



# Università degli Studi di Ferrara

DOTTORATO DI RICERCA IN  
STUDI UMANISTICI E SOCIALI

CICLO XXVI

COORDINATORE Prof. Angela Andrisano

## RACCONTARE LA SCUOLA. TESTI, AUTORI E FORME DEL SECONDO NOVECENTO

Settore Scientifico Disciplinare L-FIL-LET/10

**Dottorando**

Dott. RUOZZI CINZIA  
CRISTINA

---

\_\_\_\_\_  
(firma)

**Tutore**

Prof. MONTAGNANI

---

\_\_\_\_\_  
(firma)

Anni 2011/20013

# INDICE

Premessa		
1.	IL DIARIO SCOLASTICO DA STARNONE A ONOFRI. PERCORSI LETTERARI TRA PASSATO E PRESENTE	12
1.1	Domenico Starnone, <i>Ex Cattedra</i>	18
1.2	Altre storie di scuola	25
1.3	In dialogo con la tradizione. Starnone e De Amicis	34
1.4	Sandro Onofri, <i>Registro di classe</i>	41
1.5	Le nostre derelitte aule come regno di libertà	43
1.6	Il linguaggio delle cose. Il paesaggio	45
1.7	In dialogo con la tradizione. Onofri e Pasolini	47
1.8	Il Discorso dei capelli	48
1.9	L'infelicità dei giovani	50
1.10	Padri e figli	52
2.	IL RACCONTO DELLA SPERANZA, IL RACCONTO DEL DISINCANTO	55
2.1	Leonardo Sciascia, <i>Cronache scolastiche</i>	60
2.2	Maria Giacobbe, <i>Diario di una maestrina</i>	65
2.3	Albino Bernardini, <i>Le bacchette di Lula</i>	72
2.4	<i>Un anno a Pietralata</i>	76
2.5	Lucio Mastronardi, <i>Il maestro di Vigevano</i>	79
2.6	Conclusioni	90
3.	INSEGNARE AGLI ULTIMI	93
3.1	<i>Lettera a una professoressa</i>	95
3.2	Una scuola da rifare: tre autori dialogano con don Milani	105
3.3	La scuola degli ultimi	114
3.4	Edoardo Albinati, <i>Maggio selvaggio</i>	115
3.5	Eraldo Affinati, <i>La città dei ragazzi</i>	120
3.6	Carla Melazzini, <i>Insegnare al Principe di Danimarca</i>	128
3.7	Una voce contro	136
3.8	Paola Mastrocola, <i>Togliamo il disturbo. Saggio sulla libertà di non studiare</i>	137
3.9	Conclusioni	141
4.	LA SCUOLA DEI PROFESSORI ERRANTI	143
4.1	Angelo Fiore, <i>Il supplente</i>	145
4.2	Fabrizio Puccinelli, <i>Il supplente</i>	150
4.3	Silvia Dai Pra', <i>Quelli che però è lo stesso</i>	154
4.4	Chiara Valerio, <i>Nessuna scuola mi consola</i>	162
4.5	Giusi Marchetta, <i>L'iguana non vuole</i>	165
4.6	Marco Balzano, <i>Pronti a tutte le partenze</i>	170
5.	PIANI DI LAVORO	176
5.1	Sandro Spreafico, <i>Le penultime lettere di un professore tentato di ricominciare</i>	184
5.2	Fabio Pusterla, <i>Una goccia di splendore</i>	188
5.3	Giancarlo Visitilli, <i>E la felicità prof?</i>	191
5.4	Marco Lodoli, <i>Il rosso e il blu. Cuori ed errori della scuola</i>	

	<i>italiana</i>	194
5.5	Arnaldo Colasanti, <i>Gatti e scimmie</i>	197
6.	FORME, STILI E STILEMI DEL RACCONTO DI SCUOLA	203
6.1	Un genere letterario	203
6.2	Alle origini del genere due direzioni opposte e complementari	204
6.3	Forme e tratti distintivi	207
6.4	La linea del comico	217
6.5	Epicità e anti epicità della figura dell'insegnante	224
6.6	Attese e imprevisti: l'epifania come rivelazione del significato profondo della propria esperienza	229
6.7	I ferri del mestiere	231
	BIBLIOGRAFIA	236

## Premessa

La presente ricerca ha come oggetto il racconto di scuola degli ultimi trent'anni. Lo scopo è quello di indagare, attraverso una ricognizione di opere e di autori significativi, come la letteratura ha percepito e descritto i cambiamenti epocali che hanno investito la scuola nel secondo Novecento e nel primo decennio del nuovo secolo. Il punto di partenza è la constatazione del fatto che fin dalle prime forme embrionali di scuola pubblica (Legge Casati 1859-61) alle recenti riforme (Indicazioni nazionali per i Licei, gli Istituti Tecnici e Professionali del 2010), sotto lo sguardo acuto di insegnanti e romanzieri, la letteratura si è assunta il compito di registrare quanto stava avvenendo e avviene nel paese.

La scuola è un luogo centrale del romanzesco moderno sia in quanto società in miniatura che riproduce i comportamenti, le gerarchie di valori, le prospettive ideologiche della società in grande; sia in quanto luogo di storie, antologia vivente di narrazioni. L'intento è stato quello di ricostruire attraverso la contestualizzazione storica, il richiamo alle fonti legislative e soprattutto i testi letterari, la dimensione reale e simbolica della figura dell'insegnante e della scuola nella società. Il lavoro di ricerca si è quindi basato sull'intreccio di diversi piani di studio: le grandi trasformazioni sociali e culturali e la storia della scuola, considerati a grandi linee come sfondo irrinunciabile entro il quale collocare i testi considerati; la ricostruzione del dibattito culturale e pedagogico laddove era necessario per comprendere i cambiamenti in atto; l'analisi approfondita delle opere.

Il primo problema affrontato, analizzando il cosiddetto "racconto di scuola", è l'incerta linea di confine tra testi narrativi che hanno come oggetto principale la scuola e opere in cui essa si insinua, in modo significativo nella caratterizzazione del personaggio, nell'ambientazione della storia, nell'articolazione della trama. La stessa definizione "racconto di scuola" è del tutto arbitraria, in quanto non supportata da sufficienti studi di carattere scientifico.

Considerata in maniera estensiva la scuola ci è apparsa come un *topos* letterario di grande fortuna, un luogo della rappresentazione nel tempo e nello spazio del quale la letteratura ha fornito numerose descrizioni. Si pensi, per esempio, al caso del romanzo di formazione, (ampiamente studiato nelle sue caratteristiche da Franco Moretti), già di per sé significativo per la situazione di apprendimento che prefigura; oppure ad alcuni romanzi contemporanei come *Il sopravvissuto* (2005) di Antonio Scurati dove la scuola costituisce uno sfondo forte in cui proiettare il conflitto generazionale dell'età postmoderna e la riflessione sulla presenza del male, di una violenza casuale e incomprensibile, o come *Una*

*classe difficile* (2012) di Giulia Bozzola in cui prendendo a pretesto l'ambientazione scolastica si sviluppa un giallo d'investigazione.

Da qui la necessità di restringere il campo di analisi alle sole opere in cui la scuola è l'elemento centrale e pregnante della narrazione, il tema forte, il cardine. Si è poi dovuto distinguere tra testi di carattere narrativo in cui prevale l'aspetto finzionale e altri in cui risulta più urgente il resoconto della propria esperienza scolastica. Detto in modo così semplicistico sembrerebbe possibile collocare da una parte il romanzo di scuola, cioè una forma a più alto tasso letterario e dall'altra i sottogeneri del diario, della cronaca, dei ricordi, vale a dire della documentazione e testimonianza di un vissuto personale. Aver individuato una prima suddivisione in due filoni narrativi non ha esaurito le necessità tassonomiche, ma ha aperto nuove domande, per esempio il confine tra la registrazione del vissuto e la sua trasposizione romanzesca, poiché come scrive Lidia De Federicis «il tema narrativo della scuola passa senza sforzo da una forma all'altra, nel duplice valore di fiction e fictio».<sup>1</sup> Infatti studiando a fondo i testi ci si accorge che sono le opere stesse a sfuggire al tentativo di costruire dei recinti classificatori troppo stretti.

Per esempio, come definire la ricca produzione letteraria di Domenico Starnone – presentata nel primo capitolo – che con i suoi racconti di scuola occupa più di un decennio di storia della scuola, se non complessivamente “il romanzo della scuola” degli anni Ottanta e Novanta? Si tratta di testi scritti in prima persona, da un narratore che nella finzione si chiama come l'autore, che spesso sceglie la forma del diario, della breve annotazione quasi si trattasse di prendere appunti. La sua opera di esordio, *Ex cattedra* (1987) è un romanzo? Un diario di scuola? Un romanzo in forma di diario?

E che differenza c'è rispetto a un altro diario di scuola *Registro di classe* (2000) di Sandro Onofri scritto una decina di anni dopo? Allo stesso modo testi come *Le Cronache di Regalpetra* (1955) di Leonardo Sciascia e *Quelli che però è lo stesso* (2011) di Silvia Dai Pra', pubblicato tanti anni dopo, hanno in comune lo spunto documentaristico e l'intenzione della denuncia sociale, ma sono molto lontani da un'opera come *Il maestro di Vigevano* (1962) di Lucio Mastronardi, dove la pista realistica e mimetica viene ben presto abbandonata per imboccare la strada del racconto grottesco; tuttavia si può affermare che opere così disomogenee rientrino nel genere del racconto di scuola, cioè di una grande narrazione su quanto la scuola ha rappresentato nella storia del nostro paese e sul modo in cui l'hanno saputa raccontare i suoi protagonisti.

---

<sup>1</sup> Lidia De Federicis, *Il romanzo della scuola*, in «Belfagor», anno LVII, n.2, 31 marzo 2002, p. 227.

Ne consegue che l'ambito di ricerca non è stato circoscritto a una forma letteraria o ad un'altra, perché le storie di scuola hanno trovato diverse espressioni narrative e complicato i confini tra i generi. Concludendo si è assunto il termine “racconto di scuola” nella sua accezione più ampia per definire le svariate forme della narrazione sull'argomento, includendo testi di carattere non finzionale e testi più marcatamente finzionali e precisando di volta in volta le loro caratteristiche.

Per questo motivo si è scelto di dare voce alle storie ambientate in diversi tipi di scuola dalle elementari alle medie e superiori, con protagonisti che potevano essere il maestro o il professore. La ricerca sul racconto di scuola è stata considerata un *unicum* da esplorare a vari livelli percorrendo aree geografiche, piani temporali, generi testuali diversi tra loro, senza preclusioni di sorta. Abbiamo, per esempio, dedicato un ampio capitolo alla saggistica di scuola a partire dall'opera di don Milani, che ne segna gli esordi, e riunito in una sezione le scritture di giovani insegnanti supplenti, spesso esordienti in campo letterario, accomunati sotto il segno della precarietà lavorativa ed esistenziale. Nella parte dedicata alla figura del supplente è emerso quanto già le indagini sociologiche ci avevano descritto su uno dei problemi endemici della scuola, con la differenza che il discorso letterario è in grado di mostrarci le singolarità, lo svolgersi di vite frammentarie, le infinite declinazioni del rapporto tra identità e mondo del lavoro. La categoria sociologica del docente precario da tipo sociale diviene nel racconto di scuola l'emblema di una nuova soggettività e di un nuovo modo di fare esperienza.

La scelta dei testi è stata lunga e complessa, prima di tutto perché si è dovuto fare i conti con una notevole quantità di opere pubblicate soprattutto negli ultimi anni, molte delle quali sono risultate ripetitive e di scarso valore letterario, in secondo luogo perché si è pensato di antologizzare un numero limitato di opere, quindi il *corpus* di testi risulta necessariamente provvisorio e potrebbe essere arricchito da altro materiale. Veniamo ai criteri di selezione – non privi di rischi, quanto di inevitabili esclusioni eccellenti – che hanno guidato il presente lavoro.

Un primo criterio è stato quello di restringere il periodo agli ultimi trent'anni di scuola a partire dalle opere di Starnone, che segnano l'inizio di un fortunato filone editoriale, ma anche cinematografico e televisivo. Parlare dei romanzi scritti negli anni Ottanta e Novanta non era però possibile senza considerare il dialogo intertestuale con alcuni archetipi retorici come *Cuore* (1886) e *Il romanzo di un maestro* (1890) di Edmondo De Amicis, non solo per il debito che gli autori contemporanei hanno contratto con un grande maestro del genere, ma soprattutto perché la maggior parte dei *topos* letterari attuali erano già presenti nella sua produzione letteraria.

Il rapporto con la tradizione si è rivelato un terreno proficuo di confronto tra i testi e di individuazione di categorie interpretative anche per l'opera di Sandro Onofri. Nel suo diario, *Registro di classe*, sono emersi diversi aspetti di prossimità tematica e stilistica con il *milieu* culturale e sociale di alcune opere di Pier Paolo Pasolini. Allo stesso modo non si poteva prescindere dalla letteratura di scuola con intenti neorealistici degli anni Cinquanta e Sessanta rappresentata da Leonardo Sciascia, Maria Giacobbe e Albino Bernardini che occupa la prima parte del secondo capitolo. Il risultato finale è quello di aver tracciato una sorta di mappa letteraria del genere per grandi opere, certamente lacunosa e incompleta, ma che serve a dare l'idea del percorso tematico e stilistico avvenuto dalla fine dell'Ottocento ai giorni nostri. La scelta di seguire un filo cronologico e di affiancare la presentazione dei testi e degli autori, alla ricostruzione del contesto storico in cui avvengono le trasformazioni del paese e maturano le riforme di politica scolastica, non è solo funzionale a creare uno sfondo extraletterario in cui collocare il racconto della scuola e misurarne la verosimiglianza. Cercare di calare le opere nel proprio tempo ha rappresentato molto di più, in primo luogo ha messo in luce come l'insieme di leggi, decreti e circolari che costituiscono un aspetto molto significativo della vita della scuola, diventino materia vissuta nelle avventure umane di chi deve dare volto e voce a quelle norme; un secondo elemento che emerge nel rapporto tra il microcosmo della scuola e la società nel suo complesso è la catena quasi ininterrotta di collisioni, quando non di veri e propri naufragi, tra il piano dell'ideale e il reale; infine lo sguardo focalizzato sull'esperienza educativa consente di far affiorare sottotraccia il cammino percorso nel nostro paese nella creazione di una comunità nazionale. A questo proposito un aspetto molto interessante emerso dall'indagine sul racconto di scuola è la presenza di due tendenze narrative contrapposte che coesistono fin dalla nascita del genere, definite come "racconto della speranza" e "racconto del disincanto". Da un parte la scuola come cellula primaria della futura società, il luogo dove si gettano le basi del carattere di un popolo e della sua identità, dall'altra il controcanto della rappresentazione realistica, quanto disincantata delle condizioni in cui versano le scuole e gli insegnanti. Nell'orizzonte comune di questi diversi orientamenti ideologici si possono far rientrare molte delle opere considerate. Alcune come "i diari e le cronache negli anni Cinquanta" sono caratterizzate da uno spirito di documentazione e di denuncia, altre come i racconti e la saggistica degli anni Sessanta e Settanta da un progetto pedagogico nuovo, dove la scuola è solo il primo tassello di un generale cambiamento della società. Come si è detto è stato dedicato un capitolo a don Lorenzo Milani e al ruolo che *Lettera a una professoressa* (1967) ha avuto nella scuola italiana, non solo per il fatto che con questo testo è nata la saggistica narrativa

di argomento scolastico, ma per il valore emblematico che l'opera ha rappresentato negli anni successivi in quanto esperienza radicale a cui ispirarsi, lezione su cui riflettere o al contrario come *vulnus* polemico e oggetto di contestazione.

Un secondo criterio di giudizio è che le opere considerate sono scritte da insegnanti, tra questi anche intellettuali e scrittori di professione, che a vario titolo sono stati in gioventù nella scuola o lo sono tuttora e in ogni caso possono dire di avere avuto esperienza diretta di ciò che hanno raccontato.

Un terzo criterio è stato il fatto di considerare testi dove il tema della scuola fosse al centro della narrazione e non sullo sfondo di altre tematiche, come si è detto in apertura.

La critica recente ha provato a ridefinire la presenza del tema in letteratura cercando di far uscire questo termine dal linguaggio corrente per farne uno strumento operativo nel campo dell'indagine letteraria, e al tempo stesso di fare chiarezza sulla differenza con termini affini, quali motivo, *topos* e archetipo.

Secondo questi studi <sup>2</sup> il tema può essere definito come la relazione che intercorre tra i due significati più originariamente e tenacemente iscritti nel suo spettro semantico: l'argomento e il senso. Il tema dunque non è identificabile semplicemente con l'argomento, non appartiene unicamente alla sfera del contenuto, ma comprende il livello dell'interpretazione che chiama in causa dopo l'autore e il testo, anche il lettore. Ne consegue una precisazione anche delle categorie di motivo, inteso come la parte immediatamente visibile del contenuto di un'opera e di *topos* che può essere efficacemente definito come una configurazione stabile di motivi, una sorta di magazzino di costanti che costituiscono il tessuto connettivo della tradizione letteraria che ci è stata trasmessa e si è sedimentata nell'immaginario e nell'inconscio collettivo (nozione di archetipo).

Seppure consapevoli di muoverci nel campo minato delle diverse tendenze critiche che caratterizzano la teoria letteraria, ci siamo voluti soffermare sulla messa a punto metodologica di questi concetti, perché il corollario immediatamente successivo concerne l'interazione mutevole che intercorre tra temi e generi.<sup>3</sup> La scuola può essere considerata un tema di lunga durata, investito di diversi significati, soggetto a implicazioni ideologiche e con la sua abituale costellazione di *topoi* come abbiamo provato a dimostrare nel capitolo dedicato alle forme. Questo fertile contributo critico ci permette di comprendere più profondamente la ragione per cui nel suo cammino diacronico il tema subisca un ribaltamento che porta all'affermazione del comico e del grottesco. Il punto di svolta è il romanzo di Lucio Mastronardi, *Il maestro di Vigevano* del 1962 (anche se come abbiamo

---

<sup>2</sup> Daniele Giglioli, *Tema*, La Nuova Italia, Milano 2001.

<sup>3</sup> Cfr., Clotilde Bertoni, *Rischi e risorse dello studio dei temi: percorsi possibili*, in «Allegoria», n.58, anno 2008, pp. 9-24.

dimostrato una certa tendenza all'uso dell'ironia era già emersa in opere precedenti). E' in questa opera che il tema, ormai abbastanza codificato e contraddistinto da motivi e *topoi* identificabili, entra in urto diretto con un mutamento storico e culturale di tale violenza portata da provocare la messa in crisi dei valori che avevano contrassegnato la stagione precedente dei racconti di scuola e generare la sua gemmazione parodistica. Il punto cruciale è il rapporto tra scuola e società, che a fasi alterne può essere percepito con un forte slancio costruttivo, una sinergia comune di intenti o al contrario come una frattura insanabile, il tramonto di un'utopia, la condanna alla marginalità della scuola e dei valori che essa rappresenta. Con acuta preveggenza Mastronardi ha colto in anticipo la trasformazione profonda della società italiana negli anni del boom economico e la crisi di identità che avrebbe colpito gli intellettuali privandoli della loro missione sociale. A cominciare da *Il Maestro di Vigevano* fino a *Starnone*, il racconto di scuola manifesta il primo segnale di una diversa prospettiva anche nei modi della rappresentazione. Il *focus* si sposta dall'oggettività della descrizione alla soggettività della percezione; cominciano a prevalere le forme del grottesco, della caricatura, dell'analisi psicologica e interiore.

Il capitolo sulle forme dedica ampio spazio all'analisi della dimensione del comico e ne fornisce i precisi riscontri anche nelle opere contemporanee, mettendo in luce come le mutazioni interne al rapporto tra tema e genere siano il risultato di un processo che non coinvolge solo il lavoro dell'autore, ma le reazioni del lettore e più in generale l'attività interpretativa che si sviluppa intorno al testo. Nel caso della scuola italiana, inoltre, la ricezione fortunata di racconti di scuola di carattere comico e grottesco (lo stesso discorso vale per opere cinematografiche e televisive) rivela i pervicaci pregiudizi che si annidano dietro la figura dell'insegnante e l'immagine svalutata dell'istituzione, un insieme di idee che la stessa letteratura di scuola tende in alcuni casi a rafforzare.

Sul finire degli anni Novanta e nel primo decennio del nuovo secolo si è assistito a un proliferare di storie: diari, memorie, cronache, *pamphlet* scritti in maggioranza da insegnanti di scuola secondaria. Non a caso è la secondaria il segmento dell'istruzione in cui si vive con maggior smarrimento la perdita dei compiti storici dell'insegnante: offrire una diversa visione del mondo attraverso la cultura, favorire la nascita di un pensiero critico, mantenere viva l'idea del futuro. Il tema del rapporto con il tempo è stato oggetto di una riflessione particolare all'interno del presente studio nelle sue diverse accezioni, come idea di tempo rettilineo o circolare percepito in modo diverso da insegnanti e studenti, tempo differito sulla lunga durata rispetto al quale misurare la riuscita e il senso ultimo del proprio lavoro, accadimenti imprevisti e situazioni epifaniche, vissuto moderno della sospensione angosciosa del tempo quando viene a mancare l'idea di futuro.

I recenti racconti presentati nel capitolo intitolato *Piani di lavoro* indicano che sta emergendo un modo ancora diverso di raccontare la scuola. Il tratto della rappresentazione parodica e grottesca sembra superato da nuove forme in cui prevale l'intento di restituire un ritratto veritiero del mondo dei giovani, fuori dai luoghi comuni di tanti editoriali e trasmissioni televisive, la volontà di interrogarsi sul ruolo e l'identità dell'insegnante in quanto figura di adulto responsabile, la perseveranza etica, il tentativo di riempire di senso uno spazio troppo a lungo dissacrato. E' il tracciato di una terza via, modesta e sommessa che si colloca a metà strada tra la scuola della speranza e quella del disincanto. E' un atto di amore nei confronti di quanti non hanno ancora smarrito il senso profondo dell'essere educatori.

Altri aspetti da precisare sono la scelta del canone che è limitato a opere italiane e lo spazio del personaggio, focalizzato quasi completamente sulla figura dell'insegnante in quanto io narrante predominante nei testi letterari. L'insistenza sui dialoghi è una componente significativa del genere ed è presente non solo nelle opere contemporanee. Si tratta di un aspetto interessante, perché fa emergere il profilo dello studente (talvolta del genitore), rivela il carattere di accentuata componente teatrale del racconto di scuola (ovviamente alcune opere più di altre), è un indicatore formale significativo dell'attenzione al reale e dell'intento mimetico di molte delle narrazioni considerate, documenta fedelmente il divario linguistico che oppone la cultura del libro a quella dell'oralità.

Nel repertorio di storie di scuola è emersa la predominanza di sottogeneri quali il diario, la lettera, la cronaca, i ricordi, il saggio. Di conseguenza abbiamo scelto di dare maggiore spazio a queste forme narrative piuttosto che a un genere testuale come il romanzo vero e proprio che nella produzione scolastica risulta fortemente minoritario. Sono poi rimasti ai margini del nostro discorso, ma con l'intenzione di ripartire da qui per un nuovo lavoro di ricerca, quei romanzi che abbiamo indicato nel capitolo sulle forme dove il carattere finzionale è prevalente.

Molto lavoro è stato dedicato alla lettura e analisi dei testi. La maggior parte delle opere considerate sono libri contemporanei, che non rientrano nel canone e sono spogli di tutto ciò che può servire per un discorso di critica, altri sono testi minori quasi una riscoperta di autori dimenticati. Le fonti sono state il risvolto di copertina, un articolo di una rivista letteraria, un'intervista rilasciata dall'autore. In un caso, il libro di Fabrizio Puccinelli *Il Supplente* (1965-68) è la testimonianza di un amico a fare luce sulla nascita dell'opera e sugli ultimi anni della vita dell'autore. Piccoli indizi sui quali costruire una riflessione più in grande. Poche sono le opere sulle quali ci si è potuti appoggiare a un *corpus* di testi critici già codificati. Restava il testo nella sua nudità e nella sua forza. Il commento che è

stato costruito intorno a queste opere si è alimentato essenzialmente della fedeltà alla materia del testo e alle sue parole senza seguire dei modelli interpretativi rigidi.

L'intento ultimo del presente lavoro era dimostrare come dagli esordi ottocenteschi alle opere contemporanee il racconto di scuola si sia venuto configurando come un genere letterario specifico, ciò in assenza di un saldo paradigma, di precise definizioni e senza l'appoggio di una letteratura secondaria che indicasse un canone e le sue caratteristiche.

Alla fine del percorso compiuto si può dire che il racconto di scuola può essere considerato una forma del realismo attuale, con tutti i limiti e le prerogative nell'interpretazione della realtà di una visione comunque parziale, perché limitata al punto di vista dell'insegnante; si può affermare che esso si configura come un genere letterario che ha una sua tradizione, forme narrative, aspetti stilistici e repertori di motivi propri. Il tentativo di tracciarne la storia attraverso una campionatura di opere e autori ci sembra possa costituire una fruttuosa riflessione, ma forse il presente contributo più che a circoscrivere una mappa, si è limitato a descrivere un campo di tensioni e a proporre una semplice possibilità di interpretazione.

## **1. Il diario scolastico da Starnone a Onofri**

### **Percorsi letterari tra passato e presente**

Gli anni Ottanta sono stati per il nostro Paese un periodo di dinamici mutamenti economici che hanno segnato la nascita di una nuova geografia industriale. Crescevano le piccole e medie imprese localizzate non più secondo la polarità settentrione-meridione ma in piccoli distretti industriali, la cosiddetta “terza Italia”. La ripresa economica coincise con la fine del terrorismo: una lunga e sanguinosa stagione di stragi, attentati e omicidi condotta da gruppi eversivi di estrema destra e di estrema sinistra che va sotto il nome di “anni di piombo”(1969-1981). Sul piano politico si alternarono diversi governi di pentapartito con l’esclusione del Partito comunista dalla maggioranza. Protagonista di questa fase della vita italiana fu Bettino Craxi, primo socialista nominato Presidente del Consiglio della storia repubblicana (1983-1987). Sotto la leadership di Craxi la politica cambiò aspetto subendo un processo di personalizzazione e di semplificazione. Furono gli anni che videro la nascita delle emittenti private e la progressiva edificazione dell’impero televisivo di Silvio Berlusconi, il quale, in assenza di una adeguata regolamentazione del settore, occupò quasi totalmente il mercato della televisione commerciale.

Nel 1984 si attuò la revisione del Concordato tra lo Stato e la Chiesa che nella scuola si tradusse nel Decreto n. 751 (16 dicembre 1985) che abolì l’obbligatorietà dell’insegnamento della religione cattolica e il concetto di religione di Stato. L’allora Ministro dell’Istruzione era Franca Falcucci, il cui nome resta legato soprattutto alla Riforma dei Programmi della scuola elementare (D.P.R n. 104 del 12 febbraio 1985 poi trasformato in Legge n. 148 del 5 giugno 1990) che cancellarono i Programmi Ermini del 1955. Nella scuola elementare, una delle eccellenze del Paese, si sperimentarono l’ingresso della programmazione didattica per ambiti disciplinari, la presenza di tre insegnanti su due classi, l’insegnamento della lingua straniera, ma ebbe inizio anche un processo di frammentazione dell’insegnamento nel segmento dell’istruzione di base che la riforma non riuscì a scongiurare. Mentre la scuola media era già stata riformata nel ’79, la scuola secondaria attendeva la conclusione dei lavori della commissione Brocca (1987-1994) incaricata di rivedere i programmi. Da molto tempo scuole e associazioni di categoria chiedevano di aggiornare contenuti e strutture della secondaria alla nuova realtà sociale ed economica del paese, ma già una ventina di progetti parlamentari erano naufragati; in attesa di una riforma vera e propria si diede il via alle sperimentazioni assistite dal Ministero che proliferarono senza controllo un po’ dappertutto. Lo stesso progetto Brocca

diede vita a quasi 200 tipi di corsi provvisori nei diversi rami delle superiori, alcuni dei quali rimarranno provvisori per oltre trent'anni. Intanto fuori il mondo della scuola era in ebollizione: nascevano i Cobas che contestavano sia il governo che le organizzazioni sindacali, e gli studenti del Movimento dell'85 protestavano contro la Falcucci chiedendo nuove regole per il diritto allo studio e il rilancio dell'edilizia scolastica .

Quanto al rapporto tra società e politica, come ha osservato Paul Ginsborg,<sup>4</sup> gli anni '80 assomigliano in maniera sorprendente agli anni '60. Entrambi i decenni furono infatti caratterizzati da dinamici mutamenti nell'economia italiana, nelle abitudini degli abitanti, nella vita quotidiana delle famiglie. Sul piano politico, entrambi videro nascere una nuova formula che attribuiva maggiori responsabilità al Partito socialista nel governo del Paese con esiti deludenti. Tuttavia l'esperienza degli anni Ottanta fu più rovinosa di quella di vent'anni prima. Allo stallo politico infatti si affiancò un progressivo degrado che screditò ulteriormente le istituzioni con le pratiche del clientelismo, della lottizzazione, della corruzione dilagante come dimostrerà l'inchiesta "Mani pulite"(1992) e che alla fine porterà alla caduta della Prima Repubblica. Anche il Partito comunista, principale forza di opposizione, era attraversato da una crisi di leadership (Enrico Berlinguer muore nel 1984) e isolato politicamente, dopo la sconfitta del referendum sulla scala mobile e il graduale venir meno del peso della grande fabbrica dallo scenario economico. Verso la fine del decennio, poco prima della caduta del muro di Berlino (1989) e della dissoluzione dei regimi comunisti dell'Est, il segretario del PCI Achille Occhetto aveva avviato la trasformazione del partito con l'intento di farne una forza politica dichiaratamente riformista. Gli anni Ottanta sono il periodo in cui cambiano in modo molto profondo i modelli di comportamento e le ideologie. «Anni d'inverno, anzi profondamente *depressi*» li definisce Emanuele Trevi,<sup>5</sup> seppure anagraficamente i migliori della sua vita, durante i quali si perde progressivamente fiducia nell'azione collettiva, in una prospettiva di cambiamento e finisce per prevalere un accentuato individualismo. «Gli anni d'inverno sono quelli in cui si dissolve la condivisione e l'energia del desiderio si ritira dal corpo sociale». <sup>6</sup> I luoghi di attraversamento esistenziale si fanno più poveri, perché i concetti perdono la loro presa; così sarà anche per la scuola, da sempre epicentro privilegiato a registrare in anticipo le grandi trasformazioni sociali. E' all'interno di questo quadro complesso, contraddittorio e sconfitto che comincia la nostra riflessione su come e perché la letteratura ricomincia a raccontare la scuola, dopo un decennio in cui ci si era preoccupati

---

<sup>4</sup> Paul Ginsborg, *L'Italia del tempo presente. Famiglia, società civile, Stato 1980-1996*, Torino, Einaudi 1998, p. 257.

<sup>5</sup> Emanuele Trevi, *Istruzioni per l'uso del lupo*, Roma, Edizioni Lit 2012, p. 5.

<sup>6</sup> *Ibidem*.

più di “fare scuola” che di “scrivere di scuola”. Per i protagonisti di questa stagione era avvenuto un cambiamento di prospettiva visuale, come se lo sguardo, dapprima affacciato sul mondo, si fosse ritirato in un piccolo angolo del proprio vissuto esistenziale, dal quale guardare di nuovo fuori, a quel reale fattosi all’improvviso aspro e quasi insostenibile.

Il genere contemporaneo del “romanzo di scuola” ha una data di inizio con la pubblicazione dell’antologia *Ex cattedra* (1987) di Domenico Starnone (1943), raccolta di corsivi per il quotidiano “il manifesto” recentemente ripubblicata da Feltrinelli nel 2006.

Come sappiamo Starnone non è l’inventore del genere che ha illustri precursori, ma a partire da quel momento cominciarono a uscire numerose pubblicazioni sullo stesso tema, fino ad arrivare all’attuale produzione che ha assunto le dimensioni di un vero e proprio fenomeno editoriale.

*Ex cattedra* è il diario di un anno di scuola redatto dal professore Domenico Starnone nel 1985-86. Insegnante di liceo in una scuola della periferia romana e collaboratore del quotidiano “il manifesto”, Starnone inizia a tenere una rubrica su consiglio del collega giornalista Giorgio Casadio al quale si deve anche la scelta del titolo “ex cattedra” che come scrive Starnone: «lì per lì mi seccò parecchio, perché pensavo che potesse attribuire alle mie righe una nostalgia della vecchia scuola presessantottesca, poi mi convinse soprattutto per il senso di sgangheratezza che comunicava. Badai solo, nelle puntate seguenti, a scrivere ogni tanto la formula latina correttamente, tanto per segnalare ai lettori che in redazione sapevamo bene che si scrive *ex cathedra*: era sgangherata la scuola, non noi». <sup>7</sup>

La rubrica andò bene e diventò un appuntamento fisso per i lettori. In breve tempo Domenico Starnone divenne un personaggio noto e il materiale raccolto prese forma in un libro nel 1987, alimentò uno spettacolo teatrale, tratto in parte da un successivo racconto *Sottobanco* (1992), e due film ( *La scuola* di Daniele Luchetti, 1995; *Auguri professore* di Riccardo Milani, 1997).

Dal 1992 al 1997 lo scrittore collaborò con il settimanale satirico *Cuore* e con *Il Corriere della sera*, i testi realizzati sono stati rispettivamente raccolti in *Il collega Starnone* e *La Collega Passamaglia*.

Egli continuò a scrivere di scuola pubblicando altri due volumi *Fuori registro* (1991) e *Solo se interrogato. Appunti sulla maleducazione di un insegnante volenteroso* (1995). Dall’insieme dei racconti di scuola di Starnone è stata tratta la serie televisiva *Fuori classe* diretta dal 2011 dal regista Riccardo Donna, con l’interpretazione di Luciana Litizzetto e di cui si prevede una seconda edizione nel 2014. Nel 1997 smise di insegnare e

---

<sup>7</sup> Domenico Starnone, *Ex cattedra e altre storie di scuola*, Milano, Feltrinelli 2006, p. 19.

progressivamente anche a scrivere sull'argomento, a esclusione di un racconto grottesco *Riconversione professionale* pubblicato alla fine degli anni Novanta per la rivista satirica *Boxer*. Della vasta produzione letteraria successiva ci limitiamo a ricordare il romanzo *Via Gemito* vincitore del premio Strega nel 2001.

Nell'edizione di *Ex cattedra* del 2006 che celebra i vent'anni del libro, Starnone ha arricchito il volume con altre storie di scuola, pubblicate sui giornali e le riviste negli anni Novanta. La *Prefazione* al libro è l'occasione per fare un bilancio della propria personale esperienza di insegnante alla luce della storia di questi ultimi vent'anni.

Starnone confessa la propria curiosità per come è stata raccontata la scuola nel tempo e indica dei modelli letterari precisi, gli autori citati sono: De Amicis, Verga, Pirandello, Bontempelli, Mastronardi, Budini, Teobaldi, Celati. Dalle letture compiute, l'autore dichiara di aver ricavato delle costanti che attraverso i secoli emergono dai racconti o anche solo dall'elencazione dei problemi della scuola. Qualche esempio: «l'arretratezza dell'istituzione; la miseria, l'ignoranza, i comportamenti lunatici o folli degli insegnanti; la rozzezza crudele degli studenti; lo sforzo di fare bene frustrato dalle burocrazie ottuse; la congiura della Tradizione pedante contro la gioventù desiderosa di novità e di vita; il complotto, d'altro canto, dei Franti e dei Lucignolo contro l'Istituzione e l'Educazione; la voga della tragicità patetica alternata, secondo i tempi, a quella dell'ironia e del sarcasmo».<sup>8</sup>

Dunque nel creare il modello contemporaneo di romanzo di scuola, Starnone si rifà ai testi della tradizione letteraria, secondo un meccanismo di filiazione che è tipico della letteratura; non solo, ma la constatazione di come gli stessi stereotipi letterari persistano nel tempo, segnala la presenza di problemi irrisolti e forse irrisolvibili.

L'autore ammette che la scuola da lui descritta non è un'invenzione letteraria, ma una realtà che abbiamo sotto gli occhi tutti i giorni, resa invisibile dalla quotidianità. La novità sta invece nel fatto che alcuni scrittori, che sono insegnanti o lo sono stati nel passato, abbiano individuato nella scuola un oggetto narrabile traendolo fuori dal cono di ombra dell'ordinario. Nelle avvertenze al testo, Starnone indica di aver seguito un metodo che si richiama alle teorie del postmodernismo: «oggetti, prassi, rituali, frasi fatte, tic, disfunzioni e piccoli crimini della scuola che viene descritta sono assolutamente reali. Immaginari sono invece i personaggi. E l'autore che li ha inventati».<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Starnone, *Il piacere di insegnare*, in *Ex cattedra*, cit., p. 12.

<sup>9</sup> Id., *Allucinazioni dell'ultima ora*, in *Ex cattedra*, cit., p. 27.

Si tratta di una affermazione che induce nel lettore un certo sconcerto, in quanto da una parte si dichiara l'attendibilità di una narrazione realistica, dall'altra si inocula il dubbio che si tratti di una finzione, una simulazione di autenticità.

Nella storia recente della scuola Starnone individua una possibile periodizzazione in tre fasi: la scuola degli anni Cinquanta, la scuola della fine degli anni Sessanta e Settanta, la scuola della prima metà degli anni Ottanta. Ciascuna di queste fasi è segnata irreparabilmente da una frattura tra il prima e il dopo.

La scuola degli anni Cinquanta è definita miticamente "età dell'oro dei docenti", in realtà, scrive Starnone, si trattava di «una macchina povera e sgangherata [...] che senza cambiare granché era passata da cassa di risonanza del regime fascista a pozzo di san Patrizio per democristiani a caccia di consenso elettorale». <sup>10</sup> E' contro questa scuola che reagiscono gli insegnanti negli anni della contestazione studentesca e operaia del Sessantotto.

La pubblicazione di *Lettera a una professoressa* di don Milani nel 1967 costituisce a questo riguardo uno spartiacque ineludibile. Scrive Starnone: «mi immaginavo di scrivere per persone simili a me, gente che non avrebbe mai voluto tornare alla scuola di prima di *Lettera a una professoressa* e che perciò, nel suo piccolo, si batteva ogni giorno per una scuola completamente ripensata, laicissima, senza discriminazioni». <sup>11</sup>

Si trattava di insegnanti senza padri, figli adottivi di vecchi e rari docenti di sinistra che, pur aderendo al ruolo tradizionale, si battevano già alla fine degli anni Quaranta per ricordare all'istituzione che il fascismo era finito, che c'era una carta costituzionale nata dalla Repubblica.

Questo modello di docente di sinistra del passato appare, però, insufficiente ai giovani sessantottini che tentano di inventarne un altro, «uno che si batteva per aprire permanentemente le porte della scuola e delle aule al mondo, uno che rinunciava consapevolmente a ogni esercizio di potere sui suoi studenti e si guadagnava baldanzosamente una qualche autorevolezza senza la protezione del registro, delle note disciplinari, delle burocrazie». <sup>12</sup>

*Ex cattedra* accenna appena alla fase della fine anni Sessanta-Settanta che Starnone definisce "eroica", alla nuova figura di insegnante contraddittoriamente schierato a favore e contro la scuola e che secondo l'autore meriterebbe un racconto a sé e si concentra, invece, sul suo inarrestabile declino.

La scuola che ci descrive Starnone, quella degli anni Ottanta è il ritratto di un'istituzione bloccata sulla soglia del mutamento vero: le conquiste di democrazia scolastica, gli organi

---

<sup>10</sup> Id., *Il piacere di insegnare*, in *Ex cattedra*, cit., p. 9.

<sup>11</sup> Id., *Ex cattedra*, cit., p. 7.

<sup>12</sup> *Ivi*, pp. 9-10.

collegiali, i colleghi docenti, la partecipazione delle famiglie, le assemblee sindacali sembrano svuotate di senso: una messinscena fatta per obbligo. L'insegnante post-sessantottino ha perso la sua aura presso gli studenti e si avvia verso l'applicazione superficiale di una maniera, la ripetizione fiacca e scontenta di un canone ormai al tramonto. Anche la rappresentazione dello studente cambia forma.

Nella scuola dell'inizio degli anni Ottanta, quando era ministro Franca Falcucci, qualcosa smette di funzionare. Il primo dato è la mutazione dei giovani, il secondo le forme della comunicazione.

Nelle tre periodizzazioni sopra descritte lo studente era stato rappresentato in diversi modi: negli anni Cinquanta attraverso lo stereotipo del qualunquista, goliardico e acquiescente, oppure del conservatore che attraverso lo studio difende la buona tradizione; negli anni Sessanta-Settanta era stato percepito come la figura del rinnovamento, pura energia colta o da coltivare, politicamente schierato a sinistra e sempre in lotta per un mondo più giusto; negli anni Ottanta diventa una figura sempre più indecifrabile, quando non minacciosa. I giovani risultano irraggiungibili sia attraverso i programmi tradizionali che con le didattiche alternative, l'apprendimento è sempre più scadente, la loro cultura politica lascia molto a desiderare, hanno interessi culturali solo fuori dalla scuola.

I primi ad apparire disorientati sono proprio i docenti di sinistra come Starnone, quelli "sempre dalla parte degli studenti" che si accorgono del "regresso" dei giovani e avendo puntato tutto il loro lavoro sul rapporto tra insegnante e allievo sono quelli che più ne subiscono le conseguenze. Cominciano a cambiare anche le forme della comunicazione: gli studenti, scrive Starnone, usano una lingua "angloitaliandiale" sempre più estranea a quella della scuola e sanno già di elettronica nel 1985-86 quello che i loro professori ignorano del tutto o non riescono ad apprendere.

Anche gli insegnanti iniziano a regredire, quelli di destra e quelli di sinistra si ritrovano improvvisamente alleati a chiedere il ritorno alle maniere forti, alle note disciplinari, al sette in condotta, alle bocciature, oppure, altra faccia della stessa medaglia, retrocedono al vecchio stereotipo comico-grottesco dell'insegnante senza più illusioni, depresso e incattivito contro la barbarie della gioventù. I più giovani, entrati nella scuola con le stesse speranze di chi li aveva preceduti, si trovano davanti a un bivio: subire l'inadeguatezza politica e culturale dell'istituzione come un dato imm modificabile, senza possibilità di redenzione, oppure fare propria questa inadeguatezza e identificarsi con l'istituzione. Nel primo caso la forbice tra istituzione e impegno didattico dell'insegnante resta aperta, nel secondo caso l'istituzione, prima combattuta e rifiutata, viene ora accettata e difesa. Chi

insegna si accolla l'inadeguatezza della scuola, decretando che "la scuola è di chi insegna", quindi ammettendo di conseguenza che quell'inadeguatezza è la sua. È il caso del secondo personaggio di Starnone, la collega Passamaglia, protagonista di una serie di racconti, la quale crede nel suo lavoro di "professionista della scuola" e studia, sgobba, lotta per affermare il riscatto della scuola ma anche di se stessa.

Secondo Starnone si tratta di una situazione incerta nella quale ci troviamo ancora. Poiché se l'insegnante è da considerarsi un vero professionista come mai gli studenti non sembrano giovarsene? È l'insegnante che non è sufficientemente competente o il concetto di professionalità che, come un abito troppo stretto, non si adatta al mestiere dell'insegnante? È colpa della società consumistica e massmediologica o della politica con le sue brutte riforme di destra e di sinistra?

Starnone pone degli interrogativi senza risposta, ma esprime anche dei giudizi di merito. Innanzitutto non crede all'idea di una professionalità definita, quindi a quel modello di insegnante che sembra profilarsi come figura del futuro, legittimata dalla scuola, dall'Università e da tutti gli schieramenti culturali e politici. In secondo luogo continua a sentirsi parte di quella generazione di docenti che erano contemporaneamente contro e a favore della scuola e introduce una netta separazione tra la scuola come istituzione, ovvero un territorio ostile, mal gestito, classista, tutta registro e compiti in classe e l'aula dove resta intatto l'impegno personale nel dissodare e coltivare il piccolo orticello della classe. La scuola e l'insegnamento sono per Starnone due aspetti diversi e antitetici. Del secondo, cogliendo anticipatamente alcune riflessioni filosofiche contemporanee, afferma che «deve essere soprattutto coinvolgente, eros più fatica»<sup>13</sup> come insegnano Antonio Gramsci e Hannah Arendt .

### **1.1 Domenico Starnone, *Ex cattedra* (1987)**

*Ex cattedra* è il resoconto, in forma di diario di un anno scolastico, formula che sarà ampiamente imitata dagli scrittori successivi. La narrazione ha inizio con il primo giorno di scuola e si conclude con l'imminente arrivo delle vacanze.

L'io narrante è il prof. Starnone, protagonista principale della vicenda e autore implicito, vale a dire l'immaginario professore che il lettore ricava dalle pagine del libro attraverso le informazioni che l'autore reale consegna all'opera. Il fatto di chiamare il narratore-protagonista con il proprio nome aumenta l'effetto di realtà sul lettore, inducendolo a compiere un processo di identificazione tra diverse istanze: autore reale, autore implicito,

---

<sup>13</sup> *Ivi*, p. 17.

narratore, personaggio, ma non dobbiamo comunque mai dimenticare che *Ex cattedra* non è la cronaca fedele di un anno di scuola, ma la sua rielaborazione fantastica in forma di cronaca.

Nel sistema dei personaggi individuiamo uno schema binario di relazione tra il prof. Starnone e il collega Vivaldi, schema che verrà riproposto nel secondo libro *La Collega Passamaglia*, ma con i ruoli ribaltati: Passamaglia come protagonista principale, il prof. Starnone come collega (e voce narrante.)

In *Ex cattedra* Il prof. Starnone e il collega Vivaldi sono legati da un'antica amicizia: hanno fatto esperienze comuni di lavoro nel passato, condividono le stesse idee politiche di sinistra, si alleano contro il dirigente scolastico e i colleghi reazionari. Sono le due figure di maggior complessità psicologica e sono le uniche che nel corso della storia subiranno una evoluzione o, meglio dire, una involuzione.

Il prof. Starnone inizia l'anno scolastico con un forte malumore, causato dalla visione dei millecinquecento allievi dell'istituto, e lo conclude con l'apocalittica previsione di un futuro in cui gli alunni spareranno in bocca ai professori sotto casa; il collega Vivaldi si innamora al primo collegio docenti di una supplente, inizia a corteggiarla senza fortuna, riesce finalmente a fidanzarsi con lei, per concludere la sua epopea amorosa e professionale con una forma di regressione senile: a quarant'anni suonati si compra una moto e si fida con un'allieva. Gli altri personaggi, più che avere una loro individualità, rappresentano delle maschere, dei tipi fissi nello scenario immutabile della scuola: il preside burocrate e arcigno, il delegato sindacale CGIL arroccato su posizioni politiche ortodosse, il supplente incattivito dalla precarietà,<sup>14</sup> l'infido professore di religione, l'anziano collega che ricorda i tempi d'oro della scuola e quello che distribuisce i due e i tre come cioccolatini, la collega tanto brava e impegnata, lo spettro di un' insegnante defunta: un carnevale rutilante di figure comiche e grottesche.

Lo stesso discorso vale per gli studenti: in classe convivono l'allieva superficiale che individua nel cantante Claudio Baglioni il prototipo del concetto neoclassico di "bello ideale", l'allieva studiosa che legge un romanzo erudito al giorno e stigmatizza gli errori del professore, il ripetente irriducibile, discolo e lavativo (Timballo Daniele), il primo della classe (Segarelli Matteo) che per piacere al professore non solo studia come un matto, ma si dedica all'impegno politico nel "Movimento". Il ritratto ironico e autoironico di Segarelli è la prova del cambiamento culturale che separa la scuola dalla contestazione alla

---

<sup>14</sup> La figura del supplente Storioni a cui di norma è affidata la sezione Q, quella più scalcagnata della scuola, senza aula e zeppa di teppisti, è mutuata dal personaggio di Nanini in *Il Maestro di Vigevano* (1962) di Lucio Mastronardi. Anche Storioni è in guerra con tutti e non si fida di nessuno. Un successivo riferimento diretto al libro di Mastronardi è la battuta del collega Vivaldi che cita il professore Filippi del *Maestro*. "Sparanise che te ne frega del programma, funziona la mazza?" *Ivi*, p. 47.

meritocrazia e al nozionismo dal suo passato. Al tempo stesso la descrizione del resto della classe dimostra il fallimento pedagogico delle teorie democratiche del professore. Tra i due estremi si apre uno spazio nutrito dal disagio che il sorriso ironico del narratore appena dissimula.

Lo osservo a lungo cercando nel suo corpo di quindicenne un segno che mi prefiguri la sua bocciatura, ma non ce n'è nemmeno uno che sia in questo senso ben augurale. Non è brufoloso. Non ha gli occhi cisposi e profondamente cerchiati. Non ha tic, non balbetta. Non traduce dal dialetto in un italiano da trogloditi. Non ha i capelli mezzo gialli e mezzo rossi. Non porta rostri e borchie da teppista di periferia. Non ascolta la lezione con la cuffia alle orecchie e il registratore appeso in vita. [...] Segarelli è pulito. Si dispone di lato alla cattedra, senza libro aperto, senza appunti, come non accade da un quindicennio e passa. E a mo' di registratore ripete la lezione parola per parola, dal ciclo bretone, al disprezzo dei cavalieri antichi per il danaro, a Vasco Rossi che dice che il denaro è importante quando non ce l'ha. Alla fine di questo fedele rispecchiamento della mia missione nel mondo vorrei tagliarmi la gola. [...] Dopo il caffè quando rientro in classe, sulla carta geografica che rappresenta le Americhe, insieme alle altre scritte galleggiano sull'oceano *Starnone è una bestia e Segarelli e Starnone si amano*.<sup>15</sup>

Eccoci all'interrogazione: "Seroni, parliamo di Foscolo. Quando si colloca la sua vicenda di uomo e di poeta? Vorrei risposte rigorose." Intanto penso che, per quanto mi sforzi, le domande mi vengono sempre in stile elevato, quando interrogo. "Millesette" dice lei. "Millesette non significa niente" incalzo io. E Lei: "Come niente? Allora quando è vissuto?" Nella classe cala un intollerabile silenzio nel corso del quale io percepisco che di Foscolo, qui, dappertutto, nell'universo, non interessa assolutamente niente a nessuno, che mi vergogno del mio mestiere, che forse mi ammalero per qualche giorno e che le date di nascita e di morte di questo sommo poeta una volta le sapevo e ora non le so più.

"Fine Settecento-inizio Ottocento" azzardo incerto.

Tutta la classe fissa allora l'allieva Menegozzi Maria Concetta detta Kitty, che sa sempre tutto ma non ne fa mai sfoggio: legge Puig, ascolta gli Style Council, ma se la interrogo dice: un'altra volta, adesso non ho voglia. Penso: forse il futuro appartiene a quelli così, non a quelli come me, e nemmeno come Segarelli o Seroni. Kitty intanto solleva lo sguardo dalle *Ultime lettere di Jacopo Ortis* e dice: "Sì va bene, 1778-1827". E a me: "Foscolo è un autore molto dark". Allora sento l'odio appollaiato sul piloro.<sup>16</sup>

Una serie di tratti e indizi diretti contribuisce a delineare la tipologia storica del professore di sinistra, erede del Sessantotto. Vediamo quali: il prof. Starnone in gioventù ha fondato insieme al collega Vivaldi un circolo marxista in un piccolo paesino vicino a Eboli, esulta per gli scioperi degli studenti, è attivista in un sindacato di sinistra, è contro l'autoritarismo di certi colleghi e del preside e si schiera sempre in difesa degli studenti. Ma della categoria dei professori di sinistra, eredi del Sessantotto, Starnone vuole rappresentare la

---

<sup>15</sup> *Ivi*, p. 42.

<sup>16</sup> *Ivi*, p. 53.

crisi e con ironia graffiante interviene per demitizzarla e descriverne il declino. Ecco allora che il circolo marxista era nato, non senza casualità in un paesino vicino a Eboli, dove però il professore non era stato mandato in confino, ma semplicemente ad insegnare ai figli dei contadini: nessuna aura di grandezza da prigioniero politico, ma solo la mestizia di un'aula di sapore ottocentesco priva di riscaldamento. I professori "impegnati" solidarizzano con il movimento studentesco della Pantera, storicamente nato nell'85-86 e fingono di doversi necessariamente riunire a dibattere la situazione, ma dopo pochi minuti si dirigono al bar; infine l'appartenenza politica è definita "sinistra patetica" da assistenti sociali: «uno schieramento di cui fa parte anche il protagonista che giustifica il teppismo degli studenti con l'ambiente sociale, le pene d'amore e le angherie della famiglia».<sup>17</sup>

La cifra di lettura di buona parte del racconto, che consente la messa in scena di situazioni di carattere ironico e comico, è la comparazione tra gli ideali di un passato percepito come momento eroico della propria esistenza e l'irreparabile deriva e grettezza del presente. È il doppio registro che preme sul tasto del disincanto e sulla nostalgia dell'utopia. Come dichiara Starnone in un'intervista a Paola Gaglianone: «quello che mi piacerebbe raccontare fino in fondo è la mediocrità coatta, l'intelligenza tarpata, la riduzione "a personaggio minore" di una fascia generazionale a cui l'Italia repubblicana aveva fatto sperare di poter dare il meglio di sé».<sup>18</sup>

Per Starnone la scelta stilistica di raccontare la scuola sotto la lente di uno sguardo ironico include necessariamente la presenza di un registro autoironico. «Tutti i miei libri, scrive l'autore, fingono un "io" che deve coincidere con me autore. Che la vicenda sia un'invenzione, o che rimandi a un'esperienza decisamente reinventata, è inessenziale. In ogni caso io stesso, mentre scrivo, devo credere di essere al centro del registro ironico. Vi dev'essere sospensione di incredulità non solo per il lettore, ma anche per me che scrivo.[...] Questo "io" attraversa un'area verbale integralmente ironica e può farlo solo perché esso non è fuori da questa area».<sup>19</sup>

Nella scuola descritta dal professore, l'anno scolastico prosegue seguendo i suoi riti: le interrogazioni, i compiti in classe, le valutazioni di fine quadrimestre, i collegi docenti, le assemblee sindacali, l'autogestione degli studenti, il ricevimento dei genitori, la gita d'istruzione, le vacanze. È un tempo ciclico che si ripete all'infinito come se da quelle aule non si fosse mai usciti. In effetti, il protagonista fa notare di essere sempre stato a

---

<sup>17</sup> *Ivi*, p. 51.

<sup>18</sup> Gaglianone Paola, *Conversazione con Domenico Starnone. Il sottile dispiacere dell'ironia*, Roma, Omicron 1996, p. 42.

<sup>19</sup> *Ivi*, p. 52.

scuola, prima come alunno poi come insegnante, in una iterazione senza fine. Gli eventi sono collocati nel presente del narratore e scanditi dall'annotazione delle date, secondo la convenzione del genere diaristico, quindi il tempo della scrittura (io-narrante) risulta fortemente omogeneo a quello dell'avventura (io-narrato). La narrazione in "presa diretta" contribuisce a rafforzare l'effetto di realtà.

Il tempo che scorre secondo una successione cronologica ordinata non è vissuto allo stesso modo da insegnanti e studenti. Gli insegnanti, il prof. Starnone e i suoi colleghi, vivono il presente con un continuo sguardo rivolto al passato: il passato di quando gli studenti erano loro e il passato più prossimo dei primi anni di insegnamento, quando erano giovani e la scuola sembrava funzionasse meglio. In entrambi i casi il passato viene idealizzato e messo a confronto con un presente in cui non ci si riconosce.

Questo continuo confronto tra il sentimento di un passato mitico e la consapevolezza di un presente in crisi diventa un paradigma dei racconti di scuola di Starnone, che si applica anche nel secondo romanzo *La collega Passamaglia*, ed è l'argomento principale della terza opera *Fuori registro*.

Un altro aspetto della scrittura di Starnone che rivela il lato nascosto del registro ironico è il sentimento di pietas, la tristezza esistenziale, lo sguardo indulgente verso le debolezze umane. Anche in questo caso le riflessioni migliori maturano nell'area della percezione del tempo.

A ogni stagione l'immutabile giovinezza dei nostri allievi rende sempre più intollerabile questo lavoro: non ce ne importa niente delle passioni dei giovani, sempre tra i piedi, eccoli qui per tutta la durata della nostra vita, giovani per sempre: spariscono, sono sostituiti da altri giovani, non li vediamo mai invecchiare; mentre noi infroliamo nella carne e incupiamo la voce e tra noi e loro lontanamente cresce una parete di vetro e le voci non si sentono più: solo le labbra si muovono, succede così.<sup>20</sup>

A volte, dice Vivaldi, quando sono di cattivo umore, penso che non sono mai uscito dalle foto scolastiche. La mia vita mi sembra un fotomontaggio: la faccia di adesso sopra il grembiule col fiocco azzurro o sopra i pantaloni alla zuava. [...] E sempre nello stesso cortile della prima fotografia che intanto ne ha generate altre tutte uguali. Foto che non stanno ferme, circolano, l'unico vero viaggio che fai: prima nelle case dei tuoi compagni e poi nelle case dei tuoi alunni e poi per le case dei figli dei tuoi alunni: la sola traccia di te che disgraziatamente resterà.<sup>21</sup>

Alla compassione per il lento consumarsi nella carne e nello spirito degli insegnanti si contrappone un senso di collera per la ingiusta e immutabile giovinezza degli allievi. La

---

<sup>20</sup> Starnone, *Ex cattedra*, cit., p. 101.

<sup>21</sup> *Ivi*, p. 128.

canonica fotografia di fine anno assume il valore di indicatore simbolico dello scorrere del tempo a due velocità: gli studenti fissati nella loro eterna adolescenza, l'insegnante che invecchia ma è inchiodato a un presente immobile e al suo ruolo di personaggio previsto e immancabile del set fotografico.

Gli alunni sembrano vivere solo nella dimensione del presente: un "presente assoluto" che non prevede l'esistenza di una dimensione futura, né un ancoraggio al passato. Non a caso è sulla diversa concezione del tempo che le due componenti della scuola si scontrano con maggiore facilità: buona parte delle conoscenze da apprendere sono situate su un piano storico, appartengono al passato e potrebbero essere considerate valide nel presente, ma gli studenti si sentono estranei al patrimonio culturale della tradizione; lo scopo finale dello studio è differito nel tempo e riguarda un'idea di futuro non contemplata da chi dovrebbe averla a cuore, infine gli insegnanti parlano un lingua che allude a usi linguistici ormai scomparsi dall'esperienza dei giovani.

I momenti collegiali sono tra le pagine più spassose del libro e proiettano la scuola in un tempo immobile situato fuori dalla storia dove si ripetono le stesse scene di scontento, insensatezza e accuse reciproche. Ma poiché la scuola degli anni Ottanta era l'erede della spinta ideale dei Decreti Delegati del 1974, il rapido ripiegarsi degli orizzonti di rinnovamento trasforma gli organi collegiali in parodie della democrazia scolastica.

Il mondo studentesco ribolle, i genitori sono inferociti, i media scoprono che la scuola è un evento, noi insegnanti vorremmo afferrare le redini del nostro destino e cavalcarlo con audacia. Invece non afferriamo un bel niente e facciamo i consigli di classe.

I consigli di classe si fanno nel pomeriggio e servono a dirsi, tra insegnanti della stessa classe, che non se ne può più. Cominciano di solito con la caccia la professore di lettere per fargli fare il verbale della seduta. L'insegnante, catturato, recrimina così: perché il verbale lo debbo fare sempre io? non siamo tutti laureati? Subito dopo si passa a discutere della situazione della classe. La classe, dice in genere la destra rigorista, è formata da delinquenti e assassini potenziali che vengono a scuola a scaldare il banco, tranne un gruppetto ben affiatato che dà grandi soddisfazioni e che col tempo potrebbe diventare un gruppo trainante. I più dichiarano che la colpa della situazione della classe è da attribuirsi ai colleghi che li hanno preceduti: gli alunni, per esempio, hanno lacune incolmabili perché alle elementari nessuno fa più la grammatica come si faceva una volta; inoltre sono stati educati da supplenti e precari perdigiorno, che non hanno le competenze di quelli di ruolo.<sup>22</sup>

La scuola è ormai un bivacco di insegnanti che si dedicano alle ultime veloci operazioni prima degli scrutini. Il mondo, che già normalmente appare sbiadito oltre i vetri delle aule non esiste più. Occhi cerchiati,

---

<sup>22</sup> *Ivi*, p. 51.

barcollanti per i postumi dell'influenza, trasportiamo a braccia in segreteria i pacchi dei compiti scritti debitamente corretti, che finiranno ad ammuffire chissà dove. [...] Alle tre e mezza il preside che apre e chiude sedute ci invita a farneticare sull'andamento generale della classe e guida il coro della dettatura e trascrizione (ancora) dei voti e delle assenze su libroni e pagelle. "Che è operazione delicata", ci ammonisce, "attenti a non sbagliare. E ricordate che *sei* si scrive *sex*, perché la *i* di *sei* ci vuole poco a trasformarla in *t* e cambiare truffaldinamente un *sei* in *sette*. "Così noi, per tutelarci contro i malintenzionati, dettiamo con bella voce chiara: *sex!* E il collega addetto alle pagelle trascrive: *sex*."<sup>23</sup>

Ore due e trentacinque. Noi docenti di lettere tra pochi minuti ci riuniremo per dirci con solennità. Quest'anno scolastico è stato uno schifo; anzi preciseremo: più schifo dell'anno scorso. In altre aule altri insegnanti di altre materie si riuniranno anche loro per dirsi con la stessa solennità: che ribrezzo. Questo rito si chiama "riunione per materia" e conclude la riflessione didattica del corpo docente nell'anno in corso ormai agli sgoccioli.<sup>24</sup>

La figura del Preside, somigliante al Direttore de *Il maestro di Vigevano* (1962), è quella di un personaggio incolore preoccupato, anzi meglio dire, ossessionato dalla burocrazia. Il Preside è scontento della sua scuola e vessa gli insegnanti con continue richieste di efficienza e rigore. Da ex insegnante di matematica è convinto che i docenti di Lettere facciano troppa poesia e dubita che siano in grado di applicare le nuove categorie della valutazione, così ha istituito le ispezioni didattiche a sorpresa. Ma come il direttore del maestro Mombelli, che con la tirata retorica della bella calligrafia, rivela la pedanteria della sua preparazione, anche il preside di *Ex cattedra* inciampa in alcuni strafalcioni clamorosi:

Intanto il Preside, comparso come un fantasma, ha detto: collega Vivaldi, lei fa sempre poesia e invece dovrebbe imparare a fare scienza. Altrimenti non c'è allievo che sappia cos'è un rem o un curie. Non se ne può più: questa scuola va riformata in totem. "In totem?" ha chiesto Vivaldi interessato alla radicalità del Preside. E il Preside contento per l'attenzione ma anche un po' confuso, ha confermato: "In totem".<sup>25</sup>

Sentiamo un po' che cosa preparano di bello questi giovani per l'esame di maturità. "Lei signorina", chiede il preside a Seroni Catia che continua a truccarsi, "che cosa state leggendo?".

"La Carmen dei *Sepolcri*" risponde Seroni Catia.

"Bene", dice il Preside senza battere ciglio. "Abituiamoci allo stile colloquiale degli esami: della Carmen chi ha dato di recente un'importante versione cinematografica?"<sup>26</sup>

---

<sup>23</sup> *Ivi*, p. 85.

<sup>24</sup> *Ivi*, p. 122.

<sup>25</sup> *Ivi*, p. 124.

<sup>26</sup> *Ivi*, p. 91.

La rappresentazione dei genitori non può certo sfuggire alla carica dissacratoria del professore che ne descrive i comportamenti nel giorno del ricevimento generale quando al pari di «un'armata compattata da affetti viscerali e speranze promozionali»<sup>27</sup> si riversano nell'edificio assediando le aule. Folle in abiti da lavoro, o con completi, le pellicce e il trucco delle grandi occasioni i genitori sono gli ultimi personaggi del grande circo della scuola. Ricordano al professore che il figlio studia giorno e notte ma i voti di Italiano restano bassi (come mai?); autorizzano a prendere a cazzotti il negligente ma poi strizzano complici l'occhio al figlio, arrivano già in lacrime e raccontano segreti di famiglia; se ne vanno immusoniti oppure convinti di aver turlupinato il professore come se fossero una gang affiatata. Starnone ci mostra attraverso le diverse comparse narrative degli studenti, degli insegnanti, dei genitori il cuore della società, mette a nudo con acutezza e ironia le passioni, le debolezze, gli errori dell'italiano contemporaneo medio, quasi volesse rivestire, dietro la maschera del buffone, i panni antichi del «fustigatore di costumi».<sup>28</sup>

La sua caricatura non è mai volta al sarcasmo e dietro le ilari scene del suo mondo antifrastico si nascondono speranze vive e nuove. Starnone non ci consegna solo la scuola della crisi postsessantottina, dell'incompiuta istruzione di massa, del fondo buio che si nasconde dietro tanto ridere di noi. Oggi a distanza di più di vent'anni possiamo leggere *Ex cattedra* allontanandoci dal monocorde registro comico e grottesco delle prime interpretazioni critiche, rafforzate anche dalla trasposizione cinematografica del libro. Nella prefazione all'edizione del 2006 intitolata non a caso *Il piacere di insegnare*, è l'autore stesso a indicarci un'altra possibile lettura: il piacere di insegnare, nonostante tutto.

## 1.2 Altre storie di scuola

*La Collega Passamaglia* è una raccolta di testi pubblicati sul "Corriere della Sera" dal 1992 al 1997 divisi in tre sezioni: *La grammatica della scuola* che comprende l'annotazione di momenti scolastici, *La brutta estate* che racconta le disavventure di Passamaglia al mare e *Bisogno di Natale*, un breve racconto anch'esso ricavato dal montaggio di brani apparsi sul "Corriere".

Ne *La collega Passamaglia* si passano in rassegna i luoghi comuni della scuola e sulla scuola con un senso di ineluttabile sconfitta. La letteratura di scuola ne è una testimonianza, come scopre Passamaglia documentandosi sull'argomento. Cento anni fa

---

<sup>27</sup> *Ivi*, p. 78.

<sup>28</sup> Luciano Tas, *Domenico Starnone o dell'ironia*, in Gaglianone, *Conversazione*, cit., p. 81.

Michele Lessona, amico di De Amicis, in *Memorie di un vecchio professore* criticava gli esami, il sistema di valutazione definito “umorale e impressionistico”, l’ignoranza negli esaminatori; nel 1908 Massimo Bontempelli in *Socrate moderno* metteva a fuoco la condizione miserrima degli insegnanti e l’assenza di una carriera; nel 1914 Giovanni Papini inveiva contro la scolarizzazione in un *pamphlet* intitolato provocatoriamente *Chiudiamo le scuola*, posizione espressa sessant’anni dopo da Pier Paolo Pasolini in *Lettere luterane* (1976); Dino Provenzali in *Il manuale del perfetto professore* (1920) compilava un lungo elenco di cose da cambiare: registri, voti, scrutini, stipendi: le stesse di oggi.

Isa Passamaglia, alter ego al femminile del professor Starnone, è la protagonista di un racconto in terza persona, tecnica come sappiamo poco utilizzata dall’autore. Il personaggio non combatte solo contro i mali della scuola, ma anche contro il generale discredito in cui la scuola è caduta presso le famiglie, nella società, sui quotidiani, addirittura nell’opinione di suo marito dentista e dei loro amici, eppure non si rassegna a essere solo «una comune lavoratrice, con la faringite, la pressione alta, qualche ora di lezione buona, qualche altra fiacca».<sup>29</sup> Nella sua vita di insegnante “vera” ha sognato di essere come «gli insegnanti della finzione, quelli che sfoderano competenze da padreterno (specie nei film), tengono lezioni memorabili e la classe di solito molto difficile, crolla sedotta ai loro piedi».<sup>30</sup>

Forse qualche volta è riuscita in questa impresa:<sup>31</sup> nel testo sono frequenti i confronti tra l’inizio della carriera, quando trasmetteva entusiasmo e passione e il presente opaco e routinario; forse qualche volta ci riesce ancora e allora, eccola uscire dall’aula, stanca, ma con gli occhi e le guance accese.

Mentre l’autore sembra assistere con ironico distacco al disfacimento della scuola, Passamaglia sente su di sé la responsabilità di ciò che accade non solo nel sistema scolastico, ma anche nel paese e si chiede quali sono le colpe della scuola nel generale arretramento culturale, nella diffusione del crimine, nella pochezza intellettuale della classe dirigente. In classe non si rassegna all’opacità degli studenti, alla noia imperante che esprimono i loro sguardi, e si dà da fare per essere seguita con attenzione: «schiocca le dita, si alza, va per i banchi, fa domande a bruciapelo, inventa esempi accattivanti, induce e deduce, ricorre a videocassette, canticchia canzoni e ne commenta i versi, discute dei

---

<sup>29</sup> Starnone, *La collega Passamaglia* (1992-97) in *Ex cattedra*, cit., p. 219.

<sup>30</sup> *Ibidem*.

<sup>31</sup> Sono gli anni in cui nell’immaginario della scuola è già entrata la figura memorabile del professor John Keating, protagonista di *L’attimo fuggente* (*Dead Poets Society*) di Peter Weir uscito nelle sale italiane nel 1990.

film dati in tv. Eppure sente che presto l'attenzione si sfilaccia. Ha il sospetto che tutto quello che appassiona i nostri alunni fuori scuola appassisca appena entra in classe». <sup>32</sup>

Tutti i luoghi di una didattica nuova e progressista: il tema d'attualità, i problemi del mondo, le letture integrali, l'incontro con gli scrittori suscitano negli alunni un sentimento di ripulsa, quando non creano paradossalmente l'effetto contrario alle intenzioni dell'insegnante. «L'idea di scuola è così compromessa, così malata, da infettare ogni cosa viva che tocca», <sup>33</sup> afferma l'autore e Passamaglia aggiunge che «persino l'anti nella scuola suona fiacco. E spiega che da quando è entrato nella scuola quel prefisso ha perso energia: antidroga, antimafia, antirazzismo. Basta vedere gli studenti come sbuffano, quando sfoderiamo uno di questi argomenti per un bel tema in classe». <sup>34</sup>A scuola la professoressa si scontra con un'idea di semplificazione del sapere portata avanti dagli studenti che prevede l'abolizione del manuale, sostituito da brevi riassunti dell'insegnante; al contrario Passamaglia crede che si «debba tornare al significato letterale del termine spiegare che significa "aprire cose ripiegate", aprirle con cautela, con responsabile perizia, perché tra le pieghe si nasconde di tutto e la scuola che saprà fare questo e insegnare a farlo è la scuola che serve». <sup>35</sup>

Anche in questo secondo racconto di scuola, Starnone riesce a divertirci, ma a differenza di *Ex cattedra* si percepisce più amarezza. Le ragioni sono principalmente due: la collega Passamaglia fa parte di quella generazione di insegnanti che hanno creduto di cambiare la scuola con il rigore della professionalità, una didattica rinnovata, la dedizione e l'impegno personali. Il risultato deludente la mette in discussione come persona e come professionista, continua a difendere la scuola con i suoi mali, ma non salva se stessa. La seconda ragione è il rapporto con il marito dentista, perfetta metafora di una società interessata solo al denaro, superficiale e presuntuosa. Durante le vacanze al mare (seconda parte del racconto), mentre il marito ha un gran successo con il pubblico della spiaggia, Passamaglia resta ai margini, incapace di gettarsi nel mezzo di conversazioni banali che hanno come argomenti: le tasse elevate, la povera Italia, le barzellette sudicie. Passamaglia si trincerava, guarda caso, dietro la lettura dell'*Emilio* di Jean-Jacques Rousseau, a osservare se stessa e i suoi due figli problematici e maleducati: un altro frutto della sua incapacità educativa. Si sente inadeguata, lontano dalla vita degli altri, perché ogni volta che apre bocca usa vocaboli desueti, un tono didattico che respinge, toni vagamente lirici; è lontana dal mondo, così come lo è la scuola dalla vita dei ragazzi.

---

<sup>32</sup> Starnone, *La collega Passamaglia*, cit., p. 188.

<sup>33</sup> *Ibidem*.

<sup>34</sup> *Ibidem*.

<sup>35</sup> *Ivi*, p. 193.

Nel racconto *Il collega Starnone* (1992-97), il professore immagina di essere incaricato dalla Preside di redigere «una relazione sullo stato della gioventù studiosa di fine millennio». <sup>36</sup> E' la punizione inflitta per aver scritto sui giornali tante sciocchezze e cose calunniose sulla scuola.

Da questo momento la narrazione si sviluppa su due piani: la rappresentazione della classe e del lavoro dell'insegnante raccolta in *Fogli* progressivamente numerati e la conseguente relazione alla Preside scritta in corsivo. Già in *Ex cattedra* era emerso il tema della difficile comunicazione tra adulti e giovani, qui il contenuto viene ripreso e diviene l'argomento dominante del racconto e la testimonianza dello scarto sempre più forte tra la scuola di ieri e quella di oggi. La riflessione si incentra soprattutto sull'uso della lingua, ritenuto non più valido e condiviso. Siamo a metà degli anni Novanta e Starnone già intravede i pericoli dai quali la scuola non riesce a difendersi: l'impoverimento e il divario linguistico che oppone la cultura del libro a quella dell'oralità e dei media e la spettacolarizzazione della didattica.

Attraverso una serie di episodi veri e immaginari, il professore con il suo consueto disincanto focalizza il tema scottante del mutamento antropologico delle nuove generazioni. Sul piano narrativo il tema pregnante dell'incomunicabilità linguistica diviene un elemento generatore di effetti comici ed esilaranti, nonché la spia dello scacco in cui si trovano scuola e insegnanti. Scrive il prof. Starnone:

Gentile Preside, la gioventù studiosa fa fatica a orientarsi tra espressioni tipo “farcela per il rotto della cuffia, il gioco non vale la candela, un lavoro coi fiocchi, portare in palmo di mano, mettere una pulce nell'orecchio.[...]” La gioventù studiosa non capisce niente se noi le diciamo semplicemente “nodo di Gordio, uovo di Colombo, fatica di Sisifo, spada di Damocle”. Come non capisce niente se Roma e Cartagine fanno guerre che capricciosamente non si chiamano né romane né cartaginesi, ma puniche. Come non capisce niente della forza di gravità, se gli unici gravi che sa evocare sono i malati terminali. [...] Il rischio grave è che, pur parlando, noi per ore, i nostri alunni non capiscano un tubo. Non solo i capelli imbiancano, gentile Preside, e non solo la pelle appassisce. Noi che parliamo ai giovani quotidianamente dobbiamo sapere che la lingua, oggi più che in passato, ci diventa vecchia in bocca come i denti. <sup>37</sup>

Preside, spero che sia al corrente: noi incalziamo la gioventù studiosa in tutti i modi. Ho conosciuto una collega, bravissima con la chitarra che cantava la geometria ai suoi alunni e li coinvolgeva in coretti di grande allegria e grandissima efficacia didattica. Un mio amico di vecchia data ha cavato, con la collaborazione degli studenti, spettacolini di successo dalle *Operette morali* di Leopardi. Una simpatica collega ha spillato soldi ai genitori e ha realizzato un film con la sua classe tratto dal racconto *Quasi d'amore*

---

<sup>36</sup> Starnone, *Il collega Starnone*, in *Ex cattedra*, cit., p. 141.

<sup>37</sup> *Ivi*, p.145.

di Massimo Bontempelli, ma recitato tutto in inglese perché lei insegna inglese. [...] Si è già detto, spesso e volentieri, che insegnare è un'arte. Forse la via giusta è proprio questa: fare della scuola, in maniera definitiva, un laboratorio di intrattenimento televisivo-canoro-cinematografico-teatral-poetico-narrativo, dove insegnanti, alunni, presidi, bidelli e anche genitori siano pubblico e artisti insieme, fan e star. Che ne dice?<sup>38</sup>

***Fuori registro (1991)*** enuncia già dal titolo il tema della dissociazione che come un filo rosso percorrerà il racconto.

Il personaggio principale, il professore di lettere che racconta in prima persona le sue disavventure scolastiche, viene rappresentato come una figura della letteratura pirandelliana. Lo incontriamo nel primo episodio mentre fischia in classe e insegue i suoi lontani ricordi di scuola, lo lasciamo alla fine nelle mani del Preside che lo sanziona per la sua inadeguatezza. L'insegnante indossa la maschera dell'eterno ripetente, incatenato nella perpetua riedizione dello stesso programma che tenta di rivestire di "nuovo", mentre di novità non ha più nulla da tempo. Intanto la vita autentica scorre lontano dalle aule e basta poco per accorgersene. Ad esempio il professore si scopre a osservare le andature dei colleghi che percorrono i corridoi e questo dettaglio diventa il parametro di misura dello scarto tra il sentirsi dentro e il sentirsi fuori dalla scuola.

Per l'atrio deserto è passata la collega Bellora. Le sono andato incontro notando le sue ginocchia distanti in calze grigie, i calcagni che a ogni passo sgusciavano dalle scarpe, il piede che tirava ora a destra ora a sinistra, le braccia che trascinavano le spalle giù verso il pavimento, un pellicciotto con chiazze senza vello, i capelli opachi. L'avevo incontrata al mare, a fine agosto. Altra stagione, era tutt'altra donna. Le ginocchia si sfioravano abbronzate, il passo aveva un'apertura decisa a compasso e da certe spalle tornite si tendevano bretelle sottili cui era sospeso un abito leggero a colori vivaci. Forse non era lei. O non era lei questa che tagliava l'atrio.<sup>39</sup>

"Che andatura" ha commentato ( la collega Bellora rivolgendosi al professore). E mi ha spronato: "Sta' su". Poi mi ha descritto com'ero: la mani incrociate sul sedere, le gambe malferme, i passi incerti, gobbo come se mi avessero poggiato sulla nuca un peso da bascula, sicché la testa s'era fatta così greve che oscillava scimunita all'altezza dello stomaco e il collo sembrava proteso e stiracchiato come un lenzuolo strizzato.<sup>40</sup>

Anche in *Fuori registro*, come nelle opere precedenti, l'autore alterna il piano temporale del presente a quello del passato, in questo caso la sua infanzia quando era studente alla scuola elementare, seguita dagli anni della giovinezza al liceo. Ricorda la maestra Magliaro che il protagonista dichiara di aver amato di «un amore angoscioso, umido di

---

<sup>38</sup> *Ivi*, p. 159.

<sup>39</sup> Starnone, *Fuori registro*, Milano, Feltrinelli 1991, p. 113.

<sup>40</sup> *Ivi*, p. 114.

sudori freddi»: <sup>41</sup>una figura misteriosa che si esprimeva con parole sconosciute come: “ebano, alloro, ambrosi fiati, orti solinghi, pargoli” e il maestro Bonanni che lo ammise nel circolo ristretto delle lezioni supplementari (a pagamento) in preparazione degli esami di ammissione alla scuola media inferiore.

Nella scuola degli anni Cinquanta, fatta di pianti, bacchettate e rari elogi, i bambini stavano al loro posto, fermi nella stessa posizione per ore, con il busto eretto e le braccia conserte. Nella scuola media le cose non andavano diversamente: il professore di latino era temuto da tutti e delle sue lezioni il protagonista ricorda solamente la paura. In quegli anni la scuola era un privilegio per pochi e solo grazie ai sacrifici della famiglia e alla sua caparbia, il protagonista poté conseguire un diploma, anziché finire a lavorare in un garage come tanti suoi amici. La scuola del passato non è una scuola mitizzata, proposta a modello del presente: vi si riscontrano la stessa feroce insensatezza dello studiare dati e nozioni percepiti come incomprensibili, la stessa dose di fortuna nell’incontrare l’insegnante giusto che ci riveli il senso della fatica, ma a differenza della scuola attuale quella scuola lontana appare ancora dotata del potere di cambiare i destini di chi la frequenta.

Nella scuola del presente la descrizione dei docenti e degli studenti si ripropone come un catalogo di tipi fissi, nel quale emergono positivamente e con una individualità ben delineata solo alcune figure femminili, mentre «l’universo maschile perde ogni dignità: incattivisce e regredisce con risultati agghiaccianti». <sup>42</sup> A differenza di *Ex cattedra*, i personaggi più intriganti sono le colleghe Majello e Marotta e l’alunna Zanni Ornella. Fa eccezione la voce narrante, il protagonista, che racconta in prima persona qualche momento di vita in classe nel quale si avverte, seppure dentro il registro ironico e autoironico, quel piacere di insegnare che non lo hai abbandonato.

La professoressa Majello è l’addetta alla formulazione dell’orario: compito ingrato e acrobatico che svolge da anni con perizia e pazienza, cercando di accontentare tutti i colleghi. Ma l’incarico le viene sottratto e affidato a un tecnico. Da quel momento la professoressa cambia aspetto e umore. Superata la delusione iniziale, inizia a frequentare il programmatore, si tinge in capelli, viene a scuola in vespa, rinasce nel corpo e nello spirito e propone al protagonista attività extrascolastiche per migliorare la scuola. Tutti suppongono che la trasformazione di Majello sia da imputarsi all’invaghimento per il tecnico, in realtà l’oggetto del desiderio -non rivelato- è l’amico professore .

---

<sup>41</sup> *Ivi*, p. 7.

<sup>42</sup> *Ivi*, p. 106.

La collega Marotta è una vecchia insegnante che in vita sua non ha fatto altro che insegnare. L'anziana collega ha poco da spartire con i nuovi insegnanti-architetti, insegnanti-ingegneri, insegnanti-artisti, insegnanti-pubblicisti. «Di pomeriggio prepara le lezioni sugli stessi libri su cui ha studiato da giovane con ottimi risultati, a sera corregge i compiti usando gli stessi segnali in rosso e in blu che usava il suo insegnante al liceo. La mattina arriva sempre puntuale, fa l'appello, interroga con metodo ,[...] mai una parola in più, attenta alle sfumature; timidissima, ma dura come l'acciaio inox; donna di intelletto sciupato in un lavoro vano coscienziosamente svolto».<sup>43</sup> E' lei la più ripetente di tutti i ripetenti della scuola, «lei è rimasta imbambolata dalla giostra su cui è salita molti anni fa e va smarrendo il senno su chissà quale luna».<sup>44</sup> Infatti la professoressa, che il protagonista dichiara di amare sopra tutti, chiede spesso al collega di controllarle il cassetto prima di riporre i libri. Teme di trovarvi dentro la carcassa di un topo, come sostiene sia accaduto tanti anni prima per uno scherzo degli studenti. «“Il topo c'è ?” chiede la professoressa a dieci passi di distanza. La rassicuro di no. Lei prende il suo registro, mi ringrazia e va disciplinatamente a lavorare» .<sup>45</sup>

In classe c'è un'alunna (Zanni Ornella) che ogni giorno cambia nome e dichiara di essere qualcun altro. Il protagonista si presta divertito al gioco, ma quando la studentessa smette di rivelare la sua fittizia identità, il professore capisce che sta succedendo qualcosa, che la messinscena quotidiana delle sue lezioni non basta più per creare un dialogo autentico con la classe. I più rispondono diligentemente alle sue richieste di letture e dibattiti, ma per fargli piacere non per interesse personale: i mondi si fanno sempre più distanti.

Mentre il professore pare condannato a guardarsi vivere e invecchiare nello spazio claustrofobico della scuola, nelle righe dei programmi, nei quadrati del registro; gli studenti vanno e vengono, «sono come sassi di una fionda, ruotano un po' di giri e poi fischiano via per finire non si mai dove».<sup>46</sup> Ogni tanto ritornano a raccontare delle loro vite ormai fuori dalla scuola: il lavoro, l'università, il matrimonio, sicuri che il professore ricordi nomi, cognomi e aneddoti di ognuno di loro.

Nella scuola dove «i boomerang degli anni scolastici non si perdono nell'aria, ma picchiano duro sulla testa»<sup>47</sup> non resta che tentare di mantenere qualche piccola e innocente via di fuga: ed ecco che il protagonista non consegna da anni il Piano di lavoro. A ogni scadenza finge di dimenticarsi e insegna in libertà. Quando viene scoperto dal

---

<sup>43</sup> *Ivi*, p. 88.

<sup>44</sup> *Ivi*, p. 89.

<sup>45</sup> *Ivi*, p. 87.

<sup>46</sup> *Ivi*, p. 89.

<sup>47</sup> *Ibidem*.

Preside, che minaccia un'ispezione ministeriale, il protagonista si trova costretto a scrivere il suo primo Piano annuale di lavoro, o meglio a copiarlo dai colleghi, dato che circola da anni un unico piano che tutti consegnano come fosse il proprio, ma nessuno sa da dove provenga, anzi si favoleggia che la bozza originaria sia appartenuta allo stesso Carducci. Ma il professore, pur dichiarando di essersi smarrito, di sentirsi «un esso estraneo all'io che parla, al tu con cui potrei dialogare, all'egli maestoso, che non a caso nessuno usa più»,<sup>48</sup> in un ultimo sussulto di dignità non accetta di copiare un Piano che gli suona come una condanna a morte della letteratura. Né riesce a formularne uno personale che indichi un nuovo orizzonte della didattica. Il racconto si chiude con la conferma che egli è un “forestiere della vita”, un “fuori registro” appunto, uno che ha preso coscienza della trappola della scuola e rifiuta di assumere la sua parte.

Egli guarda se stesso e gli altri da un' infinita distanza e coglie l'inconsistenza, l'assurdità, la totale mancanza di senso di tutto ciò che nella scuola e nei suoi protagonisti sembra normale. Da questo sguardo estraniato, che Pirandello definisce “filosofia del lontano”, derivano l'atteggiamento umoristico, il senso ironico e talvolta il sentimento di pietà che sono le cifre stilistiche più marcate dell'autore.

***Solo se interrogato. Appunti sulla maleducazione di un insegnante volenteroso (1995)*** è l'ultimo contributo letterario dell'autore sul tema della scuola. In un sapiente alternarsi di ricordi autobiografici e riflessioni sul presente come spesso accade nella narrativa di Starnone, il protagonista ripensa al proprio cammino formativo alla ricerca di qualche figura identificabile come modello. Nel bagaglio di ricordi del passato di studente liceale e universitario, l'autore non trova maestri. Nessuno che sia riuscito nell'intento di dare corso all'originario significato della parola studio, da “studére”, essere desideroso di. Nemmeno l'università, dove dopo due anni di frequenza sporadica e lettura di noiose dispense si esaurì ogni curiosità.

Studiare era ed è rimasto il verbo del castigo, un'azione intimamente connessa alla scuola ma singolarmente scollata da essa. La scuola degli anni Cinquanta, come abbiamo già visto, era la scuola del disciplinamento, della resistenza alla immobilità, alla noia, alla fatica. Agiva in modo da farti vergognare delle tue origini, della comunità sociale e linguistica di provenienza. L'autore enumera i suoi pessimi risultati scolastici al ginnasio e il sentimento di dissociazione interiore tra un sé faticosamente adeguato alle abitudini e ai saperi della scuola e un sé affogato nel dialetto, nell'orizzonte limitato del suo ambiente.

---

<sup>48</sup> *Ivi*, p. 104.

La creazione di un doppio che compare appena oltre l'aula e si vergogna dell'io scolarizzato, pedante e diligente era il risultato delle diseguaglianze sociali.

La situazione attuale non è cambiata di molto, nonostante gli sforzi compiuti per trasformare la scuola in un luogo adibito alla crescita culturale di tutti. Gli insegnanti non bacchettano più sulle mani, la giornata trascorre senza che «i corpi si sentano messi ai ceppi per un certo numero di ore»,<sup>49</sup> si può parlare anche se non interrogati, tuttavia nel vissuto interiore lo studente continua a separare lo studio dalla vita, il rito dal senso, l'imparare dall'apprendere.

«Nell'arco di un secolo di sommovimenti la scuola di oggi è ancora solidamente attaccata ai registri, alla “disciplina”, ai voti, alle medie, agli scrutini, agli svolgimenti da correggere, al “fare il proprio dovere e via, alla lagna del “Questo ragazzo non legge! Questo ragazzo deve scrivere di più!”, all'esclamazione: “Da quando tutti vogliono studiare, ecco come siamo finiti!”».<sup>50</sup>

L'insegnante degli anni Settanta che voleva essere diverso è soltanto il risultato di una mediazione poco riuscita tra le velleità di innovazione e l'accettazione di prassi consolidate che sembrano essere le uniche possibili: le stesse vie percorse da studente.

In *Solo se interrogato*, più che altrove, prevalgono l'amarrezza e la disillusione del narratore e poco spazio è lasciato al registro ironico e comico proprio del suo stile; l'impostazione saggistica si impone e vengono meno i racconti dei personaggi e degli episodi di vita scolastica.

Le riflessioni critiche si appuntano sul tema del divario sociale alimentato dal fallimento dell'istruzione di massa e il catalogo delle mancanze della scuola (compreso un accenno alla mancata formazione iniziale degli insegnanti) è ancora molto lungo. Tuttavia Starnone non si abbandona a una visione apocalittica e rintraccia proprio nella sua storia personale il momento in cui è avvenuta la ricomposizione di quel sé doppio che gli impediva di sentire lo studio quale deve essere: «la ricerca di un modo giusto di stare al mondo, il desiderio di una vita buona, un coinvolgimento che assomiglia all'innamoramento dove l'oggetto amato è l'esistenza».<sup>51</sup>

Frugando nella memoria l'autore individua nel padre, il modello di docente che fece maturare la sua ricerca personale di senso, di cui lo studio costituisce una via privilegiata. Il padre non era un professore ma un personaggio estroso, un'artista che se ne infischia degli obiettivi della scuola: il voto, l'interrogazione, il diploma e aveva saputo trasmettere

---

<sup>49</sup> Starnone, *Solo se interrogato. Appunti sulla maleducazione di un insegnante volenteroso*, Milano, Feltrinelli 1995, p. 23.

<sup>50</sup> *Ivi*, p. 75.

<sup>51</sup> *Ivi*, p. 96.

al figlio la sua personale tensione per il sapere. Se questa consapevolezza può essere assunta a punto di partenza per ragionare su come insegnare, tuttavia è difficile trovare la via giusta a scuola dove tutti i buoni propositi si affievoliscono, l'ottimismo delle sperimentazioni si incrina («ho provato con i formalisti russi, Jakobson, la narratologia, gli attanti, Genette, Greimas, la comparativistica,[...] per arretrare in territori più noti, cambiando di nuovo libro di testo e tornando a chiedere della vergine Cuccia, di Parini, vita e opere»,<sup>52</sup> la scolarizzazione e l'educazione al senso critico e alla moralità non vanno di pari passo.

Sono numerosi i saggi sulla scuola e i racconti che il narratore cita nel testo, come luoghi della sua personale quanto inutile ricerca di risposte, molti dei quali già elencati ne *La Collega Passamaglia*. Anche in questo caso la ricognizione parte dall'Ottocento per arrivare fino ai contributi più recenti e si appunta su libri curiosi come *Gli insegnanti bocciati* (1957) di Evaristo Breccia che si prese la briga di spulciare i temi dei concorsi per dimostrare che le aule sono piene di asini in cattedra. Tuttavia anche se i bilanci non tornano, al professor Starnone è rimasta una sola certezza: il lavoro che oggi gli insegnanti devono fare nella scuola cosiddetta di massa, dove «massa significa che gli studenti sono tutti individui differenti che si sforzano di reprimere la loro specificità»<sup>53</sup> è di aiutarli a rimettere in sesto il loro tempo. Perché il tempo, come diceva Hannah Arendt, citando Shakespeare, anche in questa generazione è andato fuori squadra. Forse agli insegnanti tocca proprio questo compito elevato: aiutare gli Amleto delle nuove generazioni a combattere l'ingiustizia, a non tollerarla, a rifiutarsi di subirla. Senza nostalgie, senza vane restaurazioni.

Con il riferimento al pensiero della Arendt, Starnone sembra chiudere idealmente il cerchio della riflessione che aveva aperto con *Ex cattedra*; da questo punto in poi continuerà il suo cammino di scrittore verso altre strade.

### 1.3 In dialogo con la tradizione. Starnone e De Amicis

Nel corpus dell'opera di Starnone è frequente il riferimento a De Amicis e ai due testi che rappresentano l'archetipo retorico del genere: *Cuore* (1885-86) e *Il romanzo di un maestro* (1890). Al libro *Cuore*, Starnone ha dedicato anche una introduzione per Einaudi, ricordando come la prima edizione gli fu fatta recapitare dal suo maestro durante una lunga assenza per malattia. «Forse era la fine del '52, forse l'inizio del '53 e su questo

---

<sup>52</sup> *Ivi*, p. 106.

<sup>53</sup> *Ivi*, p. 143.

libro piansi tanto quanto poi ho riso, una quindicina di anni dopo»,<sup>54</sup> confessa lo scrittore. Di quella lettura gli restarono in mente soprattutto i personaggi, tali e quali a quelli della sua classe e lui stesso sentiva di assomigliare a Stardi. La cosa che più lo emozionava era che si corressero dei rischi per difendere tutto quello che era femminile: la Patria, la nonna, la mamma, la sorella e ammirava l'illusione di realtà che il diario sapeva suscitare nel lettore.

Sebbene *Cuore* di De Amicis ed *Ex cattedra* di Starnone siano due opere separate da un secolo di storia della scuola, e possa sembrare un azzardo accostarle, tuttavia esse occupano una posizione apicale nel sistema complessivo come “inizio del genere” e “ripresa di un genere” con una sorprendente coincidenza di date (1885-86, 1985).

Starnone mutua da De Amicis la forma testuale del racconto in forma di diario, come egli stesso dichiara in una *Nota a Ex Cattedra*,<sup>55</sup> inteso non in senso romantico-soggettivo, ma in senso realistico-oggettivo come annotazione puntuale di episodi, figure, personaggi secondo un ordine cronologico che corrisponde a un anno di scuola. La formula della registrazione dei fatti quotidiani sotto forma di diario scolastico, utilizzata da De Amicis e ripresa da Starnone, avrà larga fortuna nella letteratura di scuola.

In *Cuore* la struttura testuale del diario funziona come una cornice narrativa, all'interno della quale vengono inseriti nove racconti mensili letti dal maestro alla fine di ogni mese che non hanno come argomento la scuola, ma sono esemplificativi di comportamenti adatti alla formazione dei ragazzi, alcune lettere dei genitori (undici del padre, cinque della madre) e una della sorella del protagonista. La presenza di diverse componenti che si susseguono non rigorosamente, ma con una alternanza di fondo, introduce nell'opera tre punti di vista: quello del ragazzo, del maestro, dei genitori a cui corrispondono forme diverse di scrittura: diario, racconto, lettera.

La presenza di diverse voci e di differenti generi testuali compresenti nello stesso tessuto narrativo sono senza dubbio elementi di modernità del racconto deamicisiano e saranno ripresi da altri autori contemporanei, come appunto Starnone.

In *Cuore*, però, l'alternanza di punti di vista non dà luogo a posizioni ideologiche contrapposte, ma si armonizza in una circolarità di motivi che unisce i diversi momenti e rinforza il messaggio sotteso. La coesione testuale, tematica e ideologica riflettono una visione della realtà “positiva”, nel senso del positivismo ideale che costituisce il timbro inconfondibile dell'ideologia deamicisiana, la quale unisce il mito del progresso e la fede nella rigenerazione dell'uomo, di cui l'educazione costituisce un fondamentale tassello.

---

<sup>54</sup> Starnone, *Paura di Franti*, in Edmondo De Amicis, *Cuore*, Milano, Feltrinelli 1993, p. V.

<sup>55</sup> Id., *Ex cattedra*, cit., p. 19.

Una differenza sostanziale tra i due autori riguarda la figura del narratore. In *Cuore* occorre distinguere tra il personaggio-narratore, Enrico Bottini di anni 11, che quattro anni dopo, mentre frequenta il Ginnasio, rilegge e rivede gli appunti annotati in un quaderno ai tempi della scuola elementare, e il padre che riveste la funzione di revisore finale. È dunque evidente che lo scrittore, convinto estimatore di Manzoni, del quale riprende le tesi principali in un saggio sulla lingua *L'idioma gentile* (1905), deleghi la responsabilità del racconto ai personaggi-narratori.

In *Ex cattedra*, come nelle diverse opere di Starnone, il narratore di primo grado è sempre un insegnante che assume al contempo la funzione di protagonista e voce narrante.

Un altro aspetto del testo di De Amicis è la coincidenza che si realizza tra la ricezione letteraria e l'uso pedagogico del libro che, sebbene destinato ai giovani lettori della scuola elementare,<sup>56</sup> ebbe larga diffusione nel paese, arrivando nel primo anno a ben quaranta edizioni. Per non parlare poi della retorica pubblica che fece di *Cuore* il "libro di lettura" dell'Italia unita. Del resto un'idea più vasta di pubblico era già implicita nel tessuto stratificato della scrittura che coinvolge il maestro e i genitori all'interno di un rapporto tra scuola e famiglia, come momenti strettamente correlati di una medesima strategia educativa.

Possiamo supporre che qualcosa di non tanto diverso accada anche ai giorni nostri, dato il successo editoriale delle opere di Starnone e in generale dei racconti di scuola soprattutto sotto forma di fiction televisive. Infatti, anche se libri come *Ex cattedra* non sono letti in classe, tuttavia il pubblico non è limitato alla sola categoria degli insegnanti, ma risulta più variegato e aperto e presumibilmente comprende anche adolescenti, giovani, genitori. E poiché *Ex cattedra* racconta la crisi di un insegnante degli anni Ottanta, la retorica pubblica ne ha fatto l'emblema della decadenza della scuola, di una pedagogia antieroica e caricaturale.

Forse l'aspetto più interessante del libro *Cuore* è la connotazione realistica e lo sforzo di veridicità dell'autore sottolineato dalla presenza di episodi tratti dalla cronaca quotidiana;<sup>57</sup> non manca il riferimento costante ai problemi sociali dell'epoca: il lavoro minorile, l'affollamento delle classi, la condizione degli insegnanti.<sup>58</sup> Anche

---

<sup>56</sup> «Questo libro è particolarmente dedicato ai ragazzi delle scuole elementari, i quali sono tra i nove e i tredici anni, e si potrebbe intitolare: *Storia d'un anno scolastico, scritta da un alunno di 3<sup>a</sup>, d'una scuola municipale d'Italia.*» Edmondo De Amicis, *Cuore* (a cura di Luciano Tamburini), Torino, Einaudi 2001, p. 3.

<sup>57</sup> *Ivi*, alcuni esempi: la morte di Garibaldi (p. 285), i funerali del re Vittorio Emanuele II (p. 94), gli incidenti causati dai carrozzoni a cavalli (p. 12), il Carnevale di Torino (p. 142), le premiazioni degli alunni migliori di cui danno notizia i giornali (p. 168); De Amicis introduce anche ipotetici annunci giornalistici della «Gazzetta del Popolo», (p. 21, p. 140).

<sup>58</sup> *Ivi*, secondo l'ordine p. 9, p. 50, p. 19 e 44.

nell'ambientazione dei racconti, De Amicis sceglie i luoghi reali della città di Torino: piazze, scuole (sezioni maschili, femminili, istituti per rachitici, per sordo-muti, per i figli dei militari), ospedali, carceri.<sup>59</sup> Gli stessi personaggi, come ad esempio alcune figure di maestri, nascondono persone realmente conosciute dall'autore,<sup>60</sup> persino Franti, secondo l'interpretazione di Luciano Tamburini, sarebbe da riportare alla realtà della delinquenza precoce di cui riferiscono i quotidiani torinesi dell'epoca apparsi nell'anno scolastico di *Cuore*.<sup>61</sup>

Infine è da ricordare che nello stesso anno (1885) in cui De Amicis si accinse a scrivere il libro, i figli Furio e Ugo frequentavano rispettivamente la terza e la prima elementare.

La connotazione realistica è certamente lo stilema che più si addice a De Amicis, giornalista già noto per i suoi reportage di viaggio,<sup>62</sup> ma occorre sottolineare che si tratta del punto di partenza da cui lo scrittore muove per disegnare una prospettiva ideale, l'utopia dell'edificazione di una nuova società laica e civile.

Giuseppe Zaccaria<sup>63</sup> ha messo in luce come la struttura di *Cuore* nelle sue diverse componenti possa essere paragonata a quella di un giornale, adattato a un pubblico infantile dove la cronaca, la politica e i problemi sociali filtrano dalle pagine del diario; i racconti mensili si sostituiscono a novelle e romanzi pubblicati a puntate, gli articoli di fondo si condensano nelle lettere dei genitori.

La prossimità con il giornalismo vale anche per il romanzo di esordio di Starnone che, come abbiamo detto in apertura del capitolo, inizialmente tiene una rubrica sul quotidiano "il manifesto". Starnone mantiene l'impianto cronologico e cronachistico di De Amicis, ma il racconto resta imprigionato nel microcosmo della scuola, a parte alcuni riferimenti ai fatti del Movimento studentesco dell'85 e a sporadici avvenimenti politici di quel periodo di cui si danno brevi accenni. I personaggi e la vita della scuola sono aspetti realistici della narrazione di Starnone, mentre vengono a mancare il dialogo con la società e la caratterizzazione locale.

In *Cuore* gli alunni della classe sono ideati come possibile campionario di tipi sociali. Infatti, analizzando il passaggio tra manoscritto e stampa, si può notare che De Amicis, «a conferma dell'accusa tanto spesso ripetuta di aver creato astrazioni anziché caratteri,

---

<sup>59</sup> *Ivi*, secondo l'ordine p. 41, p. 27, p. 127, p. 124, inoltre la Galleria sabauda (p. 20), le cosiddette "case alte" p. 21 in nota, la stazione di Porta Nuova e di Porta Susa p. 191, p. 104.

<sup>60</sup> *Ivi*, p. 70.

<sup>61</sup> Luciano Tamburini, *Cuore riletto*, in De Amicis, *Cuore*, cit., p. 339.

<sup>62</sup> A partire dagli anni '70, De Amicis scrive resoconti di viaggio, pubblicati come articoli nella «Nazione» poi raccolti in volume ( *Spagna del 1873, Olanda 1874, Marocco 1876, Costantinopoli 1878, Sull'Oceano - diario di viaggio compiuto dallo scrittore insieme agli emigranti italiani- nel 1889*).

<sup>63</sup> Cfr. Giuseppe Zaccaria, *Cuore di Edmondo De Amicis*, in *Letteratura italiana* (1995-2007), a cura di Alberto Asor Rosa, vol.13, Torino, Einaudi 2007, p. 586.

concepì i personaggi fin dal primo istante in funzione della parte, rinunciando a ogni rilievo o sfumatura. Non stupisce quindi che Derossi abbia nome “Primi” tanto è ovvio il ruolo che gli spetta di emergere su tutti, né che Franti sia chiamato “Tristi”, con appellativo che ne delinea le inclinazioni equivoche [...]».<sup>64</sup>

La scolaresca è costituita da ragazzi che provengono da diverse e opposte classi sociali: dall’operaio al ricco commerciante, dal figlio del galeotto all’aristocratico, secondo l’ideale interclassista e solidaristico della morale borghese. I piccoli componenti della classe riproducono il microcosmo italico, nel quale le differenze geografiche e sociali devono trovare la sintesi necessaria a costruire un paese unito (si veda ad esempio la pagina di diario intitolata *Il ragazzo calabrese*).

La tipizzazione dei caratteri è uno degli elementi di maggior fortuna nei racconti di scuola successivi a *Cuore* ed è un tratto dominante in *Ex cattedra*, mentre l’aspetto della differenziazione di classe non è più un oggetto della rappresentazione, dato che negli anni Ottanta del Novecento, scuola e l’Università si possono considerare ormai accessibili alla grande maggioranza degli studenti. Semmai Starnone metterà in evidenza, soprattutto nelle ultime opere, come l’edificazione di una scuola aperta a tutti non si sia mai tradotta in una scuola per tutti.

Nel corso della narrazione deamicisiana si susseguono diverse figure di maestri e maestre, alcuni dei quali sono entrati a far parte del nostro immaginario quali “la maestrina dalla penna rossa”.

I maestri sono rappresentati come “eroi del lavoro”, ne vengono esaltate le qualità dell’abnegazione di sé e del sacrificio per il bene dei ragazzi. A titolo esemplificativo valga la figura del maestro Perboni, titolare della classe in cui è inserito il protagonista, che dopo la morte della madre è costretto a vivere da solo e considera la classe la sua vera famiglia. Anche in questo caso, sebbene prevalga una rappresentazione retorica che spinge De Amicis a rappresentare in servizio reduci di guerra e maestre tubercolotiche, la tendenza alla tipizzazione risulta evidente: nel catalogo degli insegnanti troviamo il giovane supplente inesperto, il vecchio maestro del padre, il laureato fallito, la maestrina timida e mite.

La figura del maestro riassume in sé le caratteristiche del padre e della madre e prosegue l’opera della famiglia, la quale a differenza delle rappresentazioni moderne dove diviene elemento problematico, costituisce la cellula primaria da cui si sviluppa l’intera società, il microcosmo naturale e storico che fa da sfondo permanente della letteratura dell’epoca.

---

<sup>64</sup> Tamburini, *Cuore riletto*, cit, p. 345.

In *Cuore* c'è l'idea che la cultura metta in moto l'intera umanità.<sup>65</sup> Lo studio rappresenta l'equivalente di quello che sarà per l'adulto il lavoro e per il soldato l'esercito: etica del lavoro e amor di patria sono due tematiche che occupano un ruolo di primo piano e che si possono considerare ideologicamente intrecciate, poiché entrambe concorrono alla crescita della nuova Italia.

La rappresentazione che Starnone ci dà della scuola rivela, pur nel divertimento della pagina, quanto di tragico si è consumato a distanza di un secolo nel rapporto tra scuola e società. La scuola è percepita come un luogo universale e dal nord al sud riflette le stesse debolezze e gli stessi mali; la scuola sembra essere diventata inutile, obsoleta alla società, non riveste più il ruolo di vettore del progresso umano e scientifico; è un mondo a parte, autoreferenziale e chiuso in se stesso. Gli insegnanti sono quasi figure ridicole, con i loro tic, lo spasmodico attaccamento ai programmi, l'anacronistica difesa di principi che fuori dalla scuola sono continuamente smentiti. Lidia De Federicis<sup>66</sup> afferma che la scuola può essere considerata una società in miniatura che riproduce comportamenti e gerarchie della società in grande. Se nella società dominano il mercato, la merce, la moda e la morte, la scuola non produce valori ritenuti utili.

Pertanto il romanzo della scuola microcosmo, come si può definire *Ex cattedra* (che De Federicis invita a rileggere), attraversando *Cuore* e Umberto Eco può raccontare i buoni sentimenti solo a patto di intrecciarli con il loro doppio derisorio, dentro nuovi schemi interpretativi e nuove rappresentazioni connotate dall'ironia e dal sarcasmo.

Il punto di congiunzione e al tempo stesso di allontanamento tra *Cuore* ed *Ex cattedra* risiede nella figura di Franti e nel diverso significato che nel tempo la scuola ha attribuito al somaro per eccellenza.

Il Franti di *Cuore* è il classico eroe del male, che picchia i compagni, si accanisce sui deboli, si ribella all'autorità, non rispetta la madre, si fa gioco dei buoni sentimenti, irride i valori di cui il libro è portavoce. Nella sua figura si riassumono l'allegra scapestraggine di Lucignolo e l'anima nera, la vocazione assassina di Mozzoni, protagonista del racconto mensile *Sangue Romagnolo*. La celebre rilettura di Umberto Eco in *Elogio a Franti* vi ha visto molto di più.

Eco rovescia la figura del malvagio e attribuisce a Franti la funzione epocale e dissacrante del riso come forma di irrisione nei confronti del potere. Franti è colui che non solo non si

---

<sup>65</sup> In una lettera a Enrico, il padre esalta lo studio come liberazione dalla barbarie, come «movimento verso il progresso e la speranza» e dipinge un mondo nel quale tutti: operai, soldati, studenti da ogni parte del mondo si sono messi in cammino per imparare (cfr. De Amicis, *Cuore*, cit., p. 23-24).

<sup>66</sup> Cfr. Lidia De Federicis, *Il romanzo della scuola*, in «Belfagor», anno LVII, n. 2, 31 marzo 2002, p. 224.

integra nell'ordine esistente, «ma lo mina dall'interno deformandone la fisionomia con atti di gratuità iconoclasta». <sup>67</sup> E' il principio del male e al tempo stesso il maieuta di una diversa società possibile. Come tutti gli eroi negativi è destinato alla morte, in questo caso non fisica ma simbolica, infatti sarà espulso dalla scuola dopo un ultimo e patetico tentativo di difesa della madre.

Starnone lo definisce «l'alunno con cui la scuola pubblica niente può, il Pinocchio senza Grillo e senza Fatina, già presente del resto in forma di modello negativo nei sillabari e nei temari per maestri dell'epoca». <sup>68</sup>

Lo spazio narrativo occupato da Franti è molto circoscritto, nelle pagine di diario redatte da Enrico, come nei racconti mensili del maestro non c'è posto infatti per questo scolaro sghignazzante che incarna l'universo dell'infrazione. Di lui sappiamo pochissimo: il suo nome porta già inscritto il suo destino di alunno refrattario alla scuola, la sua fisionomia conferma le tesi lombrosiane <sup>69</sup> sulla coincidenza tra aspetto esterno e dimensione interiore, ma intuiamo le ragioni del suo comportamento dall'episodio in cui la madre irrompe in classe per implorare il perdono per il figlio punito. La donna è descritta come una poveretta, con i capelli grigi e arruffati, un'aria malaticcia, pallida e incurvata. Il padre appare come una figura di sfondo, appena accennata, pronto però a mettere le mani addosso al figlio alla prima birbonata. Il Franti temuto ed estromesso dalla scuola è insomma a sua volta un disperato, un violento per miseria e ignoranza, una vittima dell'ambiente in cui è cresciuto, proprio quel tipo di alunno che Starnone, come Eco, ammettono di avere in simpatia. Non solo ma la scuola stessa in cui Starnone dichiara di riconoscersi è «quella che non si sbarazza dei Franti, ma li elegge a perno e centro della didattica». <sup>70</sup> Questo sul piano dei principi, perché, prosegue lo scrittore, lo slancio ideale che presiede all'assimilazione e al superamento della disuguaglianza sociale si è fatto sempre più difficile e quasi fallimentare.

Di alunni come Franti se ne trova un esemplare in ogni classe, declinato nei suoi diversi caratteri: lavativo, maleducato, irriverente, discolo, malvagio, cosicché il romanzo di scuola non può astenersi dalla sua rappresentazione. Anche in *Ex cattedra* incontriamo un moderno Franti: si tratta dell'alunno Timballo Daniele, un pluribocciato, senza speranze di superare l'anno in corso, che ha fatto credere ai genitori di frequentare la quinta e invece sta ripetendo la quarta per la terza volta. Timballo non ha niente della grandezza eroica di

---

<sup>67</sup> Umberto Eco, *Elogio di Franti* (1962) in *Diario Minimo*, Milano, Mondadori 1988, p. 94.

<sup>68</sup> Starnone, *Paura di Franti*, cit., p. XVIII.

<sup>69</sup> Uno dei pochi tratti descrittivi da cui si può configurare fisicamente Franti «ci ha qualcosa che mette ribrezzo su quella fronte bassa, in quegli occhi torbidi, che tien quasi nascosti sotto la visiera del suo berrettino di tela cerata.» De Amicis, *Cuore*, cit. p. 96.

<sup>70</sup> Starnone, *Paura di Franti*, cit., p. XXIV.

Franti, è piuttosto un eroe del nulla, nel senso che è inconsistente e inconsapevole, tuttavia anche a lui toccherà l'identico destino della scena patetica della madre disperata e dell'estromissione dalla scuola. Come dire: cambiano i protagonisti ma non i destini. «La scuola è così, continuamente perde ragazzi. E' il suo modo di affacciarsi sull'abisso della disuguaglianza e poi ritrarsi ».<sup>71</sup>

#### 1.4 Sandro Onofri, *Registro di classe* (2000)

Nella Prefazione di *Ex cattedra* (edizione 2008), Starnone afferma che raccontare la scuola è diventato un'attività diffusa, a differenza di vent'anni prima quando erano uscite le sue prime opere. Nel panorama editoriale degli scrittori di scuola che si avvia a diventare un genere, Starnone riconosce come maestro Sandro Onofri. Del suo libro *Registro di classe* (2000) scrive: «La scuola vera, a prescindere dagli umori del momento, ha trovato sulla pagina la voce giusta, quella che avevamo cercato tutti. Mi riferisco a *Registro di classe* di Sandro Onofri. Quando ho letto quel libro, mi è sembrato che lo scrivere di scuola avesse fatto, grazie a Sandro, alla sua intelligenza, al suo talento, un bel salto di qualità».<sup>72</sup>

Si tratta di una dichiarazione che riecheggia in modo sorprendente le parole di Italo Calvino a proposito del romanzo di Fenoglio *Una questione privata* (1963). Anche in quel caso una produzione ampia e prolungata nel tempo, aveva trovato il suo risultato migliore nel frutto tardivo di Fenoglio (scrittore appartato, di forti tensioni etiche, allo stesso modo di Onofri), con il quale condivise, anche la medesima sfortunata sorte, di morire precocemente e prima di aver completato l'opera.

Sandro Onofri iniziò a pensare al suo libro nel 1998. Giornalista e romanziere, egli aveva già al suo attivo alcuni romanzi: *Luce del Nord* (1991), *Colpa di nessuno* (1995), *L'amico di infanzia* (1999) ora raccolti nel volume *I figli e i padri* (2008)<sup>73</sup> e reportage *Vite di riserva* (1993), *Le magnifiche sorti (racconti di viaggio) e da fermo* (1997).

Tra il 1992 e il 1996 Onofri collaborò al quotidiano "l'Unità" e al periodico "Diario". I suoi articoli sono stati raccolti nel volume *Cose che succedono* (2002).

Per molto tempo Onofri restò incerto se realizzare un romanzo o mettere in gioco più esplicitamente il suo ruolo di insegnante, scrivendo un diario in prima persona. Alla fine scelse questa seconda soluzione. La stesura del libro iniziò alla fine del 1998 e si concluse con la prematura scomparsa dell'autore il 20 settembre 1999.

---

<sup>71</sup> *Ivi*, p. XXVII.

<sup>72</sup> Starnone, *Ex cattedra*, cit. pp. 18-19.

<sup>73</sup> Sandro Onofri, *I figli e i padri. Tre romanzi*, Milano, Baldini Castoldi 2008.

La moglie Marina trovò il testo nel computer del marito e decise di darlo alle stampe. Sandro Onofri opta per la forma del diario, in linea con la tradizione iniziata da De Amicis e nel solco di Starnone, ma la sua opera ha caratteristiche molto diverse. *Registro di classe* è un'opera ibrida a metà tra il diario e il *pamphlet*. Questo secondo aspetto si richiama alla scrittura saggistica di opposizione degli anni sessanta, in particolare alla scrittura di don Milani: *Esperienze pastorali* (1958), *Lettera a una professoressa* (1967), testo quest'ultimo che segna la nascita del *pamphlet* di argomento scolastico. Il rigore politico e morale di Onofri si esprime nella scelta di uno stile asciutto, essenziale, privo di abbellimenti retorici. Onofri registra attentamente la realtà e ce la racconta attraverso i fatti della quotidianità scolastica, mettendo in gioco prima di tutto se stesso, non solo il suo ruolo di professore, ma la sua vita intera. Le due classi di un liceo romano, protagoniste del racconto, diventano per Onofri l'osservatorio privilegiato da cui guardare e descrivere i cambiamenti della società italiana.

La prima cosa che colpisce di Onofri è la scelta di essere insegnante, egli, infatti, compie il percorso inverso rispetto a tanti altri che cominciano a scuola la loro carriera di intellettuali, in attesa che arrivi "la vera carriera", oppure ripiegano sulla scuola, dopo aver constatato l'impossibilità di vivere di ricerca, di scrittura, ecc. Al contrario Onofri, preferisce abbandonare il giornalismo, che esercitava con vero talento, per tornare convintamente a fare il professore. Le ragioni di questa decisione sono da ricercare nella forza delle convinzioni etiche che contraddistinguono la sua personalità. «Un uomo antico» lo definisce l'amico e collaboratore di redazione Massimo Onofri «e la sua bella antichità stava soprattutto nell'idea che ogni vita non possa e non debba mai rinunciare al suo punto d'onore. Questo punto d'onore per dirla velocemente e un po' alla grossa, gli coincideva con la ricerca e la salvaguardia dell'innocenza».<sup>74</sup> Il suo ideale regolativo, la misura quotidiana del suo fare pedagogico, dietro i quali si riconosce il magistero di Pier Paolo Pasolini, sono ispirati all'estremo tentativo di resistere all'avanzare di un conformismo nuovo e pericoloso che colpisce indistintamente tutti. In *Registro di classe* è scritta una delle più belle pagine di scuola:

15 dicembre

Da dentro le classi arrivano risate, qualche urlo, qualche colpo sulla cattedra come facciamo noi professori per riacchiapparci con un pugno l'attenzione andata persa nei luoghi misteriosi dietro i quali si perdono quegli sguardi a volte incantati e altre annoiati. Tanto che dispiace sempre un po', perché l'incanto e la noia possono partorire le stesse fantasie, e non si dovrebbe mai scassinare l'estro. E forse è lì, in quella zona

---

<sup>74</sup> Massimo Onofri, *A salvaguardia dell'innocenza. Spietati indizi di un uomo antico innamorato della scuola*, in «L'Indice dei libri del mese», anno XVII, n.9, settembre 2000, p. 4.

d'ombra, che bisognerebbe riuscire a entrare per trovare una lingua comune tra noi che vogliamo insegnare e loro, gli studenti, che le convenzioni e le paure dei genitori hanno mandato qui, per imparare. Ma cosa?<sup>75</sup>

Sandro Onofri pensava che dovesse esistere un punto di incontro, una zona libera e affrancata dai condizionamenti, dove si potessero incontrare la scuola e la vita dentro il sogno di una lingua comune. Cercarne la strada era il suo impegno in classe e fuori dalla classe nei tanti momenti leggeri e informali che accettava di condividere con gli studenti. Infatti quando era possibile se li portava al bar per ascoltarli e se era il caso dava loro qualche consiglio. «Durante quelle conversazioni, scrive Onofri, i ragazzi mi fanno entrare nelle loro case, conosco le loro camere, le discussioni che hanno in famiglia, le paure che si portano dentro.[...] Oppure quando non piove tiro due calci a pallone con i miei di terza che fanno educazione fisica al campetto. [...]. Ho appena perso una partita e adesso sono qui a ridere con loro che fanno i buffoni e mi prendono in giro. Esiste un mestiere più bello del mio?»<sup>76</sup>

### **1.5 Le nostre derelitte aule come un regno di libertà**

Il racconto di Onofri comincia, come in *Ex cattedra* di Starnone, con la ripresa della scuola all'inizio dell'anno scolastico. Onofri chiarisce subito il suo credo pedagogico: sfiducia nell'oggettività, nei test di sapore aziendale, nella standardizzazione delle programmazioni comuni, valore dell'esperienza umana e della ricchezza interiore del docente. Non lo convince «l'inseguimento affannoso della modernità che si tenta di acchiappare, accettando il valore di miti la cui validità dentro la scuola è invece tutta da dimostrare, [...] quell'insieme di criteri che se possono andar bene in una logica di marketing e di produzione, adottati in un rapporto pedagogico non portano ad altro che allo schiacciamento delle differenze e delle individualità, sia degli alunni sia dei docenti».<sup>77</sup> Onofri è un professore che ama stare con i ragazzi anche con quelli più difficili, nei quali riconosce se stesso adolescente, sa ascoltarli, dare consigli, trascorre con loro momenti di gioco e di chiacchiere durante le ore di buco. In particolare rivolge la sua attenzione a Marco, il Franti di turno, bocciato due volte in dieci anni di scuola. Marco è apatico, arrogante, razzista, «ha il viso ingrugnato, la testa rapata da un'orecchia all'altra, un tic continuo che lo porta a toccarsi il pisello con due dita ogni volta che si trova ad affrontare

---

<sup>75</sup> S. Onofri, *Registro di classe*, Torino, Einaudi 2000, p. 33.

<sup>76</sup> *Ivi*, p. 32.

<sup>77</sup> *Ivi*, p. 9.

qualche argomento di fronte al quale si sente inadeguato». <sup>78</sup> I colleghi lo respingono ma Onofri sente nei suoi confronti «un'affinità antropologica», <sup>79</sup> sarebbe diventato come Marco se a un certo punto della sua vita non avesse incontrato la scuola, l'amore per la cultura, la curiosità per il sapere.

In *Registro di classe* si applica una didattica attiva, o almeno ci si prova: il professore propone letture libere, esercizi di scrittura creativa, porta a scuola il giornale per discutere dei fatti del mondo, cerca di valutare tenendo conto più che della somma di nozioni apprese, dei miglioramenti dello studente rispetto al punto di partenza, della capacità di rielaborare personalmente ciò che si impara. La registrazione dei giorni di scuola è una sorta di diario civile nel quale Onofri difende il valore della scuola come luogo della gratuità, fuori dalle logiche commerciali e dai destini prefissati. Lo scrittore si rivolge alle famiglie, già descritte nei suoi romanzi, *Luce nel nord*, *Colpa di nessuno*, *L'amico d'infanzia*, quelle di «una Roma feroce e piccolo borghese che si vergogna del suo passato recente e sottoproletario come di un malattia oscena e innominabile». <sup>80</sup>

Scrive Onofri:

E se dichiarassi adesso, qui, la mia lotta furiosa contro i vostri padri, la scalata che da anni conduco sui vostri pensieri per estirpare l'osceno vessillo posto in cima dai vostri papà e dalle vostre mamme, per piantarne un altro che non sia di nuova conquista ma di ritrovata indipendenza [...]. A tal punto di ossessione sono giunto, che considero le nostre derelitte aule come un regno di libertà e di felicità, gli unici luoghi in cui riuscite a essere liberi, e bellissimi. <sup>81</sup>

Il racconto prosegue attraverso le tappe canoniche di un anno scolastico: le lezioni, l'autogestione, il rinnovo degli organi collegiali, la gita, il concorso di poesia, i colloqui con i genitori, la valutazione finale. Sono pochi i ritratti degli insegnanti, Onofri non poteva sopportare i nullafacenti ma nemmeno simpatizzava con i fautori delle magnifiche sorti e progressive, gli apologeti edificanti; sentiva nel profondo un'incapacità di adattamento alla realtà, una forma di diserzione dal tempo, un sentimento di sconfitta. <sup>82</sup>

Più significativi risultano alcuni profili di alunni: il già citato Marco, Eleonora costretta dalla famiglia ad abbandonare la scuola e Fano, timido scolaro punito ingiustamente da un collega. Il diario si interrompe il 10 maggio. In *Appendice* sono stati inseriti tre articoli di

---

<sup>78</sup> *Ivi*, p. 18.

<sup>79</sup> *Ibidem*.

<sup>80</sup> M. Onofri, *A salvaguardia dell'innocenza*, cit., p. 4

<sup>81</sup> *Ivi*, p. 21.

<sup>82</sup> Cfr. S. Onofri, *Registro di classe*, cit., p. 15.

Onofri, due dei quali *Il destino dei prof: ubbidire, Non si corre le Mille Miglia in Topolino* rappresentano una fotografia della scuola valida e attuale ancora oggi.

## 1.6 Il linguaggio delle cose. Il paesaggio

*Registro di classe* si apre con la descrizione del paesaggio che insegnante e alunni vedono dalla finestra dell'aula. E' quanto resta della campagna devastata dai palazzoni popolari, una periferia ormai completamente urbanizzata dove si sono riversati a vivere migliaia di romani dalle borgate del centro in quartieri dormitorio. Essendo originario della Magliana, Onofri conosce bene questa realtà, i luoghi della sua infanzia sono infatti situati poco lontano. Egli proviene da una famiglia modesta, il padre era un rilegatore di libri e aveva fatto studiare il figlio all'Istituto Tecnico per Ragionieri con molti sacrifici. La giovinezza di Onofri è trascorsa entro quel paesaggio che costituirà lo sfondo del film *Uccellacci e Uccellini* di Pier Paolo Pasolini. Con profetica lucidità, Pasolini aveva presagito quello che stava per accadere in quei luoghi di tradizione contadina e operaia: lo spaesamento, la perdita di identità (Pasolini lo definisce in *Lettere luterane* "lo spirito popolare"<sup>83</sup>), la violenza che il linguaggio delle cose avrebbe esercitato sulle persone. Nel trattato pedagogico *Gennariello* inserito nella raccolta *Lettere luterane* (1975), Pasolini scrive: «L'educazione data a un ragazzo dagli oggetti, dalle cose, dalla realtà fisica – in altre parole dalla sua condizione sociale – rende quel ragazzo corporeamente quello che è e quello che sarà per tutta la vita. A essere educata è la sua carne come forma del suo spirito. [...] Le parole dei genitori, dei maestri e infine dei professori si sovrappongono cristallizzandolo su ciò che a un ragazzo hanno già insegnato le cose e gli atti».<sup>84</sup>

In un articolo *Quei sobborghi incantati*,<sup>85</sup> Onofri traccia la storia delle trasformazioni ambientali e sociali delle borgate romane: inizialmente luogo di baracche e strade fangose, poi insediamento di casermoni cresciuti senza criteri, dove si ammassa la popolazione trapiantata dal Meridione, non più contadina, non ancora metropolitana, infine spazio di nuovi insediamenti, dal centro alle periferie, con conseguente modificazione della composizione sociale.

In *Cubi bianchi lì per caso*, Onofri confronta la Roma descritta negli anni Quaranta e Cinquanta da Corrado Alvaro, Alberto Moravia e Pasolini con le nuove periferie sorte negli anni Ottanta, frutto della speculazione e della cooperazione edilizia. Interi quartieri di

---

<sup>83</sup> Pier Paolo Pasolini, *Lettere luterane* (1975), Torino, Einaudi 1976, p. 46.

<sup>84</sup> *Ivi*, p. 36.

<sup>85</sup> S. Onofri, *Quei sobborghi incantati* (1991) in *Cose che succedono*, Torino, Einaudi 2002.

palazzoni lunghi, più che alti, di strade larghe e spoglie, di cemento e alluminio anodizzato, senza nessuna concessione all'estetica.

Questi cubi bianchi o grigi o celesti (sempre un colore molto chiaro, comunque un po' sbiadito) compaiono all'improvviso, interrompendo senza avvertimento la campagna romana, tra un rudere medievale e un pezzo di acquedotto antico, come se una mano distratta li avesse appoggiati lì per caso e dovesse tornare a riprenderseli da un momento all'altro. E tra l'uno e l'altro cubo, strade troppo ampie, color pancia di cane, o di un asfalto troppo nero perché troppo nuovo, dove il sole scende giù a secchiate e riflettendo sui vetri e gli allumini brucia tutto. Lì vanno ad abitare gli ultimi romani, profughi della trasformazione del centro storico ormai in mano alle grandi finanziarie, e io mi chiedo come potranno mai abituarsi, loro che provengono dagli scuri caravaggeschi dei muri dei rioni Ponte o Parione, a tutta quella luce. Come potranno abituarsi, loro cresciuti e fatti vecchi nel frastuono infernale dei marciapiedi e dei mercati rionali, a quei suoni sempre più lontani, a tutta quella calma che rimbomba come un boato passato. [...] Non saprei dire, al di là di facili nostalgie e di patetiche prese di posizione, se queste città sono meglio o peggio delle antiche. Mi limito soltanto a segnalare quanto gli uomini, non più protetti dalla Storia fra queste mura tutte nuove, sembrano infinitamente più piccoli e quasi marginali.<sup>86</sup>

In molti di questi luoghi non esiste più la miseria, non sono più dei ghetti, anche se permangono alcune sacche di degrado, ma al miglioramento delle condizioni materiali, osserva Onofri, non ha corrisposto un adeguato cambiamento culturale, se non in termini consumistici.

E' finita la cultura del villaggio. Nei quartieri della periferia non ci si vive più, ci si dorme soltanto. I cofani delle macchine hanno sostituito, sui marciapiedi, le sedie dove i vecchi parlottavano tra loro nelle sere d'estate e insegnavano la vita ai ragazzini. La spontaneità è degradata in trasandatezza, la vivacità sanguigna che era del popolo in aggressività piccolo borghese. Tutto affoga nell'anomia di una popolazione che non possiede più né tradizioni né regole di comportamento. Stanno scomparendo i mestieri artigianali che richiedono pazienza sia nell'apprendere che nel guadagnare, mentre proliferano attività tutte uguali, per le quali non occorre professionalità.<sup>87</sup>

Nel racconto di Onofri accade e si inverte quello che Pasolini aveva osservato, seppur allo stato embrionale, nella società del suo tempo: la distruzione dell'Italia contadina e paleoindustriale, la conseguente affermazione di una cultura televisiva omologante che ha unito il paese delle piccole patrie ma al tempo stesso lo ha impoverito della sua ricchezza culturale, umana e linguistica, il predominio di un'ideologia edonistica e consumistica.

---

<sup>86</sup> Id., *Cubi bianchi lì per caso* (1996) in *Cose che succedono*, cit., pp. 123-124.

<sup>87</sup> Id., *Quei sobborghi incantati*, cit., p. 23.

Il diritto dei poveri a un'esistenza migliore ha determinato un reciso rifiuto del passato, ma la contropartita è stato il degrado della società attuale, nella quale sono venute a mancare sia le radici della storia che l'idea poetica del futuro.

### 1.7 In dialogo con la tradizione. Onofri e Pasolini

I legami tra Onofri e Pasolini non si limitano alla prossimità territoriale, all'immagine sacrale e mitica del paesaggio italiano e del mondo sociale prima delle trasformazioni epocali degli anni Sessanta, ma sono più profondi e duraturi. Onofri aveva conosciuto Pasolini durante un incontro tra lo scrittore e gli studenti della sua scuola. Era rimasto folgorato dalla passione e dal talento pedagogico del maestro delle *Ceneri di Gramsci*, di cui in seguito curerà un profilo biografico per l'*Unità*.<sup>88</sup> Dopo la sua morte (1975) aveva cercato Vincenzo Cerami, scrittore considerato un allievo di Pasolini. Tra Cerami e il giovane Onofri era nata subito una grande amicizia, un sodalizio che durerà fino alla sua prematura scomparsa e che coinvolgerà anche le rispettive famiglie. Infatti la moglie di Cerami, Graziella Chiercossi, cugina di Pasolini, curerà insieme a Marina Onofri e al collega dell'*Unità*, Nicola Fano, l'edizione del volume sugli scritti giornalistici dello scrittore.

Vincenzo Cerami, in suo affettuoso ritratto dell'amico, ricorda l'inizio della loro frequentazione e il particolare legame, quasi una fratellanza, che si era subito creato tra loro. «Mi sono legato a Sandro con un affetto familiare. Mi metteva allegria e condivideva con me l'idea di una letteratura spietata, che raccontasse passo a passo i mutamenti antropologici descritti da Pasolini. Ci legavano quindi l'amore per la letteratura, per Pasolini e per la nostra città. Ciliegina sulla torta eravamo entrambi tifosi della Roma».<sup>89</sup>

Onofri e Pasolini hanno in comune non solo il fatto di essere stati entrambi insegnanti di scuola, ma di essere dei maestri, nel senso antico di questa parola, cioè trasmettere un magistero, lasciare un segno per la vita. A rendere più intensa questa condivisione vale la pena ricordare la medesima esperienza di insegnamento in Friuli che casualmente riguarda anche Onofri.

Pasolini e Onofri condividono un'idea di letteratura come scandaglio del presente, acuminata registrazione dei cambiamenti, ricerca estesa alla realtà e non solo alla propria interiorità. Per entrambi l'intellettuale deve esercitare la sua funzione di osservatore e coscienza critica del Paese. Tutti e due manifestano una grande attenzione alla lingua e al

---

<sup>88</sup> Id., *Pier Paolo Pasolini. Presentazione* (collana "I Poeti Italiani"), Roma, «l'Unità» 1993.

<sup>89</sup> Vincenzo Cerami, *Introduzione*, in S. Onofri, *I figli e i padri*, cit., p. 8.

dialetto, testimoniata in Onofri dalla scelta di Gioacchino Belli come argomento della tesi e in Pasolini dalle tante affermazioni contenute in *Scritti corsari* e *Lettere Luterane* e dalla scelta del dialetto come lingua della sua poesia. La materia linguistica e narrativa attinge, poi, dallo stesso *humus* degli ambienti e dell'umanità della periferia romana.

Infine c'è la volontà di cercare un barlume di speranza nel disfacimento del presente. Per Pasolini, che provocatoriamente suggeriva di chiudere le scuole medie, colpevoli al pari della televisione del genocidio culturale della cultura popolare,<sup>90</sup> il cambiamento poteva avvenire soltanto da un' élite di giovani: quelli che militavano nelle fila del Partito comunista italiano; per Onofri, meno apocalitticamente, la scuola è l'unico luogo che custodisce l'innocenza, l'autenticità, una specie di porto franco dove non si sono ancora pietrificati i destini stabiliti dalle famiglie e dalla società.

### 1.8 Il Discorso dei capelli

La qualità principale di un romanziere è quella di saper guardare il mondo in modo diverso dagli altri, di saper cogliere nel particolare il segno di un destino singolo o universale, di vedere in piccoli annunci di realtà il configurarsi delle trasformazioni in anticipo sugli altri. «Sandro Onofri è stato uno scrittore di dettagli: laddove il dettaglio, però, isolato e ingrandito valeva sempre come uno spietato indizio di natura morale e antropologica».<sup>91</sup>

E' curioso osservare come sia *Scritti corsari* che *Registro di classe* pongano attenzione a quello che Pasolini, in un celebre articolo del '73, definisce il "linguaggio dei capelli".<sup>92</sup> Pasolini ricorre agli strumenti della semiologia per decodificare il messaggio implicito nella nuova moda dei capelli lunghi e stabilisce un confronto tra l'essere capelloni prima del '68 e dopo quel periodo. L'articolo anticipa alcuni nodi problematici che saranno sviluppati negli scritti successivi, in particolare l'idea che la cultura si esprima attraverso il linguaggio fisico e del comportamento, quindi i capelli lunghi sono un atto culturale, una forma di ribellione e di rifiuto della società propria dei Movimenti giovanili di sinistra degli anni Sessanta. Ben presto, però, la cultura dominante ha assorbito la sottocultura dell'opposizione e i capelli lunghi sono diventati un fenomeno di moda, una forma di

---

<sup>90</sup> «Quali sono le mie due modeste proposte per eliminare la criminalità? Sono due proposte swiftiane, come la loro definizione umoristica non si cura minimamente di nascondere. 1) Abolire immediatamente la scuola media dell'obbligo 2) abolire immediatamente la televisione». Pasolini, *Lettere luterane*, cit., pp.168-169.

La proposta di Pasolini fu equivocata come semplicistica adesione alle teorie della descolarizzazione di Ivan Illich e provocò un grande dissenso, soprattutto nella sinistra, tanto che Pasolini si sentì in dovere di chiarire che la sua proposta di abolizione della scuola era da considerarsi provvisoria, in attesa di una radicale riforma del modello di sviluppo.

<sup>91</sup> M. Onofri, *A salvaguardia dell'innocenza*, cit., p. 4.

<sup>92</sup> Pasolini, *Scritti corsari* (1975), Milano, Garzanti 2000, p. 5.

adeguamento alla cultura di massa e ai mass media, all'*ordine degradante dell'orda*,<sup>93</sup> scrive Pasolini. Infine i capelli lunghi, esibiti da giovani turisti occidentali in una cittadina della Persia, come forma di superiore modernità nei confronti dei ragazzi del luogo, comunicano contenuti ideologici di destra. Quello che Pasolini vuole dimostrare è come il processo di omologazione che ha investito l'Italia negli anni Settanta abbia reso indistinti i confini tra destra e sinistra, abbia assorbito le culture alternative dell'opposizione, abbia trasformato le forme della protesta in prodotti di consumo. I giovani delle borgate come quelli dei Parioli appartengono ormai indistintamente a un universo consumistico e piccolo borghese e aderiscono agli stessi valori idioti e feroci.

In *Registro di classe* Onofri parte dal dettaglio dei capelli per descrivere il suo alunno Marco:

Partiamo da un particolare che da solo mi racconta buona parte della tua vita: quel tuo taglio di capelli. Io lo chiamo "a tappetino", perché si alza proprio sulla cima del cranio con un ciuffo di capelli irti e unti di gelatina, mentre sulla nuca sei rapato a zero. [...] Non siamo due estranei. Io so cosa significa per te quella capigliatura. E' il messaggio di adesione che mandi ai tuoi coetanei, agli amici del quartiere, al gruppo del baretto col quale passi tutti pomeriggi. Anche quel taglio fa parte di un codice preciso e da come lo curi si vede che sei un leader della tua comitiva. Ci sono ragazzi che aderiscono alla moda senza personalità, e semmai certe esagerazioni (tutte in quantità: troppo irti i capelli, troppa gelatina) tradiscono la voglia di essere uguali agli altri e la paura di non farcela. Tu invece ti distingui perché disegni a modo tuo la testa, fai salire e scendere la sfumatura, allunghi o accorci i capelli, decidi se usare la gelatina o meno. Basterebbe portarti in una scuola del centro della città, e tutti capirebbero da dove vieni. [...]

Odi gli africani e gli arabi ma ignori che quella capigliatura di cui vai fiero è un'invenzione dei tuoi coetanei *rappers*. Il tuo aspetto, con quei capelli tagliati così, i calzoni larghi, col cavallo basso, le scarpacce grosse e pesanti, viene dai ghetti neri di Los Angeles, da impotenti come te, solo più disperati e che tu infatti disprezzi.<sup>94</sup>

La cultura di questi ex borgatari, osserva Onofri, è estremamente conservatrice, spaventata dai cambiamenti, in buona parte razzista. Lo stato è percepito come una forza estranea che bisogna aggirare e imbrogliare. Perfino la scuola è avvertita come un ostacolo. E' opinione diffusa che vi si insegnino solo cose inutili, che non servono alla vita pratica. L'unica cosa veramente utile, la licenza media, ha lo stesso valore di una patente di guida o di una carta d'identità.

A differenza del Pasolini delle *Lettere luterane*, Onofri pensa che la scuola possa ancora offrire un argine, un riparo alla devastazione generale del paesaggio, come delle coscienze. Certo la proposta paradossale di chiudere le scuole di Pasolini, da "pedagogo dello

---

<sup>93</sup> *Ivi*, p. 11.

<sup>94</sup> S. Onofri, *Registro di classe*, cit., pp. 19-20.

scandalo” quale egli si definiva, era una provocazione rivolta al Paese e soprattutto alle forze della sinistra per una radicale riforma del sistema scolastico, per far nascere una diversa idea di sviluppo che non passasse necessariamente dalla desacralizzazione dei valori umanistici, dall’idea generalizzata che il tenore di vita sia la vita stessa, dalla distinzione tra sviluppo economico-tecnologico e progresso sociale, concetti condivisi anche da Onofri. Colpisce l’inesausta volontà di battersi di entrambi, dalle colonne di un giornale, come da un’aula scolastica: Pasolini con le roventi requisitorie di *uno scrittore-regista poco ortodosso*,<sup>95</sup> Onofri con la mite tenacia di un professore di borgata. Difendono valori inattuali, condividono l’impegno morale dell’intellettuale al servizio della comunità, esercitano l’impegnativa arte dell’attenzione agli altri, scrutano con occhio vigile le trasformazioni epocali partendo da piccoli segni. E non si tratta di teorizzare a parole, ma di esperienze esistenziali dirette, di buttare se stessi e il proprio corpo dentro le cose. E’ da questa materia concreta, vitale e a tratti drammatica che nascono i loro discorsi ideologici.

### 1.9 L’infelicità dei giovani

Negli *Scritti corsari* («Corriere della Sera» 9 dicembre ’73, 10 giugno ’74, 11 luglio ’74) Pasolini mette in evidenza come i modelli offerti dalla cultura consumistica dominante siano penetrati nel vissuto esistenziale e quindi nel corpo e nel comportamento di tutte le classi sociali. Una delle conseguenze della “mutazione antropologica” del Paese è l’infelicità dei giovani. «La condizione contadina o sottoproletaria sapeva esprimere nelle persone che la vivevano una certa felicità “reale”. Oggi questa felicità – con lo Sviluppo – è andata perduta. Ciò significa che lo Sviluppo non è in alcun modo rivoluzionario, neanche quando è riformista. Esso non dà che angoscia».<sup>96</sup> «I ragazzi del popolo sono tristi perché hanno preso coscienza della propria inferiorità sociale, visto che i loro valori e i loro modelli culturali sono stati distrutti».<sup>97</sup> Anche *Lettere Luterane* si apre con uno scritto intitolato *I giovani infelici*.

Essi (i giovani) non hanno nessuna luce negli occhi: i lineamenti sono lineamente contraffatti di automi, senza che niente di personale li caratterizzi da dentro. La stereotipia li rende infidi. Il loro silenzio può precedere una trepida domanda di aiuto (che aiuto?) o può precedere una coltellata. Essi non hanno più la padronanza dei loro atti. Si direbbe dei loro muscoli. Non sanno bene qual è la distanza tra causa ed effetto. Sono regrediti – sotto l’aspetto esteriore di una maggiore educazione scolastica e di un migliorata condizione

---

<sup>95</sup> Pasolini, *Lettere luterane*, cit., p. 19.

<sup>96</sup> Id., *Scritti corsari*, cit., p. 61.

<sup>97</sup> *Ivi*, p. 62.

di vita – a una rozzezza primitiva. Se da un parte parlano meglio, ossia hanno assimilato il degradante italiano medio, dall'altra sono quasi afasici, parlano vecchi dialetti incomprensibili, o addirittura tacciono, lanciando ogni tanto urli gutturali e interiezioni tutte di carattere osceno. Non sanno sorridere o ridere. Sanno solo ghignare o sghignazzare.<sup>98</sup>

Scrive Onofri: «i ragazzi restano spesso vittime di nevrosi oscure, striscianti, di cui non hanno coscienza perché sono generalizzate, e perciò accettate meschinamente come normalità. Bloccati da un'afasia cronica, non riescono ad esprimersi che in base a un codice molto limitato, composto più che altro da espressioni facciali e interiezioni. Il dialetto è morto e non riesce neanche più a offrire il gusto della trasgressione».<sup>99</sup>

La perdita dei dialetti è un altro tema che accomuna i due scrittori, infatti anche Pasolini in *Scritti corsari* denuncia l'enorme impoverimento dell'espressività e inventività gergale e la fossilizzazione del linguaggio verbale conseguenti all'abbandono dei dialetti.<sup>100</sup>

«I dialetti (gli idiomi materni!) sono allontanati nel tempo e nello spazio: i figli sono costretti a non parlarli più perché vivono a Torino, a Milano o in Germania. Là dove si parlano ancora, essi hanno totalmente perso ogni loro potenzialità inventiva. Nessun ragazzo delle borgate romane sarebbe più in grado, per esempio, di capire il gergo dei miei romanzi di dieci – quindici anni fa: e, ironia della sorte!, sarebbe costretto a consultare l'annesso glossario come un buon borghese del Nord!»<sup>101</sup>

Il sentimento di infelicità si traduce a scuola in un'assenza di emozioni. Il sapere non suscita nessuna forma di curiosità ma solo un sentimento di noia.

Questi studenti hanno bisogno di annoiarsi. E' lo stato d'animo che di più li rassicura, il più noto. L'entusiasmo o la disperazione, in modi diversi, sembrano terrorizzarli. Non li sanno gestire. Diventano nevrastenici nel primo caso, violenti nel secondo. Solo della noia sembrano padroni. Questa è l'ossessione di ogni insegnante, qui. E il suo alibi.<sup>102</sup>

I miei alunni restano per la maggior parte del tempo con le mani buttate sul banco e la testa buttata sulle mani, le palpebre a metà, dalle nove alle tredici. Indifferenti, apatici, indolenti. E fuori di scuola non sono molto diversi. Non hanno interessi, non hanno passioni neanche in quel mondo arruffone e divampante tipico degli adolescenti.<sup>103</sup>

---

<sup>98</sup> Id., *Lettere luterane*, cit., p. 9.

<sup>99</sup> S. Onofri, *Quei sobborghi incantati*, in *Cose che succedono*, cit., p. 24.

<sup>100</sup> Pasolini, *Scritti corsari*, cit., p. 61.

<sup>101</sup> *Ivi*, p. 54.

<sup>102</sup> S. Onofri, *Registro di classe*, cit., p. 34

<sup>103</sup> *Ivi*, p. 69.

E' contro questa noia che combatte Onofri e vince e perde ogni giorno. Ci sono pagine bellissime in cui riemergono misteriosamente letture svolte in classe, autori studiati, riflessioni condivise, come improvvisi affioramenti rocciosi e l'insegnante percepisce se stesso con sentimento leggero e felice; e pagine piene di disgusto per l'impossibilità sempre più evidente di portare dentro la scuola la propria vita, per la rassegnazione a fare il minimo indispensabile e non perdersi per strada la maggior parte degli studenti.

E' ogni giorno più consistente il bagaglio che devo lasciare ogni mattina fuori dal cancello: nessuno dei miei poeti preferiti, nessuno dei miei film, nessuno dei miei musicisti preferiti.[...] Entro e porto in classe sempre più la mia maschera, non me stesso. Insegno non il mio sapere, coi suoi limiti ma anche con le sue urgenze, bensì un sapere impersonale, agnostico, ragionevole. Sono non un pedagogo né uno scrittore che insegna ma un professionista dell'educazione, che fa onestamente ma non in maniera brillante – perché non può, non gli interessa – il suo mestiere. Mi guadagno il favore degli studenti non con la simpatia né con la generosità dei giudizi (a questo punto non ci sono ancora arrivato) ma con una scandalosa volgarizzazione dei contenuti. Intollerabile ormai, per me più che per chiunque altro. <sup>104</sup>

Cose d'altronde già note, lette nei libri di Starnone, o viste nei film non solo italiani, in cui si rappresenti la mediocrità dei contenuti trattati in un istituto di un sobborgo romano o di un ghetto californiano. <sup>105</sup>

### 1.10 Padri e figli

Il tema del rapporto padri e figli ritorna spesso nella riflessione di Onofri. In *Registro di classe* lo scrittore racconta di un imbarazzato colloquio con il padre di Marco, il suo alunno difficile. Al genitore il professore chiede un maggior dialogo con il figlio, ma il padre sembra deriderlo: «non sono, infatti, queste le cose che contano, i colloqui sono roba da donne e da professori quasi donne». <sup>106</sup> La storia del rapporto tra Marco e suo padre è ripresa in un'annotazione successiva con l'inserimento di un tema in cui Marco si rivolge a suo padre.

Buongiorno, pa', scusa se ti saluto in questo modo, ma non mi pare il caso di dirti ciao, mica sei amico mio. Noi non abbiamo mai parlato di niente, l'unica cosa che mi chiedi sono i risultati delle partite. [...] Mi ricordo quando il prof. d'italiano ti aveva convocato a scuola e ti aveva detto se iniziavamo un po' a parlare. Tu quel giorno sei venuto da me e mi hai portato a fare un giro in macchina, abbiamo provato a iniziare un

---

<sup>104</sup> *Ivi*, p. 67.

<sup>105</sup> *Ivi*, p. 34.

<sup>106</sup> *Ivi*, p. 28.

discorso ma niente, siamo finiti a parlare del tempo che c'era quel giorno e dei pesci che si potevano pescare, comunque grazie per il tentativo.<sup>107</sup>

In un articolo *Senza più padri né figli*,<sup>108</sup> Onofri ritrae un altro padre alle prese con un figlio teppista, sarcastico e indolente. Convocati nell'ufficio del Preside per discutere della sospensione dalla scuola, provvedimento che avrebbe decretato la perdita dell'anno scolastico, il padre piange senza ritegno, mentre il figlio mantiene un atteggiamento provocatorio e strafottente, anzi, di fronte alla debolezza del padre sferra un calcio alla porta e se ne va. Il padre per giustificarsi ripete *le stesse parole innocenti e carnefici*<sup>109</sup> di tanti padri come lui: non aveva fatto mancare niente al figlio, lo aveva accontentato in tutto, purché fosse felice. Con i doppi, tripli lavori aveva cresciuto il figlio nell'illusione pericolosa dell'onnipotenza, senza insegnare la fatica, l'impegno e il rispetto.

Il colloquio offre a Onofri la materia per riflettere sulle differenze tra i ragazzi dei paesi del Sud del mondo e la nostra educazione. «I genitori al di qua del Mediterraneo corrono dietro ai figli in cerca di una vita che non si sa più bene cosa sia, nascondendo le loro difficoltà economiche per non perdere davanti agli occhi dei propri ragazzi anche quel minimo di prestigio che resta. E' la povertà la colpa più feroce, e la si nasconde come una vergogna».<sup>110</sup>

Sono le colpe dei padri che ricadono sui figli come nel teatro tragico greco, scrive Pasolini in *Lettere luterane*, e la colpa di cui parla è la stessa a cui allude anche Onofri: «l'idea che il male peggiore del mondo sia la povertà e che quindi la cultura delle classi povere deve essere sostituita con la cultura della classe dominante».<sup>111</sup>

Il tema dei rapporti padri e figli è al centro anche dei suoi romanzi: *Luce del nord* (1991) e *Colpa di nessuno* (1995) raccontano storie di figli che non riescono a comunicare con i padri, mentre *L'amico d'infanzia* (1999) descrive l'avventura di un padre che non riesce a entrare in relazione con il figlio. Sono storie di solitudine esistenziale e sentimentale che riflettono la disgregazione umana, politica e sociale degli anni Ottanta e lasciano presagire quello che l'Italia sarebbe diventata dopo. Attraverso i padri e i figli della Prima e della Seconda Repubblica – «pellegrini disperati alla ricerca di una possibile educazione sentimentale mai portata del tutto a compimento» –<sup>112</sup> Onofri riflette sul tema più generale

---

<sup>107</sup> *Ivi*, p. 41.

<sup>108</sup> S. Onofri, *Senza più padri né figli* (1992) in *Cose che succedono*, cit., p. 11.

<sup>109</sup> *Ivi*, p. 14.

<sup>110</sup> *Ivi*, p. 15.

<sup>111</sup> Pasolini, *Lettere luterane*, cit., p. 12.

<sup>112</sup> Nicola Fano, *Raccontare o testimoniare?*, in S. Onofri, *Cose che succedono*, cit., p. 420.

della nostra identità e di come, nel volgere rapido dagli anni Ottanta ai Novanta, si è trasformata completamente fino a risultarci indecifrabile.

Per concludere questa riflessione sul racconto di scuola da Starnone a Onofri può essere utile ritornare all'inizio del nostro discorso, alla contestualizzazione storica di quel periodo, attraverso la lettura profonda che ne ha fatto Onofri stesso. Nelle sue opere (i romanzi e il diario) l'Italia non è soltanto lo sfondo sociale bensì la protagonista assoluta di un cambiamento epocale. Negli anni Ottanta il paese dava ancora l'idea di una società nella quale il bene pubblico, ancorché calpestato, era comunque qualcosa di concreto. Sopravviveva una certa divisione in classi sociali fra le quali prevalevano la piccola borghesia e il proletariato e allo stesso modo aveva ancora senso parlare di destra e di sinistra. Era un paese in cui non era legge comune ostentare i propri istinti più beceri e i comportamenti più volgari, come invece cominciò ad accadere dalla fine del decennio in avanti. «Si era furbi e maleducati, all'epoca, truffatori e istintivi come oggi e come sempre in Italia da qualche secolo a questa parte – ma ci si vergognava un po' a dimostrarlo ( non a caso la condanna e l'esilio di Craxi ebbero in tutto questo fenomeno uno straordinario effetto catartico)».<sup>113</sup>

Onofri è stato capace di registrare quello che accadde in quegli anni, nella lenta dissipazione di una identità antica fino al corto circuito attuale che conduce padri e figli a un'afasia comunicativa, non tanto con l'atteggiamento nostalgico di chi si guarda indietro con rimpianto, ma con la volontà inesausta di capire, di leggere i mutamenti e di saperli raccontare.

Tutto ciò era molto in relazione con la sua professione di insegnante, perché, suo malgrado, lo scrittore frequentava le contraddizioni della gente e sentiva forte il dovere di offrire attraverso la sua persona un modello di vita. «Era questa la sua vocazione: insegnare a vivere perché solo vivendo si combattono l'inutilità e, in ultima analisi la morte».<sup>114</sup>

---

<sup>113</sup> *Ivi*, p. 418.

<sup>114</sup> *Ivi*, p. 422.

## 2. Il racconto della speranza, il racconto del disincanto

Il racconto della speranza e il racconto del disincanto sono due tendenze narrative che coesistono fin dalle origini del racconto di scuola, come se l'esperienza dei protagonisti producesse al contempo il sogno di una società nuova e il suo inevitabile naufragio. L'archetipo di questo bifrontismo si può individuare nello stesso De Amicis, il quale, mentre con il libro *Cuore* (1886) conquista platee di lettori e contribuisce a creare nell'immaginario collettivo un'idea di scuola, come luogo in cui si gettano le premesse del progresso di una nazione, ne scrive il controcanto con l'opera meno nota *Il romanzo di un maestro* (1890), nella quale denuncia la misera condizione degli insegnanti. Non a caso i due libri furono terminati nello stesso periodo, in quel settembre 1886, durante il quale, mentre correggeva le bozze di *Cuore*, De Amicis portava a termine *Il Romanzo* che poi interruppe, su insistenza dell'editore Treves, per dar corso a *Cuore*.

I due testi, pur nelle loro differenti funzioni, rappresentano due momenti complementari del discorso sulla scuola; l'uno teso a dimostrare la centralità dell'educazione nel progetto di ricostruzione civile dell'Italia unita, l'altro a denunciare con realismo i problemi che tormentavano la vita sociale, politica e culturale del Paese stesso. Infatti, come ha osservato Anita Gramigna,<sup>115</sup> sia *Cuore* che *Il romanzo di un maestro* nascono dalla stessa consapevolezza della centralità ideologica e strutturale della scuola e rimandano alla medesima utopia: il sogno di un paese moderno, laico e consapevole.

La comune radice sulla quale germinano, nello stesso tempo, le idee di cambiamento e il loro fallimento può essere individuato nello scollamento tra scuola e società che si viene a creare fin dalla nascita delle prime scuole pubbliche e che accompagnerà nel suo cammino la scuola italiana. La distanza, più o meno profonda a seconda dei periodi storici, si esprime con diverse modalità e sortisce effetti differenti. La scuola post-unitaria è quella che più significativamente si è saldata con la volontà dello Stato di ammodernare il paese e di educare il popolo; nonostante ciò l'edificante progetto di alfabetizzazione degli italiani si scontrò immediatamente con la mancanza di insegnanti e scuole, l'impreparazione della classe docente, il conflitto permanente tra insegnanti, autorità comunali e religiose, i miseri stipendi dei maestri, le pensioni da fame, le classi oltremodo numerose. Le desolanti

---

<sup>115</sup> Anita Gramigna, *La scuola narrata. I due principali romanzi "scolastici" di Edmondo De Amicis*, in Giovanni Genovesi, Anita Gramigna, *La scuola come romanzo: Immagini e ideali di scuola e di insegnanti nella memorialistica e in De Amicis*, Ferrara, Università degli Studi di Ferrara 1995.

condizioni della scuola sono attestate da numerose testimonianze del tempo: articoli di stampa, documenti ministeriali, inchieste parlamentari, riviste didattiche.<sup>116</sup>

Anche *Il romanzo di un maestro* affonda le sue radici in un materiale documentario composito, per certi versi estraneo all'universo letterario: atti e delibere comunali, circolari e decreti in materia di istruzione primaria, e infine quelle particolari rubriche, veri e propri moderni *cahiers de dolèances*, pubblicate sui giornalini magistrali e scolastici della penisola, nelle quali attraverso vivide e talvolta struggenti cronache si dava conto delle vicissitudini (miserie, soprusi, ingiustizie, patimenti subiti) e delle condizioni spesso drammatiche dei maestri e delle maestre che insegnavano nelle città e soprattutto nei borghi rurali. Nella straordinaria galleria di insegnanti che popolano il romanzo, talvolta descritti in modo ampio e particolareggiato, talora attraverso rapidi e incisivi bozzetti, non c'è posto per le descrizioni di maniera, per la vuota retorica. Si potrebbe dire, anzi, che i personaggi di *Romanzo di un maestro* si propongano quasi come *exempla* delle molteplici sfaccettature che caratterizzano la condizione magistrale. Dal lavoro di scavo, quale solo la grande narrativa sa fare, emerge prepotente «lo scarto che esisteva tra le enfatiche e retoriche esaltazioni dei “fini elevati e nobili” della scuola e della “missione civilizzatrice dei maestri”, reiterate a ogni piè sospinto dalle classi dirigenti liberali, e le desolanti carenze e miserie che caratterizzavano quella realtà, nella quale si manifestavano appieno il “profondo inganno” e la “peggior disillusione” delle speranze riposte nel nuovo stato

---

<sup>116</sup> Giorgio Bini, *Romanzi e realtà di maestri e maestre*, in *Storia d'Italia*, Annali, n. 4 *Intellettuali e potere*, Torino, Einaudi 1981; Giovanni Vigo, *Il maestro elementare nell'Ottocento. Condizioni economiche e status sociale*, in «Nuova Rivista Storica», n. 1-2, 1977, pp. 43-84; Enzo Catarsi, *L'educazione del popolo. Momenti e figure dell'istruzione popolare nell'Italia liberale*, Bergamo, Juvenilia 1985. I giornali magistrali e scolastici, capillarmente diffusi nell'Italia umbertina (nel 1890 uscivano regolarmente 52 periodici a livello locale e nazionale con tirature di alcune migliaia di copie) furono la fonte principale da cui De Amicis attinse larga parte dei fatti, dei personaggi e delle vicende, efficacemente trasfigurati attraverso l'invenzione letteraria in *Il Romanzo di un maestro*. Sul ruolo dei periodici cfr. Giorgio Chiosso (a cura di), *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, Brescia, La Scuola 1993. Sulla figura delle maestre nella scuola dell'Ottocento si vedano i saggi di Carmela Covato, *Un'identità divisa. Diventare maestra in Italia tra Otto e Novecento*, Roma, Archivio Guido IZZI 1996 e Simonetta Soldani (a cura di) *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'800*, Milano, Franco Angeli 1989. In *Il romanzo di un maestro* De Amicis descrive diversi casi di maestre importunate, caluniate e offese nella reputazione da amministratori e sovrintendenti scolastici, preti, signorotti locali. Ne sono un esempio, la cugina del protagonista, le maestre Fanari accusata di immoralità dal parroco, Falbrizio offesa nella dignità professionale, Galli insidiata dal Sindaco, Italia Donati. Quest'ultima, eletta maestra nel 1883 in una frazione del Pistoiese, fu costretta dal Sindaco, noto donnaiolo, ad abitare accanto a casa sua. Divenuta oggetto di maldicenze e vessazioni, si tolse la vita, morendo annegata. Edmondo De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, (a cura di Anna Ascenzi, Pino Boero, Roberto Sani), “Piccoli classici italiani”, Genova, De Ferrari 2007. Della condizione delle maestre vittime del potere maschile ebbe modo di scrivere Matilde Serao, in un articolo *Come muoiono le maestre* riportato nella rivista «Risveglio educativo» del 4 luglio 1886. La storia tragica di Italia Donati è il tema centrale del romanzo di Elena Gianini Belotti, *Prima della quiete*, Milano, Rizzoli 2003.

borghese sorto dall'epopea risorgimentale».<sup>117</sup> *Il Romanzo di un maestro* si presenta, quindi, ai lettori come un grande manifesto di denuncia sociale, la cui stesura è dovuta non solo alle idee di socialismo umanitario verso le quali l'autore si stava orientando, ma da un sentimento di comprensione e di pietà nei confronti dei destini di una moltitudine di reietti. Resta da sottolineare il fatto che le miserrime condizioni in cui versava la scuola elementare del tempo riguardavano anche la secondaria, almeno in alcune realtà del paese, come documentato dalle annotazioni di Placido Cerri (1843-1874) in *Le tribolazioni di un insegnante di Ginnasio* (1873).<sup>118</sup> L'autore, un giovane professore piemontese, ancora fresco di studi filologici compiuti all'Università di Lipsia, fu inviato dal Ministero nell'autunno del 1870 a ricoprire un posto di insegnante di greco e latino al Ginnasio di Bivona. La destinazione era tra le più remote d'Italia, un piccolo paese siciliano incastonato tra le montagne, raggiungibile solo a dorso di mulo. La sua permanenza nell'isola durò in tutto meno di un anno, egli fu infatti trasferito nel regio Ginnasio di Reggio Emilia nel 1871, ma le sue malferme condizioni di salute lo costrinsero ad abbandonare l'insegnamento e lo portarono a una morte prematura. Cerri fu indotto a scrivere la sua testimonianza da Alessandro D'Ancona per le pagine del quotidiano «La Nazione» nell'ambito di un'inchiesta promossa dal ministro Scialoja nel 1872 sulle condizioni dell'insegnamento secondario in Italia. *Le tribolazioni di un insegnante di Ginnasio* sono un'esile e stringata cronaca di valore documentario e certamente impietoso del modo in cui si realizzava l'istruzione pubblica nel sud del paese. Il ritratto di Bivona che Cerri consegna alle stampe ci mostra una realtà di miseria, arretratezza, sopraffazione dove gli uomini e gli animali vivono in promiscuità, il cortile del liceo è attraversato ogni mattina da maiali grufolanti, i locali della scuola sono senza vetri e senza sedie, i professori ricattati dal direttore e dai potenti del luogo.<sup>119</sup> Non si avverte in questa sorta di diario un momento di pietà, di riflessione sul perché di tante storture e ingiustizie, semmai l'attenzione dell'autore è volta a mettere in luce, oltre al resoconto oggettivo della sua esperienza, l'iniquità di un sistema che condanna giovani intellettuali, pieni di sogni e

---

<sup>117</sup> Roberto Sani, *Accanto ai maestri. Edmondo De Amicis, l'istruzione primaria e la questione magistrale*, Genova, De Ferrari 2007, p. 9.

<sup>118</sup> Placido Cerri, *Le tribolazioni di un insegnante di Ginnasio* (1873), Palermo, Sellerio 1988.

<sup>119</sup> «La scuola assegnata a me era, come le altre, una cameretta sì angusta, che bastavano ad ingombrarla da tutte le parti, pochi banchi per i giovani, e un altro mobile per me che chiamavano *cattedra*, ma che io non saprei come denominare. Era tanto stretto che io stavo come ingabbiato, e senza potermi volgere più dall'una che dall'altra parte. La disgrazia più grave era che trovavasi lì proprio rasente l'uscio, dimodoché quando la pioggia veniva spinta dal vento in quella direzione, io ne avevo sempre la spalla sinistra tutta bagnata.[...] Dissi già che in tutto il Ginnasio non v'era una sedia; ora aggiungerò che non v'era un vetro. [...] Fin dai primi giorni, la scuola ebbe visitatori strani. Erano talvolta cani, ma per lo più maiali, che entravano, facevano un giro e poi se ne uscivano». *Ivi*, p. 54-55.

ambizioni, a diffondere l'istruzione nei luoghi più impervi della penisola dietro il magro compenso di uno stipendio da fame.<sup>120</sup>

La scuola degli anni del fascismo è la cassa di risonanza del regime, ma è lontana dalle reali esigenze del paese. L'obbligo della licenza elementare<sup>121</sup> sancito dalla Legge Casati nel 1859, innalzato dalla Legge Coppino nel 1877 ed elevato a 12 anni dalle leggi di riforma successive, sotto Giovanni Gentile viene di fatto cassato da una leggina, che ne prevede l'assolvimento dopo soli tre anni in tutti i comuni rurali, vale a dire nella metà del territorio italiano dei primi del Novecento. Nel secondo dopoguerra dopo la promulgazione della Costituzione, che stabilisce otto anni di scolarità obbligatori per tutti e il diritto-dovere all'istruzione, il paese fu richiamato bruscamente alla realtà dell'analfabetismo da un censimento (1951) secondo il quale solo il 40% degli italiani aveva conseguito la licenza elementare, mentre un misero 10,2 % possedeva la licenza media o superiore e l'1% la laurea.

Ai mali antichi della scuola si aggiunsero problemi nuovi dovuti alla massiccia immigrazione dal Sud, così che il quadro del secondo dopoguerra si presentava alquanto deprimente: mancanza di aule, disadattamento psicologico e linguistico dei bambini immigrati, spesso a conoscenza del solo dialetto materno; grave carenza di insegnanti di matematica e materie scientifiche; scarsa preparazione psicopedagogica dei maestri e del corpo insegnante in generale, con conseguenti casi frequentissimi di attribuzione di handicap a studenti con semplici problemi di deprivazione culturale e sociale; persistente

---

<sup>120</sup> Placido Cerri aveva intuito, sebbene giovane e inesperto, che uno dei problemi della nascente scuola nazionale era quello di non confondere l'uniformità (in questo caso di trattamento dei docenti, di risorse economiche, di condizione degli studenti, ecc) con l'unità. Cfr. *Lettera di Alessandro D'Ancona a Celestino Bianchi*, in Cerri, *Le tribolazioni*, cit., p. 31.

<sup>121</sup> La Legge Casati (1859) sanciva l'obbligatorietà del primo biennio dell'istruzione elementare e comunque fino agli otto anni di età. Nel 1877 l'istruzione primaria venne riordinata dal Ministro Coppino che portò l'obbligatorietà fino ai nove anni. La legge Orlando 8 luglio 1904 n. 407 elevò l'obbligo ai 12 anni (praticamente classi I, II, III, IV, più V e VI di nuova istituzione), ma il provvedimento fu largamente disatteso. La legge Daneo-Credaro (4 giugno 1911) cercò di favorire l'obbligo con la creazione di un'anagrafe scolastica. Il Regio Decreto del 31 dicembre 1923, n. 3126 firmato da Giovanni Gentile ribadì l'obbligatorietà fino ai 14 anni di età, ma rese al tempo stesso aleatoria la norma, in quanto subordinata alle possibilità economiche dei Comuni di mantenere le scuole. L'istruzione secondaria era identificata dalla legge Casati con la formazione classica. Dalle elementari si transitava direttamente alla scuola secondaria: Ginnasio inferiore (tre anni), Ginnasio superiore (due anni), Liceo (tre anni); oppure si accedeva all'istruzione tecnica, articolata in due gradi: Scuola tecnica (tre anni) e Istituto Tecnico (tre anni). Erano previste anche Scuole di arti e mestieri di avviamento professionale che facevano capo al Ministero dell'Industria e del Commercio (almeno fino al 1928). La formazione dei maestri era impartita dalle Scuole Normali a cui si accedeva all'età di 16 anni per i maschi e di 15 per le femmine; il corso di studi durava tre anni. L'istruzione secondaria inferiore resterà articolata in questi tre ordini (Ginnasio inferiore, Istituto Magistrale inferiore, Istituto Tecnico inferiore), anche durante il fascismo e fino all'avvento della scuola media unica (1962), mentre quella superiore vedrà l'istituzione del Liceo Scientifico voluto dalla Riforma Gentile (R.D. 6 maggio 1923 n. 1057) per salvaguardare gli studi classici dalle derive modernistiche, dei Licei Femminili, l'introduzione del latino negli Istituti Tecnici nelle due sezioni di commercio e agrimensura, la nascita dell'Istituto Magistrale.

autoritarismo ministeriale ed eccessiva centralizzazione; massiccia ingerenza della Chiesa cattolica che si attenuerà solo dal 1959, dopo l'elezione al soglio papale di Giovanni XXIII.<sup>122</sup>

Nel 1955 il Parlamento approvò i *Nuovi programmi della scuola elementare* (D.P.R. 14 giugno, n. 503), i cosiddetti Programmi Ermini che sostituirono i *Programmi di studio ed indicazioni didattiche per le scuole elementari per l'anno scolastico 1943-44* del governo militare alleato. I programmi Ermini, primi programmi repubblicani della scuola elementare, pur facendo riferimento a una filosofia spiritualistica di matrice cattolica, recepirono anche l'influsso della psicologia dell'età evolutiva che incominciava a diffondersi in quegli anni in Italia. La grande novità fu l'introduzione di nuove categorie come l'idea di ciclo didattico (formalizzato due anni dopo dalla Legge n. 1254 che introdusse l'esame di passaggio dalla seconda alla terza classe), di fasi di sviluppo cognitivo, di insegnamento individualizzato, di rispetto del mondo concreto del bambino, seppure descritto "tutto intuizione, fantasia e sentimento", che impressero una prima svolta moderna alla nostra scuola elementare.

Per far fronte ai circa 2 milioni di analfabeti di cui faceva parte la quasi totalità dei lavoratori disoccupati come emerse da un'*Inchiesta parlamentare sulla disoccupazione* (1951-53)<sup>123</sup> furono istituite le Scuole popolari (D.L. n. 1559, 1947 poi modificato dall'articolo unico della Legge n. 326 del 1953 ) destinate a chi era uscito precocemente dal sistema scolastico.

Le Scuole popolari sorsero presso le scuole elementari, le fabbriche, le aziende agricole, le caserme, gli ospedali, le carceri: dovunque si manifestasse il bisogno di ottenere la licenza elementare, ma sovente il personale scolastico assegnato si dimostrò impreparato al compito di educare gli adulti e i risultati non furono soddisfacenti.<sup>124</sup>

La questione della mancata scolarità e dell'analfabetismo uscì dalla cerchia ristretta di intellettuali generosi e lungimiranti come Piero Calamandrei, Umberto Zanotti Bianco, Anna Lorenzetto e per qualche anno si impose all'attenzione dell'opinione pubblica di ogni

---

<sup>122</sup> Scrive a tal proposito Nicola D'Amico in *Storia e storie della scuola italiana*, Bologna, Zanichelli 2010, p. 459 «La massiccia ingerenza della Chiesa cattolica o, perlomeno, dei suoi organi burocratici come gli Uffici catechistici diocesani e l'Ufficio catechistico centrale, il cui responsabile fu spesso il vero Ministro dell'Istruzione si attenuerà solo dal 1959, dopo l'elezione al soglio di Pietro di Giovanni XXIII ».

<sup>123</sup> I dati sul numero degli analfabeti in Italia tra gli anni Cinquanta e Sessanta oscillano tra i 2 e i 4 milioni, come stabilirà una successivo censimento del 196. Id., *Storia e storie della scuola italiana*, cit., p. 479.

<sup>124</sup> Nel 1946 ancora l'85% dei giovani italiani non andava oltre la IV e V classe elementare e 20 mila plessi scolastici di scuole elementari erano ancora privi delle due ultime classi e spesso anche della terza. Dal 1948 al 1958 gli iscritti alla scuola media nelle sue articolazioni erano raddoppiati, ma costituivano ancora solo il 35% dei licenziati dalle elementari, in altre parole il 65% dei ragazzi dagli 11 ai 14 anni non andava oltre la soglia della primaria. I dati statistici sono ricavati da Id., *Storia e storie della scuola italiana*, cit., p. 482.

appartenenza politica. Il clima di profondo rinnovamento e di speranza investì anche la scuola, si diffusero le idee sullo sviluppo del pensiero di Jean Piaget, l'attivismo pedagogico di John Dewey e Celestine ed Elise Fréinet, gli studi psicoanalitici di Anna Freud, la pedagogia pacifista di Aldo Capitini e Danilo Dolci, le idee di un'educazione integrale della persona di Aldo Agazzi e Mauro Laeng; si svilupparono dibattiti in area cattolica e comunista; nacquero riviste come *Riforma della scuola*, *Scuola e città*, *Orientamenti pedagogici* di area salesiana, *AVIO* pubblicata dall'editore liberaldemocratico Armando Armando; furono fondate organizzazioni professionali di insegnanti come il Movimento di Cooperazione Educativa, nato negli anni Cinquanta con lo scopo di rinnovare profondamente la didattica. Nella temperie di quegli anni maturarono le esperienze di tanti educatori che hanno fatto la storia migliore della scuola italiana: Giuseppe Tamagnini, Bruno Ciari, Gianni Rodari, Giorgio Bini, Mario Lodi, Loris Malaguzzi, Idana Pescioli, don Lorenzo Milani, Albino Bernardini.

La letteratura di scuola, intanto, raccontava la realtà e denunciava i problemi; soprattutto mostrava quanto ancora accadeva nelle scuole di realtà lontane e disagiate dell'Italia. Le due opere più rappresentative degli anni Cinquanta furono *Cronache scolastiche* (1955) di Leonardo Sciascia e *Diario di una maestrina* (1957) di Maria Giacobbe. In entrambi i casi la condizione di insularità, di isolamento geografico e marginalità sociale diviene emblematica della situazione generale della scuola.

### **2.1 Leonardo Sciascia, *Cronache scolastiche* (1955)**

*Cronache scolastiche* è il resoconto di un anno di scuola in una classe quinta elementare di un paese immaginario della Sicilia: Regalpetra. Il paese, che corrisponde in realtà a Racalmuto (luogo natale dello scrittore), non era all'epoca diverso da tanti del territorio siciliano, come dimostrarono le numerose attestazioni di consenso giunte a Sciascia da altri maestri. Le *Cronache* nacquero come estensione di un atto d'ufficio da svolgersi obbligatoriamente nel registro di classe. L'autore pensò di trasformare un banale resoconto improntato al "tutto va bene" in una vera cronaca dell'anno di scuola che stava per finire. Il manoscritto fu apprezzato da Calvino, che tuttavia lo giudicò troppo breve per uscire nella collana "I Gettoni" diretta da Elio Vittorini che pubblicava le prose più innovative di giovani letterari italiani; Calvino lo propose dunque ad Alberto Carocci, il quale lo fece pubblicare nel numero 12 della prestigiosa rivista «Nuovi Argomenti» (gennaio-febbraio 1955). In seguito Vito Laterza incoraggiò Sciascia ad ampliare la riflessione e scrivere un libro sulla vita di un paese siciliano. Nacque così *Le Parrocchie di Regalpetra* (1956),

fortunato titolo suggerito dall'editore, che comprende i capitoli: *La Storia di Regalpetra*, *Breve cronaca del regime*, *Sindaci e Commissari*, *Cronache scolastiche* e *Diario elettorale*, nei quali sono esaminate le vicende del paese per un arco di tempo che va dal 6 maggio 1622, data della morte violenta del conte Girolamo del Carretto, fino ai giorni della campagna elettorale per la terza Legislatura dell'Assemblea Regionale Siciliana. Come è stato acutamente osservato, in questa opera, tra i primi lavori dello scrittore, si anticipano già tutti temi che percorreranno la poetica di Sciascia. Giudizio critico che trova conferma nelle parole dell'autore stesso: «tutti i miei libri, scrive, ne fanno uno. Un libro sulla Sicilia che tocca i punti dolenti del passato e del presente e che viene ad articolarsi come la storia di una continua sconfitta della ragione e di coloro che nella sconfitta furono personalmente travolti e annientati».<sup>125</sup>

Sul piano della forma, «*Le Parrocchie di Regalpetra* si può considerare un libro complesso, pieno di ipotesi di lavoro, una prova atipica di “saggismo narrativo” dove enucleare e accantonare le varie forme di scrittura in cui Sciascia si cimenterà nella produzione successiva: il racconto, il diario, il *pamphlet*, l'inchiesta storica, l'indagine d'archivio, la scrittura teatrale».<sup>126</sup> Già Pasolini in *Passione e ideologia* (1960)<sup>127</sup> aveva individuato in Sciascia «un esponente dell'ala documentaria del contingente letterario meridionalistico»,<sup>128</sup> mettendo in evidenza come la ricerca documentaria e addirittura la denuncia sociale si concretizzino in «forme ipotattiche, sia pure semplici e lucide, che non soltanto ordinano il conoscibile razionalmente, ma anche squisitamente: sopravvivendo in tale saggio il tipo stilistico della prosa d'arte, del capitolo».<sup>129</sup>

La classe affidata a Sciascia, in cattedra già da sei anni (insegnerà a Racalmuto dal 1949 al 1957) è composta di trenta alunni: figli di zolfatari, salinari e contadini. Trenta ragazzi mandati a scuola a forza, dopo che la famiglia ha ricevuto la lettera di precettazione e il maresciallo ha minacciato la galera. Genitori rassegnati alla scuola come all'ennesima decima; alcuni a maggio ritirano i figli per la raccolta delle fave, se non sono certi della promozione, altri, più poveri, li mandano a servizio dai padroni.

Bambini di dieci anni impiegati per il trasporto dell'acqua, per l'accudimento degli asini, per i servizi di casa; di loro, detti *i criati* secondo l'uso spagnolo, o più familiarmente *i*

---

<sup>125</sup> Leonardo Sciascia, *Prefazione*, in *Le parrocchie di Regalpetra*, Milano, Adelphi 1991, p. 11.

<sup>126</sup> Giuseppe Traina, *Leonardo Sciascia*, Milano, Mondadori 1999, p. 169. La definizione “saggismo narrativo” si deve a Marco Belpoliti in *La materia e lo stampo, il modo letterario di Sciascia*, «il manifesto» 17 luglio 1992.

<sup>127</sup> Pier Paolo Pasolini, *Passione e ideologia*, Torino, Einaudi 1985. Libro chiave della cultura italiana per interpretare lo sviluppo della letteratura in Italia dalla rivoluzione linguistica di Pascoli al neorealismo allo sperimentalismo.

<sup>128</sup> *Ivi*, p. 300.

<sup>129</sup> *Ibidem*.

*carusi*, si parla al *Circolo della Concordia* come di animali da comprare e da sfruttare. Al maestro viene regolarmente affidata una classe di ripetenti, la “classe degli asini”, quelli che secondo le valutazioni scolastiche dovrebbero frequentare le scuole differenziali; in realtà non si tratta di una classe di ripetenti o di asini, ma di una «classe di poveri di una povertà stagnante e disperata, da secoli al banco degli asini, stralunati di fatica e di fame».

130

Io li incontro per strada i miei alunni, mentre gridando domandano chi ha uova da vendere, li vedo intorno alle fontane che litigano e bestemmiano aspettando il loro turno per riempire le grandi brocche di creta rossa, in giro per le botteghe. Poi li ritrovo dentro i banchi, chini sul libro o sul quaderno a fingere attenzione, a leggere come balbuzienti. E capisco benissimo che non abbiano voglia di apprendere niente, solo di giocare, di far vibrare lamette e fare conigli di carta, di far del male e di bestemmiare e ingiuriarsi. Prima di cominciare a spiegare una lezione debbo anzi superare un certo impaccio, il disagio di chi viene a trovarsi di fronte a persona contro cui ordiamo qualcosa, e quella non sa, e magari sta credendo in noi.

Leggo loro una poesia, cerco in me le parole più chiare, ma basta che veramente li guardi, che veramente li veda come sono, nitidamente lontani come in fondo a un binocolo rovesciato, in fondo alla loro realtà di miseria e rancore, lontani come i loro arruffati pensieri, i piccoli desideri di irraggiungibili cose, e mi si rompe dentro l'eco luminosa della poesia. [...] E sento indicibile disagio e pena a stare di fronte a loro col mio decente vestito, la mia carta stampata, le mie armoniose giornate.<sup>131</sup>

Con scrupolo documentario il maestro ci descrive la realtà amara dei suoi allievi: osserva, registra, commenta, ma la voce narrante è parte attiva del resoconto dei fatti e inevitabilmente lo sdegno personale diviene grido di denuncia. L'iniziale disagio morale del maestro si tramuta in senso di colpa, perché in fondo il maestro e il carabiniere stanno dalla stessa parte, «mangiano il pane del governo, come quei cani impiombati di noia, che non cacciano e non abbaiano, e i contadini dicono che mangiano a tradimento la cruscata».<sup>132</sup> Da questo groviglio di sentimenti nascono la tensione civica e il senso vibrante della protesta: l'intellettuale Sciascia non può limitarsi a guardare nel pozzo fondo dell'ineluttabilità, sente che deve schierarsi, prendere parte, ma i toni della perorazione rimandano ancora una volta all'irrisolta questione meridionale, alla delusione post risorgimentale, a un sentimento di sconfitta della ragione che perdura da un secolo. E' in questo scarto tra la registrazione documentaria dei fatti e la visuale soggettiva che si situa la particolare cifra stilistica delle *Cronache*, un testo che si può definire di intersezione tra l'inchiesta giornalistica e la scrittura intima e memoriale.

---

<sup>130</sup> Sciascia, *Cronache scolastiche*, in *Le parrocchie di Regalpetra*, cit., p. 123.

<sup>131</sup> *Ivi*, p. 122.

<sup>132</sup> *Ivi*, p. 128.

E allora a me maestro pagato dallo Stato che paga anche il maresciallo dei carabinieri, viene voglia di mettermi dalla parte di quelli che non vogliono mandare a scuola i figli, di consigliargli a resistere, a sfuggire all'obbligo. La pubblica istruzione! Obbligatoria e gratuita fino ai quattordici anni; come se i ragazzi cominciassero a mangiare soltanto dopo, e mangerebbero le pietre dalla fame che hanno, e d'inverno hanno le ossa piene di freddo, i piedi nell'acqua. Io parlo loro di quel che produce l'America, e loro hanno freddo, hanno fame, io dico del Risorgimento e loro hanno fame .<sup>133</sup>

Pur trattandosi di una delle prime prove letterarie, Sciascia rivela già in queste poche paginette l'inclinazione a rifiutare le menzogne utili, le mistificazioni, la retorica delle "sorti magnifiche e progressive dell'umanità",<sup>134</sup> e ad accollarsi, al contrario il ruolo di moralista solitario, di testimone scomodo, di eretico intransigente. «Cristiano senza chiesa e socialista senza partito», come ebbe a dire di sé,<sup>135</sup> Sciascia approda alla scettica solitudine di chi sceglie di lottare contro ogni ricatto ideologico, contro ogni ingiustizia e al riparo da ogni fede.

La natura inquieta della sua riflessione si coglie anche nella complessa lucidità con cui lo scrittore, dissacrante per vocazione, smitizza se stesso, cogliendosi in fallo nel suo ruolo di insegnante disamorato ben presto del mestiere: «non amo la scuola e mi disgustano coloro, che standone fuori, esaltano le gioie e i meriti di simile lavoro»,<sup>136</sup> nonché per l'ambiguità del suo essere, in tal senso, rappresentante di uno Stato odiato dai suoi alunni e dalle loro famiglie.

Nella piccola scuoletta di Regalpetra, egli vede confermate di giorno in giorno le ragioni del suo pessimismo culturale che si è nutrito delle letture di Machiavelli, Guicciardini, Manzoni e Pirandello, per citare alcuni autori che gli erano particolarmente cari negli anni giovanili all'Istituto Magistrale di Caltanissetta. Ma la novità sta nella consapevolezza, che ora lo scrittore avverte, del legame indissolubile del suo destino con quello dei derelitti di Regalpetra. Il fatto che egli appartenga a una famiglia borghese, affrancatasi da secoli di buia fatica grazie al nonno, che da miserabile zolfataro è divenuto capomastro e poi via via

---

<sup>133</sup> *Ivi*, p.124.

<sup>134</sup> Sul rapporto tra Sciascia e l'Illuminismo si veda la voce *Illuminismo* in Giuseppe Traina, *Leonardo Sciascia*, cit., p. 132. La particolare declinazione dell'Illuminismo di Sciascia emerge nel romanzo *Candido ovvero un sogno fatto in Sicilia* (1977), Milano, Adelphi 1990; sorta di riscrittura in chiave moderna del capolavoro voltairiano, come tensione alla spiegazione razionale (ma senza alcuna garanzia che la ragione sia sufficiente a spiegare ogni cosa); come rifiuto della superstizione e dell'intolleranza; come negazione di ogni utopia storicamente definita e casomai, apertura a un generico "ricominciare".

<sup>135</sup> La ricostruzione più ampia della biografia sciasciana si trova in Matteo Collura, *Il maestro di Regalpetra. Vita di Leonardo Sciascia*, Milano, Longanesi 1996.

<sup>136</sup> Sciascia, *Cronache scolastiche*, cit., p. 111. Anche De Amicis in *Il Romanzo di un maestro* aveva esordito facendo giustizia di tanti luoghi comuni quali l'idea dell'insegnamento come missione. Spinto all'insegnamento dalla morte del padre, proprietario di una piccola tipografia, Emilio Ratti era divenuto maestro per mantenere i fratelli e la madre. La retorica della vocazione professionale, più che mai viva nella cultura pedagogica del tempo, viene smentita da De Amicis in apertura al romanzo.

salendo nella scala sociale amministratore di una miniera, non lo mette per sempre al riparo dall'ingiustizia.

Tutto mi sembra affidato ad un fragile gioco: qualcuno ha scoperto una carta, ed era per mio padre, per me, la buona; la carta che ci voleva. Tutto affidato alla carta che si scopre. Per secoli uomini e donne del mio sangue hanno faticato e sofferto, hanno visto il loro destino specchiarsi nei figli. Uomini del mio sangue furono carusi nelle zolfare, picconieri, braccianti nelle campagne. Mai per loro la carta buona. [...] Ad un momento, ecco il punto buono, ecco il capomastro, l'impiegato, e io che non lavoro con le braccia e leggo il mondo attraverso i libri. Ma è tutto troppo fragile, gente del mio sangue può tornare alla miseria, tornare a vedere nei figli la sofferenza e il rancore. Finché l'ingiustizia sarà nel mondo, per tutti ci sarà questo nodo di paura.<sup>137</sup>

Nelle *Cronache scolastiche*, l'esperienza autobiografica dello scrittore è il punto di partenza per riflettere sul rapporto tra letteratura e realtà, e stabilire quale compito spetti all'intellettuale. Secondo Sciascia il privilegio di classe cessa di esistere nel momento in cui l'intellettuale accetta di farsi vicario degli oppressi. «Lo scrittore può esercitare un contro-potere, ha la possibilità di imporre con un colpo di penna, una diversa forma alla vita, un nuovo ordine in vista della ragione, la giustizia e la libertà, riguadagnando alla letteratura coloro che sono stati travolti dalla “fiumana del progresso”, e ciò in linea con la grande tradizione isolana inaugurata da Verga».<sup>138</sup>

In *Cronache scolastiche* fa il suo primo ingresso anche il tema della mafia che Sciascia svilupperà pienamente nelle opere successive *Il giorno della civetta* (1961), *A ciascuno il suo* (1967). E' una mafia più di atteggiamenti che di fatti anche se non mancano i morti ammazzati. Una mafia stracciona:

di gente che va fanatica per qualche parola in gergo che ha appreso nelle carceri di san Vito, che crede chi sa che rubacchiando al vicino e buttando un fiammifero sui covoni ammuccinati nelle campagne, gente che unisce miseria alla miseria. [...] Se poi volete contarli tutti i mafiosi del paese, aspettate che sia tempo di comizi e si faccia vedere in piazza l'onorevole Zirpo. L'onorevole arriva con la sua macchina americana, grasso e flaccido e giocondo: ed eccoli tutti, i mafiosi, come mosche chiamate dal miele.<sup>139</sup>

Uno sentore di mafia entra pure nella scuola.

Quando un padre viene a dirvi – mio figlio “deve” andare alla refezione, “deve” avere il libro gratuito, “deve” essere promosso – potete stare certi che crede di far parte dell'onorata società.

Si capisce che son cani che abbaiano; ma anche a sapere che sanno mordere l'unico sistema è quello di non mandare il ragazzo alla refezione, di non fargli avere il libro, di non farlo promosso; almeno così

<sup>137</sup> *Ivi*, p. 132.

<sup>138</sup> Massimo Onofri, *Storia di Sciascia*, Roma-Bari, Laterza 1994, p. 43.

<sup>139</sup> Sciascia, *Cronache scolastiche*, cit., p. 135.

raccomandano quelli che hanno lunga esperienza. Ma è un giuoco molto triste. Il ragazzo ha fame come gli altri, potrebbe avere il libro, potremmo con lieve compromesso farlo promosso come facciamo gli altri. Per conto mio, non riesco a sostenerla: non lo mando alla refezione per tre quattro giorni, poi cedo; e per il libro lo affido al comitato; e per la promozione non farò certo ingiustizia.<sup>140</sup>

Sciascia sembra guardare al fenomeno malavitoso attraverso la lente dello storico, attento a individuarne le cause nella fame e nella miseria, per questo attutisce in un certo senso il giudizio di condanna nei confronti dei piccoli mafiosi, mentre manifesta un atteggiamento intransigente nei confronti dei potenti.

Quando arriva la fine dell'anno il direttore riunisce i docenti per il commiato. Si discutono i problemi della scuola, che sarebbero quelli di cui si parla alla radio e al cinema e sarebbe imperdonabile far notare che a Regalpetra il problema è la fame, è procurarsi il pane. D'altra parte, come scrive Sciascia nel mondo dei "gattopardi": «tutto è come *allora*: c'è il capomanipolo, il centurione, la segretaria dei fasci femminili, la segretaria delle massaie rurali, maestri che in queste cose si sentono rivivere. Se viene l'ispettore la festa è al completo; era vicefederale, e tutti gli si mettono intorno con il cuore di *allora*. Se viene il provveditore... A sapere che *quello* non c'è più, che l'hanno ammazzato, vien persino una punta di malinconia, di rimorso ».<sup>141</sup>

## 2.2 Maria Giacobbe, *Diario di una maestrina* (1957)

*Diario di una maestrina* è un piccolo libretto, che costituisce una rara testimonianza in presa diretta, di un periodo cruciale della storia italiana del Novecento. Il titolo sembra rimandare a una narrazione di carattere intimista secondo i canoni romantici, al contrario si tratta del combattivo resoconto di una giovane insegnante, che sebbene al suo primo incarico, non ha nulla del carattere di una maestrina deamicisiana. Nata a Nuoro nel 1928 da una famiglia benestante di idee antifasciste, Maria Giacobbe attraversò bambina e adolescente gli anni del Ventennio mussoliniano. Dopo che il padre fu costretto a espatriare e nell'impossibilità di raggiungerlo per lo scoppio della guerra, le condizioni economiche della famiglia cominciarono a peggiorare. Nonostante ciò la scrittrice frequentò il Ginnasio, entrò al Liceo, ma non portò a termine gli studi. Decisa a fare la maestra, contro l'opposizione della famiglia che giudicava questa scelta un volontario declassamento, la Giacobbe prese l'abilitazione magistrale. "La maestrina", come la

---

<sup>140</sup> *Ivi*, pp. 134-35.

<sup>141</sup> *Ivi*, p. 142.

chiamavano scherzosamente gli amici della migliore società nuorese, provocando la sua irritazione, fu chiamata per le prime supplenze nei piccoli paesi del nuorese: Oliena, Fonni, Bortigali fino a ottenere un incarico a Orgosolo. Negli anni dell'insegnamento, la scrittrice collaborò al «Mondo» di Pannunzio (1956-1963), nel 1957 si trasferì in Danimarca. Al debutto editoriale con *Diario di una maestrina*, Premio Viareggio Opera prima nel 1957, seguirono altre opere: *Il mare*, (1967) *Gli arcipelaghi* (1995), da cui il regista Giovanni Columbu ha tratto nel 2001 un film dal titolo omonimo, *Maschere e angeli nudi: ritratto di un'infanzia* (2000), *Scenari di esilio* (2003), *Chiamalo pure amore* (2008). Da ricordare anche la sua intensa attività di scrittura giornalistica e saggistica e i diversi lavori di traduzione.

*Diario di una maestrina* si apre con l'arrivo a destinazione della protagonista in un piccolo paese, uno dei tanti che attraverserà durante il primo anno di supplenza. Nei villaggi aggrappati alle montagne, nei piccoli borghi sperduti lungo la costa, ovunque, la situazione si presenta uguale: la bellezza selvaggia del paesaggio, le abitudini di vita incatenate a tradizioni antichissime e immutate, la paurosa miseria degli abitanti.

Il primo breve incarico di quindici giorni è in una scuola di tracomatosi. Ventisei alunni di classi diverse che, sebbene sfigurati dalla tigna e con lo sguardo offuscato dal tracoma, «sembrano quasi belli e non mancano di intelligenza e vitalità».<sup>142</sup> L'aula è una piccola stanza al pianterreno di una casetta decrepita ai margini del paese, con il pavimento in semplice terra battuta, lunghe assi sgangherate che fungono da banchi, intorno ai quali si accalcano cinque o sei bambini e un tavolaccio come cattedra. Come abbiamo potuto vedere negli autori precedenti, a partire da De Amicis in *Il romanzo di un maestro* e Cerri, la descrizione degli ambienti scolastici, generalmente aule e arredi fatiscenti, si può considerare un desolante luogo ricorrente delle narrazioni scolastiche. Tuttavia a differenza dei suoi predecessori, in *Diario di una maestrina* l'impiego del *topos* dell'aula cadente è sottoposto allo sguardo ironico dell'autrice, tratto distintivo che già era anticipato dalla scelta di un titolo antifrastico.<sup>143</sup>

Il pavimento era di semplice terra battuta, separato dal piano superiore solo da un tavolato sconnesso che non ci impediva di seguire, con l'udito, le fasi della toeletta mattutina di coloro che vi abitavano e che concludevano i loro parchi lavacri gettando dalla finestra sovrastante alla nostra dell'acqua sudicia i cui schizzi inzaccheravano la lavagna.<sup>144</sup>

---

<sup>142</sup> Maria Giacobbe, *Diario di una maestrina*, Nuoro, Il Maestrale 2003, p. 23.

<sup>143</sup> Cfr. Giulio Iacoli, *Forme e programmi per le scritture dell'insegnante*, in *Il mestiere di insegnante. Figure di quotidianità, trame invisibili*, (a cura di Alessandro Musetti e Corrado Confalonieri), Milano, Unicopli 2013.

<sup>144</sup> Giacobbe, *Diario di una maestrina*, cit., p. 22.

La cattedra è un tavolo male in gambe che per molti anni ha fatto buon servizio negli uffici comunali, il cassetto è stato chiuso con una chiave che non esiste più. Il suo contenuto misterioso potrebbe far lavorare la mia fantasia quando nient'altro la tenesse occupata: antiche memorie municipali? Documenti preziosi per la loro data? Oppure materiale didattico, i molti nulla di cui ci gioviamo per rendere oggettivo il nostro insegnamento? Vecchi registri con nomi entrati nella storia del paese?

Quando riuscirò ad aprirlo verrà alla luce una bandiera tarlata con la croce sabauda.<sup>145</sup>

La giovane insegnante si sforza di svolgere il programma, di essere piacevole, di divertire la classe, ma gli alunni, sebbene molto educati e rispettosi, non collaborano e si mostrano chiusi in un mutismo ostile e distratto. Il muro di ghiaccio si rompe grazie a un evento sorprendente: l'ingresso in classe di una grossa biscia nera. La maestra sa sfruttare l'imprevisto a suo favore: cattura la biscia e la mostra trionfante agli alunni, suscitando la loro ammirazione, resa ancora più forte dal timore superstizioso delle donne sarde per i serpenti. Il fatto di compiere azioni audaci, fuori dall'ordinario stereotipo dell'insegnante, sfidando la classe sul terreno del gioco o della competizione tra pari è un altro *topos* del racconto di scuola che ha come risultato la conquista di una indiscutibile autorevolezza.<sup>146</sup>

La seconda esperienza è in una scuola popolare di Oliena: un paese di settemila anime senza fognature, né acquedotti dove sono diffusissime tubercolosi e mortalità infantile. La classe serale è composta di trenta alunni tra i diciotto e i venticinque anni: contadini e pastori che appartengono alla categoria dei *massajos*, lavoratori della terra che devono sapere fare di tutto: dai lavori agricoli, all'allevamento degli animali, alle mansioni di muratore e manovale. Definiti dai notabili del paese "la feccia di Oliena", finiranno per diventare i migliori amici della maestra. Anche in questo caso l'atteggiamento di rispetto della dignità, l'interesse sincero verso la vita degli alunni, l'attenzione a evitare forme di umiliazione e di curiosità etnografica al pari dei turisti che giungono a Oliena «perché le

---

<sup>145</sup> *Ivi*, p.105.

<sup>146</sup> Uno degli episodi più divertenti è raccontato in *Ricordi di scuola* di Giovanni Mosca. Al protagonista, un giovane maestro ventenne viene assegnata la "famigerata" 5<sup>a</sup> C. «Seduti sui banchi, forse sorpresi dal mio aspetto giovanile, non sapendo ancora bene se fossi un ragazzo o un maestro, quaranta ragazzi mi fissavano minacciosamente. Era il silenzio che precede le battaglie». Il maestro individua il capo, in un tal Guerreschi (nome nomen) dallo sguardo feroce che senza esitare lancia un grido e tira un'arancia in direzione del maestro. Questi prontamente si scansa e il tiro andato a vuoto manda Guerreschi su tutte le furie. L'alunno carica allora la sua fionda e ricevuto il segnale anche gli altri trentanove si preparano a tirare. Nel frattempo si sente il ronzio di un grosso moscone. Il maestro, che ha ancora un cuore di ragazzo, intuisce bene l'incertezza dei suoi alunni: colpire il maestro o abbattere il moscone? E sfida il Guerreschi, ma quest'ultimo fallisce il colpo. « – A me la fionda! – dissi. Masticai a lungo un pezzo di carta, ne feci un palla e, con la fionda di Guerreschi, presi, a mia volta, di mira il moscone. La mia salvezza, il mio futuro prestigio erano completamente affidati a quel colpo. Poi con la mano ferma, lascia andare l'elastico: il ronzio cessò di colpo e il moscone cadde morto ai miei piedi.

– La fionda di Guerreschi – , dissi tornando immediatamente alla cattedra è qui nelle mie mani. – Ora aspetto le altre – ». Giovanni Mosca, *Ricordi di scuola* (1940), Milano, Rizzoli 1968, pp. 30-31.

catapecchie fanno tanto India»<sup>147</sup> consentono alla giovane maestra di guadagnarsi simpatia e stima.

A un certo punto la scuola viene visitata da un Ispettore: i suoi discorsi sulla immensa gratitudine che si deve allo Stato per l'istituzione delle scuole popolari e le raccomandazioni a rispettare il lavoro degli intellettuali che, al contrario degli zappaterra, soffrono d'insonnia e devono cibarsi di cibi leggeri crea imbarazzo e irritazione nella classe. Il tema delle visite ispettive è spesso presente nei racconti di scuola di questi anni, come già nei racconti di De Amicis. Si tratta per lo più di personaggi avulsi dalla realtà, rappresentanti di uno Stato lontano, spesso stravaganti e originali nelle loro fissazioni nozionistiche e didattiche, raramente utili al compito di indirizzare il maestro; fa eccezione il caso dell'ispettore Megàri in *Romanzo di un maestro* che assume quasi le funzioni di un padre-precettore per il disorientato Emilio Ratti. Talvolta l'ispettore elargisce generosamente consigli che la sua stessa persona smentisce, come nel caso di *Cronache scolastiche* di Sciascia dove l'ispettore, conosciuto funzionario dell'Ovra, notando sulla cattedra la verga che serve al maestro per indicare fiumi e città sulla carta geografica, raccomanda di non picchiare gli alunni, di ridurli all'ordine con "dolce persuasione".

Dopo la vincita del concorso Maria Giacobbe viene assegnata a un paese di montagna: Fonni. La classe è una terza femminile composta di trenta alunne per lo più ripetenti recidive, con gravi difficoltà in ortografia, sintassi, aritmetica. Le maestre più anziane suggeriscono alla giovane collega di usare il bastone o la frusta, perché le bambine sono maleducate e cattive; le alunne stesse, come già nel caso della classe di Sciascia, chiedono la correzione manuale che i regolamenti proibiscono e portano a scuola una verga per essere percosse. La povertà del paese è così grande che quasi tutte le bambine vengono mandate all'*aggiudu* e alcune ne fanno anche tre o quattro al giorno. Come i bambini di Regalpetra si tratta di servizi di vario genere: fare provvista di acqua, spazzare, pulire i pollai, accudire gli animali, in cambio di un pasto e di qualche abituccio smesso. L'emergenza economica e sociale è tale che la maestra si accorge ben presto dell'anacronismo e dell'inutilità dei programmi: quell'insieme di nozioni astratte che, unite alla pratica dell'*aggiudu* e all'endemica evasione dall'obbligo, allontana ancora di più dalla scuola. Interessanti sono allora i tentativi compiuti dai maestri di avvicinare l'insegnamento al mondo di questi bambini senza infanzia: tratto che accomuna sia l'esperienza di Leonardo Sciascia che di Maria Giacobbe. Si tratta di piccoli esperimenti che tuttavia rivelano l'esigenza sentita di una nuova didattica: Sciascia prova con la poesia e propone componimenti inediti come *Goal* di Saba, *I fanciulli battono le monete rosse* di

---

<sup>147</sup> Giacobbe, *Diario di una maestrina*, cit., p. 31.

Sinisgalli; Giacobbe in modo più sistematico rifugge dalla lezione cattedratica per cimentarsi in sperimentazioni quali la compilazione di un vocabolario italiano - fonnese, la messa in scena della lauda *Donna de Paradiso* di Jacopone, lo studio della storia sarda, i temi d'indagine .

Un altro aspetto che accomuna i due autori, pur tenendo conto delle differenze ideologiche: più combattiva la Giacobbe, più scettico ma non arreso Sciascia, è la volontà di cambiamento della realtà. Per la scrittrice sarda, la scuola è un luogo chiave della lotta di trasformazione sociale,<sup>148</sup> per Sciascia una sfida a se stesso e al proprio mondo di valori.<sup>149</sup>

Dopo due anni a Fonni e una breve esperienza nella civile Bortigali, dove l'insegnante arriva preceduta dalla fama di «ragazza con idee molto strane e moderne»,<sup>150</sup> Giacobbe ottiene un trasferimento a Orgosolo. I colleghi anziani la accolgono con diffidenza e malcelato disprezzo. Le affidano due scolaresche di prima: cinque ore sessanta bambini. Le difficoltà sono tante e sembrano insormontabili: gli alunni parlano solo il dialetto e non capiscono la lingua della maestra, non sanno tenere in mano una matita, si oppongono alle regole dettate da un'intrusa, una straniera, «quella “donnetta” venuta da Nuoro».<sup>151</sup>

Sono bambini educati secondo antiche tradizioni a un ideale di durezza: dormono a terra su una stuoia di giunco (nell'intera classe un solo bambino maschio possiede un letto), camminano scalzi in mezzo alla neve, non hanno diritto a ricevere o dare carezze, devono difendersi da soli dai soprusi dei compagni, vengono castigati con ferocia: sono al tempo stesso maturi e terribilmente bisognosi di amore. Il paese è definito dalle cronache giornalistiche “ l'Università del delitto”: intere famiglie sono al confino a Ustica e Portolongone, la presenza del banditismo e la crisi, seguita al dopoguerra, hanno costretto i pastori ad abbandonare le antiche mansioni e trasformarsi in braccianti senza terra, spesso disoccupati. Tuttavia Maria Giacobbe, che ha scelto il trasferimento a Orgosolo con spirito di missione, è animata dallo slancio ideologico e dall'entusiasmo dei giovani e si impegna a conquistare per questi bambini il diritto alla scuola e a condizioni di vita migliori.

---

<sup>148</sup> «Voglio sfruttare questo loro (*riferito agli studenti- lavoratori*) manifesto interesse per la storia e la letteratura. Bisogna si rendano conto che il loro modo di vita è anacronistico e che si deve lottare per trasformarlo». Giacobbe, *Diario di una maestra*, cit., p. 56.

<sup>149</sup> «Capisco benissimo che si finisca come quel mio collega anziano che non se ne cura, come se i ragazzi fossero numeri. Forse è come quando si entra in una sala anatomica; c'è chi ne viene fuori sconvolto e non ci metterà più piede, e chi invece vincerà la prima impressione e lentamente si abituerà. Poiché non sono ancora scappato, credo mi abituerò. Ma non sarà come per chi studia anatomia, che acquista conoscenza. Se io mi abituerò a questa quotidiana anatomia di miseria, di istinti, a questo crudo rapporto umano, se comincerò a vederlo nella sua necessità e fatalità, come di un corpo che è così fatto e diverso non può essere, avrò perduto quel sentimento , speranza e altro, che credo sia la parte migliore di me». Sciascia, *Cronache scolastiche*, cit., p. 131.

<sup>150</sup> Giacobbe, *Diario di una maestra*, cit., p. 94.

<sup>151</sup> *Ivi*, p. 111.

Attraverso le riviste pedagogiche la maestra promuove una campagna di solidarietà e raccoglie giocattoli, abiti usati, dieci lettini. Gli insegnanti anziani e lo stesso Provveditore reagiscono con durezza a questa iniziativa, rea di aver denigrato il paese, ma l'entusiasmo degli alunni e la solidarietà delle loro madri nei confronti della maestra consentiranno di superare il problema. Il racconto prosegue con la descrizione dei progressi della classe e si sofferma sui singoli alunni: Grazia che ha un ritardo di apprendimento e nessuno può aiutare, Giovanni che non teme le minacce e da grande vuole fare il bandito, Pietro Tandeddu alunno tra i migliori e cugino di un leggendario latitante, Peppino che insegna a leggere alla sorella quattordicenne, Don Coco che non impara le tabelline e scrive le parole a metà, Giuseppa la più bella della classe sfigurata per il freddo da una paresi facciale. Insieme alla loro storie si dipana la storia del paese e della sua gente: vite alternate di speranza e ribellione, disperazione e abbandono. Dopo tre anni la maestra non è più l'estranea che «mangia il pane del governo, la stipendiata quasi milionaria»,<sup>152</sup> ma la maestra del paese che «scrive sui giornali e sa farsi ascoltare»;<sup>153</sup> ormai viene ricevuta nelle case, ascolta le storie, partecipa ai funerali e ai matrimoni, viene persino invitata a candidarsi nella lista comunale di pastori, contadini e operai. Nell'ultimo capitolo, intitolato significativamente *Questa è la mia gente*, Maria Giacobbe, senza alcuna enfasi retorica, conclude la sua esperienza con l'immagine simbolica dei bambini che salutano entusiasti l'arrivo in paese di un grande trattore rosso: «Pietro, Giovanni, Peppino, Don Coco, uomini nuovi».<sup>154</sup> E' il giusto finale di un racconto realistico ed epico al tempo stesso, in cui la protagonista sente di essere parte integrante di una nuova fase della storia della Sardegna: quando finisce la paura e inizia la rinascita, quando i destini si possono cambiare, e la cultura e la consapevolezza porteranno al risveglio morale.

Come scrisse Maria Giacobbe nella *Prefazione* all'edizione del 1975, non si trattava di una visione velleitaria della realtà, bensì del sentimento comune di speranza suscitato dall'imminente attuazione del Piano di Rinascita della Sardegna. Infatti il Piano approvato nel 1948 e reso operativo nel 1962 stanziava 400 miliardi per lo sviluppo economico dell'isola, prevedeva la costruzione di 19 dighe, il risanamento del settore minerario, l'incremento dell'agricoltura e dell'allevamento. Esso avrebbe cancellato la piaga dell'*aggiudu*, cambiato i destini di miseria e di isolamento di tanti bambini, contribuito alla formazione e alla specializzazione dei giovani. Alla rinascita economica scaturita dal basso si accompagnava in modo inscindibile la rinascita morale: gli intellettuali, gli insegnanti come Maria Giacobbe, sentivano di avere un ruolo fondamentale nella costruzione di una

---

<sup>152</sup> *Ivi*, p. 139.

<sup>153</sup> *Ivi*, p. 164.

<sup>154</sup> *Ivi*, p. 190.

società nuova, compito che la stessa comunità in buona parte gli riconosceva. Tuttavia il Piano di risanamento fallì i suoi obiettivi, per un insieme di motivi e di errori che l'autrice analizza con precisa cognizione nel testo della *Prefazione*. La maestra si interroga anche sui destini dei suoi allievi e amici e nella *Postilla* al testo ne racconta le storie; i piccoli protagonisti: Pietro, Don Coco, Giovanni, Luciana hanno seguito il destino del grande esercito degli emigrati, circa 350000 che lasciarono la Sardegna tra gli anni Cinquanta e gli anni Settanta. Partiti per destinazioni lontane e accolti da sorti diverse.

Con i primi governi di centrosinistra (1962-68) si ottenne finalmente l'istituzione della Scuola media unica ( Legge n. 1859 del 31 dicembre 1962 ), riforma accolta da un consenso politico quasi unanime. L'innovazione creò un forte fermento nazionale, a riprova della consapevolezza, ormai raggiunta nel paese, di quanto l'istruzione fosse necessaria come accesso al mondo del lavoro. L'idea di unificare la scuola secondaria inferiore che per cento anni era stata divisa in Ginnasio Inferiore, Istituto Magistrale Inferiore, Corsi di Avviamento alle Professioni e alle Arti, Istituto Tecnico Inferiore, aveva come logico corollario l'estensione dell'obbligo stesso, già sancito dalla Costituzione, ma divenuto ora più pregnante e sanzionato. Nel frattempo continuavano gli aggiustamenti alla scuola secondaria di secondo grado, iniziati negli anni Cinquanta, con l'incremento dell'istruzione tecnica: aggiornamento dei programmi dei futuri geometri e periti agrari, apertura delle Facoltà universitarie del settore scientifico per i diplomati degli istituti tecnici, istituzione di nuovi indirizzi per corrispondente in lingue estere e tecnico del settore turistico.

Con la nuova scuola media aumentò notevolmente il numero degli alunni e diminuì il tasso di abbandono,<sup>155</sup> motivo per cui fu considerata una riforma epocale, ma restarono aperti i problemi della preparazione della classe docente, della revisione metodologica e didattica dei programmi. La scuola era sì unica nel suo impianto generale, ma articolata al suo interno in classi normali, classi di aggiornamento (per alunni ripetenti) classi differenziali

---

<sup>155</sup>«Lo sviluppo della scuola media fu esponenziale. Il numero degli alunni tra i 13 e i 14 anni delle scuole secondarie inferiori nel loro complesso presenti tra i banchi nell'anno scolastico 1958-59 e quelli frequentanti la Scuola media unica nell'anno scolastico 1972-73 era cresciuto del 40% (39,8%). Il tasso di abbandono che dieci anni prima si aggirava a un alunno su due, era sceso all'11%. Il linguista Tullio De Mauro, futuro Ministro della Pubblica Istruzione dal 1996 al 1998, attribuisce questa presa di coscienza dell'importanza della scolarizzazione da parte delle famiglie italiane, anche al grande spazio che i quotidiani, a partire dal «Corriere della Sera» fino al più umile giornale di provincia, avevano dedicato alla nascita della scuola media unica e alla sua funzione storica nello sviluppo del singolo individuo e del Paese nel suo complesso». D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana*, cit., p. 501

(per alunni disadattati e con ritardo di apprendimento), infine c'era ancora da combattere contro la carenza di scuole.<sup>156</sup>

All'opera di testimonianza e di denuncia dei racconti di scuola degli anni Cinquanta si affiancarono i resoconti di esperienze di scuola e controscuola come *Lettera a una professoressa* (1967) di don Lorenzo Milani, *Un anno a Pietralata* (1968) e *Le bacchette di Lula* (1969) di Albino Bernardini, apparsi emblematicamente nel momento fatidico della contestazione operaia e studentesca.

Si tratta di opere di forte valenza pedagogica e politica che rinsaldano, dentro un disegno di radicale cambiamento, il rapporto tra scuola e società.

Negli stessi anni, appena poco prima, Luciano Mastronardi scrive *Il Maestro di Vigevano* (1962) probabilmente il romanzo migliore della Trilogia vigevanese.<sup>157</sup> Spietato ritratto della burocrazia magistrale, come scrisse Gianfranco Contini in *Letteratura dell'Italia unita*,<sup>158</sup> *Il maestro di Vigevano* racconta la storia di un perdente: un semplice insegnante elementare di una cittadina di provincia negli anni del *boom* economico.

### 2.3 Albino Bernardini, *Le bacchette di Lula* (1969)

Di origini sarde (nasce a Siniscola, in provincia di Nuoro, nel 1917), Bernardini riceve il suo primo incarico di insegnante elementare nel 1942, dopo aver combattuto sui fronti di Albania, Grecia, Jugoslavia. Nel 1949 è a Lula, un piccolo centro della Barbagia, dove vive un'intensissima esperienza pedagogica che sfocia nel libro *Le bacchette di Lula*, pubblicato dopo il successo ottenuto con l'opera d'esordio *Un anno a Pietralata*.

*Le bacchette di Lula* è un testo che va letto per primo, perché vi si narra un'esperienza d'insegnamento precedente a Pietralata: nella Sardegna più interna e arcaica, la stessa che aveva conosciuto Maria Giacobbe. Si tratta di «un memoriale imprudente e bellissimo»,<sup>159</sup> come lo ebbe a definire l'amico e sodale Gianni Rodari, dove si saldano esperienza scolastica ed esperienza umana, dove un giovane maestro, ancor prima della contestazione pedagogica e politica alla vecchia scuola, che scoppierà nel '68, sperimenta nei fatti la

---

<sup>156</sup> Il panorama dell'edilizia scolastica all'atto di istituzione della Scuola media unica era scoraggiante. Mancavano nientemeno che 1 milione e 770 mila posti-alunno. Ciò determinò per parecchi anni la necessità di creare doppi e tripli turni di frequenza.

<sup>157</sup> La Trilogia di Vigevano è composta di tre romanzi: *Il calzolaio di Vigevano* (pubblicato sul primo numero della rivista «Il Menabò nel 1959», in volume dal 1962), *Il maestro di Vigevano* (1962), *Il meridionale di Vigevano* (1964).

<sup>158</sup> Gianfranco Contini, *Lucio Mastronardi*, in *Letteratura dell'Italia unita 1861-1968*, Firenze, Sansoni 1983, p. 1033.

<sup>159</sup> Gianni Rodari, *Prefazione*, in Albino Bernardini, *Le bacchette di Lula*, Firenze, Nuova Italia 1969, p. XII.

possibilità di fare educazione in modo diverso: una lezione non solo di didattica ma di impegno civile, di militanza pedagogica. Il resoconto autobiografico di Bernardini procede per temi e segue solo in apparenza l'andamento dell'anno scolastico, in realtà l'autore è concentrato a ragionare sulle scelte educative, a interrogarsi sui temi morali, a riflettere sulle conseguenze delle sue azioni in classe. Il maestro confessa e descrive onestamente i suoi fallimenti, le sue cadute, riferisce le soluzioni che adotta, anche se non è sicuro che siano quelle giuste. Egli applica il metodo reale della ricerca nella prassi, sorretto da un atteggiamento etico di apertura alla critica e al riconoscimento dei propri errori.

A Lula i bambini arrivano a scuola, portandosi le bacchette destinate, secondo la tradizione pedagogica locale, a punirli se sbagliano o se ciò che fanno è considerato un errore. Sono allegri e quasi orgogliosi nell'offrire al maestro la bacchetta che hanno costruito con l'aiuto dei genitori, ognuno la sua, di legno ben levigato e lavorato con incisioni nell'impugnatura. I bambini bisogna picchiarli perché imparino la legge e non diventino briganti. Picchiarli e castigarli anche con metodi ingegnosi, come quelli adottati dalla maestra Ballena, indiscutibile autorità pedagogica del paese, ad esempio mandarli in processione lungo le strade con le mani legate dietro la schiena, metterli in ginocchio sul sale, fargli bere chinino pestato, chiuderli a chiave nella classe come fosse una prigionia. Quelle bacchette, non metaforiche, hanno però una carica simbolica: rappresentano non solo la crudeltà dell'ambiente scolastico, ma anche la durezza e la violenza di una vita fatta di miseria, ignoranza, ingiustizia, sottomissione che riguarda tutti e di cui i bambini sono le prime vittime innocenti. Il maestro è consapevole che non si tratta di una realtà degradata, limitabile geograficamente, ma ci tiene a precisare che i fatti narrati non possono nemmeno essere considerati il metro per misurare l'istituzione scolastica della Barbagia. Infatti, come abbiamo letto anche nelle pagine di Sciascia, la scuola degli anni Cinquanta adotta metodi violenti soprattutto nelle aree difficili del paese con i ragazzi cosiddetti "disadattati": i figli dei contadini siciliani, dei braccianti delle borgate romane, degli immigrati della cintura industriale torinese. Nel momento in cui Bernardini rifiuta le bacchette si incarica di dimostrare che l'educazione non ha bisogno della violenza, ma si impegna anche in una lotta contro tutto ciò che le bacchette simboleggiano. Ciò che caratterizza l'esperienza di insegnamento di Bernardini è infatti, fin dagli esordi, un fortissimo senso di indignazione e di ribellione e il convincimento che per cambiare la scuola non siano sufficienti i nuovi metodi didattici che lui stesso prova ad adottare, mutuandoli dalla pedagogia dell'attivismo pedagogico di Fréinet, ma occorra un impegno a tutto campo che si estende dalla scuola alla società civile.

Sono ancora lontani gli anni dei Decreti Delegati (1974) e la partecipazione dei genitori ai problemi della scuola è quasi un atto eretico, tuttavia Bernardini si fa accompagnare dagli alunni nelle loro case per parlare con le famiglie e riunisce i genitori nella piazza principale del paese: la stessa delle conversazioni serali, degli scontri politici, delle decisioni comuni. A piazza Gazzina, durante una discussione infervorata, il maestro tenterà di spiegare, perché ha liberato i bambini puniti dalla maestra Ballena, perché non crede nelle punizioni corporali inflitte dai genitori per farsi ubbidire, perché la scuola non deve essere considerata un luogo di paura e di prigionia. A questo primo incontro pubblico ne seguirà un altro, sollecitato dal padrone di casa di Bernardini, affinché il maestro possa difendersi dalle accuse infamanti messe in circolazione ad arte sul suo conto.

Un giorno mentre mi sedevo a tavola, il padrone di casa mi disse con fare preoccupato: «Senti, in paese parlano di te!»

«Di me? perché mai?» feci con un po' d'ironia. «Non credo di essere tanto importante! E' venuta qualche altra madre?» chiesi allegramente.

«No non si tratta di madri, dicono che tu dove sei stato hai creato confusione, per cui ti hanno sempre mandato via da tutte le parti. Sono venuti qui per dirmelo, sai! Qualcuno ha detto che non dovrei accettarti in casa. [...] Mi hanno detto che sei andato nella classe della maestra Ballena, che fermi sempre i suoi bambini, che vai dicendo che i maestri, tuoi colleghi, fanno male ad adoperare la bacchetta, che in piazza Gazzina te la sei presa con una madre, che col prete giovane siete "a dai che ti do", e per ultimo stanno dicendo che fai bestemmiare i bambini a scuola. Ecco le cose! Vorrei dirti che qui prima si minaccia, poi...».<sup>160</sup>

Durante il secondo incontro, una domenica pomeriggio, nella stessa piazza brulicante di persone, soprattutto donne, giovani e bambini il maestro poté finalmente cominciare a parlare del suo lavoro, a raccontare dell'impegno profuso a trasformare l'aggregato informe della sua scolarisca in una comunità.

Il maestro Bernardini cerca di spiegare come applica nella sua classe le nuove idee educative: il lavoro di gruppo, la discussione collettiva dei problemi, lo studio dell'ambiente esterno alla scuola, le inchieste sociali, l'invenzione delle storie senza finale, tecniche che perfezionerà a Pietralata con l'introduzione della tipografia, della corrispondenza, del giornalino scolastico. Ciò avviene in anticipo sui tempi, infatti il Movimento di Cooperazione Educativa che diffonderà in Italia il pensiero di Fréinet, e al quale aderirà anche Bernardini sorge qualche anno dopo, nel 1951.

Il pubblico attentissimo mi seguiva con estremo interesse; anche perché si trattava di una novità. In genere nelle piazze si parlava di politica, che alla fine eccitava gli animi dando luogo spesso a baruffe che non

---

<sup>160</sup> Albino Bernardini, *Le bacchette di Lula*, Firenze, La Nuova Italia 1969, p. 75.

sempre si estinguevano con la fine del comizio. Ora, sentire dire proprio in piazza delle cose loro, dei loro figli, del modo come impostavo il mio lavoro, come si discuteva e reagivano, ecc, li affascinava.<sup>161</sup>

L'assemblea si concluderà in modo caotico con l'intervento dei carabinieri, dopo l'intromissione del parroco che, con scatenata oratoria, si scaglierà contro il "mal operare" del maestro e i nuovi metodi. Saranno in particolare i giovani del paese a prendere le difese del maestro e a contestare il reverendo con battute sarcastiche e pernacchie irriverenti. Le parole rancorose, la baruffa, la foga della gente non gioveranno certo al maestro che nei mesi successivi si ritroverà sempre più solo e isolato.

I colleghi lo evitano, la maestra Ballena continua ad aizzargli contro le madri, le autorità comunali ignorano le sue richieste di riscaldare la classe e mettere i vetri alle finestre, il vecchio prete gli consiglia il vivere tranquillo, persino chi la pensa ideologicamente come lui, vale a dire i comunisti del paese (Bernardino era iscritto al PCI dal 1944) non si mostra convinto delle sue idee pedagogiche. Intanto il caso di questo maestro contestatore *ante litteram* che vive l'impegno scolastico come un tutt'uno con l'impegno sociale e politico comincia a fare scalpore anche fuori dal paese. Bernardini subirà una visita ispettiva, sarà convocato d'urgenza dal Provveditore e sollevato immediatamente dall'incarico. La sua partenza dissolverà la comunità classe tanto faticosamente costruita, i risultati raggiunti si riveleranno fragili conquiste, perché ancora troppo legati alla figura esemplare del maestro: tornerà la disciplina e torneranno le bacchette. Il piantagrane che ha dato scandalo nel borgo, che non si è attenuto alla prima regola di ogni burocrazia che è quella di farsi gli affari propri, esce sconfitto da questa esperienza. Tuttavia, come capita spesso nelle storie di scuola il significato del proprio lavoro non si rintraccia nei fatti immediati, ma scaturisce all'improvviso, come un fiume carsico che ritorna in superficie nell'epifania di un attimo: un incontro, un alunno diventato uomo, un ricordo che riaffiora ancora forte e pregnante. Sarà così per il maestro Bernardini, una mattina, in un bar di Nuoro, quando la cameriera, che si rivelerà essere la ex alunna Antonietta, gli racconterà i fatti seguiti a Lula dopo la sua partenza. La nuova maestra arrivata al paese, ben addestrata dalla famigerata Ballena, aveva ripreso i vecchi metodi della bacchetta. Finché un giorno due alunni si rifiutarono di farsi picchiare e la minacciarono con un coltello; ne seguì una gran baraonda di urla, pianti e accuse che si concluse con la ribellione di alcune madri ai metodi violenti della maestra. La reazione dei genitori, più che degli stessi alunni, a un metodo che solo qualche mese prima era stato sostenuto con convinzione è la conferma, esplicita e chiara, della validità e della giustizia del lavoro del maestro. Spinto da questa rivelazione, Bernardini fa ritorno

---

<sup>161</sup> *Ivi*, p. 86.

un'ultima volta al paese per incontrare i vecchi scolari, ormai diventati adulti, e confrontarsi con loro. Li ritrova in Piazza Gazzini nella stessa atmosfera delle grandi occasioni. Alcuni sono diventati pastori, altri muratori e manovali, qualcuno è in attesa di emigrare, due soltanto hanno proseguito gli studi. Emerge da questa conclusione un altro tratto del racconto di scuola: il crinale sottile della rappresentazione eroica dell'insegnante, figura perdente sul piano pratico della storia che trova la sua forma di riscatto entro l'orizzonte etico e ideale.

#### **2.4 *Un anno a Pietralata (1968)***

Dopo l'allontanamento da Lula, Bernardini viene messo in aspettativa per due anni. Nel 1951, durante uno sciopero a sostegno dei contadini di Bortigali, è arrestato e condannato a quattro mesi di reclusione nelle carceri di Oristano. Nel 1960 si trasferisce con la moglie e i due figli a Roma: nello stesso anno ottiene l'incarico per insegnare in una scuola della borgata di Pietralata, dove gli viene affidata una classe di bambini appartenenti a famiglie del sottoproletariato urbano, in prevalenza figli di immigrati meridionali. Da questa esperienza, ricca di significativi risvolti umani e professionali, nasce il racconto autobiografico *Un anno a Pietralata* (1968). A questa opera si ispirerà nel 1973, Vittorio De Seta (1923-2011), già regista del film *Banditi a Orgosolo* (1961), per la realizzazione di *Diario di un maestro*, uno sceneggiato di grande successo prodotto per la Rai. Girato con uno stile di grande effetto documentaristico, il film avrà il merito di far conoscere ad un larghissimo pubblico di telespettatori un modello di scuola diverso da quello tradizionale e autoritario. De Seta alternerà con estrema abilità la presa diretta alla ricostruzione, i personaggi reali – bambini presi dalle strade della borgata che si autodefiniscono “i malestanti” – , agli attori come il bravissimo Bruno Cirino che interpreta la parte dell'insegnante.

Nella tradizione del genere, il libro comincia con il primo giorno di scuola e nonostante siano passati alcuni anni dall'esperienza di Lula, la situazione non appare tanto diversa agli occhi del maestro: un edificio squallido e sporco come una prigione mandamentale, i colleghi in disparte che catalogano in blocco la borgata come “gentaglia”, una classe di alunni ripetenti che urlano e si danno pugni, infine, un gruppo di madri che consigliano al maestro di usare le maniere forti. L'atteggiamento del maestro si pone immediatamente in discontinuità con il comportamento sprezzante dei colleghi che considerano la scuola di via Pomona il luogo del loro castigo; Bernardini chiede collaborazione alle madri, le prega di

fermarsi a parlare e chiarisce il suo intento: «non voglio solo insegnare ai vostri figli a leggere e scrivere, ma anche educarli a vivere a scuola e fuori». <sup>162</sup> Anche in questa seconda esperienza, Bernardini mette al centro della sua visione pedagogica il rapporto di interdipendenza tra scuola e società per ribadire la dimensione politica del lavoro di insegnante. Le sue convinzioni sono talmente forti che egli affronta le prime durissime settimane senza scoraggiarsi, anche se la situazione si presenta molto critica: totale mancanza di disciplina, ingiurie e sberleffi al maestro, nessun interesse per lo studio, menefreghismo e assenze. La classe si presenta come una moltiplicazione di Franti, irrecuperabili allo studio, crudeli con i compagni, maleducati e violenti.

«Quando suonava il campanello che annunciava la fine delle lezioni, ero così stanco dalla rabbia, che non ne potevo più. Mi veniva voglia, specialmente alcuni, di prenderli e sbatterli al muro», <sup>163</sup> confessa il maestro ai lettori, senza tanti abbellimenti e ammettendo di aver agito in modo sbagliato in qualche momento di esasperazione, ma in quanto ai Franti, è convinto che non esistano ragazzi cattivi, ma cattive abitudini, realtà ambientali che rendono invisibili la bellezza, la curiosità e gli slanci che ognuno porta con sé. Esiste la borgata, non diversa da quelle che Pasolini ha presentato nei suoi romanzi e nei suoi film, che Onofri ci ha raccontato dal fronte della scuola, che Dai Prà si ritroverà a vivere al suo primo incarico.

Voler insegnare senza preoccuparsi troppo della vita del bambino fuori della scuola è un po' un vizio di noi maestri; vizio che, col passar del tempo, è diventato tradizione. Ma se questo è possibile in qualsiasi altro luogo, è assolutamente impossibile a Pietralata. Per rendersene conto basta fare un giretto per le vie della borgata. Non è solo la miseria nel suo insieme che colpisce. Nei 99 comuni della provincia di Nuoro, di miseria ne ho vista fino all'incredibile: bambini scalzi e macilenti, sporchi e denutriti, con abiti a brandelli, e prima che arrivasse il DDT, carichi di pidocchi. Era quello il quadro più comune che si presentava al visitatore di quei paesi, soprattutto nel periodo fascista. Oggi la miseria comincia a diminuire, anche se molto lentamente, ad opera soprattutto degli emigrati che hanno inviato qualche soldo e letteralmente spopolato molti paesi. Ma gli abitanti di Pietralata, nella stragrande maggioranza, sono già emigrati. Gente disperata che è fuggita dai paesi del meridione, pensando che nella capitale ci sarebbe stato un posto anche per loro. Ma la capitale inesorabilmente li ha allontanati tutti, come degli appestati. [...] Questo già da più di trent'anni. <sup>164</sup>

I bambini di Pietralata hanno imparato che nella vita resistono meglio “i duri” e nel loro linguaggio, un dialetto romanesco degradato, esprimono l'anarchia dei sentimenti e degli istinti. Durante le prime settimane di scontri in quel dialetto, così vicino al parlato dei

---

<sup>162</sup> Albino Bernardini, *Un anno a Pietralata*, Nuoro, Ilisso Edizioni 2004, p. 30.

<sup>163</sup> *Ivi*, p. 40.

<sup>164</sup> *Ivi*, p. 135.

personaggi pasoliniani di *Ragazzi di vita*, lanciano al maestro i peggiori insulti. Bernardini capisce bene che non si tratta soltanto di un linguaggio, ma di un modello di cultura e in ogni capitolo ne riporta numerose espressioni: «mo' vado a casa e faccio venì mi' padre che t'attacca ar muro com'un manifesto», «no' 'o sai che io ciò un cortello così lungo... e t'o ficco 'n panza?», «a disgrazziato che nun...li mortacci tua».<sup>165</sup>

La svolta avviene quando il maestro decide di andare a prendere un alunno che “marina” regolarmente la scuola e si nasconde in una catapecchia abbandonata con altri compagni per fumare e giocare a carte. La minuziosa preparazione del piano di attacco che coinvolge l'intera classe e la riuscita dell'operazione costituiscono l'inizio di un nuovo corso nelle relazioni tra insegnante e alunno. Come abbiamo già visto in altri racconti, le valenze educative di un simile gesto sono tante: il maestro esprime l'interesse umano che sente nei confronti dei ragazzi, al di là del loro essere alunni, si mette sul loro piano architettando una trappola che è vissuta come un gioco, non teme il giudizio dei colleghi scandalizzati da questo modo di agire, si disinteressa delle regole che vietano di lasciare il caseggiato senza autorizzazione del dirigente. Un secondo momento tipico è la visita a Monte Pecoraro, una zona collinosa, ricca di grotte che costituiva l'oggetto di interesse prioritario dei ragazzi. In un primo momento il maestro vieta agli alunni di andarci, in quanto luogo equivoco dove si appartano Coppiette e Guardoni, poi si rende conto che l'aura di proibito incita ancora di più alla trasgressione e decide di recarvisi con la classe per scopi didattici. La prima visita è un fallimento, ma alla seconda i bambini raccolgono argilla, insetti, erbe, fiori: un campionario naturale che diviene agli occhi dei ragazzi l'oggetto di un nuovo interesse, vivo e costruttivo. Conquistata la fiducia della classe e dei genitori il maestro comincia a proporre lezioni all'aperto, incontri con personaggi del mondo del lavoro, visite d'istruzione, una delle quali lungo il fiume Aniene,<sup>166</sup> ma puntualmente arriva la comunicazione del Direttore che non concede l'autorizzazione.

Per il maestro si ripete, seppure in modo meno drammatico, la situazione già vissuta a Lula: la solitudine nei confronti dei colleghi, la disapprovazione agguerrita del dirigente, l'impedimento burocratico all'azione educativa, il disconoscimento del merito di aver riportato a scuola alunni che avevano abbandonato gli studi. Alla fine dell'anno dopo un commosso saluto, il maestro viene informato del suo trasferimento nella sede più vicina di Villa Adriana. Il suo sostituto sarà un tipico esempio di “maestro ministeriale” preoccupato solo di fuggire dalla gente di borgata. Il precario equilibrio fondato sulla personalità di Bernardini si spezzerà nuovamente, cancellando le conquiste culturali, il clima di

---

<sup>165</sup> *Ivi*, p. 43.

<sup>166</sup> Il fiume Aniene è il luogo delle avventure dei personaggi del primo romanzo di Pasolini *Ragazzi di vita* (1955). Nelle acque del fiume perde la vita Genesio sotto gli occhi impotenti del Riccetto.

democrazia, il senso di responsabilità e di fiducia che si erano creati in classe. E' questo uno dei limiti che il maestro riconosce della propria esperienza, di nuovo ancora troppo legata alla sua figura.

Di quell'anno di fervore, di lotte, di contrasti resteranno vivi i ricordi di quei bambini, piccoli Franti «spregiudicati e generosi, fieri e gagliardi, sempre pronti a battersi»<sup>167</sup> che Bernardini dichiara di aver amato come si amano coloro che «non si rassegnano al primo infuriare dei venti, che non si piegano alla prima minaccia, e non si sconfiggono alla prima sconfitta».<sup>168</sup>

Albino Bernardini continuerà a insegnare a Bagni di Tivoli fino al pensionamento avvenuto nel 1977, proseguirà la sua attività editoriale con la pubblicazione di altri racconti di scuola: *La scuola nemica* (1973), *La supplente* (1975), *Diventare maestri* (1975) e di una ventina di libri per ragazzi.

## 2.5 Lucio Mastronardi, *Il maestro di Vigevano* (1962)

Figlio di una maestra elementare e di un ispettore scolastico, allontanato dall'incarico negli anni del regime fascista per le sue idee sovversive, Lucio Mastronardi (1930-1979) si rassegna a seguire la vocazione familiare dopo i falliti tentativi di ottenere un diploma liceale e una laurea in Lettere. Dal 1950 al 1955, anno della sua nomina in ruolo, insegna come supplente nelle scuole popolari e nel carcere di Vigevano, sua città natale. Dopo la vincita del concorso è assegnato alle scuole di piccole frazioni, poi approda a insegnare in centro all'Istituto Regina Margherita che sarà il teatro del suo romanzo più celebre *Il maestro di Vigevano* (1962).

Nel 1956 inizia l'elaborazione del suo primo romanzo *Il calzolaio di Vigevano* che invia a Elio Vittorini con il quale è entrato in corrispondenza. Dopo diverse revisioni, nel 1959 pubblica il romanzo nel numero 1 de «Il menabò», la rivista diretta da Elio Vittorini e Italo Calvino edita da Einaudi, riscuotendo giudizi positivi, tra i quali anche quello di Eugenio Montale. Ha inizio così la saga vigevanese che si conclude con *Il Meridionale di Vigevano* (1964).

Conclusa la stagione del Neorealismo, gli anni dal '59 al '64 sono un periodo tra i più intensi della letteratura italiana per rilievo di opere e novità, ricordiamo che sulle pagine de «Il menabò» si affronta il dibattito di una nuova letteratura in grado di interpretare il

---

<sup>167</sup> Bernardini, *Un anno a Pietralata*, cit., p. 180.

<sup>168</sup> *Ibidem*.

fenomeno esplosivo della realtà industriale;<sup>169</sup> nel '57 escono il *Pasticciaccio* di Carlo Emilio Gadda, *Tempi stretti* di Ottiero Ottieri; nel '59 *Una vita violenta* di Pier Paolo Pasolini, *Donnarumma all'assalto* ancora di Ottieri, la *Speculazione edilizia* e *La Nuvola di smog* nei *Racconti* di Calvino; nel '62 *Il memoriale* di Paolo Volponi e *La vita agra* di Luciano Bianciardi, lo scrittore che diventerà in seguito uno dei migliori amici di Mastronardi; nel '63 *La Cognizione del dolore* di Gadda.

Partendo dal piccolo e ossessivo microcosmo della sua città, Mastronardi rappresenta, in un ritratto feroce e lucido, l'Italia del miracolo economico e del tramonto della civiltà contadina, della cieca ambizione che travolge tutte le classi sociali, delle frustrazioni e delle miserie morali, della corruzione delle coscienze. Fin dal suo apparire, infatti, la narrativa di Mastronardi fu vista come il risultato, seppure tragicomico di un'indagine del reale dalla forte impronta documentaria. Non a caso Maria Corti, tra i primi acuti interpreti dello scrittore vigevanese, sottolineò l'ancoraggio della Trilogia alla storia economica e socioculturale della Padania e individuò l'esistenza di "una questione settentrionale".<sup>170</sup> «La spinta a leggere la narrativa di Mastronardi come un documento credibile, a dispetto dello stravolgimento grottesco, che pure la contrassegna inequivocabilmente, è motivata dallo scrittore stesso, nel momento in cui adotta (per quanto sia un'operazione realizzata soprattutto sul piano della lingua) forme visibilmente mimetiche di precisi contesti sociali: il laboratorio artigianale-industriale degli scarpari vigevanesi; il mondo della scuola; quello della pubblica amministrazione».<sup>171</sup>

*Il maestro di Vigevano* è una grande sorpresa in casa Einaudi, Calvino la considera un'opera fuori del comune: «un libro infernale, ricco e impressionante»,<sup>172</sup> ma giudizi entusiastici giungono anche dall'illustre critico Gianfranco Contini.

*Il maestro* partecipa a tutti i premi letterari più importanti vincendo il meno prestigioso: il premio Prato, che frutta comunque un milione di lire. Da questo momento in poi, Mastronardi è travolto dalla vertigine del successo: inizia un assiduo carteggio con Italo Calvino che durerà fino al '67, anno in cui si incrinano i rapporti con la casa editrice,

<sup>169</sup> «Il menabò», (a cura di Elio Vittorini, Italo Calvino), n. 4, Torino, Einaudi 1961.

<sup>170</sup> Maria Corti, *Prefazione*, in *Per Mastronardi*, Atti del Convegno di Studi su Lucio Mastronardi, Vigevano 6-7 giugno 1981, Firenze, Nuova Italia 1983, pp. 7- 9. Per la prima volta vien usato il termine "Padania" per indicare un'area geografica e culturale .

<sup>171</sup> Carlo Varotti, *I mondi in piccolo di Mastronardi: Il maestro di Vigevano*, in *Il mestiere d'insegnante. Figure di quotidianità*, cit., p. 110.

<sup>172</sup> Lettera di Italo Calvino a Lucio Mastronardi del 3 dicembre 1960. «Caro Mastronardi, ho letto *Il Maestro di Vigevano* e l'ho fatto leggere ad altri colleghi. Siamo tutti molto impressionati. E' un libro fuori del comune, con una forza poetica dentro, una forza di disperazione, una visione assolutamente nera dell'umanità, che riesce a diventare poetica. Lo pubblicheremo senz'altro e sarà un avvenimento. [...] Comunque vorremmo prima di tutto uscire con il *Calzolaio* nei «Coralli». (Il *Calzolaio* è un libro più bello perché la stessa visione dell'umanità è espressa in modo più oggettivo e più unitario; ma il *Maestro* è un libro più infernale e ricco e impressionante) ». Italo Calvino, *I libri degli altri*, Torino, Einaudi 1991, p. 352. Il corpus epistolare tra Calvino e Mastronardi ammonta a un centinaio di lettere. Quasi un'autobiografia.

riscuote i diritti d'autore che all'epoca ammontano a una bella somma, è invitato a tenere lezioni e conferenze, scrive due canzoni per lo spettacolo di Laura Betti,<sup>173</sup> diventa amico di Michelangelo Antonioni ed Elio Petri che cura per la De Laurentiis la trasposizione cinematografica de *Il Maestro*, protagonisti Alberto Sordi e Claire Bloom. Insieme ai riconoscimenti montano le polemiche: il romanzo è accolto con ostilità nell'ambiente locale, molti colleghi, riconoscendosi nelle grottesche descrizioni dello scrittore, prendono le distanze dallo stesso, o danno vita ad attacchi pubblici sulle pagine dalla stampa. Non è solo la classe magistrale a risentirsi al punto di chiedere al Provveditore l'allontanamento dalla scuola di Mastronardi, anche i padroncini-scarpari,<sup>174</sup> gli operai diventati industrialotti non gradiscono che si parli di Vigevano come di una città incolta, ossessionata dal denaro, *i dané fanno i dané*,<sup>175</sup> ammorbata dall'utilizzo del benzolo come denunciarono alcune inchieste nazionali a cui contribuì lo scrittore stesso.<sup>176</sup>

I pettegolezzi si moltiplicano, Mastronardi viene isolato, si insinua che sia stato il padre a scrivere i romanzi,<sup>177</sup> si mette in giro la voce che sia omosessuale. Mastronardi diventa "un caso".

La situazione personale dello scrittore è aggravata anche dalla condanna per oltraggio a pubblico ufficiale, seguita a un violento diverbio con un controllore ferroviario. Il fatto risalente al 1961 gli era già costato tre mesi di manicomio. Mastronardi evita il carcere e un nuovo internamento in manicomio grazie all'amnistia del '63. L'insieme dei fatti e il clima che si è creato a Vigevano intorno alla sua figura suggeriscono al Provveditore di trasferirlo sull'altra sponda del Ticino, ad Abbiategrasso, dove lo scrittore concorda di svolgere il lavoro di bibliotecario e compiti di segreteria.

---

<sup>173</sup> Le due canzoni di Mastronardi che entreranno a far parte dello spettacolo di Laura Betti, *Giro a vuoto n.3* si intitolano *Vigevano: via Santa Chiara* e *Quarant'anni di missione* e naturalmente parlano di calzolai e di maestri.

Le notizie sulla vita di Mastronardi sono mutate dalla ricca biografia di Riccardo De Gennaro, *La rivolta impossibile. Vita di Lucio Mastronardi*, Roma, Ediesse 2012.

<sup>174</sup> Si ricordi in particolare il celebre articolo di Giorgio Bocca, *Mille fabbriche, nessuna libreria* pubblicato il 14 gennaio 1962 sulle pagine de «Il Giorno» che uscì in concomitanza con la pubblicazione del *Maestro*. L'articolo di Bocca fece di Vigevano il simbolo nazionale della crescita senza sviluppo.

<sup>175</sup> «Gira la manopola e la musica è sempre una: dané fanno dané » è una delle frasi celebri di Mario Sala Micca, protagonista de il *Calzolaio*. Lucio Mastronardi, *Il calzolaio di Vigevano* (1959), Torino, Einaudi 1994, p. 212.

<sup>176</sup> Mastronardi partecipa alla controversia sul benzolo, la cosiddetta "peste bianca" che provoca esalazioni tossiche con effetti letali, scrivendo un articolo per il settimanale di sinistra «Vie Nuove » dal titolo *Il benzolo uccide i calzolai di Vigevano. E' morto anche il mio amico Paolo*. «Vie Nuove », anno XVII, n.25, 21 giugno 1962, pp. 12-15.

<sup>177</sup> Le malelingue di paese fanno correre la voce che i romanzi glieli abbia scritti il padre. Ciò è ovviamente falso. Soltanto un brano del *Maestro* è di Luciano Mastronardi: il trattatello di dizione che fa da paragrafo 17 della seconda parte e che una nota dell'edizione Einaudi attribuisce a un collega dell'autore. Per lunghi anni Lucio, irritatissimo per quella nota, sosterrà che il trattatello sia suo, poi - una settimana dopo la morte del genitore - confesserà che quelle lezioni di dizione erano del padre.

Ritrovata un po' di tranquillità, lo scenario si fa meno ossessivo, la sua rabbia si attenua. Mastronardi cerca di lasciarsi alle spalle le umiliazioni subite, la gabbia della scuola dove si sente rinchiuso da dodici anni, l'invidia dei colleghi e il loro perbenismo borghese. Non sono i bambini, gli alunni, ma la scuola in quanto istituzione a turbarlo. Non tollera la mancanza di libertà didattica, le riunioni, le pagelle, il controllo del direttore didattico. Soffre per la mediocrità dei colleghi che non sentono l'importanza del loro ruolo, che perpetuano nel loro insegnamento lo *status quo*, i pregiudizi, i luoghi comuni. Le loro preoccupazioni sono limitate ai coefficienti stipendiali, gli scatti, la pensione, il "baratto" degli alunni a inizio anno, la cieca obbedienza ai superiori: un insieme di aspetti che costituiranno l'oggetto della parodica descrizione del *Maestro*.

Dopo la conclusione della Trilogia vigevanese, lo scrittore tenta nuove forme espressive, influenzato dalla Neoavanguardia del Gruppo 63, pubblica diversi racconti, poi raccolti nel volume *L'Assicuratore* (1975) e un successivo romanzo *A casa tua ridono* (1971) per l'editore Rizzoli. La fredda accoglienza del romanzo, costato anni di fatiche, nonché la notizia che deve tornare all'insegnamento esasperano le sua condizione psicologica e segnano l'inizio di un processo di esaurimento e di resa.

Nel 1972, dopo un'esplosione di ira nei confronti del direttore didattico, viene di nuovo arrestato. Come dieci anni prima la cultura si mobilita e su pressione dell'editore, che si appella al senatore Spadolini, Mastronardi viene rilasciato. Nel 1974 tenta il suicidio lanciandosi dal terzo piano e si salva miracolosamente. Qualche anno dopo, la mattina del 24 aprile 1979 esce di casa e si getta nelle acque del Ticino. Appare quasi inevitabile a questo punto ricordare che anche la vita dell'amico Bianciardi si era conclusa tragicamente nel 1971, sostanzialmente con un suicidio per via alcolica.<sup>178</sup>

*Il maestro di Vigevano*, a differenza di altri racconti dello stesso genere narrativo, non inizia con la descrizione della vita della scuola, ma mettendo il lettore di fronte a una guerra già dichiarata che percorrerà come un *fil rouge* l'intero romanzo. L'io narrante, il maestro Antonio Mombelli, si presenta come un insegnante elementare in conflitto con la moglie a causa del suo magro stipendio: la donna chiede di andare a lavorare come operaia,

---

<sup>178</sup> I due scrittori hanno molti tratti in comune: entrambi sono animati dal demone della rivolta, dall'insofferenza per l'ipocrisia e il perbenismo del "miracolo economico", da una sorta di ribellismo anarchico nei confronti di un mondo improvvisamente sottomesso all'imperativo economico. Sul piano stilistico, come fa notare Gian Carlo Ferretti <sup>178</sup> in un ritratto critico dello scrittore de *La vita agra* li accomuna il cupo sarcasmo, l'inclinazione deformante e grottesca, uno sperimentalismo linguistico che risente della lezione di Gadda, una ricorrente presenza della morte nell'opera, come nella vita. Pubblicano la loro opera migliore nello stesso anno (1962), e concludono la loro parabola letteraria in una sostanziale coincidenza tra il personale ripiegamento, la crisi creativa e l'autodistruzione. Gian Carlo Ferretti, *La morte irridente*, Lecce, Manni 2000.

il marito ritiene questo impiego una personale umiliazione; intorno a loro si muove un brulicante mondo di “giuntore” ed ex operai, che batte e inchioda tomaie alle suole giorno e notte.

Fin dalle prime battute l'autore mette al centro lo scontro epocale in atto nell'Italia del “miracolo economico” tra due mondi: il mondo della produzione che coinvolge allo stesso modo industriali, aspiranti industriali ed operai e il mondo impiegatizio statale rappresentato dalla scuola e dai suoi maestri. La descrizione dell'uno e dell'altro appare estremamente semplificata sotto il profilo sociale ed economico, perché l'autore vuole focalizzare la rappresentazione e deformazione grottesca sulla contrapposizione estrema. Da un lato si osserva la nevrosi della produttività, del denaro, del cambiamento di status a prezzo di sacrifici tremendi a cui corrispondono il mito di un consumismo esibito, nonché la mercificazione dei rapporti umani; dall'altro permangono i vecchi pregiudizi piccolo-borghesi, un'esistenza scandita da poveri stipendi e pensioni sognate, a cui fanno eco i correlati feticci della rispettabilità, della dignità personale, dell'appartenenza a un mondo di valori che il protagonista definisce «la mia crosta di catrame».<sup>179</sup>

Il mondo del maestro appare perdente fin dall'inizio: il figlio Rino non può fare la cresima perché non ha l'abito da cerimonia, la moglie esibisce la propria biancheria logora e strappata, non ci sono soldi per pagare le bollette, non ci saranno soldi per realizzare il sogno di un'automobile. E' una povertà che potrebbe essere dignitosa, se intorno alla piccola realtà del maestro non fosse esploso il benessere degli altri, quelli che giorno e notte martellano senza sosta, ma soprattutto se il mondo della scuola avesse conservato intatta la sua funzione di istituzione educativa. Invece la scuola appare svuotata di senso, sia in rapporto a una società profondamente mutata, sia nella consapevolezza di chi la vive dall'interno, i suoi protagonisti. I maestri sono infatti rappresentati come impiegatucci, stretti tra le angustie della realtà e le impossibili evasioni. Tra di loro si riconoscono come coefficienti numerici, posizione gerarchica: Mombelli è arrivato al quarto scatto del coefficiente 271, il collega Amiconi si è guadagnato l'onorificenza di Commendatore dal Gran Sovrano di Antiochia (poi si scoprirà che il titolo si può comprare), Nanini dopo cinquant'anni è ancora fuori ruolo. Sono personaggi che si agitano in modo burattinesco dentro vuoti formalismi, ossessionati da tic standardizzati: la maestra di Rino, “quaranta ottimo di qualifica” prega, perché almeno uno dei suoi alunni abbracci il sacerdozio, il collega Filippi ripete ogni mattina: «Funziona la mazza? E quando funziona la mazza stai a

---

<sup>179</sup> «La dignità è come una crosta di catrame che abbiamo indosso» confessa il maestro Mombelli alla moglie Ada «Tu stai cercando di togliermene un po', e la pelle viene via con il catrame. Ada, non devi andare a lavorare ».Mastronardi, *Il maestro di Vigevano*, Torino, Einaudi 1994, p. 19.

posto!»,<sup>180</sup> Amiconi aspetta da anni il pronunciamento della decima commissione parlamentare per andare in pensione con l'ultimo coefficiente del gruppo A. Quando finalmente il pronunciamento arriverà non reggerà all'emozione e morirà d'infarto.

Mastronardi sottopone a un processo di degradazione comica e deformazione grottesca i personaggi della scuola, destituendoli in questo modo di ogni potere e significato sociale. Al tempo stesso lo scrittore svuota di significato anche i tentativi di rinnovamento e di sperimentazione della scuola, per esempio attraverso l'introduzione del "metodo attivo", di cui ci offre una divertita parodia nelle pagine esilaranti del viaggio di Colombo.

- Che lezione ha preparato per stamattina, signor maestro Mombelli ? chiede il direttore
- Una lezione su...Cristoforo Colombo! – dissi. Feci aprire il libro agli scolari e cominciai a spiegare.
- Ma questa è una lezione libresco. Via il libresco, – gridò il direttore. – Scuola attiva! Scuola viva! Drammatizziamo, signor maestro, drammatizziamo! Scolari, in piedi...Voi siete la ciurma! Tu sarai Cristoforo Colombo, – disse a un ragazzino: – il vostro signor maestro sarà il marinaio che guarda se vede la terra...Signor maestro, vada alla finestra... Non ha un cannocchiale?
- Veramente no!<sup>181</sup>

Lo scrittore, che attraverso la figura del maestro Mombelli guarda a se stesso, gioca sull'eccesso e sull'inverosimile nel tentativo di smascherare l'equivoco, proprio di ogni programma educativo, dell'adeguamento della scuola alla vita. Il momento del "non libresco", "del collettivismo individualizzato"<sup>182</sup> (come dirà più avanti il direttore, incorrendo in un ossimoro pedagogico) è il momento peggiore della vita della scuola in quanto rappresenta una disperata abdicazione dei propri valori e ragion d'essere. Perché, sembra chiedersi Mastronardi, non può valere il discorso reciproco, cioè l'adeguamento della vita sociale alla scuola e a ciò che ne giustifica l'esistenza? Perché nell'assoluta inconciliabilità dei due mondi è la scuola a essere perdente?

Il Direttore è l'eroe totalmente negativo del romanzo, il comico demiurgo di un apparato retorico-pedagogico che risale all'Italia umbertina e deamicisiana. Quando parla utilizza il pronomi plurale "noi", come fosse il rappresentante della classe magistrale al completo, i suoi discorsi sono tronfi di pedanteria e di patetica idolatria alla grammatica, alla purezza della lingua, al mondo delle lettere.

Ogni giorno il direttore infierisce sul povero maestro Mombelli, affinché migliori la grafia delle lettere anellate «la *elle* deve toccare la riga superiore, la *effe* deve toccare quella

---

<sup>180</sup> *Ivi*, p. 10.

<sup>181</sup> *Ivi*, p. 15.

<sup>182</sup> *Ivi*, p. 17.

superiore e quella inferiore»,<sup>183</sup> combatta i dialettismi e i barbarismi degli alunni «il chilogrammo non esiste, esiste il chilogramma, pomodoro non esiste, esiste il pomodoro, otto per sette non è uguale a cinquantasei, uguale significa identità».<sup>184</sup>

La figura del direttore, esempio di satira contro i pedanti nota nella tradizione letteraria italiana, porta alle estreme conseguenze la rappresentazione della scuola come mondo fittizio di parole che si contrappone al mondo reale delle cose, luogo vociferante e vuoto, totalmente estraneo alla realtà sociale.

Come ha osservato Angelo Jacomuzzi,<sup>185</sup> l'opposizione e l'estraneità tra la scuola e la società si esprime anche nel comportamento linguistico. Il mondo della fabbrica è sostanzialmente destituito di linguaggio. I suoi personaggi non hanno quasi mai parola: a loro sono riservate poche battute in dialetto, come dimostrano l'industriale che diffida il maestro dal continuare a dare insufficienze al figlio e il cognato della moglie. La reificazione totale dei rapporti umani è sbrigativamente simbolizzata dall'assenza di comunicazione linguistica. Al contrario il mondo della scuola è tutto parole e niente cose, ma sono parole vuote che parlano nel vuoto, puri significanti, in quanto il discorso pedagogico che compongono appare totalmente separato dalla vita e dalla realtà sociale.

La degradazione parodica del linguaggio manifesta interamente la sua forza di strumento polemico in un episodio posto al centro del romanzo. Si tratta della lezione-conferenza che il maestro Mombelli deve tenere alla Commissione di concorso per rientrare in ruolo, dopo la sua autoesclusione dall'insegnamento. L'argomento sorteggiato è *L'arte del ben parlare* e il maestro realizza un vero e proprio trattatello di dizione che comincia con le parole dell'Alfieri: «O idioma gentil sonante e puro!» e prosegue con l'esaltazione della lingua italiana, il sacro dovere di imparare a parlar bene, il nobilissimo scopo della bella lettura, il sollievo della retta pronuncia e della corretta interpunzione.

La cifra stilistica dominante nel romanzo è quella della parodia nelle sue forme estreme della parodia comica e della caricatura. C'è da sottolineare il particolare utilizzo di questa figura retorica, che nel *Maestro* non funziona come strumento del riso e della satira, ma del sarcasmo e in ultima istanza dell'invettiva. Come sottolinea Jacomuzzi «la deformazione comica e caricaturale determinano una degradazione reale che non è una forma della rappresentazione, ma del giudizio».<sup>186</sup>

Una funzione analoga riveste nel racconto l'utilizzo dello strumento retorico dell'iperbole. L'obiettivo di Mastronardi è di svelare, attraverso il gioco dell'eccesso e dell'inverosimile,

---

<sup>183</sup> *Ivi*, p. 14.

<sup>184</sup> *Ivi*, pp. 53-54.

<sup>185</sup> Cfr. Angelo Jacomuzzi, *Il maestro di Vigevano*, in *Per Mastronardi*, cit.

<sup>186</sup> *Ivi*, p. 67.

la sostanziale insignificanza e insipienza del mondo raccontato. Questo procedimento risulta particolarmente interessante e innovativo anche rispetto alle caratteristiche del genere narrativo che si viene in questi anni definendo. La funzione mimetico-realistica del racconto di scuola viene superata dall'intento polemico, dalla scelta appunto del piano del giudizio. Il romanzo diventa un atto di accusa, una sorta di *pamphlet*, che partendo dall'analisi emblematica del "mondo in piccolo", si allarga a rappresentare non solo le luci e le ombre del "miracolo italiano", ma mette a nudo il corredo inquieto di sommovimenti, mutazioni, aspirazioni del ceto medio impiegatizio.<sup>187</sup>

D'altra parte, come osserva Maria Corti, in Mastronardi non può più esserci la fiducia neorealista degli scrittori della generazione precedente nel valore della collettività, la speranza di una nuova realtà sociale; resta la forza di denuncia propria dei vinti, alternativamente declinata con gli strumenti dell'ironia, della caricatura o dell'invettiva.<sup>188</sup>

La prima parte del romanzo si chiude con la sconfitta del maestro e del suo mondo. Dopo aver subito l'oltraggio del lavoro della moglie e della sua busta paga più pesante, viene convinto a licenziarsi dalla scuola e a mettere in piedi una fabbrichetta con il cognato.

Sto facendo l'impiegato di mia moglie e mio cognato. La fabbrica è un saloncino. Mi rendo utile come posso. Oltre a sbrigare le pratiche di burocrazia, mi chiudo in casa, mi metto in scossale e lavoro a lustrare le para che mi mandano; a togliere gli sfrisi; a metterle in scatole. Sono tranquillo che nessuno mi vede. Penso che se mi dovesse vedere qualcuno in questi momenti sarei abbastanza ridicolo. Sono contento di me. Ho compiuto un atto di coraggio. [...] Mi sento più uomo.<sup>189</sup>

I colleghi sono in vacanza. Le scuole sono chiuse; passo in bicicletta dalla piazza e li vedo seduti ai tavoli che si godono la vacanza. Mi assale un senso di superiorità. Penso: io sto lavorando. Io lavoro.<sup>190</sup>

Sto perdendo molto catrame. Oggi ho affrontato un creditore e gli ho chiesto i soldi che mi deve.

E' stato più facile di quel che pensavo. Credevo di vergognarmi e invece era una cosa più che naturale.<sup>191</sup>

Il mondo emergente dell'impresa impone le sue leggi anche nei rapporti privati e affettivi, quindi nel romanzo potremmo distinguere due linee narrative: quella del maestro e quella

---

<sup>187</sup> Asor Rosa osserva che Mastronardi vede e rappresenta la società capitalistica e non soltanto quella del "miracolo italiano" nelle sue frange, nei suoi scomposti movimenti marginali, nei fenomeni secondari da cui è caratterizzato ogni fenomeno globale. Egli rivolge la sua attenzione non solo ai due poli estremi del processo di sviluppo: la classe dei capitalisti e quella degli operai, ma a personaggi e situazioni intermedi che costituiscono quasi il magma informe di forze da cui nasce e prospera il sistema. Alberto Asor Rosa, in «Quaderni Piacentini», gennaio-febbraio 1964, pp. 36-37.

<sup>188</sup> Corti, *Prefazione*, in *Per Mastronardi*, cit., p.7.

<sup>189</sup> Mastronardi, *Il maestro di Vigevano*, cit., p.79.

<sup>190</sup> *Ibidem*.

<sup>191</sup> *Ivi*, p.81.

del marito. Dopo il licenziamento i rapporti con la moglie si fanno più distesi, ma i rapporti sessuali sono ora scanditi dai ritmi e dagli orari della fabbrichetta. Il corpo nudo della moglie gli ispira un senso di estraneità, si ritrova a fantasticare intorno al corpo di una donna che ha intravisto nel bosco intorno alla valle del Ticino. La donna (nominata Eva) vive con un uomo in una capanna, forse si tratta di boscaioli, il protagonista li osserva per ore tenendosi a distanza. In una visione tra il reale e l'onirico, egli immagina che i due vivano in una condizione di primordiale naturalità, immersi in una sorta di paradiso terrestre. Mentre il corpo della moglie è ora percepito come un nudo pornografico, il corpo di Eva appare puro e di artistica bellezza.

Mano a mano che nel maestro cresce il senso di estraneità dalla sua nuova condizione di calzolaio imprenditore, più egli trova rifugio nella mitizzazione dell'eden ticinese fino a che anche questa realtà alternativa si rivelerà crudamente illusoria. Altri spazi di liberazione vengono individuati nell'urlare delle parole che hanno un sapore magico come "ancestrale, conventuale", nelle immaginarie gare di ciclismo con Coppi e soprattutto nel motivo ricorrente delle dita dei piedi. In un paese che fabbrica scarpe, e dove ognuno giudica l'altro dal modello che indossa, le dita dei piedi diventano per il protagonista il luogo fisico del proibito, dell'intimità da nascondere, o da esibire, o da violare, ma anche il segno di comunanza e uguaglianza tra gli individui.

Nel frattempo la moglie dà alla luce un altro figlio che Mombelli non riconosce come suo, poiché sospetta che lei lo tradisca con un padroncino. Il tema del tradimento è presente già nelle prime pagine del romanzo in una scena dal forte significato prefigurante: Mombelli con la moglie assiste alla visione cinematografica di un film ambientato a Parigi, che racconta la storia di una donna che lascia il marito per fuggire dalla provincia e diventa l'amante di un pezzo grosso. Al maestro sembra che il film rappresenti la sua storia e abbia il sapore di un presagio. Ma il tradimento non si consuma solamente entro la sfera affettiva, esso va interpretato alla luce dei dati storici e sociali, come il tradimento della società nei confronti della scuola e il tradimento del maestro nei confronti di se stesso.

La seconda parte del romanzo comincia con la morte del neonato e l'inizio della rovina economica e personale del protagonista. In fabbrica il maestro dipende sempre più dalla moglie e dal cognato e rimpiange la scuola, ma quando si ritrova con i colleghi al bar della piazza prova piacere nell'esibire il suo denaro e la sua libertà dall'autorità del direttore. Per umiliare gli amici arriva persino a rivelare i sotterfugi del cognato per frodare il fisco, determinando così il tragico epilogo della sua avventura da imprenditore. Il maestro ritornerà a scuola, dopo aver sostenuto un nuovo concorso magistrale.

I luoghi nel romanzo sono sempre gli stessi: la scuola e la piazza, che si alternano in una ricorsività claustrofobica. Si tratta di due spazi metaforici in cui si consuma la nullità delle vite dei personaggi. Nella scuola le ore scorrono senza senso: «sono passate le centosessantotto ore. Sta finendo un'altra domenica. Che ne ho fatto di queste centosessantotto ore? Venticinque ore le ho spese a scuola. Altre venticinque le ho spese in lezioni e ripetizioni, e fa cinquanta. [...] Mi accorgo che la mia vita è tutto un seguito di ore bruciate, di tempo perduto».<sup>192</sup>

La piazza, luogo emblematico della vita delle cittadine di provincia, è contrassegnata dall'andirivieni continuo di persone (sempre le stesse facce), biciclette e gente che paiono muoversi sospinte in un'unica direzione quella del denaro, mentre il protagonista cammina smarrito verso il nulla.

Gente che si muove corre fila; quel muoversi filare e correre è il senso della loro vita, il significato di vita, penso. E il mio camminare ha pure un significato, penso. Ma non so quale significato attribuirgli a questo camminare. Forse perché quel correre di quella gente fa capo a qualche cosa, a qualche azione e io invece cammino senza un meta... Penso ai soldi. I biglietti di banca che valgono perché dietro c'è dell'oro; se non ci fosse dell'oro non varrebbero niente. Ecco, qualcosa di analogo c'è nel muoversi della gente intorno a me: sotto c'è dell'oro; mentre il mio camminare non ha sotto che nulla, nulla, nulla!<sup>193</sup>

Ai luoghi circoscritti della scuola e della piazza, l'autore contrappone in funzione antitetica lo spazio aperto del bosco del Ticino: luogo mitico dove si realizza l'armonia uomo-natura. Anche se non bisogna cadere nell'inganno di interpretare questa scelta all'interno della convenzionale contrapposizione natura-storia: infatti nel misurare la distanza (un centinaio di metri) che separa la capanna del bosco dalla ferrovia, il maestro vede racchiuso il cammino evolutivo dell'uomo e riconosce un senso di vita ad ogni epoca, ad esclusione della propria, dove, come abbiamo letto poco sopra, i luoghi appaiono vuoti di significato. Nell'ultima parte del romanzo predominano le situazioni grottesche a cominciare dallo scambio degli alunni «tre bambini poveri del patronato per un oriundo ripetente e scemo»,<sup>194</sup> alla lezione di pedagogia attiva che il maestro decide di tenere per riprendere l'idoneità all'insegnamento, fino alle riunioni settimanali del cenacolo pedagogico e alle assemblee sindacali, dove si fronteggiano le due sigle di Snase e Snuse che hanno come unica differenza la presenza di una vocale. Le pagine dedicate alla presenza sindacale nella scuola sono di una irresistibile comicità e preludono a certe descrizioni della futura narrativa di Starnone.

---

<sup>192</sup> *Ivi*, p.39.

<sup>193</sup> *Ivi*, p. 59.

<sup>194</sup> *Ivi*, p. 138.

Di segno tragico è invece la vicenda sentimentale del maestro. Convinto di essere tradito dalla moglie che ormai lo disprezza, il maestro la segue, crede di vederla entrare in un albergo con un uomo. Trascorre la notte spiando l'ansimare e i gemiti di qualcuno che immagina siano gli amanti, ma che si rivelerà essere un vecchio morente. Tornato a casa trova la moglie in fin di vita. Ella gli confessa di averlo sempre tradito e che il figlio Rino non è suo. Al cimitero, mentre il ragazzo piange la madre, il maestro in un impeto di odio, sputa sulla sua tomba; sconvolto Rino fugge, deruba un vecchio e si reca a casa di un noto omosessuale. Scelta la strada della ribellione, il figlio, per il quale il padre sognava un futuro da impiegato gruppo A, sarà poi rinchiuso in un istituto di correzione, senza che Mombelli provi nei suoi confronti alcun sentimento di colpa e di comprensione. Muore suicida anche il collega Nanini, l'eterno fuori ruolo, l'unico personaggio del romanzo a non essere identificato per i suoi tic e le sue manie, forse l'unico verso il quale Mombelli prova una forma di rispetto. Rimasto solo, il maestro si convince a sposare la maestra Rosa: «devota, morale, buona. Una pasta. Coefficiente 202. Come avere trenta milioni in banca».<sup>195</sup>

La spinta profonda e radicale al cambiamento della scuola che matura negli anni Sessanta e si prolunga come una scia di luce negli anni immediatamente successivi si esaurisce negli anni Ottanta. Gli anni '60 e '70 sono stati l'unico e l'ultimo momento in cui si è creato un movimento dal basso che si poneva come obiettivo prioritario la trasformazione della scuola, che individuava in essa il primo tassello di una società nuova, quando non il luogo di fede nella palingenesi umana.

La data cruciale del '68 e il suo più alto rappresentante Don Milani sono tra i temi ricorrenti della narrativa successiva, sia come imprescindibili elementi di confronto sia come oggetti di riflessione polemica, come attestano le opere di Francesca Giusti, Mila Spicola, Paola Mastrocola, Carla Melazzini, Silvia Dai'Pra, che affronteremo nei prossimi capitoli.

La duplice tendenza narrativa a cui si accennava all'inizio ha assunto a partire dagli anni '80 e in questi ultimi trent'anni un andamento diverso. Il racconto del disincanto ha prevalso in modo molto netto a cominciare dalla narrativa di Domenico Starnone, dove domina la dimensione del comico e del grottesco, per proseguire con Paola Mastrocola, per citare i due scrittori più noti nel mondo della scuola, ma anche nelle opere di minori come Alessandro Banda, Chiara Valerio, Gianfranco Giovannone, Ugo Cornia. Di questi ultimi,

---

<sup>195</sup> *Ivi*, p. 206.

che costituiscono un folto gruppo di giovani scrittori di racconti di scuola, abbiamo considerato a titolo esemplificativo il romanzo di Chiara Valerio.

Al tempo stesso, per vie carsiche si è mantenuto il racconto della speranza che ha trovato voce in opere luminose come i romanzi di scuola di Sandro Onofri e Carla Melazzini. Diverso mi sembra il caso di scrittori come Mario Lodoli, Margherita Oggero, Fabio Pusterla, Gian Carlo Visitilli che si collocano a mio avviso in una linea intermedia tra le due tendenze, i quali, pur nell'amara consapevolezza della scuola come luogo imperfetto e zoppicante, ne testimoniano il valore attuale e il ruolo di ancora di salvezza per tanti giovani.

## 2.6 Conclusioni

Il racconto di scuola degli anni Cinquanta risente del clima neorealistico, dell'esigenza maturata in diversi ambiti della società di adesione mimetica al reale. Come era stato per la guerra, la deportazione e la Resistenza anche la scuola, rinata dalle ceneri del fascismo, entrava a far parte di quell'universo di storie, di quell'insieme di voci, in gran parte periferiche, di cui si sostanzia la letteratura di quel periodo.

In *Cronache scolastiche* e *Diario di un maestra*, ma anche in altre opere dello stesso genere narrativo, sono rappresentate situazioni reali e vissute direttamente dagli autori, quindi il racconto assume un forte carattere autobiografico. I temi sono quelli dell'insegnamento in aree deprivate del Paese, la povertà degli alunni, i maltrattamenti e le punizioni dei maestri, il resoconto della vita scolastica. I personaggi e i luoghi sono inseriti in un contesto storico preciso, reso più autentico dalla scelta di inserire termini e modi di dire dialettali, di rendere sulla pagina la varietà dei registri linguistici attraverso il frequente ricorso al discorso diretto. La finalità è quella di raccontare il mondo dell'esperienza, di conseguenza la scelta degli autori cade sui generi narrativi della cronaca e del diario. Il risultato è la creazione di opere di forte carattere documentario e memorialistico.

Il racconto segue l'andamento cronologico dell'anno scolastico e si sviluppa secondo un ordine logico di nessi e rapporti, nel quale si mantiene una coesione intellegibile tra i fatti e le loro cause. La letteratura di scuola di questo periodo è inoltre contrassegnata da un marcato impegno etico di carattere individuale, che è più un sentimento morale che un progetto politico vero e proprio, in nome del quale si denunciano le ingiustizie e le inefficienze del sistema scolastico.

Nella fase successiva rappresentata esemplarmente da Albino Bernardini e Don Milani, si nota la presenza di un forte slancio costruttivo, animato da un progetto politico di scuola e società. Nei diari di scuola non ci si limita a descrivere la realtà e a compiere un'azione di denuncia, ma si cercano soluzioni nuove, si sperimentano proposte concrete. E' l'irruzione della cosiddetta "scuola del fare", secondo il titolo della celebre opera di Fréinet: un vero manuale di istruzioni per l'insegnamento.

Le cronache scolastiche e i loro protagonisti rivestono la funzione di esempi di militanza politica, l'azione degli insegnanti in classe si salda con i movimenti di contestazione. La rappresentazione della realtà diventa lo sfondo sul quale proiettare il sogno del cambiamento, l'utopia di un mondo migliore. L'insegnante non percepisce se stesso come un'entità isolata ma all'interno di un movimento di idee collettivo che ne rafforza l'identità e il ruolo sociale.

Il tramonto di questa fase è rappresentato dal romanzo di Mastronardi, che coglie in anticipo e con acuta preveggenza i limiti della scuola "militante" *in nuce* e più in generale la crisi della società italiana negli anni dell'industrializzazione.

Il primo segnale di una diversa prospettiva nei modi della rappresentazione è data dallo spostamento del *focus* dall'oggettività della descrizione, alla soggettività della percezione che si traduce nelle forme del grottesco, della caricatura, dell'analisi psicologica e interiore.

L'ordine logico e temporale degli eventi si mantiene fino a un certo punto della trama, per esplodere nell'ultima parte, quando il protagonista cade in preda a un delirio di numeri e parole. In alcune parti del racconto prevalgono la dimensione onirica e deformante della realtà e una descrizione degli spazi della città e della natura come pure proiezioni dello stato d'animo del protagonista.

L'accentuazione della funzione parodica del linguaggio è un altro sintomo che attesta la mancanza di fiducia nella possibilità di spiegare razionalmente la realtà, è un segno del disorientamento, della perdita di un centro che caratterizza il personaggio del maestro.

Certo è importante ricordare che *Il maestro di Vigevano* è un romanzo di scuola e non un diario o una cronaca, quindi ha caratteristiche formali diverse, in quanto è più accentuato l'elemento della finzione narrativa; la differenza dalle opere precedenti, però, non è da ricercarsi in questo, pure significativo aspetto, quanto nel fatto che il racconto non ambisce tanto a descrivere una realtà come spaccato storico ed esperienza autobiografica, ma semmai si ripromette di rappresentare attraverso di essa una realtà più vasta, di cui la scuola è solo una semplice espressione, una misera allegoria.

L'insegnante appare ora descritto in tutta la sua solitudine, un "impiegato della vita" come i suoi illustri e più celebri predecessori da Svevo a Kafka a Tozzi,<sup>196</sup> chiuso nella dimensione angusta della classe e della scuola. Privato della propria missione sociale, di un'identità riconosciuta dalla collettività, frustrato nelle sue velleità intellettuali, egli appare inevitabilmente destinato a sviluppare una qualche forma di malattia dell'anima.

E' interessante notare come il terreno letterario di partenza dell'insieme di queste opere sia probabilmente lo stesso, vale a dire la linea del realismo indicata da Italo Calvino nella Prefazione al *Sentiero dei nidi di ragno*, che suggeriva la triangolazione: *I Malavoglia*, *Conversazioni in Sicilia*, *Paesi tuoi*. Mastronardi stesso ce ne dà conferma quando in un'intervista a «Rinascita» del 1964 afferma di aver visto nei personaggi de *I Malavoglia* i calzolari di Vigevano,<sup>197</sup> ed è proprio nella complessità di temi di questa opera verghiana che troviamo una qualche parziale risposta.

Ne *I Malavoglia*, infatti, accanto alla novità di una letteratura fatta di cose, che dà voce a una coralità, che ha l'efficacia del documento, dell'essere stato, dove chi narra è interno al piano della rappresentazione, si svolgono le storie dei personaggi. Lo sviluppo delle trame esistenziali e l'evoluzione che subiscono alcuni di loro sulla spinta dell'avvento del progresso (pensiamo a 'Ntoni) prefigurano temi moderni quali: la perdita delle radici, il cedimento morale, il tradimento dei valori dell'educazione, lo scacco esistenziale.<sup>198</sup>

---

<sup>196</sup> Sulla figura del pubblico impiegato nella tradizione letteraria si veda il recente contributo di Luciano Vandelli, *Tra carte e scartoffie*, Bologna, Il Mulino 2013.

<sup>197</sup> Gian Carlo Ferretti, *Il Mondo in piccolo*, in Mastronardi, *Il maestro di Vigevano*, cit., p. 525 (intervista a «Rinascita», 21 marzo 1964).

<sup>198</sup> La figura di 'Ntoni, "eroe cercatore", sempre diviso tra due mondi e sempre collocato in quello da cui vorrebbe essere lontano è la rappresentazione moderna dell'esilio dalle origini. Estraneità e scissione sono le due cifre narrative che lo contraddistinguono e ne determinano la sconfitta. Si vedano a proposito i saggi di Romano Luperini, *Verga moderno*, Roma-Bari, Laterza 2005 e Matteo Palumbo, *Vecchi e giovani: le due morti di padron 'Ntoni*, in *Il romanzo italiano da Foscolo a Svevo*, Roma, Carocci 2007.

### 3. Insegnare agli ultimi

Il 31 dicembre 1962 fu emanata la Legge n. 1859 che istituì la scuola media unica. Per oltre cento anni la scuola media non era stata considerata il prolungamento dell'istruzione di base, ma la prima soglia della successiva istruzione secondaria e pertanto gli alunni erano precocemente chiamati a scegliere tra i diversi rami del ginnasio inferiore, dell'istituto magistrale inferiore e dei corsi di avviamento professionale. La legge n. 1859, pur con tutti i suoi limiti, il più grave dei quali sarà la creazione di tre tipi di classe,<sup>199</sup> portava finalmente a compimento il dettato costituzionale che all'art. 34 prevede la realizzazione dell'obbligo fino ai quattordici anni di età e rispondeva alla profonda domanda di istruzione dei ceti popolari di orientamento progressista e di gran parte del mondo della produzione.

In virtù di tale provvedimento, anche in Italia comincerà a crescere in maniera esponenziale il numero degli alunni che proseguiranno gli studi fino al livello universitario, ma l'incremento impetuoso della scolarizzazione si salderà inesorabilmente con il fenomeno sconcertante delle ripetenze e degli abbandoni. Per citare un esempio, nel 1967, qualche anno dopo l'emanazione della legge, i ripetenti del primo anno erano pari al 15 % e gli abbandoni corrispondevano al 12,3.<sup>200</sup> Non solo, ma come dimostrarono diverse inchieste, tra le quali una delle prime fu quella realizzata dai ragazzi della scuola di Barbiana, bocciature e ripetenze erano statisticamente più diffuse tra i figli dei contadini e degli operai.

Lo scottante fenomeno della selezione sociale divenne il tema di uno dei libri che più hanno segnato la storia della scuola italiana, *Lettera a una professoressa* (1967) di don Lorenzo Milani. La pubblicazione di *Lettera a una professoressa* precedette l'esplosione della contestazione giovanile in Italia, anticipando alcuni dei temi che saranno fatti propri dal movimento studentesco e operaio. Indipendentemente dalla sua volontà, don Milani fu

---

<sup>199</sup> Il Disegno di Legge di Istituzione e Ordinamento della scuola media statale divenuto Legge il 31 dicembre del 1962 fu il risultato di una lunga ed estenuante discussione politica. La gestazione della legge è ben documentata nel saggio di Nicola D'Amico *Storia e storie della scuola italiana*, cit. Il punto di partenza fu il disegno di legge n. 35, presentato dal senatore comunista Ambrogio Donini, che prevedeva un progetto di scuola triennale unica senza il latino. Ad esso si contrappose il progetto del Ministro dell'Istruzione, il senatore Giuseppe Medici. Egli propose un primo disegno di legge che istituiva diverse sezioni di scuola media: umanistica, tecnica, normale (quest'ultima affidata ancora ai maestri) ma fu bocciato dal Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, e un secondo che stabiliva una soluzione unitaria, ma assegnava alla materia del Latino un peso significativo per l'iscrizione alla superiori. Il risultato sarà il frutto di un compromesso che farà sopravvivere il Latino in seconda come integrazione dell'Italiano e in terza come materia facoltativa e introdurrà tre tipi di classi: normali, di aggiornamento e differenziali. Le ultime due destinate rispettivamente ad alunni bisognosi di recupero e a ragazzini disadattati e ripetenti. L'articolo istitutivo delle classi differenziali (art. 12) sarà abrogato in seguito dalla Legge n. 517 del 1977.

<sup>200</sup> Il dato percentuale è mutuato dal saggio di Giorgio Canestrì e Giuseppe Ricuperati, *La scuola in Italia dalla Legge Casati a oggi*, Torino, Loescher 1976.

considerato uno dei simboli di quella contestazione e il libro, a torto o a ragione, divenne popolare negli anni successivi come manifesto dell'antiscuola.

Ancora molti anni dopo la figura carismatica di don Milani, il suo credo pedagogico, la radicalità delle sue idee sono argomenti di condivisione o scontro tra chi si occupa di scuola, il *vulnus* polemico che emerge in tanti colleghi docenti, scrutini o *querelle* didattiche. In questo capitolo ci occuperemo del ruolo che la *Lettera* ha avuto nella scuola italiana e di come diversi scrittori, a partire già da Franco Fortini e Pier Paolo Pasolini, fino ai recenti contributi di Mila Spicola, Eraldo Affinati, Carla Melazzini e Paola Mastrocola, per citare alcuni di essi, si siano confrontati con la sua appassionante e scomoda eredità.

Don Lorenzo Milani (1923-1967) nasce a Firenze in una famiglia borghese, il padre era chimico e cultore di lingue, poesia e filosofia, la madre una ricca triestina di origine ebraica. Dopo una carriera scolastica modesta e il tentativo di dedicarsi alla pittura, maturato probabilmente dalla frequentazione del compagno di classe Enrico Baj, manifesta l'intenzione di studiare il Vangelo. Nel 1947 don Milani è ordinato sacerdote e viene inviato a San Donato Calenzano dove fonda una scuola popolare per operai e contadini. E' l'inizio della stesura del libro *Esperienze pastorali* pubblicato otto anni dopo nel 1958.

Il libro non piacque al sant'Uffizio che ne ordinerà il ritiro per "inopportunità" e costerà all'autore il trasferimento a Barbiana (1954), un piccolo paese di montagna nel Mugello. Nominato priore della piccola chiesa di sant'Andrea, don Milani si dedicherà, fino alla sua prematura scomparsa, all'educazione dei poveri, istituendo una scuola serale per "l'elevazione civile" dei figli dei contadini di Vicchio e una scuola secondaria di avviamento professionale. Nel dicembre del 1960 fu colpito dai primi sintomi del male che sette anni dopo lo portò alla morte. Nel febbraio del 1965 scrisse una lettera aperta a un gruppo di cappellani militari che in un loro comunicato avevano definito l'obiezione di coscienza estranea ai comandamenti cristiani ed espressione di viltà. *La Lettera ai cappellani*, pubblicata il 6 marzo del 1965, dalla rivista «Rinascita» con il titolo *I preti e la guerra. Diseredati e oppressi*, valse a don Milani l'incriminazione per apologia di reato. Non potendo essere presente al processo, a causa della grave malattia, inviò un'autodifesa scritta *Lettera ai giudici* che rappresenta un compendio delle sue idee sul dettato evangelico, sull'educazione dei giovani, sulla non violenza.

Nel frattempo don Milani continuava l'opera di maestro e sotto la sua guida i ragazzi della scuola di Barbiana iniziarono la stesura di *Lettera a una professoressa* (maggio 1967) pubblicata un mese prima della morte del sacerdote.

### 3.1 *Lettera a una professoressa* (1967)

*Lettera a una professoressa* è un piccolo libro che supera di poco le cento pagine, scandito per brevi e brevissimi paragrafi forniti di didascalie e titoletti e arricchito di numerosi grafici esplicativi. Come viene indicato nella pagina di apertura «il libro non è scritto per gli insegnanti ma per i genitori ed è un invito ad organizzarsi. A prima vista sembra scritto da un autore invece gli autori sono otto ragazzi della scuola di Barbiana».<sup>201</sup> Il contenuto del libro è una cruda sintesi di fatti e statistiche che mettono a nudo i mali che affliggono la scuola italiana: la natura classista della scuola che respinge i più deboli e discrimina sulla base dell'appartenenza sociale, l'inefficacia di una riforma, mito del centro sinistra, che ha istituito l'obbligo di otto anni senza rinnovare contenuti e metodi di insegnamento.

La *Lettera* si compone di due parti: la prima con i toni dell'inchiesta di denuncia prende in considerazione il tema della selezione scolastica come meccanismo di riproduzione delle disuguaglianze sociali, la seconda avanza una nuova proposta culturale. Il risultato è «un libro sulla scuola che si trasforma in un *pamphlet* antiborghese, in un manuale di morale cristiana militante, in un trattato sull'uso della lingua e della cultura scritta che è considerato la più sorprendente invenzione saggistica della seconda metà del secolo».<sup>202</sup>

La *Lettera* è un libro appassionante, di facile lettura. Lo stile in apparenza elementare e semplificato, quasi brechtiano,<sup>203</sup> è dotato di un forte rigore logico, di una tale intransigenza argomentativa che smaschera e denuncia con facilità le contraddizioni e le menzogne del sistema sociale. La perizia retorica di don Milani e dei suoi alunni sta nel fondere in un equilibrio ben riuscito il generale e il particolare. Da un lato gli autori assemblano tabelle, grafici e statistiche su scala nazionale ricavati dall'Istat, dai Provveditorati, dai pubblici funzionari, dall'altro raccontano i fatti vicino a loro, esemplificando i dati raccolti con le storie personali dei promossi e dei bocciati. Gli emblemi allegorici utilizzati sono due: Gianni e Pierino, figure antitetiche che rappresentano la scommessa e il fallimento della scuola pubblica. Gianni, il figlio di contadini respinto più volte e uscito dalle medie ancora analfabeta, è la conferma che per la scuola sarebbe più semplice levarsi di torno questi alunni difficili, senonchè, come scrivono i ragazzi di Barbiana, «senza i Gianni la scuola non è più scuola. E' un ospedale

---

<sup>201</sup> Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa quarant'anni dopo*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina 2007.

<sup>202</sup> Alfonso Berardinelli, *La forma del saggio. Definizione e attualità di un genere letterario*, Venezia, Marsilio 2002, p. 154.

<sup>203</sup> Emanuele Zinato, *Controscuole. Pasolini, Don Milani, Sciascia, Fortini*, in Barbara Peroni (a cura di) *Leggere la scuola*, Milano, Unicopli 2012, p. 134.

che cura i sani e respinge i malati»,<sup>204</sup> Pierino il figlio del dottore che scrive bene e parla la lingua della scuola è la rappresentazione dell'inesorabile meccanismo dell'ingiustizia sociale.

Gianni e Pierino corrispondono a personaggi con una precisa fisionomia e una reale storia scolastica: Gianni è il quattordicenne Mauro, bocciato più volte alle medie di Vicchio che dopo diverso tempo parteciperà alla stesura della *Lettera*, mentre Pierino rivela numerosi tratti autobiografici. Come scrive Sandra Gesualdi nella Presentazione dell'opera:<sup>205</sup> se sostituiamo Pierino del dottore con Lorenzino del dottore viene fuori la storia del futuro priore di Barbiana. C'è un passaggio nella *Lettera* che lo ritrae senza possibilità di equivoci:

Povero Pierino mi fai quasi compassione, il privilegio lo hai pagato caro. Deformato dalla specializzazione, dai libri, dal contatto con la gente tutta eguale. Perché non vieni via? Lascia l'università, le cariche, i partiti, mettiti soltanto a insegnare lingua e null'altro. Fai strada ai poveri senza farti strada. Smetti di leggere, sparisci. E' l'ultima missione della tua classe.<sup>206</sup>

Ed è esattamente quello che farà don Lorenzo dedicando la vita a testimoniare il Vangelo attraverso la scuola. Il suo amore per i poveri, il radicale senso di giustizia, l'impegno esclusivo del sacerdozio sono tali che negli ultimi anni, liberato ormai dalle pastoie delle sue origini, pensava come loro, parlava scarno come loro. «Da ultimo era proprio cambiato, cambiato dal di dentro e si era spogliato di tutto, persino della firma di *Lettera a una professoressa* per non morire signore, cioè autore di libri».<sup>207</sup>

Tra Gianni e Pierino si colloca una terza figura, quella della speranza e del riscatto: sono i ragazzi di Barbiana, alcuni dei quali impossibilitati a frequentare scuole troppo lontane, altri ritenuti inadatti a studiare, altri bocciati e pluriripetenti.

Nella *Lettera ai Giudici* don Milani così descrive la sua scuola:

La mia è un parrocchia di montagna. Quando ci arrivai c'era solo una scuola elementare. Cinque classi in un'aula sola. I ragazzi uscivano dalla quinta semianalfabeti e andavano a lavorare. Timidi e disprezzati. Decisi allora che avrei speso la mia vita di parroco per la loro elevazione civile e non solo religiosa.

Così da undici anni in qua, la più gran parte del mio ministero consiste in una scuola.

Quelli che stanno in città usano meravigliarsi del suo orario. Dodici ore al giorno, 365 giorni l'anno. Prima che arrivassi io i ragazzi facevano lo stesso orario (e in più tanta fatica) per procurare lana e cacio a quelli che stanno in città. Nessuno aveva da ridire. Ora che quell'orario glielo faccio fare a scuola dicono che li

---

<sup>204</sup> Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 20.

<sup>205</sup> Sandra Gesualdi, *Presentazione*, in *Lettera*, cit., p. XI.

<sup>206</sup> Scuola di Barbiana, *Lettera*, cit., p. 96.

<sup>207</sup> Sandra Gesualdi, *Presentazione*, cit., p. XI.

sacrifico. [...] I ragazzi vivono praticamente con me. Riceviamo le visite insieme. Leggiamo insieme: i libri, il giornale, la posta. Scriviamo insieme.<sup>208</sup>

## La rappresentazione di Barbiana si completa con le parole dei ragazzi

Barbiana quando arrivai, non mi sembrò una scuola. Né cattedra, né lavagna, né banchi. Solo grandi tavoli intorno a cui si faceva scuola e si mangiava.

D'ogni libro c'era una copia sola. I ragazzi gli si stringevano sopra. Si faceva fatica ad accorgersi che uno era un po' più grande e insegnava.

Il più vecchio di quei maestri aveva sedici anni. Il più piccolo dodici e mi riempiva di ammirazione.[...] La vita era dura anche lassù. Disciplina e scenate da far perdere la voglia di tornare. Però chi era senza basi, lento o svogliato si sentiva il preferito. [...] Non c'era ricreazione. Non era vacanza nemmeno la domenica. Nessuno di noi e ne dava gran pensiero perché il lavoro è peggio.<sup>209</sup>

La nostra scuola è privata.

E' in due stanze della canonica più due che ci servono da officina. D'inverno ci stiamo un po' stretti. Ma da aprile a ottobre facciamo scuola all'aperto e allora il posto non ci manca!

Ora siamo ventinove . Tre bambine e ventisei ragazzi.

Soltanto nove hanno la famiglia nella parrocchia di Barbiana.

Altri cinque vivono ospiti di famiglie di qui perché le loro case sono troppe lontane.

Gli altri quindici sono di altre parrocchie e tornano a casa ogni giorno: che a piedi, chi in bicicletta, chi in motorino. Qualcuno viene molto di lontano per esempio Luciano cammina nel bosco quasi due ore per venire e altrettanto per tornare.

I più piccoli fanno la prima media. Poi c'è la seconda e una terza industriali.

Quelli che hanno finito le industriali studiano altre lingue straniere e disegno meccanico. Le lingue sono: il francese, l'inglese, lo spagnolo, il tedesco. [...]

Abbiamo ventitré maestri! Perché, esclusi i sette più piccoli, tutti gli altri insegnano a quelli che sono minori di loro. Il priore insegna ai più grandi. Per prendere i diplomi andiamo a fare gli esami come privatisti nelle scuole di stato.<sup>210</sup>

La prima volta che Don Lorenzo accenna alla stesura della *Lettera* è il 14 luglio del 1966, scrivendo ad alcuni suoi ragazzi che si trovavano all'estero durante l'estate, per perfezionarsi nella lingua studiata. Quando i ragazzi erano lontani infatti dovevano scrivere tutti i giorni a Barbiana per raccontare le loro esperienze e tutti i giorni don Lorenzo rispondeva dando consigli, incoraggiando, e informando sulla vita della comunità che da questa corrispondenza ci appare molto vivace.

---

<sup>208</sup> Don Milani, *Lettera ai giudici* (18. 10. 1965) in *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana*, Milano, Arnoldo Mondadori 1970, p. 246.

<sup>209</sup> Scuola di Barbiana, *Lettera*, cit., p. 12.

<sup>210</sup> *Lettera dei ragazzi di Barbiana ai ragazzi di Piadena* (1.11.1963) in *Lettere di don Lorenzo*, cit., p. 192-193.

La *Lettera*, frutto di una stesura collettiva, nasce come atto di vendetta nei confronti di una professoressa, assunta a simbolo della scuola classista, che aveva respinto due alunni (il Biondo e l'Enrico) agli esami del primo anno delle magistrali, ma inevitabilmente diventa un atto di accusa contro l'intero sistema scolastico. Per la scuola di Barbiana quelle bocciature, che si ripeterono anche l'anno successivo, furono un duro colpo, perché in dieci anni di vita i ragazzi della scuola avevano superato brillantemente gli esami da privatisti delle medie. A Barbiana, infatti, i ragazzi erano giovani dagli 11 ai 25 anni e il priore si occupava in particolare dell'insegnamento dei più grandi.

In una missiva indirizzata a un docente di Istituto Magistrale, don Milani aveva lamentato le difficoltà incontrate dai suoi studenti decisi a fare gli insegnanti, le umiliazioni subite per l'impreparazione sul Latino e la cultura classica.

Quelli, tra i miei ragazzi, che vorrebbero dedicare la vita all'insegnamento cozzano contro il muro delle magistrali ricevendo solo umiliazioni come ragazzini, mentre da anni vivono come adulti e adulti severi. Il modo di scrivere che gli ho insegnato io là è considerato scarno e poi col tipo di temi che ricevono non sono capaci di scrivere perché considerano il tema una farsa, una cosa convenzionale. Qui erano abituati a scrivere solo quando occorreva scrivere e mai come esercitazione. Parlare correttamente una lingua straniera là è considerato zero se non si conoscono le regoline. La storia moderna in cui sono ferrati là non la fanno nemmeno. La geografia politica su cui saprebbero tutto là non viene chiesta. La cultura sindacale ancora meno.

La passione per l'insegnamento oppure anni di insegnamento che hanno fatto qui ai loro compagni minori non è considerato quanto la conoscenza del parentado di Enea (di cui i miei ragazzi non sanno nulla, e poi non vogliono conoscere il parentado di chi non è nemmeno esistito).<sup>211</sup>

Si comprende bene da queste testimonianze quali nuovi contenuti e metodi animassero il credo pedagogico di don Milani sul terreno sperimentale della sua scuoletta di montagna e perché accanto a tanti giovani insegnanti che cercarono di imitarne il magistero, crescesse il numero dei detrattori. La "cultura che occorre" secondo il don Milani riformatore è quella che parte dalle cose, dalle domande, dai problemi, dalla lingua che parliamo, dall'interesse e dal lavoro. Quello che a Barbiana si voleva smentire era che il percorso scolastico potesse snodarsi parallelo, senza punti di contatto con la vita reale e concreta. Si doveva partire da questa e ad essa era necessario ritornare se si voleva che la preparazione non si fondasse su nozioni desuete ma su conoscenze autentiche, sostenute da motivazione, orientate a uno scopo e perciò in grado di trasformare la vita delle persone. Ciò presupponeva il riconoscimento che la cultura dei poveri non fosse da considerarsi come

---

<sup>211</sup> Don Milani, *Lettera a un insegnante di Istituto magistrale* (7.12.1965), in *Lettere di don Lorenzo*, cit., p. 271-272.

inferiore ma come cultura diversa da quella dominante.<sup>212</sup> Secondo don Milani questa cultura “diversa” ha come unico limite, il fatto di essere privata della parola, da qui il suo continuo riferirsi alla lingua e all’educazione linguistica come strumento di eguaglianza. Come scrive Tullio de Mauro, «attraverso la conoscenza di don Lorenzo abbiamo recuperato le tesi di Ascoli e anche di Gramsci, e cioè che l’italiano si insegna a partire da quel che vive nel mondo circostante, i dialetti, i gerghi, la lingua di casa».<sup>213</sup> Come testimonia anche uno degli alunni di Barbiana, Michele Gesualdi, presidente e animatore della “Fondazione don Milani” «l’insegnamento ai poveri della lingua italiana, e di quelle straniere (aspetto innovativo dell’esperienza ancora poco conosciuto) le etimologie greche e latine delle parole furono il pilastro della nostra scuola».<sup>214</sup>

Non solo ma il motto di Barbiana, che campeggiava sulla stanza di don Lorenzo, era “I care” (mi importa), da intendersi non solo nel senso di un primato della responsabilità individuale, ma anche del superamento degli egoismi, per cui ciò che si imparava andava restituito agli altri. In una corrispondenza con gli alunni del maestro Mario Lodi, uno dei pochi che ebbero la possibilità di conoscere di persona don Milani, superando il difficile vaglio di ammissione che escludeva a priori gli intellettuali,<sup>215</sup> i ragazzi di Barbiana raccontano che, dopo aver capito come la scuola poteva essere appassionante, scoprirono da ultimo che amare il sapere poteva essere fonte di egoismo.

«Il priore ci impone un ideale più alto: cercare il sapere solo per usarlo al servizio del prossimo, per esempio dedicarci da grandi all’insegnamento, alla politica, al sindacato, all’apostolato».<sup>216</sup> Concetto ribadito anche in *Lettera a una professoressa*: «Ho imparato che il problema degli altri è eguale al mio. Sortirne tutti insieme è la politica. Sortirne da soli è l’avarizia ».<sup>217</sup>

Mario Lodi, maestro elementare nella scuola di Vho di Piadena, propose a don Milani di avviare un’esperienza di corrispondenza tra le classi come forma di educazione alla scrittura. Pertanto si recò a Barbiana a incontrare il priore.

---

<sup>212</sup>«Ogni popolo ha la sua cultura e nessun popolo ce n’ha meno di un altro. La nostra è un dono che vi portiamo. Un po’ di vita nell’arido dei vostri libri scritti da gente che ha letto solo libri. Se si sfoglia un sussidiario è tutto piante, animali, stagioni. Sembra che possa scriverlo soltanto un contadino. Invece gli autori escono dalla vostra scuola. Basta guardare le figure: contadini mancini, vanghe tonde, zappe a uncinetto, fabbri con gli arnesi dei romani, ciliegi con le foglie di susino». Scuola di Barbiana, *Lettera*, cit., p. 115.

<sup>213</sup> Tullio De Mauro, *La cultura degli italiani*, Roma-Bari, Laterza 2004, p. 99.

<sup>214</sup> Michele Gesualdi (a cura di) Don Lorenzo Milani, *La parola fa eguali*, Firenze, Libera Editrice Fiorentina 2005, p. 4.

<sup>215</sup> Come ricorda Tullio De Mauro in una intervista a «La Repubblica» (2 luglio 1992): Don Milani accettava di incontrare solo le persone care, gli ex alunni, coloro che riteneva potessero essere utili alla scuola come Gaetano Arfè, Mario Lodi, Enzo Forcella, i giornalisti Giorgio Pecorini e Mario Cartoni. Negli ultimi anni decise di attuare il «blocco continentale» e accettò di incontrare solo chi non avesse più che la licenza media.

<sup>216</sup> *Lettera dei ragazzi di Barbiana ai ragazzi di Piadena* (1.11.1963), in *Lettere di don Lorenzo*, cit., p. 196.

<sup>217</sup> Scuola di Barbiana, *Lettera*, cit., p. 14.

Parlo del mio lavoro e mi ascoltano interessati, anche don Lorenzo. A pranzo parliamo del grande papa, dei tempi che si maturano e che lui non vedrà. Mostra sul palmo della mano le undici compresse diverse che deve trangugiare per resistere ancora un po' al suo tumore, sul quale scherza. Parla del tempo che gli resta da dedicare alla sua scuola con una serenità e un coraggio che mi commuovono. [...] Ci lasciamo con un impegno: mettere in corrispondenza le nostre due scolaresche. – Se faremo la corrispondenza, – dice don Lorenzo pensando al suo tempo che scade, – saremo noi a cominciare, verso i primi di Novembre.<sup>218</sup>

Puntualmente, ai primi di novembre, arrivò la lettera dei ragazzi di Barbiana, accompagnata da una missiva di don Milani, in cui il priore ringraziava Mario Lodi per avergli dato l'occasione di riflettere insieme ai suoi ragazzi sull'arte della scrittura e illustrava il metodo della scrittura collettiva.<sup>219</sup>

L'attenzione di don Milani ai dialetti, l'avversione alla società dei consumi, l'atteggiamento sospettoso nei confronti della modernità e dei suoi simboli,<sup>220</sup> il riconoscimento dei rischi che la crescita di benessere stava generando nel tessuto sociale sono i temi che più tardi avvicinarono Pier Paolo Pasolini al messaggio del priore di Barbiana.

In *Scritti corsari*, Pasolini constata come dieci anni dopo la morte di don Milani, la realtà premoderna di Barbiana sia improvvisamente diventata anacronistica come i suoi protagonisti, un sottoproletariato contadino a uno stadio storico preindustriale, e riconosce nella figura del priore «un precursore del '68, un personaggio fraterno nel nostro universo, una figura disperata e consolatrice, colui che ha portato a termine l'unico atto rivoluzionario di questi anni».<sup>221</sup>

Anche Franco Fortini fu profondamente suggestionato dal *pamphlet* di don Milani. In «Quaderni piacentini» egli definisce il libro «un'opera d'arte nel suo etimo medievale e

---

<sup>218</sup> Mario Lodi, *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Torino, Einaudi 1970, p. 437.

<sup>219</sup> «In questa fase si possono studiare insieme tutti i problemi dell'arte dello scrivere: completare e semplificare. Finir di cercare quel che non si è ancora detto, cercare di dire col minimo dei mezzi. Cercare di indovinare la reazione del lettore, eliminare le ripetizioni, le cacofonie, gli attributi non restrittivi, i periodi troppo lunghi ridomandandosi all'infinito se un dato concreto è vero, se è nel suo giusto valore gerarchico, se è essenziale, se il destinatario avrà gli elementi per comprenderlo, se provocherà malintesi. A questo punto c'è venuto fatto di cercare di eliminare anche le frasi che suonano troppo vanitose. Ma ci siamo poi imposti di non farlo. L'arte dello scrivere consiste nel riuscire a esprimere compiutamente quello che siamo e che pensiamo, non nel mascherarci in migliori di noi stessi». Don Milani, *Lettera a Mario Lodi* (2.11.1963), in *Lettere di don Milani*, cit., p.190

<sup>220</sup> «Anche sugli uomini ne sapete meno di noi. L'ascensore è una macchina per ignorare i coinquilini. L'automobile per ignorare la gente che va in tram. Il telefono per non vedere in faccia e non entrare in casa». Scuola di Barbiana, *Lettera*, cit, p.116.

<sup>221</sup> Pier Paolo Pasolini, *Don Milani: «Lettere alla mamma» (o meglio: «Lettere di un prete cattolico alla mamma ebrea»)* «Tempo», (8 luglio 1973), in *Scritti corsari*, cit., p. 152-153.

artigiano, un libro parabola dove i personaggi scolari e insegnanti sono figure di tutti noi».

222

La *Lettera* fu consegnata alle stampe nel maggio 1967 e suscitò un grande clamore. Lo attesta il dibattito acceso che si scatenò sui quotidiani del tempo, gli articoli e le lettere di studenti, insegnanti e genitori e che vide il paese dividersi su posizioni opposte e spesso inconciliabili.

La seconda edizione speciale *Lettera a una professoressa quarant'anni dopo*,<sup>223</sup> attraverso la riproposizione di una serie di articoli, ricostruisce il dibattito apparso sulla stampa nel 1967 e nel 1992, quando le polemiche ripresero in occasione del 25° anniversario della morte di don Milani.

Abbiamo scelto dalla ricca rassegna del testo gli interventi che ci sono sembrati più significativi per ricostruire il clima culturale di quei giorni. Accanto alle numerose attestazioni di solidarietà e stima per il lavoro del priore, le critiche più frequenti che gli vennero mosse furono nel merito della sua proposta culturale.

Giorgio Bini, sulle pagine de «l'Unità» il 12 giugno 1967 riconosce le novità pedagogiche dell'esperienza di Barbiana, ma mette in guardia dai rischi di certe posizioni estremistiche come l'accusa in blocco alla classe docente, l'idea del celibato per diventare buoni insegnanti, l'attacco a tutte le organizzazioni popolari, ad esclusione del sindacato, considerate come corruttrici e soprattutto la sottovalutazione della scienza e della cultura. L'idea più volte espressa dalla *Lettera* che «la cultura vera sia appartenere alla massa e possedere la parola»<sup>224</sup> che «i maestri valgono perché sono stati poco a scuola mentre i professori sono quello che sono perché sono tutti laureati»,<sup>225</sup> che nella preparazione che occorre a un maestro non servano l'algebra, il latino, la filosofia<sup>226</sup> non poteva che essere respinta.

Una seconda obiezione mossa da più parti era che il problema dell'istruzione non si poteva risolvere con esperienze straordinarie, esemplari ma isolate, bensì doveva essere affrontato sul piano generale con una scuola pubblica, unica, democraticamente aperta a tutti. Non abbiamo bisogno di scuole tenute da bravi preti, scriveva Luca Pavolini negli stessi anni sulle pagine di «Rinascita», piuttosto di «una scuola statale che non perda i ragazzi, ma li porti tutti alle soglie della maturità, con un bagaglio di conoscenza che ne faccia dei veri

---

<sup>222</sup> Franco Fortini, *Tre interventi sul libro di Don Milani*, in «Quaderni piacentini», n.31, anno VI, II semestre 1967, p. 276-277.

<sup>223</sup> Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa quarant'anni dopo*, cit.

<sup>224</sup> *Ivi*, p. 105.

<sup>225</sup> *Ivi*, p. 114.

<sup>226</sup> *Ivi*, pp.118-119.

cittadini». <sup>227</sup> Di ben altro carattere le critiche mosse da «Il Secolo d'Italia» che definisce don Milani «un sacerdote abbacinato dal bolscevismo» <sup>228</sup> e da «La Nazione» che più moderatamente parla di visione unilaterale e di «pagine offensive e irritanti nei confronti degli insegnanti che a questa scuola bene o male dedicano una vita intera e sacrifici non indifferenti», <sup>229</sup> da «Avvenire d'Italia» che denuncia «il carattere troppo polemico e parziale per essere convincente di un'esperienza singolarissima e irripetibile» <sup>230</sup> come quella di Barbiana.

Venticinque anni dopo, nel giugno del 1992, la polemica fu riaccesa dalla pubblicazione sul quotidiano «La Repubblica» di un polemico articolo di Sebastiano Vassalli che già dal titolo *Don Milani, che mascalzone* <sup>231</sup> si annunciava come un ordigno scagliato nell'orizzonte pedagogico italiano.

Lo scrittore de *La chimera*, che fu insegnante dal 1965 al 1979, noto per la sua propensione a contrastare gli atteggiamenti ideologici e dottrinari, attribuisce a don Milani, «uomo-simbolo della contestazione degli anni Sessanta» <sup>232</sup> e alla sua *Lettera* «libro-bandiera più adatto ad essere impugnato e mostrato nei cortei che ad essere letto e meditato», <sup>233</sup> la responsabilità dei guasti che le teorie dell'antiscuola hanno creato nella scuola di Stato. Dopo la pubblicazione del libro, sostiene Vassalli:

trionfò l'ignoranza boriosa del voto unico e dequalificato, e della scuola senza registri; dunque si cercò di schiacciare l'orrendo mostro della meritocrazia e di mettere al bando le odiose "nozioni". (Ma che altro può trasmettere una scuola seria e dignitosa, se non appunto, nozioni?). I posti lasciati liberi dai vecchi professori, esperti e infami, vennero occupati da gente appena uscita dall'università con il "voto politico": giovanotti che non erano in grado di insegnare l'algebra o di spiegare l'*Eneide* e che perciò, a loro volta, dovettero impancarsi a "maestri di vita". <sup>234</sup>

Secondo Vassalli fu una mistificazione anche attribuire la responsabilità della mortalità scolastica degli anni Cinquanta e Sessanta allo scontro tra borghesia e proletariato, a cui avrebbe dovuto corrispondere, nello spirito della *Lettera*, lo scontro tra insegnanti e

---

<sup>227</sup> Luca Pavolini, *Un libro degli allievi di don Lorenzo Milani*, «Rinascita» (23 giugno 1967), in Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa quarant'anni dopo*, cit., p. XLV.

<sup>228</sup> Alfonso Ughi, *Ancora alla ribalta l'apologeta dell'obiezione*, «Il Secolo d'Italia» (23 giugno 1967), in *Lettera*, cit., p. XLV.

<sup>229</sup> Franco Nencini, *Dai ragazzi di don Milani tante sassate contro la scuola*, «La Nazione» (26 giugno 1967), in *Lettera*, cit., p. L.

<sup>230</sup> Umberto Andalini, *La Lettera e una professoressa di don Milani. La scuola dei signorini*, «Avvenire d'Italia» (11 giugno 1967), in *Lettera*, cit., p. XXXIII.

<sup>231</sup> Sebastiano Vassalli, *Don Milani, che mascalzone*, «La Repubblica», (30 giugno 1992), in *Lettera*, cit., p. LXXI

<sup>232</sup> *Ibidem*.

<sup>233</sup> *Ibidem*.

<sup>234</sup> *Ivi*, p. LXXIV.

studenti, anziché riconoscere le conseguenze della trasformazione sociale profonda che in quegli anni interessò il Paese e che portò rivolgimenti profondi e bibliche migrazioni.

«Il nuovo Savonarola-don Milani»,<sup>235</sup> invece, se la prese con gli insegnanti, bersaglio facile per i rivoluzionari dell'epoca, ben sapendo che i mali della scuola erano altri. Inoltre la *Lettera* risulta del tutto improponibile nel presente anche per la concezione autoritaria e autocratica dell'insegnante, del resto dice lo scrittore «don Milani non fece mai mistero di considerare gli scappellotti e gli scapaccioni come strumenti didattici». <sup>236</sup> (Dall'accusa di autoritarismo don Milani ebbe modo di difendersi e di chiarire che egli utilizzava i metodi educativi del mondo contadino di montagna, lo ricorda in un articolo Sandro Lagomarsini <sup>237</sup>).

L'intervento di Vassalli, che a sua volta prendeva le mosse da uno studio di Roberto Berardi, <sup>238</sup> fu oggetto di numerose repliche, lo scrittore venne accusato di gettare fango su uno dei momenti migliori della scuola italiana,<sup>239</sup> di essere animato da un furore incomprensibile negando l'esistenza della selezione di classe, di confondere don Milani con la contestazione del '68. <sup>240</sup> Il tema del rapporto tra il priore di Barbiana e il fatidico inizio della contestazione giovanile è un *vulnus* che emerge in molti articoli. Anche per motivi di calendario il sacerdote viene, infatti, considerato da molti un anticipatore di temi e comportamenti protestatari che oggi, a seconda dei casi, sono rimpianti o esecrati.

L'accusa era già popolare nelle scuole alla fine degli anni '60, sottolinea Domenico Starnone sulle pagine de « il manifesto», quando la *Lettera* cominciò a circolare, ribadita poi da destra e da sinistra, all'inizio degli anni '80, «ma è anche un'accusa insensata che attribuisce al testo della scuola di Barbiana la forza di una causa e non piuttosto quella che ne derivò da una polemica ma lucida registrazione di effetti». <sup>241</sup>

Il nome di don Milani, la sua figura furono strumentalizzati sia dalla gerarchia ecclesiastica che da quei giovani che vollero vedere in lui un campione dell'eversione. La *Lettera* venne usata a sproposito, scrive Mario Gozzini, <sup>242</sup> non per combattere gli aspetti negativi della selezione scolastica, ma per sostenere indebitamente che si potevano

---

<sup>235</sup> *Ivi*, p. LXXI.

<sup>236</sup> *Ivi*, p. LXXIII.

<sup>237</sup> Sandro Lagomarsini, *In difesa di don Milani* «Avvenire» (19 luglio 1992), in op. cit., p. XCVI.

<sup>238</sup> Roberto Berardi, *Lettera a una professoressa. Un mito degli anni Sessanta*, Shakespeare & Company, Roma 1992. L'autore, ex preside di Istituti Magistrali ed ex ispettore, che era stato in una prima fase in contatto con lo stesso don Milani, sistematizza nel libro quelle critiche che andava articolando da anni in varie pubblicazioni.

<sup>239</sup> Filippo Gentiloni, *E ora tocca alla scuola di Barbiana*, « il manifesto», (1 luglio 1992), in op. cit., p. LXXV.

<sup>240</sup> Tullio De Mauro, *Vassalli, il tuo furore non capisco*, «La Repubblica» (2 luglio 1992), in op. cit., p. LXXVI.

<sup>241</sup> Domenico Starnone, *A Barbiana scoppiò il '68*, «il manifesto» (4 luglio 1992), in op. cit., p. LXXXVII.

<sup>242</sup> Mario Gozzini, *Ritornare a Barbiana*, «l'Unità» (6 luglio 1992), in op. cit., p. XCI.

superare le disuguaglianze senza fatiche né sacrifici, in contrasto frontale con le fatiche e i sacrifici cui don Milani sottoponeva se stesso e i suoi ragazzi.

Bisogna riconoscere che la *Lettera* è piena di eccessi, come ogni testo realmente polemico, ed è interamente pervasa dalla personalità controversa e ricchissima di don Milani, dall'intransigenza umana che lo portò al rifiuto del divertimento (a Barbiana era vietato giocare a calcio, si tenevano lezioni contro il ballo e contro il fumo) e a ipotizzare un insegnante esemplare con le caratteristiche del monaco; dal rigore spirituale dove si coniugano la tradizione cattolica e le radici ebraiche, dall'ingenerosità nei confronti degli intellettuali, dalla sfiducia nei confronti dello stato e della pedagogia ufficiale (anche se egli non volle proporre un proprio metodo, dalle sue lezioni molti insegnanti ricavarono indicazioni di lavoro per una didattica rinnovata).

La forza del libro, però, va rintracciata altrove. Non nei singoli segmenti polemici contro la società borghese e “la scuola della professoressa”, ma nella capacità di anticipazione e di messa a fuoco di uno dei problemi più grandi della scuola di ieri e di oggi e cioè che il suo compito è assolto quando si è raggiunto quanto recita l'art. 3 della Costituzione, cioè quando la scuola è in grado di rimuovere gli ostacoli di ordine culturale che perpetuano le disuguaglianze sociali, offrendo pari opportunità di crescita e di formazione.

Il merito della *Lettera* fu di denunciare il fatto che la scuola statale rispondeva all'avvento dell'alfabetizzazione di massa, semplicemente ratificando le disparità dei punti di partenza quasi fossero un dato naturale.

«Il nocciolo di verità della *Lettera*, scrive Starnone, era ed è nell'urgenza appassionata di istruire i “Gianni” – gli allievi socialmente svantaggiati che sono entrati in massa nella scuola e di cui la scuola prende brutalmente a liberarsi – come e quanto i “Pierini”». <sup>243</sup> Si tratta di un problema enorme, rispetto al quale la scuola sperimenta quotidianamente la sua solitudine e il suo fallimento. Di fronte ai grandi cambiamenti sociali, e relativamente all'oggi, in vista di una società multirazziale, la sfida è più che mai quella di lavorare per una scuola di massa di alto profilo, rigorosa e non selettiva. Su questo punto possiamo dire che l'insegnamento della scuola di Barbiana, pur segnato dal tempo, conserva intatta la sua drammatica attualità. L'esclusione dalla scuola dei nuovi poveri, dei diversi, degli stranieri si perpetua ancora sotto vecchie e nuove forme. Lo speciale compito di dare dignità a tutti attraverso la parità di strumenti culturali è l'infinta battaglia di civiltà che spetta alla scuola.

---

<sup>243</sup> Starnone, *A Barbiana scoppiò il '68*, cit., p. LXXXVIII.

Gli anni successivi all'uscita di *Lettera a una professoressa* furono caratterizzati da un grande dibattito sulle riforme necessarie alla scuola e sulle proposte del libro, soprattutto in merito alla selezione scolastica nella fascia dell'obbligo. I finanziamenti per l'istruzione pubblica aumentarono considerevolmente, i Comuni si assunsero l'onere del servizio trasporti per gli alunni, furono emanati i Decreti Delegati (DD.PP.RR. nn.416, 417, 418, 419, 420, del 31 maggio 1974) che aprirono la scuola alla partecipazione democratica di studenti e genitori, fu istituito il tempo pieno alla scuola elementare (24 settembre 1971, L. 820) seguito dal prolungamento dell'orario alla scuola media e dai Nuovi Programmi del '79, vennero inseriti gli alunni disabili (4 agosto 1977, L. n. 517), diminuirono significativamente le bocciature, nacquero tante sperimentazioni che interessarono anche il segmento della secondaria ed ebbero un ruolo propulsivo per orientare il cambiamento e l'innovazione.

Anche se tanto è stato fatto, restano comunque i problemi: per esempio la selezione ha assunto un carattere diverso. Alla bocciatura si è sostituita la selezione fatta di offerta formativa scadente e di carenza di opportunità. In tante realtà del paese alla scuola viene richiesto di essere una sorta di parcheggio dove si esige poco dagli studenti, si promuove in massa e si insegna poco o nulla. Del ripensamento metodologico, della riflessione sui nuovi contenuti, degli obiettivi alti e rigorosi di Barbiana pare, in alcuni momenti bui, non essere rimasta traccia, eppure don Milani è ancora quel richiamo, quel pungolo insistente e continuo che riconvoca ciascuno alle proprie responsabilità.

### **3.2 Una scuola da rifare: tre autori dialogano con don Milani**

Barbiana è stato un luogo di inizi e di radici, un luogo lontano e vicino al tempo stesso.

Molti che hanno scritto negli anni successivi si sono necessariamente richiamati a quell'esperienza fondativa per continuare un dialogo intorno alla scuola e ai suoi problemi.

Nel 1998 Francesca Giusti pubblica *Lettera di una professoressa. Trent'anni dopo Barbiana*. La scrittrice, nata a Napoli nel 1947, docente di Italiano e Storia nelle scuole superiori, si è occupata a lungo di questioni antropologiche collaborando con l'Istituto Italiano di Studi filosofici. Nel 2001 ha curato con Vincenzo Sommella il volume *Povera scuola*. La Giusti immagina di riaprire, a distanza di trent'anni, la corrispondenza con l'anonimo allievo di Barbiana e di inviargli una risposta, seppure tardiva. La *Lettera* è

l'occasione per percorrere a ritroso la sua lunga carriera di docente di Italiano e Storia, e dismessi i panni del "fare scuola", riflettere e ripensare a questo lungo cammino di vita.

La tua lettera in fondo è stata tra quelle esperienze che hanno contribuito a plasmare una parte della mia storia, una parte della storia più grande che ha investito la mia generazione. Il suo effetto per me non si è esaurito negli anni, come è accaduto per tante letture legate a quel tempo. Sei, in qualche modo, rimasto sullo sfondo del mio lavoro. I tempi cambiavano in fretta, il tuo messaggio appariva remoto, sfocato. Il trionfante buonsenso comune sembrava sancirne per sempre l'inattualità. Brani di quella lettera sono apparsi persino in antologie di scuola. Ho provato a leggerli in classe. Mi ha fatto quasi tristezza: per i ragazzi era un mondo diverso, difficile anche solo da immaginare. Certo quella fiducia è scomparsa, come le certezze di un tempo, ma il dialogo la tua voce lontana non è mai cessato del tutto. Un dialogo sommesso, al limite della coscienza, tra parti diverse di me. Solo ora che ti parlo davvero ritrovo le due identità.<sup>244</sup>

*Lettera di una professoressa* è un piccolo libretto di ricordi autobiografici, dalle prime esperienze scolastiche, quando la scuola assomigliava al modello denunciato da don Milani, agli anni del liceo e dell'università in cui la politica sembrava penetrare ogni cosa, fino agli ultimi anni di insegnamento.

Al tempo della pubblicazione del *pamphlet* di Barbiana, l'autrice non era ancora una docente, ma si sentiva già tale, nel senso di una determinazione assai forte. All'entrata in ruolo, il primo imperativo della professoressa Giusti fu quello di non considerare la bocciatura come un rimedio, di dare più attenzione agli ultimi della classe, ma la scuola del presente non era più quella della piccola parrocchia di montagna, era la scuola di massa di una società profondamente cambiata.

Nel susseguirsi di brevi capitoletti l'autrice ci descrive il suo lavoro di insegnante, continuamente in bilico tra le ragioni di don Milani e la realtà di una scuola che attraversa a fatica trasformazioni epocali, dove sovente è l'impegno generoso degli insegnanti, quelli messi in croce dal priore, a costituire l'ultimo argine al franare dell'istituzione. L'interlocutore si sdoppia: al ragazzo di Barbiana si sovrappongono le immagini di alunni reali, un numero sterminato di cui si è perso il conto. Ragazzi costantemente svagati, catturati da false illusioni, intrappolati da un vuoto mortale contrabbandato per divertimento, generazioni lontane anni luce dai libri e dalla cultura. I "Pierini" di oggi (che non appartengono più necessariamente alle classi agiate) sono ormai ridotti al lumicino e costretti quasi a vergognarsi, perché troppo bravi; i "Gianni", continuano a essere in gran numero, e la scuola non riesce a salvarli tutti come non si salvarono a Barbiana.

Ma l'insegnante non si arrende: cambia i metodi, attua nuove strategie didattiche, si batte in solitudine, in cambio chiede ai suoi alunni l'impegno, il rigore, la fatica dello studio;

---

<sup>244</sup> Francesca Giusti, *Lettera di una professoressa. Trent'anni dopo Barbiana*, Roma, Donzelli 1998, p. 12.

chiede ai colleghi di mantenere un ruolo e una dignità, chiede al paese un' inversione di tendenza che freni la barbarie culturale in cui si sente precipitare.

A distanza di tempo alla scrittrice appaiono chiari gli errori causati dalla cattiva interpretazione di certi orientamenti politici di sinistra che condizionarono anche la lettura dell'esperienza di Barbiana. Un atteggiamento dottrinario, retto da poche taumaturgiche idee come l' eliminazione dei vecchi concorsi, il rifiuto aprioristico del merito e della selezione dei docenti, il rigetto dei contenuti e dei programmi, finì per stratificare nel tempo danni incalcolabili. Alle tre riforme proposte da don Milani: «I - Non bocciare II - A quelli che sembrano cretini dargli la scuola a tempo pieno, III - agli svogliati basta dargli uno scopo»,<sup>245</sup> l'autrice replica descrivendo criticamente le soluzioni che sono state adottate negli anni del suo insegnamento. Il sistema dei crediti e dei debiti formativi, gli esami di riparazione prima istituiti, poi cancellati, infine riproposti, il susseguirsi di ministri che, pur nelle diverse appartenenze politiche, concordano all'unanimità nel tagliare risorse alla scuola, la riduzione del tempo pieno e delle ore di lezione, danno l'idea dello scollamento sempre più profondo tra realtà effettuale e realtà ideale.

Nella scuola reale la classe è una comunità in fragile equilibrio dove non si possono stipare sempre più alunni, chiedendo che si svolga un insegnamento individualizzato e forme di recupero degli apprendimenti saltuarie e pagate poco o niente. La vera chiave di volta sarebbe quella del recupero, sostiene l'autrice: un lavoro elementare, paziente, costante, con qualche docente disposto a lavorarci a tempo pieno.

Un altro punto della *Lettera* di don Milani che lascia ormai perplessi è il rapporto tra cultura e culture. Non solo siamo spesso di fronte a una pluralità di inculture, ma esasperare il relativismo delle culture, un tempo quella contadina radicata da secoli, oggi quella di paesi lontani non risolve il problema del confronto. L'apertura è un processo complesso, afferma la professoressa, dove il fatto di sminuire la nostra cultura, per un diffuso senso di colpa, non porta certo a capirsi meglio.

Su un concetto in particolare le due Lettere si incontrano ed è il valore della persona. Il legame forte tra chi insegna e chi impara resta negli anni, la cultura filtrata attraverso l'affetto è un filo che non sempre si spezza. Affetto non significa idillio ma rispetto, interesse e cura verso chi deve crescere. «E' per questo che credo avesse ragione don Milani, quando a chi gli chiedeva ricette rispondeva: – Sbagliano la domanda, non dovrebbero preoccuparsi di come bisogna fare per fare scuola ma di come bisogna essere per potere fare scuola».<sup>246</sup>

---

<sup>245</sup> Scuola di Barbiana, *Lettera*, cit., p. 80.

<sup>246</sup> Giusti, *Lettera*, cit., p. 61.

Traspare dalle ultime pagine l'immagine di un'insegnante alla prese con un bilancio di vita dove i conti non tornano e si assommano i problemi irrisolti. Il terzo imperativo di don Milani, il più difficile, era quello di dare uno scopo a chi studia. Ed è proprio questo punto che genera nell'autrice la maggiore angoscia, il peso più arduo da portare. All'epoca di Barbiana la scuola poteva essere l'occasione di un avanzamento sociale, di un possibile affrancamento da una condizione dura e sofferta, ma ora i giovani devono fare i conti con l'assenza di futuro e di lavoro. Coloro che lavorano nella scuola sono cresciuti nella convinzione che l'adolescenza fosse l'età in cui porre le basi di un tempo a venire scandito da elementi rassicuranti: il lavoro, la famiglia, la casa. Continuare a insegnare in una dimensione del mondo non più proiettata verso il futuro significa mettere in discussione alla radice il senso della scuola e dello studio. «Se non servono a costruirsi una vita, se non sono serviti a cambiare il mondo a cosa potrebbero servire?»<sup>247</sup> si chiede la professoressa.

Ai segni embrionali e devastanti del nulla la scuola può opporre solo i valori di eticità, il conforto della cultura e il senso di speranza. Del dialogo ininterrotto con don Milani («un po' ti stavo ancora a sentire un po' polemizzavo con te, una forza ho accumulato nel tempo per poterti rispondere»),<sup>248</sup> restano la passione civile, la tensione etica: unici antidoti ai mali della scuola italiana.

Un altro piccolo libretto, *Lettera di una professoressa...ovvero come restare quasi cinquant'anni dentro la scuola* di Miriam Coen (Roma 1948), uscito nel 2006 si pone nel solco di Barbiana già dalla scelta del titolo. L'autrice, docente di Lettere nelle scuole medie di Firenze e provincia per trentacinque anni, "un'esistenza spesa per la scuola", raccoglie i ricordi e le riflessioni della sua lunga carriera e li dispone in ordine sparso, seguendo il flusso dei pensieri. Le annotazioni scritte con mano leggera, ironica e intensa al tempo stesso, si aggregano intorno a tre temi principali: l'esperienza dell'insegnante che rivive nel ricordo-riflessione il costituirsi della sua professionalità, il significato dell'insegnamento nell'esistenza dell'autrice, il personale agire didattico in rapporto con la crescita e il cambiamento della scuola a livello nazionale. Lontana ormai dalla denuncia milaniana, la *Lettera* di Miriam Coen intrattiene con il testo di Barbiana un rapporto fecondo, nutrito della consapevolezza che l'azione dell'insegnante nella scuola sia quella di promuovere i soggetti nella loro crescita umana, nel loro cammino verso l'autonomia e la coscienza di sé. Educare, infatti, deriva dal latino *educere* che significa trarre fuori: riflettiamo sul significato di questa nobilissima parola.

---

<sup>247</sup> *Ivi*, p. 70.

<sup>248</sup> *Ivi*, p.14.

Il libro è dedicato a tutti gli alunni indistintamente, poiché come dichiara la professoressa: «li ho amati tutti anche se col passare degli anni, riguardando vecchie fotografie, stento ad associare volti e nomi».<sup>249</sup> Di una classe in particolare, la II A, è riportata in appendice la sceneggiatura di una pièce teatrale allestita nell'anno scolastico 2001-2002 dal titolo *La Storia infinita* che, sul modello di Gianni Rodari, ha come tema la lettura rovesciata delle fiabe.

Entrata per la prima volta in classe nel 1970, l'insegnante ricorda il fervore e le battaglie ideologiche per le adozioni dei libri di testo e gli scrutini di fine anno, due momenti tipici della vita scolastica dove si scontrano le diverse fazioni politiche della scuola.

La lotta per le promozioni, scusate il paradosso, era, per me, un impegno di fine anno a cui arrivavo dopo aver condotto un'attenta e talvolta subdola concertazione. La tattica consisteva nel convincere gli altri colleghi ad uno ad uno della validità della tesi "promozione", il che mi consentiva di affrontare il nemico, dopo averlo attentamente studiato [...]. Raramente mi sono scoperta con una "tirata" sulla promozione incondizionata, anche se devo ammettere che per me (con quanta ingenuità!) promuovere rappresentava realizzare una piccola rivoluzione, un po' come abbattere le differenze sociali. Ugualmente, quando si trattava di adottare un libro di testo, il Collegio degli insegnanti si trasformava in un campo di battaglia: innovatori contro tradizionalisti, una lotta all'ultimo voto.<sup>250</sup>

Erano anni di ingenuità animosa, di passione e generosità, ricorda la professoressa, ma con il passare del tempo e il divenire del mondo più incerto e insicuro si dovettero ridefinire il rapporto alunni-insegnanti, i modi e i contenuti dell'operare a scuola. L'autrice che, secondo la moda pedagogica del momento, aveva dedicato tempo quasi unicamente all'insegnamento della storia del Novecento, trascurando l'apprendimento della esecrata e reazionaria grammatica, ricomincia da capo, e trasforma la classe in un laboratorio di comunicazione con lo stesso intento di don Milani: la pratica della democrazia.

Migliaia di alunni, bambine e bambini, perché tali sono all'inizio della scuola media, accompagnati per tre anni nella crescita, nella metamorfosi fisica e nella definizione della personalità inducono a porsi il quesito sul senso del proprio lavoro. L'autrice non si illude di essere stata fondamentale per qualcuno, non si attribuisce successi, al contrario pensa che l'insegnante si muova, suo malgrado, in solchi già tracciati dai condizionamenti familiari, sociali ed economici. Può indirizzare, togliere qualche ostacolo, quasi vegliare sulle fragilità di questi adolescenti, cercando di allungare lo sguardo a immaginare vite future.

---

<sup>249</sup> Miriam Coen, *Lettera di una professoressa... ovvero come restare quasi cinquant'anni dentro la scuola*, Firenze, Libriliberi 2006, p. 3.

<sup>250</sup> *Ivi*, p. 5-6.

La scuola si trova nella condizione obbligata di giudicare, di emettere sentenze che non possono, a parere della professoressa, essere oggettive poiché il risultato di una prova non prescinde da chi l'ha svolta e da chi l'ha corretta. Il criterio seguito negli anni dall'insegnante è stato di tenere sempre conto del livello di partenza degli alunni: un modo apertamente dichiarato di ovviare alle disparità e rispettare il patto milaniano. Caduta in disgrazia la pagella si sono succedute tre generazioni di schede, ma i risultati sono gli stessi: perché nel primo caso il voto espresso in numeri era oltremodo riduttivo, nel secondo caso si entra nel regno del facile psicologismo, nel trionfo del "non sempre", "quasi", "piuttosto", mentre quello che sarebbe significativo fare è spiegare il percorso compiuto per arrivare a quella valutazione.

Anche nei confronti dei genitori, Miriam Coen ha sentito la necessità di esercitare una umana comprensione, di sfumare i giudizi, di trattenersi, talvolta con grande fatica, dall'esprimere con crudo realismo il suo pensiero, poiché il momento dell'entrata a scuola del figlio è un banco di prova per tutti. Nel bene e nel male il genitore si sente giudicato e responsabile (le madri più dei padri), vuole delle risposte, ma ha paura della sentenza; anche i più agguerriti sono in realtà esseri arresi in quanto messi a nudo.

L'ultima parte del racconto è dedicata ai protagonisti della vita collegiale: i colleghi, i presidi, i bidelli e agli spazi della scuola: i corridoi e le aule.

L'insegnante ricorda i primi anni di scuola come un periodo di grande condivisione del lavoro, di amicizie per la vita, di vivace lavoro sindacale, a cui è seguita una lunga solitudine professionale.

Gli insegnanti nel loro lavoro sono sostanzialmente soli e molti non reggono alla tensione o alla responsabilità del compito [...]. Negli ultimi sedici anni sono rimasta in una medesima scuola, ho varcato il medesimo ingresso con persone di cui so a malapena il nome.<sup>251</sup>

L'autrice osserva come la professione di insegnante nel corso del tempo si è sempre più femminilizzata, quando non matrizzata, e i rari esempi maschili non ci fanno una grande figura. Forse per la presenza di tante donne, per la frustrazione di progetti mai realizzati, per lo stipendio poco dignitoso fatto sta che gli uomini alla scuola media sembrano pesci fuor d'acqua. Alcuni di loro tentano la "scalata al potere" e diventano presidi, altri fanno finta di insegnare alle superiori, altri ancora si cercano un secondo lavoro.

---

<sup>251</sup> *Ivi*, p. 29.

La figura del preside non è descritta in modo edificante, a parte alcuni dirigenti lungimiranti e intelligenti, il variegato campionario dei presidi oscilla dalla ininfluenza pratica alla stupidità di chi ha assunto l'ideologia manageriale della scuola-azienda.

Invece l'autrice ha apprezzato i bidelli, che a volte suscitano maggiore affetto e sono ricordati meglio dagli studenti. Pur svolgendo un lavoro spesso poco gratificante, i bidelli risultano interessanti per un insieme di ragioni. Intanto il fatto che a scuola si "mettano comodi", cambiandosi d'abito e di scarpe e ricreando perciò sul lavoro una dimensione di vita domestica, poi perché possono lavorare ma stare con la testa da un'altra parte. Infine e soprattutto, perché sono i custodi e gli osservatori privilegiati di un'altra scuola, "la scuola del corridoio". Infatti il corridoio non è solo il luogo che si deve percorrere per entrare nelle aule, ma un mondo parallelo che brulica di segreti, di cuori infranti, di liti in famiglia, di confessioni, dell'infinita casistica dei malesseri scolastici.

Ci sono quelli che si danno appuntamento "fuori" per brevi e fugaci comunicazioni con i coetanei delle altre classi, quelli che ripassano l'argomento delle interrogazioni o che stando fuori vi si sottraggono, quelli che chiedono ai bidelli consulenze mediche, quelle che vorrebbero un cachet o hanno bisogno dell'assorbente ed altri, infine, che qui passerebbero volentieri l'intera mattinata.<sup>252</sup>

Anche gli insegnanti scelgono il corridoio come luogo privilegiato di incontri, comunicazioni, chiacchiere e litigate; nel corridoio approda una miriade di persone: operai, rappresentanti delle case editrici, neolaureati in cerca di occupazione, consulenti. Il bidello è il depositario degli umori dei genitori durante le lunghe attese dei ricevimenti e sa tutto delle lamentele e dell'indice di gradimento di cui godono i singoli docenti, insomma un occhio sul mondo, il più delle volte silenzioso, ma non per questo meno giudicante.

Gli edifici scolastici, a parte l'eccezione di qualche scuioletta di campagna e di antichi palazzi storici, si presentano in genere sotto il segno dell'anonimato. Sono luoghi privi di memoria dove si susseguono generazioni di studenti senza che nulla segni il loro passaggio. Per gli alunni l'unico oggetto che si presta alla marcatura del territorio è il banco che, infatti, viene sistematicamente istoriato con scritte e disegni. Agli insegnanti non va certo meglio, dato che il solo arredo personale di cui dispongono è un cassetto con il nome (due se si è molto influenti!). «Il mio ultimo trasloco, ricorda la Coen, è durato solo quindici minuti, un minuto ad anno: meglio così meno feticismi da abbattere».<sup>253</sup> Ma la scuola è anche un luogo di corpi caldi e vitali, di forti sensazioni soprattutto olfattive, ci sono atmosfere indimenticabili: l'esplosione di olezzi giovanili della mattina che fa

---

<sup>252</sup> *Ivi*, p. 35.

<sup>253</sup> *Ivi*, p. 40.

storcere il naso a chi si affaccia sulla porta, di contro all'odore indistinto di carta, gesso, matite consumate negli spazi vissuti e abbandonati del pomeriggio quando «la scuola si rabbuia e diventa pigra e sonnolenta». <sup>254</sup>

Riprende il dialogo con gli insegnamenti di don Milani anche *La scuola si è rotta* (2010) di Mila Spicola. In questo caso si tratta di un *pamphlet* redatto in forma di epistolario che una professoressa immagina di scrivere a diversi interlocutori: il priore di Barbiana, i ministri Tremonti e Gelmini, la collega dal registro perfetto, il primo e l'ultimo della classe, Leonardo Sciascia maestro siciliano, ecc.

Mila Spicola è un architetto che insegna Arte e Immagine nelle scuole medie della periferia di Palermo. Collabora a diverse riviste, tra cui «Micromega» e fino al 2010 ha rivestito la carica di responsabile scuola del Partito Democratico della sua città. Il saggio nasce in reazione ai recenti tagli di finanziamenti e alle azioni governative attuate dai ministri dell'Economia e della Pubblica Istruzione, con l'intenzione di raccontare ciò che sta accadendo nelle scuole a causa delle ultime riforme (In Appendice, l'autrice inserisce le cifre dei tagli e un'analisi comparativa dei sistemi d'istruzione europei). Il racconto è calato in una dimensione complessa che l'autrice definisce nella Premessa come “la trinità inscindibile della mia vita”, <sup>255</sup> ossia essere un' insegnante, fare politica e vivere a Palermo.

L'autrice nata nell'agosto 1967, tre mesi dopo la pubblicazione della *Lettera* di don Milani, è figlia di due maestri. La *Lettera* è entrata ben presto nella sua vita, poi il libro è stato dimenticato fino a quando è riemerso dai ricordi, col suo aspetto «esotico e familiare». <sup>256</sup>

E' un oggetto ritrovato, una *madeleine* proustiana sopravvissuta all'ultimo trasloco, quando l'autrice, partita da Palermo dopo la strage che uccise Borsellino, ha deciso di tornare nella sua città e di accettare il posto di insegnante. Abbandonate le ricerche universitarie, lo studio del passato tra archivi e biblioteche, il libricino ha rappresentato il viatico per immergersi nella realtà bruciante delle scuole di periferia della sua città. Perché scrivere? E perché rivolgersi prima di tutto a don Milani?

La mia generazione, scrive Spicola, per più di dieci anni è stata spaventata dal presente e incapace di darne conto e si è allontanata dallo spazio pubblico, condiviso, politico. Ha vissuto il tempo e abbandonato lo spazio. La scrittura può rappresentare una via per recuperare, attraverso la narrazione della memoria individuale, un frammento di quella

---

<sup>254</sup> *Ibidem*.

<sup>255</sup> Mila Spicola, *Premessa in La scuola si è rotta*, Torino, Einaudi 2010, p. VIII.

<sup>256</sup> *Ivi*, p. 22.

collettiva, una narrazione generale. In questo cammino di impegno e di ricerca la testimonianza di don Milani torna a essere centrale.

Dovremmo riappropriarci della capacità «politica» di interpretare il paese e il suo futuro attraverso una rifondazione della scuola, non una riforma, ma una vera e propria rifondazione culturale ed etica allo stesso tempo, che riparta dalle menti dei nostri studenti.

E come ? Nel modo più semplice e antico: attraverso la trasmissione seria, rigorosa, attenta, sacrale, della cultura e restituendo la parola ai maestri. Ai maestri come te, caro don Lorenzo.<sup>257</sup>

Nell'Italia cambiata della Tv, del cellulare, della villetta, della macchinetta, dove si vive chiusi dentro monadi sempre più minuscole di azione come di orizzonti, la scuola può ancora rappresentare il luogo in cui si sperimentano la solidarietà, la condivisione, il senso del gruppo e dell'appartenenza comune, il luogo in cui si getta il seme della coesione sociale.

Accade però una cosa curiosa: i ruoli non sono più gli stessi. Oggi a difendere nelle aule il diritto a un futuro migliore per i “Gianni del presente” sono rimaste le professoresse. Sono loro che ancora si dibattono tra le accuse di chi vorrebbe si bocciasse di più, si ripristinassero il cinque in condotta e le espulsioni e chi le accusa di non raggiungere uguali risultati per tutti, di non fare abbastanza per contrastare il degrado culturale, il disagio esistenziale, la differenza dei livelli di partenza.

Intanto si addensa una nebulosa di segnali contraddittori che disorientano l'insegnante nel mantenere salda la sua rotta: i fondi per l'istruzione vengono tagliati in modo indifferenziato dal Sud al Nord e i “Gianni” restano più di prima al palo della loro ignoranza; le prove Invalsi dimostrano che i risultati degli alunni meridionali sono i più scarsi della penisola, ma al riconoscimento del divario non segue nessuna azione politica compensativa; nelle scuole palermitane l'80% degli edifici è fuori norma, ma nella patria dell'antimafia, anziché intervenire, lo stato si fa garante dell'illegalità; chi arriva faticosamente alla laurea, nella convinzione che la cultura possa rappresentare il futuro, si trova a fare i conti con una città che ha un tasso di disoccupazione tra i più alti d'Italia, allora più del merito contano chi conosci e può aprirti qualche porta.

Nel presente ossimorico che ci è dato di vivere mancava l'idea del docente fannullone, promossa dal ministro Brunetta, rilanciata da Tremonti, e accolta dalla Gelmini. E' un'immagine attecchita senza resistenze nell'opinione pubblica italiana, presente nel DNA del Paese, poiché già don Milani scriveva che avrebbe voluto che gli insegnanti fossero pagati a cottimo. Poco importa se il confronto con altri paesi europei mette in luce che non

---

<sup>257</sup> *Ivi*, p. 22.

ci sono differenze sostanziali nel numero di giorni di vacanza e di ore di lezione. Nella *Lettera a un'amica avvocato* l'autrice porta come esempio la Germania, dove le vacanze, diversamente distribuite, assommano a undici settimane come in Italia, e le ore di lezione di un insegnante della scuola media sono sì 22 frontali ma di quarantacinque minuti. Perché dunque continua il *refrain* dell'insegnante vacanziero, che lavora poco e male, anche a fronte di dati che confermano la sostanziale soddisfazione delle famiglie nei confronti dei docenti dei loro figli, un indice di gradimento molto più alto, se confrontato con altre categorie del pubblico impiego?

Spicola risponde in *Lettera a Sciascia* individuando il nodo di questo stato presente nello sguardo di reazione che provoca quando dichiara di essere un'insegnante. «Sono un'insegnante». E la cosa muore lì. Se invece dico “sono un architetto”, perché lo sarei, lo ero, lo sguardo di reazione è un altro. Più *glamour*, cavolo, un architetto».<sup>258</sup>

### 3.3 La scuola degli ultimi

Forse il contenuto di verità più importante dell'opera di don Milani è l'idea che chi è escluso dal sistema, chi è perdente nella storia abbia diritto, come gli altri e più degli altri, a impadronirsi del sapere. Non solo, ma la lezione di Barbiana ci insegna che i marginali della scuola possono aiutare la scuola normale a cambiare. In questa direzione di pensiero si collocano alcune tra le opere più interessanti di questi ultimi anni: *Maggio selvaggio. Un anno di scuola in galera* (1999) di Edoardo Albinati, *Di mestiere faccio il maestro* (1999)<sup>259</sup> di Marco Rossi Doria, *La città dei ragazzi* (2008) di Eraldo Affinati, *Insegnare al Principe di Danimarca* (2011) di Carla Melazzini. Si tratta di testi molto diversi tra loro per genere e collocazione scolastica ma tutti accomunati dalla medesima fede nel potere dell'istruzione.

---

<sup>258</sup> *Ivi*, p. 116

<sup>259</sup> Marco Rossi Doria (1954) è diventato maestro di strada nei quartieri a rischio di Napoli, dopo aver insegnato nelle scuole elementari per vent'anni in Italia e all'estero. Maestro dal '75, ha fatto parte della Commissione ministeriale per la Riforma dei cicli di istruzione nel 2000-2001, è stato sottosegretario all'istruzione nel Governo Monti dal 2011, poi riconfermato fino al 2013. È co-fondatore insieme a Cesare Moreno e Carla Melazzini del “Progetto Chance. Scuola pubblica di seconda occasione”. Il resoconto di questa straordinaria esperienza di insegnamento è raccontato in Marco Rossi Doria, *Di mestiere faccio il maestro*, L'ancora del Mediterraneo, Napoli 1999. Premio Unicef per l'infanzia (2000).

### 3.4 Edoardo Albinati, *Maggio selvaggio* (1999)

Nel 2004, quando ricevette il premio Viareggio per la narrativa con l'opera *Svenimenti*, Edoardo Albinati insegnava ancora (e lo fa tuttora) nel penitenziario di Rebibbia a Roma, dove aveva cominciato dieci anni prima. Scrittore prolifico, Albinati (Roma 1956) ha pubblicato diversi libri di narrativa tra cui la raccolta di racconti *Arabeschi della vita morale* (1988), *Il polacco lavatore di vetri* (1989), *Orti di guerra* (1997) *Sintassi italiana* (2001), *Il ritorno* (2002), *Tuttalpiù muoio* (2006) con Filippo Timi. Tra le sue opere più recenti la raccolta di racconti *Guerra alla tristezza* (2009) e *Vita e morte di un ingegnere* (2012). Si è occupato anche di poesia e traduzione.

*Maggio selvaggio. Un anno di scuola in galera* è tra le sue opere quella che più riguarda la dimensione del privato; tuttavia essa mette precocemente in luce un tratto caratteristico della poetica di Albinati, vale a dire l'interesse dell'autore per gli stati di privazione che ci costringono a sentire più intensamente e a pensare in modo inconsueto. Ciò non si limita alla realtà del carcere, ma sarà il tema centrale anche del libro *Svenimenti*.

*Maggio selvaggio* è una sorta di diario-zibaldone che raccoglie pensieri, appunti, storie di vita, riflessioni nell'arco di tempo di un anno, non propriamente scolastico, che va da maggio a maggio. I protagonisti principali sono i detenuti e il professore di Italiano e Storia. I detenuti, cosiddetti "i ragazzi", sono in realtà in maggioranza uomini fatti che frequentano la scuola del carcere; il professore del racconto-diario, l'Albinati insegnante, si intreccia all'Albinati scrittore e con la sua presenza fortemente visibile, trama di sé le pagine, non solo in quanto voce narrante, ma con il racconto dei libri che legge, dei figli che accudisce, delle sensazioni fisiche che prova, delle persone che incontra, dei pensieri che lo assalgono.

Fin dalle prime pagine, Albinati getta il lettore dentro la situazione ossimorica di una classe qualsiasi nella quale si stanno facendo normali esercizi di punteggiatura; qui irrompe Zero, un detenuto con problemi psichici. I suoi compagni, intenti al lavoro, sono così combinati: un condannato per traffico di stupefacenti, un settantenne che scrive ordinati quaderni di appunti, un sardo accanito lettore di romanzi, e altri che l'autore presenterà via via che prosegue il racconto. C'è anche un trans che da mesi chiede di poter frequentare la scuola. Sono loro che si esercitano con punti e punti e virgole. Dopo la punteggiatura gli argomenti saranno l'*enjambement*, la traduzione in poesia, Cino da Pistoia, un brano di Euripide e la rivoluzione francese.

Da tre anni, ormai, il narratore insegna nella scuola carceraria di Rebibbia e comincia a comprendere la natura particolare del suo incarico che appare contrassegnato da una dualità di sentimenti: entusiasmo e scetticismo, fervore e angoscia, baldanza e amarezza.

«L'insegnante nel carcere, scrive Albinati, è una specie di insegnante al quadrato, se non al cubo»,<sup>260</sup> una persona impegnata a fare qualcosa di positivo, ma che proprio per questo corre il rischio di una stilizzazione sentimentale.<sup>261</sup> Per chi guarda da fuori l'insegnante del carcere è un docente di serie B, perché i delinquenti non possono certo essere istruiti meglio dei ragazzi nelle scuole vere. Per gli amici intellettuali uno spreco di energie, un gettare al vento le proprie capacità e ambizioni. Il professore cerca di fare al meglio il proprio lavoro, crea occasioni di crescita culturale, cerca di istituire dei rapporti, si mescola agli studenti giocando a calcio ma più che alla didattica ricorre alla forza della letteratura. Fare lezione, così come la concepisce lo scrittore, è un'esperienza disorientante dove si corre sulle parole e i concetti, i libri e gli autori alla velocità di un ottovolante. Non è così importante che il contenuto si trasmetta per intero, ma che accada una sollecitazione chimica, si metta in moto una scarica d'attenzione, si strappi qualcuno dall'automatismo dei gesti della vita carceraria.

I vuoti d'aria che crea il ragionare sono ancora più importanti dei pieni. Si sentono le parole fischiare come un cavo metallico, tranciato, come quei metri usati dai falegnami e architetti, che si riavvolgono di scatto nella bobina. Sapore di vertigine, di apnea. Le menti dei delinquenti con cui lavoro sono, all'inizio, dei blocchi duri, pasta lasciata raffreddare in forme che non sono mai definitive. Bisognerebbe avere mani molto calde per rilavorarle. Forse si procura anche del dolore, con questo strano massaggio. [...]

Non so se lo Stato italiano mi paghi esattamente per questo ma questo cerco di fare. Con strumenti di fortuna: quattro liriche di Anacreonte, una cartina della ex Jugoslavia, un digramma di analisi logica.<sup>262</sup>

La scuola come la letteratura apre spiragli di fuga, delinea metaforici piani di evasione, riempie di segni l'esperienza del nulla, ma paradossalmente crea anche desideri e aspettative dolorosamente destinate alla sconfitta.

Le pagine di *Maggio selvaggio* sono intrise della sapienza letteraria dello scrittore, che pur dichiarando di attenersi alla forma del diario, costruisce un racconto per tesi e antitesi, veloce e senza trama che mette a fuoco alcuni nodi senza sintesi, che si muove nervosamente tra spinte contraddittorie: la pulsione a sprofondare nell'umanità del recluso,

---

<sup>260</sup> Edoardo Albinati, *Maggio selvaggio. Un anno di scuola in galera*, Milano, Mondadori 1999, p. 21.

<sup>261</sup> «Io predico la freddezza. Una passione fredda che sia l'esatto contrario del sentimentalismo. Una freddezza accesa, aperta, in ascolto. Così sopravvivo e lavoro come una bestia.» *Ivi*, p. 54.

<sup>262</sup> *Ivi*, p. 120.

nell'irrealtà del carcere e la fretta di allontanarsene, di non farsi contaminare, di salvare il proprio mondo reale.

Nel secondo capitolo *Cos'è che in noi mente, uccide, ruba*, l'autore, giunto alle soglie dell'inferno, inizia la sua discesa nelle profondità del male. Da questa esperienza estrema, che ha tutte le caratteristiche per essere un laboratorio di osservazione entomologica della natura umana, Albinati ricava poche verità, anzi al contrario riceve colpi formidabili al suo sistema di norme e certezze.

Quando attraverso la scuola, l'autore si avvicina al nocciolo di umanità di questi scolari-reclusi, la riflessione sui delitti e sulle pene, sulla giustizia e l'ingiustizia, pur approdando a sintesi illuminanti, ci appare frantumata dal dubbio, impossibilitata a trovare risposte, limitata nel procedere a una pura ricognizione fenomenologica.

«Non ho capito, scrive Albinati, a che serve la galera e perché la gente ci finisce dentro e come ci sono capitato io. Non ho nemmeno capito se qui ci sia qualcuno veramente buono o veramente cattivo e come sia possibile per me non definire cattivo qualcuno che ha usato violenza e ucciso». <sup>263</sup>

Una cosa appare invece chiara: per alcuni detenuti il crimine è una ragione di esistenza non meno forte di altre ed è impermeabile a qualsiasi altra considerazione morale o logica, non solo ma può addirittura convivere con i valori opposti di cortesia, rispetto delle forme, mitezza.

Il male è un puro fatto che non può definirsi né un valore né un disvalore proprio perché sfugge all'esercizio critico, cioè alla comparazione con altri atteggiamenti possibili: altrimenti non si spiega come le persone di gran lunga più dolci e disponibili (vorrei dire "buone" se non suonasse quasi offensivo e grottesco) insomma, dico le più "brave persone" che io abbia conosciuto lì dentro sono proprio quelle che si sono macchiate di sangue. Nello spegnere la vita di un altro si concentra un'energia brutale che poi si va a nascondere chissà dove, in un luogo che non viene più raggiunto da nessuna luce del discorso, eppure vive, è l'anima stessa, il soffio vitale di quell'individuo. Come nell'*Inferno* dantesco, i raggi non penetrano quel regno. <sup>264</sup>

In carcere molti ragazzi sono dentro per droga e risultano sieropositivi, alcuni tra gli studenti di Albinati non ci sono più, ma ciò che colpisce di questo dramma è il patto tacito tra infetti e non infetti che condividono la stessa cella e senza darlo a vedere e con discrezione si tutelano senza mettere in atto forme di discriminazione.

*Maggio selvaggio* è scritto in memoria di uno di loro, Elio Roberto Stoppa, morto di Aids nel carcere di Secondigliano (Napoli), di cui si riporta la lettera-testamento. E' la storia agghiacciante del trattamento subito dal detenuto in un reparto specializzato per la cura

---

<sup>263</sup> *Ivi*, p. 58.

<sup>264</sup> *Ivi*, p. 97.

della malattia che in realtà si rivelerà essere un ghetto volto all'eliminazione fisica. L'inchiesta che seguirà alla morte di Stoppa non porterà a nessun risultato: agenti, brigadieri, secondini faranno risultare che il detenuto aveva ricevuto le migliori cure.

A settembre la scuola ricomincia di nuovo: lunghi corridoi e pesanti chiavi, agenti di custodia che perquisiscono ogni giorno, ciotole sbattute contro le sbarre, la sensazione che tutto sia identico a due mesi prima, come se nel carcere il tempo non fosse passato.

La scuola ha aperto nemmeno due ore fa. Arrivano i colombiani. Gentilissimi come sempre, arrivano Jussuf, Daniele, Il Pantera, lo sciancato, gli ilari e i tristi, gli innocenti presunti e quelli veri, gli omicidi e i suicidi, i giocatori di calcio: parlano subito di una partita da disputare per la quale siamo tutti pronti a rasarci a zero come Ronaldo, e qualcuno lo ha già fatto, ha già la testa calva e ben abbronzata, come cuoio, alle ore d'aria. La maggioranza dei nuovi sono ragazzi romani. Anacoluti umani.<sup>265</sup>

L'insegnante sale al Reparto degli infami a raccogliere le iscrizioni. E' il reparto dove molti dei colleghi non vogliono salire, soprattutto le colleghe nuove ne sono terrorizzate. I reati sono in prevalenza stupro, violenza carnale, pedofilia, delazione e l'insegnante preferirebbe non conoscerli. Nella lista c'è un nuovo studente accusato di aver violentato e ucciso una bambina.

“Bambina” e “morire”: le due parole esplodono nella testa dello scrittore e la lacerazione interiore appare in tutta la sua evidenza: tratta il detenuto come un normale iscritto, senza provare apparentemente nulla di speciale, poi giunto a casa, per tutto il giorno, è scosso da una violenta tachicardia che non lo lascia dormire.

Più passa il tempo nell'antimondo carcerario più la natura del delitto sembra svuotarsi della sua cifra infamante e sollevarsi dal peso del giudizio. All'insegnante che ogni giorno prova a resistere a mani nude resta sotto gli occhi il dramma della pena.<sup>266</sup>

La deriva comincia dai corpi, dall'indebolimento degli organi. La vista si abbassa, perché non c'è più niente da vedere, nulla che meriti di essere guardato e interpretato, lo sguardo perde la sua profondità e langue in una penosa sete di forme che non siano ostacoli, sbarramenti, corridoi bui, muri di cemento; i denti si ammalano, traballano e cadono. Le droghe assunte per decenni e l'alimentazione fanno la loro parte nello smantellamento delle mascelle, così che a quarant'anni un uomo sdentato è già un vecchio. Qualcuno implora il dentista di togliere anche quelli sani, giacché nello spirito autopunitivo che affligge alcuni prigionieri si cela il desiderio di staccarsi dalla vita e di non essere salvati.

---

<sup>265</sup> *Ivi*, p. 117.

<sup>266</sup> «Forse è vero che il carcere non è un inferno, ma un tremendo limbo. Persino la sofferenza si fa grigia e sorda. Spero che chi legge sia più colpito di me da ciò che descrivo: io penso solo ad andare avanti. Debbo lavorare. Non ho altro scopo che resistere. Muschio, lichene umano.» *Ivi*, p. 136.

Talvolta la differenza tra il dentro e il fuori si perde e l'insegnante continua a sognare il carcere, a pensare al carcere. Suo malgrado è coinvolto da giornalisti che lo invitano in televisione, da amici curiosi che gli chiedono di raccontare di Rebibbia, da altri che tentano di dissuaderlo dal continuare nell'afflizione di un lavoro che sembra una forma di autopunizione («identità estetizzante tra prigionia del corpo e prigionia dello spirito?»<sup>267</sup>) Che cosa rappresenti il carcere per lo scrittore è lui stesso a rivelarlo in modo più o meno esplicito. Da un parte egli ammette di trovarsi nella condizione perfetta di una vita blindata: la mattina in galera, il pomeriggio a scrivere. «Rebibbia è il mio totem, il mio ricovero, lo scudo contro la fesseria del mondo intellettuale, la spada diamantata con cui taglio la testa ai mostri marini»,<sup>268</sup> ma è al tempo stesso il mostro più schifoso al quale non vuole tornare, un coagulo di sofferenza e di miseria che diviene insopportabile .

In assenza di una spinta religiosa – non ho cuore cristiano –<sup>269</sup> ciò che lo spinge a restare è probabilmente una ragione del tutto letteraria: è qui, in questo luogo incandescente e moribondo, che si studiano l'uomo e la vita. Non è necessario raccontare i casi criminali, partire dalla realtà per costruire i personaggi di un romanzo, come all'inizio sembra tentato di provare a fare sul modello di *Cuore*, vale a dire, intercalare il diario con narrazioni autonome, i famosi “racconti mensili”, sostituendo agli eroi deamicisiani le storie avventurose dei detenuti. Non tutto e non sempre la realtà è raccontabile, talvolta, come in questo caso, le storie vere ammutoliscono e la letteratura non può aggiungervi nulla che non sia un mediocre doppione. «Meglio tacere, confessa Albinati, come faccio io in questo diario».<sup>270</sup>

Sulla scelta della forma diario, lo scrittore ritorna più volte, chiedendosi se non sia incongruo, in quanto esterno al tema, inserire gli “elenchi culturali” di dischi e ascolti. Si tratta di un ragionamento più complessivo, che riguarda la presenza dell'io dell'autore nella narrazione, che Albinati vorrebbe ridurre a «una silhouette proiettata sull'argomento, ben visibile in campo ma anonima»,<sup>271</sup> come in certe fotografie familiari dove si allunga per terra l'ombra del fotografo.

Ma questi liste di dischi sono irrinunciabili per l'autore, che concepisce la musica quale colonna sonora parallela al libro come alla vita. La musica ascoltata fuori dal carcere, «edificio sordo prima ancora che cieco»,<sup>272</sup> fornisce le risorse necessarie per i lunghi periodi di astenia, quasi che i brani elencati che punteggiano il racconto volessero indicare,

---

<sup>267</sup> *Ivi*, p. 168.

<sup>268</sup> *Ivi*, p. 155.

<sup>269</sup> *Ivi*, p. 226.

<sup>270</sup> *Ivi*, p. 147.

<sup>271</sup> *Ivi*, p. 202.

<sup>272</sup> *Ivi*, p. 205.

nell'universo concentrazionario del carcere, l'esistenza di ancore salvifiche. Nel finale il racconto si riempie di musica: il concerto di Claudio Baglioni e l'immagine del professore che fischieta un'aria allegra alla fine di una mattinata di maggio. Dall'altra parte del muro qualcuno risponde e il gioco melodico continua all'unisono.

Ed è con l'immagine di due mondi, uniti per un breve frammento, dall'armonia sottile di un motivetto musicale che si chiude il racconto di un altro anno scolastico nel carcere di Rebibbia.

### 3.5 Eraldo Affinati, *La città dei ragazzi* (2008)

Eraldo Affinati (Roma 1956) è docente di Materie Letterarie nella scuola secondaria, giornalista e scrittore. Fra i suoi libri ricordiamo *Bandiera bianca* (1995), *Campo del sangue* (1997), *Un teologo contro Hitler* (2002), *Peregrin d'amore* (2010). Recentemente ha scritto *Elogio del ripetente* (2013). Ha insegnato soprattutto negli istituti professionali. Insieme alla moglie, Anna Luce Lenzi, ha fondato la Scuola Penny Wirton per l'insegnamento della lingua italiana agli stranieri.<sup>273</sup>

*La città dei ragazzi* è ambientato nella struttura della storica comunità romana del sacerdote irlandese John Patrick Carroll-Abbing. Fondata sui principi dell'autogoverno nel secondo dopoguerra per aiutare giovani orfani e sbandati, la comunità è ora luogo di accoglienza di ragazzi stranieri, provenienti da diverse parti del mondo. Gli abitanti della città dei ragazzi che un tempo erano gli sciuscià italiani, adesso si chiamano Hafiz, Faris, Petrit, Stefan. Hanno quindici, sedici anni. Vengono dall'Afghanistan, dal Marocco, dalla Romania, dalla Nigeria, dall'Albania. Sono arrivati in Italia nei modi più impensati e pericolosi: a piedi, agganciati alle sospensioni di un tir<sup>274</sup> nascosti nelle stive dei traghetti<sup>275</sup>, imbarcati in navi di fortuna, fuggendo dalla miseria, dalle guerre e devastazioni (i genitori massacrati<sup>276</sup>), dalle faide<sup>277</sup>, dalle violenze tribali<sup>278</sup> dalla mancanza di futuro e

---

<sup>273</sup> La scuola romana Penny Wirton, che ha sede nella chiesa di San Saba, è gestita da volontari che insegnano la lingua e la cultura italiana a ragazzi, figli di immigrati provenienti da altri paesi del mondo. Fondata nel 2008 da Anna Luce Lenzi ed Eraldo Affinati, deve il suo nome al protagonista del racconto di Silvio D'Arzo, un buffo ragazzino sempre vestito di giallo che non ha mai conosciuto il padre, il quale dopo molte vicissitudini ritrova la sua dignità. I materiali didattici realizzati dagli insegnanti della Penny Wirton sono disponibili nel manuale A. L. Lenzi, E. Affinati, *Italiani anche noi. Corso di lingua italiana per stranieri*, Trento, Il Margine 2011.

<sup>274</sup> Eraldo Affinati, *La città dei ragazzi*, Milano, Mondadori 2008, p. 10.

<sup>275</sup> *Ivi*, p. 28.

<sup>276</sup> *Ivi*, p. 9.

<sup>277</sup> *Ivi*, p. 20.

<sup>278</sup> *Ivi*, p. 42.

di diritti. Scrive Hafiz «Dopo che mio fratello morto stata una giornata pisanissimo. Tutti giuono piangevo sempre. Mi pariaccopavo per mio futuro chi non saro una barboni ».<sup>279</sup>

Hanno alle spalle famiglie smembrate, passioni recise, i giocattoli rotti, le favole mai ascoltate, quello che non si può dire, gli incisivi bucati, gli occhi vigili, indimenticabili, della sentinella ansiosa nelle notti di pioggia trascorse all'addiaccio, ad aspettare i nemici che vogliono ucciderla.<sup>280</sup>

Entrato in contatto con la comunità come insegnante di Italiano, lo scrittore indaga le vite dei suoi giovani allievi, ne raccoglie i dolori e le speranze, li accompagna nel loro cammino verso l'autonomia, e la ricerca di un lavoro con la pazienza e la determinazione di un maestro, con l'amore e l'autorevolezza di un padre.

Il libro, autobiografico e saggistico al tempo stesso, si sviluppa su tre piani narrativi che si mescolano e si annodano in una catena di rimandi e riflessi continui: la vita scolastica narrata attraverso le figure degli adolescenti migranti, il viaggio in Marocco compiuto dal protagonista per accompagnare due ex allievi, il viaggio nella memoria personale alla ricerca della figura del padre. L'autore inserisce anche lettere e testi scritti dagli alunni stranieri nell'italiano stentato e sgrammaticato di chi si avvicina inizialmente alla nostra lingua e ne apprende, prima della forma ufficiale, i gerghi e lo slang locale.

In Affinati il rapporto tra autobiografia, saggismo e scrittura narrativa è strettissimo e come accade ne *La città dei ragazzi* la storia prende avvio da un'esperienza diretta e prevede il coinvolgimento personale dell'autore. La particolare forma di narrativa-saggistica, cifra stilistica dominante della produzione dell'autore, si può considerare come il risultato personale di una riflessione relativa alla ricerca di senso, là dove la ragione si coglie mettendo in cortocircuito diversi piani temporali e spaziali: il passato e il presente, il lontano e il vicino.

Attraversare la storia, quella dei grandi eventi e quella minuta delle singole narrazioni, rappresenta per Affinati una sorta di viaggio nel cuore di tenebra del nostro tempo, «una forma rinnovata di pellegrinaggio fisico e insieme dell'*itinerarium mentis* di tradizione medievale».<sup>281</sup> Emerge allora uno snodo fondamentale che attraversa in chiave evolutiva l'intera produzione di Affinati: il riconoscimento della condizione di vuoto e di insensatezza esistenziale dell'uomo a cui l'autore oppone, non tanto la rivelazione di un senso, quanto la sua inesausta ricerca.

---

<sup>279</sup> *Ivi*, p. 8.

<sup>280</sup> *Ivi*, p. 17.

<sup>281</sup> Alberto Casadei, *Stile e tradizione nel romanzo italiano contemporaneo*, Bologna, Il Mulino p. 217.

La scrittura di Affinati è mossa da un impulso etico, dalla ricerca di una legge che giustifichi l'esistenza, dal legame integrale con gli autori di opere capitali - nel contesto educativo certamente don Milani -, dal dovere di restare presenti al proprio tempo.

Il problema dell'operare del singolo, dentro o contro il nulla, diventa quello di riconoscere un ruolo positivo al proprio agire insieme con altri; in questo senso l'autore riconosce alla figura dell'insegnante *in primis* un ruolo di formatore e di guida, ossia di padre sostitutivo (personaggio tipico nelle opere di Affinati). Infatti il tema del rapporto con il padre è centrale nell'intreccio delle storie de *La città dei ragazzi*.

L'insegnante confronta il suo ruolo di surrogato paterno con l'immagine del padre reale. Quest'ultimo, figlio illegittimo e rimasto orfano in età precoce, affrontò da solo la guerra, la miseria e la malattia, vivendo di lavoretti, di espedienti e piccoli furti. Divenuto un piccolo commerciante si sposò con una donna anch'essa rimasta orfana, ma il trauma di quella infanzia continuò a perseguitarlo. Uomo chiuso, taciturno e diffidente non riuscì a creare con i due figli un rapporto di dialogo e di vicinanza.

Ripercorrere la storia del padre, cercare di rispondere alle domande inevase sulla sua vita, riaprire un dialogo con lui assume per l'autore il significato di un viaggio, di una personale *quête*.

Il fatto che la figura del padre si intrecci con altri padri, per esempio quelli marocchini di Omar e Faris sembra essere un tentativo di esplorazione della categoria di paternità nelle sue sfumature ed errori e fa riemergere di nuovo e dolorosamente i vuoti affettivi e l'amore profondo verso il genitore. Quel padre sciuscià, figlio di nessuno, ragazzino brado che dormiva nel magazzino del «Popolo di Roma», che sapeva aprire le porte con «la biffa» ed era stato rinchiuso a Regina Coeli, rivive nelle storie perigliose dei nuovi diseredati e lo scrittore sembra farsi «padre del proprio padre» restituendogli ciò che non ha avuto.

I giovani protagonisti sono descritti con brevi e incisivi tratti, una specie di concentrato del ritratto romanzesco, secondo la tendenza aforistica della scrittura di Affinati. Frequenti nel testo sono le accensioni liriche, le metafore improvvise, le similitudini inconsuete che svolgono il compito di rivelare i frammenti di verità a cui lo scrittore è giunto nel suo cammino di esplorazione dell'esistente.

Silvano. Magro, sbilenco privo di convinzioni specifiche. Il naso, la bocca e gli occhi sembrano protuberanze innaturali. E poi c'è quell'occhio bianco, improvviso, che indica il divieto d'accesso al suo mondo interiore: una grana stellare precipitata nel fondo della discarica. Entra in classe quando vuole, si distende sul banco con tutto il torace già nei primi minuti. E lì resta, flaccido, come una medusa sulla spiaggia, un giovane orso appena ucciso, eppure con gli orecchi ancora dritti, tanto che, se lo richiami, salta su pronto a inventarsi chissà quali operazioni. [...] A quindici anni sta ancora aspettando. E' quasi sfiduciato,

ma conta nella sorpresa dell'ultimo istante. L'acquazzone dopo la siccità. L'isola intravista tra i vapori dell'oceano. Una voce di richiamo diretta esplicitamente a lui...<sup>282</sup>

Lo scrivo come si pronuncia: Miai. Non è un gatto, bensì una promessa d'uomo. Intendo nei modi solenni che i medici e gli scienziati saprebbero illustrare assi meglio di me. Ormoni, sviluppo fisico e psichico, esperienze, maturità: cose del genere. Siamo in cammino. La natura è con noi. Tempo da perdere? Neppure un secondo.

Ultimo di undici figli. Rumeno, ai confini con la Moldavia, nel crocicchio sfioracchiato della storia occidentale, di cui va considerato uno degli ultimi frutti in ordine di tempo<sup>283</sup>

Altre volte lo scrittore redige lunghi elenchi ricapitolativi, un catalogo di "essenze" in cui avvicina tra loro i ragazzi quasi temesse di perderli nel gorgo di quel nulla che tutti ci minaccia.

Tu Gianni e la tua ironia profonda.

Tu Nabi e la tua balbuzie percussiva

Tu Faris e il tuo rigore morale.

Tu Agim e le tua smanie di conquista

Tu Chapman e il tuo scatto in elevazione...<sup>284</sup>

[...]

Il libro si richiama in modo più o meno esplicito agli insegnamenti di don Milani, a quegli stessi alunni, un tempo contadini ora migranti, che arrivano dalle stesse povere strade: scarti, rotelle storte, ingranaggi da sostituire. Al contrario dei ragazzi di Barbiana, però, i giovani migranti non vogliono diventare maestri, sindacalisti o preti, ma ambiscono a guadagnare millecinquecento euro al mese e a comprarsi i beni di consumo della società occidentale. L'obiettivo dichiarato è quello di riuscire a comprarsi un'Audi A3 Sportback,<sup>285</sup> Il Nokia o il Samsung,<sup>286</sup> magliette Dolce&Gabbana.<sup>287</sup> Immagmano di fare il meccanico, il benzinaio, il venditore di auto, anche il gazetari, il portiere notturno, persino il gigolò.<sup>288</sup> Il sogno consumistico, la forza omologante della globalizzazione, intravisti come minacce da Pasolini, Fortini e don Milani, mostrano, nella forza determinata di questi ragazzi, la loro immanenza.

---

<sup>282</sup> Affinati, *La città dei ragazzi*, cit., p. 83.

<sup>283</sup> *Ivi*, p. 56.

<sup>284</sup> *Ivi*, p. 169.

<sup>285</sup> *Ivi*, p. 25.

<sup>286</sup> *Ivi*, p. 55.

<sup>287</sup> *Ivi*, p. 97.

<sup>288</sup> *Ivi*, pp. 30-31.

Anche il viaggio di ritorno di Omar e Faris che occupa la seconda parte del libro è un viaggio che segnala lo scarto ormai avvenuto tra la terra delle origini e la modernità. Lo sguardo si è allargato oltre la casa nel deserto, le pecore al pascolo, il pozzo, il souk fino a comprendere nuovi orizzonti di vita. Il professore che li accompagna in questa avventura è affascinato dai paesaggi e dal popolo magrebino, ne rispetta le usanze e la cultura, ma prende coscienza insieme ai ragazzi della distanza lacerante che ormai li separa dalla loro radici. «Specialisti della lontananza. Tecnici del distacco. Esperti dell'assenza. Conoscitori del lutto. Ecco chi sono i miei ragazzi»<sup>289</sup> dice Affinati.

Chissà quante volte ci avrà ripensato in Italia. Ricordo che me ne parlava con nostalgia: da noi, in Marocco, è bello, c'è il sole, il cibo non costa niente, con pochi euro potresti fare quello che vuoi. E adesso, tornato a casa, di fronte all'evidenza, scuote la testa, sembra non riconoscere più il suo paese, si sente un intruso. Capisce che è lui a essere cambiato, a non vedere più le cose con gli stessi occhi. Si vergogna della sua delusione, non vuole mostrarla ai familiari. La comunica soltanto a me, tenendomi sottobraccio nella calca del mercato. Io, pensa, posso capire.<sup>290</sup>

Proseguendo nella sua indagine interiore, l'autore riconosce in questi ragazzi i suoi stessi limiti, le radici spezzate, lo svantaggio di una partenza dal basso, l'esser stato il figlio di genitori senza guide e attraverso di loro riconosce se stesso. Il suo compito diventa chiaro: guidare verso l'integrazione, spingersi oltre l'orizzonte della scuola a scrutare le loro vite, accettare la sfida degli apprendimenti, far conoscere la lingua italiana (qualche verso di Dante, Leopardi, le poesie di Ungaretti), il linguaggio universale del cinema e della letteratura per dare la parola a chi non ce l'ha («dovevo forse essere io la parola che mio padre faceva così fatica ad esprimere?»)<sup>291</sup>

E' vero ci dice Affinati: «Ci perderemo. Tutti nessuno escluso».<sup>292</sup> Ma dove finisce quello che perdiamo? Sento che mio padre mi risponde così: «niente si smarrisce per davvero. Quello che a me è sfuggito, vedi, ritorna in te trasformato. [...] Ogni persona consuma l'esperienza di chi l'ha preceduta e, nello stesso tempo, ne ridistribuisce i frutti, acerbi, maturi o bacati».<sup>293</sup>

La forza dell'insegnamento che Affinati chiama "potenza dell'insegnamento"<sup>294</sup> sta forse nella volontà di trasmettere quel piccolo frammento di civiltà sopravvissuta alla mutazione, ereditata da padre in figlio, da insegnante ad allievo.

---

<sup>289</sup> *Ivi*, p. 98.

<sup>290</sup> *Ivi*, p. 51.

<sup>291</sup> *Ivi*, p. 30.

<sup>292</sup> *Ivi*, p. 169.

<sup>293</sup> *Ivi*, p. 70.

<sup>294</sup> *Ivi*, p. 199.

Il tema dell'educazione degli ultimi: i Pinocchi, i Franti, i Gianni e gli Haziz di turno, quelli di cui normalmente la scuola cerca di sbarazzarsi, è l'argomento anche dell'ultima pubblicazione di Eraldo Affinati intitolata per l'appunto *Elogio del ripetente* (2013).

Da sempre impegnato nell'educazione di ragazzi difficili, l'autore ci riporta, con quest'ultimo *pamphlet*, nei territori a lui congeniali: la scuola professionale dove insegna nei corsi di biennio dell'indirizzo meccanico, la Città dei ragazzi dove svolge attività di volontariato e da cui provengono alcuni dei suoi alunni migranti, la scuola Penny Wirton dove non esistono classi, voti e registri.

Precisare il settore di insegnamento di Affinati ci è parso necessario in quanto: chi conosce la geografia degli Istituti professionali sa che l'indirizzo dei meccanici è ritenuto tradizionalmente dagli insegnanti il più pesante, quello più a rischio.

Al contrario di tanti colleghi, che appena possono fuggono verso scuole meno problematiche, Affinati sente una particolare inclinazione verso i ragazzi perdenti, indisciplinati, neglienti. Sono i suoi scolari preferiti, fino al punto di tesserne l'elogio. Forse le ragioni di tale affinità elettiva affondano nell'adolescenza difficile dell'autore,<sup>295</sup> forse sono da ricercarsi nella tensione etica che contraddistingue il suo essere scrittore e insegnante, oppure più semplicemente nella consapevolezza che come adulti non ci si può sottrarre dalla responsabilità verso i più deboli. (« Intendiamoci il ripetente esisterà sempre. E' quello che ti chiama in causa».<sup>296</sup>)

In *Elogio del ripetente* Affinati riflette sulla sua esperienza di insegnante e più in generale sui problemi della scuola italiana, assumendo il punto di vista di colui che fallisce e che proprio per questo può aiutarci a capire il perché e che cosa non ha funzionato. L'autore immagina di rivolgersi a un ex alunno ripetente, che in procinto di lasciare definitivamente gli studi, è stato invece recuperato dal professore e coinvolto, secondo l'esperienza didattica di don Milani, nelle attività di insegnamento dell'Italiano ai più piccoli. Ma perché si diventa ripetenti e chi sono i ripetenti? si chiede Affinati. Il ritratto di questa figura storica, che pare destinata a non scomparire fino a quando esisterà la scuola, è una sintesi delle carenze, delle debolezze, dei vizi degli alunni italiani condensati in un unico

---

<sup>295</sup> «Io, dico la verità, nelle condizioni che ho appena descritto, (classe rumorosa, nessuno al posto, alunni che escono in corridoio, altri che smangiucchiano, ecc) mi esalto. Non che non fallisca. Non che non sbatta il muso contro il muro. Non che non senta salire una vocetta stridula pronta a sussurrare maliziosa: ma chi te lo fa fare? Per me questo è il richiamo della foresta: mi torna in mente il cortile spoglio dove stavo alla loro età, in mezzo alle biciclette arrugginite, agli escrementi dei piccioni, alla solitudine atroce dei pomeriggi vuoti. Allora ho l'impressione di capire tutto. D'improvviso mi rianimo. La prima cosa che faccio è quella di nominare i "capiclasse".» Eraldo Affinati, *Elogio del ripetente*, Milano, Mondadori 2013, p. 78.

<sup>296</sup> *Ivi*, p. 121.

personaggio, è un catalogo delle note sui registri, delle lamentele nei consigli di classe, dei giudizi sulle schede di valutazione.

Non ti ascolta. Tu parli ma lui gioca con il cellulare. Scrive sui banchi. Entra alla seconda ora perché, dice, si è svegliato tardi. Oppone resistenza in ogni modo: non ha i libri, dimentica il quaderno, rompe le penne, straccia il foglio, non consegna gli elaborati. Interrompe i discorsi. Rumoreggia. Litiga coi compagni. Non studia. Non esegue i compiti. Non mantiene le promesse. Durante le interrogazioni canticchia.<sup>297</sup>

E' la sintesi degli errori commessi dai suoi genitori. La cattiva coscienza di alcuni docenti. Il nodo che viene al pettine. La molla rotta. Il re ribaltato, tolto dalla scacchiera, mischiato ad altri pezzi, dopo lo scacco matto. Una condizione dell'esistenza. Precipitando nel gorgo interpella il passato. Nella sua sconfitta trema la nostra corda.<sup>298</sup>

Non lasciamoci ingannare, in questo elogio non c'è il compiacimento romantico verso una figura di ribelle, di sconfitto; non si tratta di un esercizio letterario ma di un libro di campo, nato da un'esperienza giornaliera. Affinati non giustifica il ripetente. Lo ritiene responsabile di quello che fa, ma riconosce che il suo fallimento è qualcosa di cui dobbiamo occuparci. «Come tutti noi il ripetente non sbaglia da solo. Vive in un sistema che circoscrive i confini della sua libertà e determina la forma dell'azione collettiva».<sup>299</sup> Ecco perché rappresentare “i cocci, i frantumi” che gli insegnanti sono chiamati a ricomporre nelle borgate della metropoli e di ogni dove, significa parlare di noi e del nostro paese. Raccontare la scuola per raccontare l'Italia.

Una considerazione che può sembrare paradossale, ma si innerva profondamente nella lezione di don Milani è la constatazione che in tanti anni di insegnamento e fra tanti alunni, «il ripetente è colui che regala il maggior numero di soddisfazioni».<sup>300</sup> la ragione è molto semplice, scrive Affinati, siccome parte da zero, basta poco per fargli compiere un movimento utile. «Il peggiore dei miei studenti compie sempre un passo in avanti rispetto alla situazione familiare da cui proviene».<sup>301</sup>

Sta in questa forma di fiducia riposta e accordata a chi pare destinato dalla vita ad andare a fondo (il famoso *I care* di Barbiana), nella coscienza del proprio ruolo di mentore («specialista dell'avventura interiore, artigiano del tempo, mazziere della giovinezza»<sup>302</sup>- le definizioni di Affinati creano analogie poetiche suggestive -), la sapienza unica dell'insegnante che mette in gioco se stesso, la propria cultura, esperienza, sensibilità,

---

<sup>297</sup> *Ivi*, p. 7.

<sup>298</sup> *Ivi*, p. 121.

<sup>299</sup> *Ivi*, p. 26.

<sup>300</sup> *Ivi*, p. 12.

<sup>301</sup> *Ivi*, p. 16.

<sup>302</sup> *Ivi*, p. 25.

capacità comunicativa. Ci vuole un grande carisma per esporsi ogni giorno a mani nude, restare lucidi ed equilibrati, trovare insieme le vie del rispetto, le corde giuste per accendere un qualche interesse e superare l'atrofia cognitiva, la diffidenza verso la scuola e il sapere, la disistima personale, l'abulia spirituale.

Si rischia moltissimo, come accade sempre nelle relazioni tra le persone, ma con questi ragazzi ancora di più. Ogni giorno è una sfida, una scossa, "il richiamo della foresta" «la stessa sensazione che provo quando scrivo»<sup>303</sup> ammette Affinati : entrare in classe, farsi largo tra i corpi, metterli seduti, ottenere il silenzio, conquistare l'attenzione.

Non esistono metodi efficaci. Dipende soltanto da te, dal tuo carattere, dalla tua sensibilità, dall'educazione ricevuta e dalle reazioni che hai elaborato nel corso degli anni. E' come se in questo momento fatidico, quando i ragazzi ti guardano e ridono, potesse accadere di tutto: sono frazioni di secondo, lì ti giochi la reputazione. Se sbagli, paghi. Perdi la fiducia, cioè tutto. Però la cosa bella è che puoi recuperare. I giovani te lo concedono.<sup>304</sup>

Affinati ci racconta con tenerezza e ironia tante storie di quindicenni difficili e seguendolo sul filo dei ricordi, mentre si arrangia a cercare la strada segreta che porta al cuore di ognuno di loro (la passione per il calcio, il campione di *wrestling*, un nuovo gruppo musicale, a volte addirittura un libro!) siamo portati a pensare che solo una figura autentica di maestro può riuscire nel ciclopico intento. La valenza pedagogica della sua proposta, come già accadde per don Milani, potrebbe allora restare limitata alla singolarità ed esemplarità della sua figura. E' il rischio che correrebbe questo *pamphlet* se non fosse che Affinati prova ad affrontare i nodi problematici della scuola: la valutazione, la nota, la questione del voto, le prove Invalsi, le canne, gli alunni non italiani, i dislessici. Nell'articolazione per brevi paragrafi dai titoli certamente meno enfatici e più tecnici: *La finzione pedagogica*, *Prendere appunti*, *Stare attenti*, di quelli de *La Città dei ragazzi* «quasi sempre altisonanti e scontati, tanto da sembrare la premessa ad agnizioni e sapienze da *feuilleton*»<sup>305</sup> (*La promessa mantenuta*, *Il piccolo orfano*, *La ferita nascosta*, *Il mistero*, *Il buco nel cuore*), anche se la medesima tendenza riemerge nella seconda parte del saggio: *Senza nomi si muore*, *Strade perdute*, *Il fuoco della letteratura*, *Persone vere*, Affinati cerca di avanzare delle proposte di soluzione, o meglio, da «viaggiatore della psiche»,<sup>306</sup> quale sente di essere, ci coglie impreparati con la forza persuasiva di alcune suggestioni. Facciamo due esempi.

---

<sup>303</sup> *Ivi*, p. 23.

<sup>304</sup> *Ivi*, p. 22.

<sup>305</sup> Zinato, *Controsuole*, in *Leggere la scuola*, cit., p. 140.

<sup>306</sup> Affinati, *La città dei ragazzi*, cit., p. 26.

Il ripetente è uno che innanzitutto respinge il sistema di valutazione cui viene sottoposto. Lo fa in modo istintivo negli apprendimenti come nei comportamenti. E noi quali rimedi possiamo trovare?, si chiede il lettore, che spesso è un insegnante disperato. Risposta: «bisogna premiare il movimento prima ancora del risultato. Ci sarebbe da scriverlo a caratteri cubitali, quasi fosse l'Articolo 1 della nuova costituzione scolastica»,<sup>307</sup> che detto in altri termini significa tenere conto dei punti di partenza e della volontà di imparare e non solo dei risultati oggettivi. Ogni sufficienza ha un valore diverso a seconda dell'alunno che riesce a raggiungerla.

Secondo esempio: nelle scuole impera la “finzione pedagogica”, cioè fare finta di spiegare. Fare finta di ascoltare. Non si tratta di una convenzione scolastica ma di una forma di reciproca ipocrisia. L'insegnante, scrive Affinati non deve accontentarsi del mansionario, ma mettersi in gioco, assumere la responsabilità del contesto in cui opera, prendere in carico lo sguardo altrui, trasformare l'incontro con la classe in esperienza conoscitiva e in rapporti umani.

Se ha fatto bene il proprio mestiere, i suoi allievi gli resteranno dentro. Li ricorderà sempre, uno per uno, simili a tamburini che, in certe stagioni, hanno dettato il ritmo della grancassa della sua esistenza. E loro non potranno dimenticarsi di lui. Lo conserveranno nella memoria come una controfigura del padre.<sup>308</sup>

Il *leit motiv* del padre è sempre presente in filigrana nella narrativa di Affinati. Si tratta di padri che spesso non sono esattamente tali, ma vengono incontrati e riconosciuti nell'agire. Potremmo dire che si tratta di adulti, nell'accezione antica di questo termine, là dove l'incontro che avviene è sempre per la vita, una scommessa forte senza la quale si rischia di perdere la propria direzione. Ecco allora che Affinati, nell'ultimo capitolo del libro *Bibliografia per un'altra Italia* redige un catalogo non di libri, ma di persone, elencando tutti coloro che ha incontrato nella sua avventura di educatore. Sono insegnanti, presidi, operatori dei servizi sociali, studenti, studenti ripetenti, bibliotecari, volontari, genitori che compongono l'immagine di un paese decisamente migliore.

### **3.6 Carla Melazzini, *Insegnare al principe di Danimarca* (2011)**

*Insegnare al principe di Danimarca* di Carla Melazzini (Valtellina 1944, Napoli 2009) è l'appassionato racconto di undici anni di esperienza come “maestri di strada”<sup>309</sup> nei

---

<sup>307</sup> *Ivi*, p. 13.

<sup>308</sup> *Ivi*, p. 25.

quartieri della periferia orientale di Napoli: Barra, Ponticelli, San Giovanni a Peduccio, definiti dalla stampa il “triangolo della morte”. Un tempo quartieri operai di industrie metalmeccaniche, seconde per importanza solo all’Ilva di Bagnoli, e industrie conserviere, ora luoghi di degrado, teatro di guerra di bande criminali e serbatoi della manodopera camorristica.

Il gruppo di maestri di strada, guidato dalla professoressa Carla Melazzini, comprendeva, oltre agli insegnanti, alcuni educatori e genitori “sociali”. Ideata insieme a Marco Rossi Doria che ne racconta la storia nel libro *Di mestiere faccio il maestro* (1999), l’iniziativa fu denominata “Progetto Chance. Scuola pubblica di seconda occasione” e nel 2000 ottenne una donazione del Presidente della Repubblica Carlo Azeglio Ciampi.

“Progetto Chance” si poneva l’obiettivo di far conseguire la licenza media ai giovani che avevano abbandonato la scuola. Ben presto il progetto si trasformò in una esperienza duratura con le caratteristiche di una vera scuola, sebbene molto diversa da quelle che siamo abituati a considerare scuole.

Il lavoro di Carla Melazzini, scomparsa prematuramente il 14 dicembre del 2009, è stato raccolto nel libro *Insegnare al principe di Danimarca* (2011) dal marito e collega Cesare Moreno che insieme a lei ne ha condiviso le diverse tappe, ha dato vita a un film-documentario *Pesci combattenti*, girato dai registi D’Ambrosio e Di Biasio nel 2001, ed è stato documentato, nel suo primo anno di sperimentazione, dalla giornalista Paola Tavella nel libro *Gli ultimi della classe* (Milano 2000).

L’opera è di difficile classificazione formale, perché è situata a metà tra un diario, una sceneggiatura teatrale, un *pamphlet*; contiene anche le testimonianze, sotto forma di temi o testi di cronaca, dei vissuti degli alunni e la trascrizione di alcuni significativi colloqui con i genitori.

L’incipit è folgorante e ci illumina sulla scelta del titolo, ma anche sulle diverse forme di scrittura che il libro contiene: «Mimmo, a 15 anni, è sicuro che il suo dovere sarebbe di uccidere l’uomo per il quale sua madre ha abbandonato da un giorno all’altro i cinque figli. E’ una ferita immedicabile, che impedisce di vivere (essere o non essere), figuriamoci di andare a scuola». <sup>310</sup> Poco sotto è riportato un testo di Mimmo:

Io sono nato il 14 maggio 1983. Quando ero piccolo era così bello perché non sapevo proprio niente.

---

<sup>309</sup> «Il maestro di strada-che meglio sarebbe chiamare maestro di quartiere- opera ovunque i bambini socializzano e imparano qualcosa, ovunque attuano attività creative, sportive, di recupero scolastico, ovunque si uniscono e giocano, in modi e in spazi organizzati e non, comprese le piazze, le case, le strade... Insieme ad altri, oltre a una funzione docente, diviene mediatore culturale, facilitatore di incontri, passaggi difficili nella relazione quotidiana tra scuola e vita». Rossi Doria, *Di mestiere faccio il maestro*, cit., p. 219.

<sup>310</sup> Carla Melazzini, *Insegnare al Principe di Danimarca*, Palermo, Sellerio 2011, p. 13.

Poi mi sono fatto grande, e ho capito che l'amore di qualcuno fa veramente soffrire.

A 11 anni mia madre ci lasciò tutti noi.

Io sono nato, e poi mi odiano, vorrei morire ma non subire.

Ora sono geloso di una ragazza perché non la voglio perdere come ho perso mia madre.

Nel 1997, quando andavo alla scuola Monti, a scuola non andavo mai perché andavo a trovare mia madre. Io sono molto arrabbiato perché io non ho la mia mamma; mia sorella è contenta che non c'è la nostra mamma.

311

Al ritratto del personaggio di Mimmo segue il resoconto della sua prima mattinata nella sede

(un capannone) di progetto Chance, durante la quale, in un crescendo da tragedia shakespeariana, il protagonista mostra alla sorella un coltello, la sorella atterrita, grida che bisogna rinchiederlo in un istituto, più tardi aggredisce un compagno (Nando) che viene immediatamente ritirato dalla scuola dai genitori, così che la sua scomparsa fa pensare al peggio. Fortunatamente niente di tutto ciò accade: Nando rientra a scuola, Mimmo annota l'accaduto nel suo diario e si scusa, la sorella e altri ragazzi e ragazze piangono copiosamente, perché in quella mattinata si riattivano per tutti antichi traumi.

In poche righe assistiamo al racconto di una giornata come tante altre nel gruppo di Chance, ma esemplare per Mimmo, al quale la scuola sembra aver offerto lo spazio per la rappresentazione della sua tragedia, che in un primo momento è stata agita, ma in seguito sarà rielaborata simbolicamente attraverso il linguaggio della scrittura e la produzione di manufatti. Scrive la Melazzini:

Come si vede, grande è la confusione da queste parti. [...] Che cosa rappresenta Change in questa realtà? Da subito, ha assunto i connotati della casa; lo dice il tipo di attaccamento che i ragazzi sviluppano: fedeltà e nostalgia per gli spazi, gli oggetti, i rituali, oltre che per le persone. Poi, è molto spesso un teatro, dove i ragazzi vengono intenzionalmente a mettere in scena emozioni e drammi e si ha l'impressione che lo facciano nel senso catartico del teatro delle origini. Non è sempre facile individuare la "messa in scena" al di sotto di comportamenti apparentemente solo perturbanti o distruttivi, ma se si riesce a farlo il significato nascosto si dispiega, con grande vantaggio di tutti. Il dramma rappresentato esige che i suoi destinatari collaborino ad una agnizione, altrimenti il groviglio rimane irrisolto.<sup>312</sup>

La descrizione degli eventi lascia il posto alla riflessione degli insegnanti sull'individuazione di un metodo di lavoro e all'auto-analisi del gruppo che nell'episodio di Mimmo comprende il pericolo di non reggere l'urto di simili deflagrazioni psicologiche, senza correre il rischio di disgregarsi, quindi si pone la domanda (ricorrente nell'opera)

---

<sup>311</sup> *Ibidem.*

<sup>312</sup> Melazzini, *Insegnare al principe di Danimarca*, cit., p. 92.

“fino a dove?” La metafora della scuola come spazio teatrale in cui mettere in scena i drammi individuali prosegue nella presentazione degli alunni, paragonati ai protagonisti della commedia di Pirandello *Sei personaggi in cerca d'autore*.

Si ricorda che la prima rappresentazione al Teatro Valle di Roma il 9 maggio 1921 fu accompagnata dalla contestazione degli spettatori al grido di “Manicomio! Manicomio”. Come nel testo pirandelliano, i protagonisti di questo psicodramma hanno subito un rifiuto, in questo caso la famiglia, la scuola, il mondo degli adulti e cercano qualcuno che dia voce alla loro storia. Le loro vite hanno trame complesse: abbandoni, adulteri, carcerazione di un genitore, alcolismo, disoccupazione, bocciature ripetute: ciò che il linguaggio sociologico definirebbe “famiglie multiproblematiche”.

Dopo la presentazione dei personaggi si mette in moto l'azione, cioè la vita a progetto Chance, scandita anno per anno, con le sue conquiste e i suoi fallimenti. Alle attività svolte, ai progetti realizzati, ai risultati conseguiti si alternano pagine di riflessione teorica e politica sugli errori della scuola, sul contesto sociale problematico e le sue conseguenze. Talvolta la riflessione diventa un'analisi approfondita, supportata da dati statistici, per passare, infine, alla denuncia di uno stato di cose che non accenna a cambiare.

Vediamo qualche esempio di scrittura saggistica e giornalistica che, come dicevamo, si alterna ai verbali di lavoro, alle pagine scritte dagli alunni, ai resoconti di cronaca.

#### Sabbie mobili

Dei 63 ragazzi presenti per Chance di san Giovanni-Barra nei primi tre anni, l'85% proviene da famiglie prive di reddito regolare (dei rimanenti non si hanno notizie precise). Più del 50 % ha a che fare con il carcere; un gruppo ristretto (sotto la decina) “appartiene”, come si dice, cioè è interno a famiglie del Sistema camorristico. Sono concentrati in rioni che sono un vero e proprio brodo di coltura. I due bronx di San Giovanni e le “case gialle” di Barra.<sup>313</sup>

#### San Giorgio a Cremano, 5 agosto 2001

Cesare Rodino aveva 16 anni. Non era un ragazzo molto tranquillo. Era uno che se c'era da menar le mani, non si tirava indietro. E' andata così anche l'altra notte, al pub “Mordi e Fuggi” di san Giorgio a Cremano, alle porte di Napoli. Stavolta, Cesare ha pagato carissima la sua intraprendenza. Gli hanno sparato: un colpo di pistola all'addome lo ha ucciso. («Corriere della Sera», 6 agosto 2001)<sup>314</sup>

Le convinzioni di fondo da cui muove il progetto sono quelle che, secondo Carla Melazzini e il gruppo di educatori di Change, ogni sistema educativo e ogni insegnante dovrebbero condividere: 1) Una società si può dire civile se è persuasa che la cultura senza

---

<sup>313</sup> *Ivi*, p. 84.

<sup>314</sup> *Ivi*, p. 80.

specificazioni, intesa prioritariamente come fiducia nelle proprie capacità di conoscere, sia un guadagno primario di valore assoluto per i propri concittadini e per se stessa; 2) L'educazione è troppo spesso addestramento alla sottomissione, all'ipocrisia. Preoccupiamoci di formare giovani sicuri della propria autonomia e dignità personale, e quando verrà il loro tempo siamo certi che faranno le scelte giuste; 3) Solo se impara ad ascoltare l'insegnante può avere la pretesa di essere ascoltato.

Nel solco della lezione di don Milani, molti sono i luoghi comuni che il Progetto, nella sua sostanza di esperienza di vita, fa vacillare, primo fra tutti, l'idea che in nome di una interpretazione retorica del concetto di eguaglianza non si riconoscano le differenze. Ciò nasconde un inconfessato desiderio di rimuovere il problema, così che, se nelle istituzioni preposte all'uguaglianza, i diversi non ce la fanno, la colpa è tutta loro.

La scuola di progetto Chance è un modello di antisuola e forse per questo risulta essere più scuola delle altre. Come a Barbiana, gli insegnanti e gli educatori si occupano di ragazzi respinti da tutte le scuole che hanno abbandonato gli studi. Viene naturale il richiamo al personaggio di Pinocchio che già Affinati convocava idealmente, in chiusura di *Elogio di un ripetente*, affinché fosse riportato a scuola.<sup>315</sup> Come tanti Pinocchio, o Lucignolo, questi ragazzi sono soli, in un mondo duro, popolato di personaggi avidi e violenti quali l'oste del "Gambero Rosso" e il Gatto e la Volpe che non esitarono a tradire e impiccare il burattino e allo stesso modo della fiaba, dove l'educazione di Pinocchio avviene senza maestri e senza scuola, nei quartieri sottoproletari di Napoli la scuola come istituzione e presidio dello stato è ancora tragicamente assente. Continuando sul filo dell'analogia, nel testo di Collodi la trasformazione da burattino in bambino si verifica attraverso l'esperienza, senza l'intervento di agenti soprannaturali o fantastici, in quanto manifestazione esteriore di un cammino di metamorfosi interiore. La doppia natura di Pinocchio accomuna il burattino a tanti degli adolescenti descritti nelle pagine del libro di Carla Melazzini. La scommessa della proposta Chance è di aiutare questi ragazzi a controllare le pulsioni, gli istinti, le emozioni imparando a rielaborarle in chiave simbolica, in altre parole a diventare adulti.

L'ingresso nella scuola media apre nella vita dei ragazzi una fase drammatica: trasformazione di un corpo che non si riconosce più, lutto per l'infanzia perduta, necessità di staccarsi dai genitori, ricerca di nuovi punti di riferimento, in particolare di accettazione nel gruppo dei pari. Nell'ottica di questa vita sotterranea di emozioni, relazioni e sconfitte, la bocciatura (talvolta ripetuta) non rappresenta solo una sconfitta sul piano delle

---

<sup>315</sup> Affinati, *Elogio di un ripetente*, cit., p. 127.

prestazioni intellettive, ma in modo ben più grave lo scacco esistenziale: l'essere ricacciati nell'infanzia, perdere il gruppo dei pari e doversi confrontare con dei ragazzini più piccoli. La forza della proposta Chance sta non solo nell'offrire la possibilità di conseguire la licenza media e ottenere un riscatto dai ripetuti fallimenti, ma nella ricomposizione, attraverso il gruppo dei pari, dell'equilibrio biologico e psichico. Interessanti sono a questo proposito le riflessioni dell'autrice sul concetto di tempo nella società moderna, laddove il tempo, non più scandito dai riti di passaggio delle società primitive, è altrimenti ritmato dal passaggio dei cicli scolastici.

La prima caratteristica di questo modello di antiscuola è la rottura dello spazio tradizionale. Scompare la differenza tra il dentro e il fuori: la scuola si apre alla strada e accoglie insieme agli alunni anche le loro famiglie, si riempie dei loro racconti e degli avvenimenti, talvolta drammatici, che accadono fuori. Ma anche il fare scuola si sposta dal chiuso delle aule allo spazio esterno e già dal secondo anno si moltiplicano le uscite didattiche e gli stage. Il movimento di apertura risulta fondamentale per questi ragazzi, molti dei quali temono di uscire dal quartiere-ghetto, che è al tempo stesso una prigione e un rassicurante rifugio. Fuori dalla propria nicchia essi sentono l'importanza di parlare l'italiano: la lingua della polis e della cittadinanza e non più «a lingua d'e' sciemi»,<sup>316</sup> cioè gli adulti e i professori.

Non c'è modo più efficace di avvicinare i ragazzi alla lingua italiana che accompagnarli fuori dalle nicchie, aiutandoli a sostenere l'esperienza dell'incontro con gli estranei: negli autobus, nelle strade, nelle altre scuole, nei centri professionali.<sup>317</sup>

Camminare e parlare sono le due parole-chiave della “didattica itinerante o *extra moenia*” come l'hanno definita gli insegnanti di Chance. Possono sembrare obiettivi bislacchi a chi non ha presente l'antropologia dei sottoproletari napoletani, ma sono invece due parametri del successo del progetto. La padronanza dello spazio cittadino rompe lo spazio misurato della famiglia, del quartiere-ghetto, dove ci si sposta pochissimo ed entro un quadrilatero claustrofobico casa-servizi sociali-carcere-Asl. All'interno di questo universo, oggettivamente pericoloso per lo stato di guerra imposto al territorio e per il dominio totalitario dei sistemi criminali, tutto concorre paradossalmente a rassicurare chi ci vive: la presenza della famiglia, la condivisione del dialetto e di un sistema di segni che gli esterni non riescono a decifrare. Quando si esce da questo spazio lo si fa in gruppo, in bande motorizzate. Essere nati in luoghi come questi vuol dire, non solo affrontare tanti ostacoli

---

<sup>316</sup> *Ivi*, p. 65.

<sup>317</sup> *Ivi*, p. 68.

nell'apprendimento, ma fare i conti con un copione di vita già scritto che non esclude una morte precoce. E' sicuramente questa la barriera più difficile da abbattere per poter sperare in un cambiamento.

Le famiglie presentate in *Insegnare al principe di Danimarca* da Carla Melazzini sopravvivono nel cerchio di una diffusa illegalità: piccoli spacciatori, contrabbandieri, prestatori di opere varie e di persone (compresi i mariti "venduti" alle donne dell'Est per regolarizzare il soggiorno) e la folta platea di chi a vario titolo è "mantenuto dallo stato". Nei quartieri del "triangolo della morte" non esiste la distinzione tra lavoro regolare e irregolare, il discrimine è solo tra chi appartiene ai quadri militanti del sistema camorristico e tutti gli altri.

Nei confronti della scuola l'atteggiamento delle famiglie è duplice e si manifesta come difficoltà ad affrontare l'istituzione in quanto luogo di regole e di impegni e la ricerca di una personale protezione. Spesso le insegnanti sono accusate di pretendere troppo dai figli, perché l'insuccesso è la dimostrazione del fallimento dei genitori e quindi abbassa il limite tollerabile del già scarso rispetto che soprattutto le madri hanno di se stesse, ma si trasforma in rispetto e soddisfazione quando vengono mostrati i lavori dei ragazzi e dunque viene rimandata un'immagine positiva della famiglia che allevia i sensi di colpa.

Ci vuole un'arte speciale per lavorare in situazioni così difficili e la pazienza di un lungo apprendistato. Gli insegnanti di Chance, alla fine del loro decennale percorso, sono ricchi di suggerimenti così che si ripete, anche in questo racconto, quel paradosso educativo di cui ci ha parlato Affinati.

La quantità di cose che ci hanno insegnato i nostri alunni è così straripante da farci correre il rischio – ogni volta che le raccontiamo a qualcuno – di stordire gli ascoltatori, ragion per cui il sistema più utile è di ricorrere a qualche parola-chiave selezionata nel mucchio.<sup>318</sup>

Innanzitutto la condizione indispensabile del *gruppo* e il valore della *compresenza* delle figure adulte, la necessità di affrontare la *paura*, prime fra tutte quella di uscire fuori dai ranghi del proprio destino sociale e ciò vale in modo particolare per le ragazze, il necessario raggiungimento di diverse *competenze*: di cittadinanza, professionali, cognitive, la centralità della variabile *tempo*.

Entrando nel vivo del lavoro scopriamo il ruolo fondamentale che la letteratura può avere anche in situazioni difficili. L'incontro con la parola è un processo lento che parte dalla persona dell'alunno e non ha il senso di un'acquisizione meramente tecnica, ma deve

---

<sup>318</sup> *Ivi*, p. 143.

caricarsi di altri significati. Il valore della parola e della scrittura, in particolare, si afferma attraverso ripetute esperienze in cui la parola si dimostra un supporto insostituibile, oppure un gioco. Come affermava Jerome Bruner ne *La fabbrica delle storie*,<sup>319</sup> noi creiamo e ricreiamo l'identità mediante la narrativa. Nel progetto pedagogico di Chance, il punto di partenza sono le emozioni, la sfera dell'identità personale, il corpo.

Il testo letterario rimane il principale deposito di significati, perché è quello che offre un numero maggiore di strade ai processi di identificazione e rielaborazione. Tra i testi narrativi Carla Melazzini consiglia di scegliere opere con un alto tasso metaforico come fiabe, aneddoti, storie di animali o di personaggi di altre epoche storiche. L'autrice attribuisce alla metafora un grande valore pedagogico: è una figura retorica dietro la quale per un adolescente è facile proteggersi dai rischi di un'intrusione che lo spaventa e scegliere liberamente ciò che si vuole prendere o rifiutare. Potremmo poi considerare il potenziale cognitivo e creativo della metafora nel suo rapporto con il linguaggio e la realtà.

<sup>320</sup> Usiamola senza risparmio, scrive l'autrice, per contrastare il potere paralizzante che colpisce quasi tutte le cose scritte nei libri di scuola che appaiono come morte. A questo proposito viene narrato un episodio divertente:

Anni fa lessi in una classe le prime righe de *La metamorfosi* di Kafka, poi chiesi ai ragazzi chi dei membri della famiglia, secondo loro, avrebbe accettato di prendersi cura del povero Gregor Samsa trasformato in un immondo scarafaggio. I maschi all'unanimità risposero "la mamma". Perché ? Ovvio: perché "pure 'o scarrafone è bello a mamma soja". Solo una ragazza rispose la sorella.

Il giorno dopo ero in biblioteca, si affaccia Gianni, il più piccolo e brutto della classe, chiedendo timidamente: "professorè, lo tenete qui il libro dello scarrafone?"<sup>321</sup>

Nell'esperienza di progetto Chance l'incontro con il libro è un evento personale, intimo, di cui l'insegnante deve farsi mediatore. La lettura viene fatta in classe, ad alta voce, in modo espressivo e chi legge deve trasmettere un evidente piacere. L'interpretazione e la ricerca del significato sono il risultato di una discussione collettiva, della reciprocità e del confronto come suggeriscono le moderne teorie ermeneutiche che qui trovano una possibile applicazione. Molti sono gli autori citati, soprattutto stranieri: Shakespeare, Tolstoj, Gogol', Kafka, Borges, Šalamov; tra gli italiani: Leopardi e Saviano.

---

<sup>319</sup> Jerome Bruner, *La fabbrica delle storie*, Laterza, Roma-Bari 2006.

<sup>320</sup> Uno studio ancora valido sulla natura della metafora e sui legami con lo sviluppo psicologico è nel volume di Ada Fonzi, Elena Negro Sancipriano, *La magia delle parole: alla riscoperta della metafora*, Torino, Einaudi 1975. Nella produzione recente segnaliamo in particolare il contributo di Anna Maria Contini, *La metafora come strumento cognitivo*, in *Parole immagini metafore. Per una didattica della comprensione*, (a cura di Roberta Cardarello, Anna Maria Contini) Junior, Bergamo 2012. Contini si è occupata del ruolo della metafora nei processi di apprendimento della lettura e nella didattica delle scienze.

<sup>321</sup> *Ivi*, p. 74.

Per strane, quanto illuminanti congruenze, alcuni di questi (Tolstoj, Šalamov) sono gli stessi che propone Affinati ai suoi alunni, insieme a una esigua ma potente pattuglia di scrittori italiani (Leopardi, Manzoni, Verga, Calvino, Levi). Sarebbe interessante un'indagine, ma già se ne prospettano alcune, su quali autori si leggono in classi problematiche, non tanto per una riflessione sul canone, quanto per comprendere “nel vivo” come agisce la letteratura nell'immaginario dei giovani e nel vissuto individuale profondo.

Carla Melazzini, Cesare Moreno e gli insegnanti di strada sono figure di maestri. Fuori da ogni illusione di salvare il mondo, da ogni forma di retorica sulla bellezza della povertà, da ogni forma di indulgenza facile verso se stessi e gli altri, la loro testimonianza si nutre della forza delle cose. Ciò che colpisce del libro è come vengono smontati, uno dopo l'altro, tutti gli stereotipi più diffusi, anche quelli legati alle tradizionali pratiche didattiche. I maestri di strada sono consapevoli che lavorare con ragazzi scartati da tutti, considerati i rifiuti della città, marginalizza anche coloro che, su mandato stesso della scuola, se ne prendono cura. Con asciutta naturalezza, però, scelgono di svolgere il loro lavoro nella “parte sporca” dell'istituzione e della città. Anche la tradizionale metafora dell'alunno come pianta, come fiore da crescere viene smitizzata, altrettanto il vizio di elogiare il radicamento che qui significa soltanto la maledizione di un cognome e di un destino già scritto. Scrive Melazzini:

Se proprio vogliamo considerare una persona come una pianta, allora le sue radici stanno dentro di lei e trasportano i succhi nutritivi di coloro che l'hanno generata e educata, cioè “tirata fuori”: se le radici sono sufficientemente buone, la pianta si deve alzare ed espandere nel mondo circostante. Questo è l'unico significato positivo che io intravedo nella metafora delle radici.<sup>322</sup>

Carla Melazzini, definita da Cesare Moreno “maestra di strada e nostra maestra” è morta nel 2009. La sua morte è come quella di un albero millenario e come accade a una simile pianta, nel cui solco per molto tempo non cresce nulla, così, questa eredità è apparentemente difficile da raccogliere, ma forse, col tempo, si trasformerà in nuova linfa vitale.

### 3.7 Una voce contro

Diverso è il discorso per quanto concerne Paola Mastrocola (Torino 1956) da anni impegnata in una prolifica e fortunata produzione di romanzi e *pamphlet* di argomento

---

<sup>322</sup> *Ivi*, p. 251.

scolastico. Mastrocola ha esordito nel 2000 con *La gallina volante* (premio Italo Calvino per l'inedito nel '99), in seguito ha pubblicato *Una barca nel bosco* (Premio Campiello, 2004) e i saggi *La scuola raccontata al mio cane* (2004) e *Togliamo il disturbo* (2011).<sup>323</sup> Insegnante di lettere di Liceo, Mastrocola è un personaggio, che per le sue posizioni controverse e talora provocatorie, suscita, nel mondo della scuola e nel campo delle scritture scolastiche, sentimenti e reazioni forti di plauso o di radicale antipatia.

Mastrocola sottopone il sistema scolastico attuale a una impietosa e graffiante radiografia per evidenziarne i mali e le loro origini lontane, ponendo in antitesi la "propria" visione della scuola.

Come ha messo in rilievo Giulio Iacoli<sup>324</sup> gli artifici narrativi di cui si serve sono prevalentemente quelli dell'effetto straniante e della forma allusivo-simbolica: una professoressa di Italiano in crisi che cerca di coronare il suo sogno di far volare una gallina, uno studente talentuoso, approdato dal Sud in un liceo torinese, che si ritrova nella situazione rovesciata di un fuori posto e fuori tempo, un' insegnante che spiega al suo cane le ultime riforme ministeriali.

Sotteso in contropunto alla trama dei suoi romanzi - si può parlare di romanzi a tesi - c'è un sistema di pensiero che viene dispiegato con notevole forza argomentativa nella produzione di carattere saggistico. La base di questo sistema non è tanto la mitizzazione e il vagheggiamento nostalgico del passato, quando la scuola era una cosa seria, gli insegnanti rispettati e gli studenti facevano il loro lavoro, cioè studiare. Certo il confronto con le proprie esperienze autobiografiche è sempre latente in tutti gli scrittori di scuola ed è anche un ingrediente del successo del genere, ma il nucleo concettuale di Mastrocola è la questione dei contenuti dell'apprendimento, o meglio, per dirla con un'espressione più tradizionale, della trasmissione del sapere. Su questo tema l'autrice, nel saggio *Togliamo il disturbo*, apre il confronto-scontro con le tesi di don Milani e il fuoco di fila non investe soltanto il parroco di Barbiana, ma Gianni Rodari, Tullio De Mauro e l'intero settore della cosiddetta "Pedagogia democratica".

### **3.8 Paola Mastrocola, *Togliamo il disturbo*. Saggio sulla libertà di non studiare (2011)**

Nel capitolo dedicato a don Milani *I progressisti e i deboli: la stangata*, Mastrocola definisce Donmilanismo una tendenza di pensiero collettivo e identitario che ha dominato

---

<sup>323</sup> Nell'elenco della produzione letteraria di Paola Mastrocola ci siamo limitati ai testi inerenti al campo scolastico. Mastrocola è altresì autrice della raccolta di poesie *La felicità del galleggiante* (2010), dei romanzi *Palline di pane* (2001), *Più lontana della luna* (2007), *La narice del coniglio* (2009), *Non so niente di te* (2013) e dei romanzi favola *Che animale sei?* (2005) e *E se covano i lupi* (2008).

<sup>324</sup> Giulio Iacoli, *Scrivere ai tempi della Gelmini*, in «Studi culturali», IX, n.1, aprile 2012, p. 106.

dagli anni Settanta a oggi in un'area politica di orientamento progressista, di sinistra ma anche cattolica, e che ha finito per travalicare don Milani stesso. Se il priore di Barbiana non può essere ritenuto responsabile dei suoi cattivi interpreti, di quanti si ispirarono alle sue idee, magari estremizzando alcune posizioni già assertive nel loro primo dettato, certamente l'antiozionismo ha una delle sue radici in *Lettera a una professoressa*.

Mastrocola ammette che nella scuola di don Milani si studiasse e anche molto, ma contesta quei passi della *Lettera* in cui viene attaccata la cultura umanistica, lo studio della grammatica, dell'epica, del latino. Pur contestualizzando alcune delle proposte più marcatamente polemiche di don Milani, entro una generale spinta al cambiamento di una scuola ancora di stampo gentiliano, è indubbio che la svalutazione dei contenuti, l'insofferenza verso le materie letterarie ritenute inutili ai fini pratici, l'idea che il merito fosse un'invenzione borghese sono da ascrivere a quella stagione di pensiero.

Ma l'idea più terribile, scrive Mastrocola si trova nel finale della *Lettera*. Infatti il libro si chiude con un sogno, il sogno di insegnanti nuovi e democratici che finalmente dicano ai loro allievi: «A pedagogia vi chiederemo solo di Gianni. A italiano di raccontarci come avete fatto a scrivere questa bella lettera. A latino qualche parola antica che dice il vostro nonno. A geografia la vita dei contadini inglesi. A storia i motivi per cui i montanari scendono al piano. A scienze ci parlerete di sarmenti e ci direte il nome dell'albero che fa le ciliegie».<sup>325</sup>

Mastrocola non crede nella portata pedagogica di questa proposta, che, quand'anche spogliata dei suoi aspetti provocatori, conteneva comunque una indicazione di metodo, vale a dire l'idea di una cultura che doveva fare a meno delle nozioni, anzi la ritiene l'inizio di una distruzione programmatica e scientifica di ogni contenuto culturale che ha privato, e per sempre, proprio le classi basse. Scrive l'autrice:

Quando il ragazzino di *Lettera a una professoressa* s'indigna che gli venga insegnata l'*Iliade* del Monti e sogna invece che gli si parli delle cose che lui conosce già, perché fanno parte del suo mondo, in realtà si autocondanna a rimanere quello che è. Avremmo dovuto dirglielo, a codesto ragazzino amico di Gianni e nemico di Pierino: lui era troppo giovane per accorgersene, ma noi adulti dovevamo averne coscienza, e metterlo in guardia. [...] E' stato sulla scia delle parole di quel ragazzino che abbiamo cominciato (noi insegnanti, noi genitori, noi generazione degli anni Cinquanta in generale) a svalutare, se non addirittura a disprezzare, la cultura astratta, lo studio teoretico, la capacità di astrazione. E abbiamo fatto fuori a poco a poco le materie meno immediatamente utili, meno pratiche, meno vicine all'esperienza di tutti; le materie insomma più legate a un'idea di cultura fine a se stessa: la grammatica, il latino, la letteratura per esempio.<sup>326</sup>

---

<sup>325</sup> Scuola di Barbiana, *Lettera*, cit., p.140.

<sup>326</sup> Paola Mastrocola, *Togliamo il disturbo*, Parma, Guanda 2011, p. 112.

Lo aveva già detto in *La scuola raccontata al mio cane* (2004) che il punto non è abbassare l'oggetto delle lezioni alla realtà circostante, a cose che fanno già parte del mondo di esperienza dell'alunno, non è addomesticare preventivamente quel che si insegna per renderlo più vicino e dunque più facile, ma alzare l'asticella delle capacità degli allievi.

327

L'equivoco secondo l'autrice è stato quello di pensare che per fare una scuola per tutti si dovessero abolire le nozioni e rinunciare alla qualità. Ora la scuola è finalmente di massa ma avrebbe bisogno di una scuola d'élite, vale a dire di una grande scuola dell'obbligo di livello altissimo per tutti.

Invece ha prevalso un'idea politica in cui la cultura è una parola considerata in accezione negativa e ancora intesa gentilianamente come cultura umanistica: di qui gli sforzi attuali per dare più spazio alle materie scientifiche e allo studio delle lingue straniere. Inoltre, secondo l'ottica di don Milani, la cultura umanistica è mero appannaggio delle classi privilegiate che vi accedono attraverso il sicuro possesso delle lingue. Da qui la storica battaglia contro il latino e la grammatica considerati nemici da combattere.

A sostegno di questo ragionamento, Mastrocola porta l'esempio della battaglia del linguista, ex ministro alla Pubblica Istruzione, Tullio de Mauro contro il tema d'italiano in favore delle cosiddette scritture utili (verbali, lettere, curriculum, relazioni).

A parere di Mastrocola gli anni del governo delle sinistre (dal 1996 al 2001, i ministri della P.I erano stati Luigi Berlinguer e Tullio De Mauro) sono stati l'inizio della scuola delle verifiche, dei test, delle prove oggettive, della diffusione dell'idea che il successo formativo fosse un diritto e che la scuola dovesse colpevolizzarsi se non veniva raggiunto da tutti, della fede nelle nuove tecnologie multimediali e nel sapere tecnico-pratico, della predominanza dei metodi sui contenuti, dell'obbligo scolastico sempre più esteso. Nella scuola dell'autonomia, del Piano dell'offerta formativa (POF), dei Progetti, le tradizionali materie di studio sono diventate roba vecchia da buttare.

Queste idee che l'autrice definisce senza mezzi termini "falsamente democratiche" si sono immediatamente saldate con il mondo del lavoro (una incredibile alleanza per un governo di sinistra!) e con il sentire delle famiglie. Negli anni Ottanta e Novanta si è realizzato un sodalizio perverso tra la nuova scuola, che ha smesso di esigere serietà e impegno per essere ormai un luogo di socializzazione e intrattenimento, e la società adulta, che ha cominciato a intendere la vita come svago perenne, ricerca della propria affermazione, del successo e della felicità.

---

<sup>327</sup> Cfr. Mastrocola, *La scuola raccontata al mio cane*, Parma, Guanda 2004, p. 132.

Gli insegnanti hanno perso autorità e autorevolezza, sono valutati non in merito a quanto sanno e a come fanno lezione, ma se sono bravi a innovare, sperimentare, aprire “al territorio”.

Servendosi di una strategia argomentativa di stampo classico, Mastrocola utilizza, a favore delle sue tesi e per confutare la teoria avversaria, argomentazioni di diverso tipo: esempi concreti, tratti anche dalla vita personale e dal mondo della scuola (il babbo ragioniere che sapeva a memoria la *Divina Commedia*, le maestre di Pisa, le sue classi), citazioni e pareri autorevoli (per contrapporsi a don Milani scomoda Theodor Adorno, Lévi Strauss, Antonio Gramsci), uno stile elegante, chiaro e scorrevole, il frequente ricorso all'ironia, («la scuola penalizza proprio i più deboli. Tutti bassi, ma tutti uguali. Bassezza comune, mezzo gaudio?»,<sup>328</sup> domande retoriche e fintamente ingenuie «abbiamo pensato che il verbo giocare potesse sostituire quasi completamente il verbo studiare?».<sup>329</sup>

Il risultato è una brillante requisitoria che non risparmia niente e nessuno: la ricerca delle cause si allarga dalla famiglia alle politiche scolastiche dell'Europa che hanno prodotto una vera e propria rivoluzione culturale: “la scuola delle competenze” (*Trattato di Lisbona 2000, Raccomandazioni europee sulle Competenze chiave per l'apprendimento permanente 2006*) e si spinge fino a Internet, il grande abbaglio delle nuove tecnologie che spacciano l'intrattenimento per impegno intellettuale. Con la collettiva infatuazione tecnologica si chiude il cerchio quarantennale della distruzione dello studio a cui questa generazione di donmilanisti non ha saputo opporsi in nome di un'idea (forse ormai di una incrostazione ideologica) falsamente egualitaria.

Se nella *pars destruens* Mastrocola incontra molti sostenitori, date le condizioni di sfacelo in cui versa la scuola italiana, più debole e controversa risulta la parte propositiva del saggio. L'autrice immagina un sistema scolastico fondato su tre scuole: una scuola per il lavoro, una scuola per la comunicazione, una scuola per lo studio.<sup>330</sup> Una proposta non solo utopistica ma, considerato il nostro sistema scolastico dove la scelta avviene molto precocemente, destinata ad accentuare le disuguaglianze. Così come non convince la renitenza dell'autrice a riformulare le aspettative e la riflessione sulla scuola a partire dai mutamenti che la società italiana nel suo complesso ha attraversato negli ultimi decenni.

Il saggio di Mastrocola è stato un caso editoriale che ha diviso le coscienze, c'è chi l'ha accusata di catastrofismo, di essere una bieca conservatrice, di anacronistico ritorno al passato, tuttavia come ha dimostrato Roberto Carnero «non dobbiamo trascurare il

---

<sup>328</sup> Paola Mastrocola, *Togliamo il disturbo*, cit., p. 110.

<sup>329</sup> *Ivi*, p. 118.

<sup>330</sup> *Ivi*, p. 244.

successo dell'autrice presso il pubblico dei docenti». I quali evidentemente trovano nelle sue parole efficace eco al proprio disagio». <sup>331</sup>

### 3.9 Conclusioni

L'itinerario di autori e libri che abbiamo cercato di tracciare, senza le pretese della completezza, ma soffermandoci a indagare le opere che, a nostro avviso, sembravano più incisive, a dimostrare l'influenza e il lascito della lezione di don Milani, pur nella differenza degli esiti e delle posizioni, hanno in comune la medesima preoccupazione civile sul futuro della scuola e delle nuove generazioni. Una caratteristica che distingue il gruppo di opere considerate è il valore sociale, di denuncia e di testimonianza che prevale nettamente sugli aspetti estetici e letterari.

Le critiche all'attuale sistema scolastico sono mosse dall'interno, quindi espresse a ragion veduta, e motivate dalla consapevolezza morale della gravità dei problemi emersi e della responsabilità che si assume chi per mestiere e "vocazione" decide di affrontarli.

Le figure emerse dalla nostra ricognizione condividono con don Milani anche il carattere dell'esemplarità: sono insegnanti nel senso pieno e letterale del termine, cioè "coloro che lasciano un segno". Hanno chiaro che nella professione difficile dell'insegnante ciò che conta è mettersi in gioco, esporsi, essere coerenti, proporsi come adulti credibili, anche se questo può significare ferirsi, sbagliare, perdere per strada qualcuno.

Alcuni di loro come Albinati, Affinati e Melazzini sono figure che presentano tratti epici: piccoli "eroi del fare" che attraverso una serie di ostacoli e prove giungono a un epilogo positivo (la salvezza dei deboli?), altri come le professoresse delle Lettere e Mastrocola manifestano le caratteristiche dell'eroe cercatore: non smettono di interrogarsi e nella loro inesausta ricerca si contrappongono a un universo di insipiente rassegnazione e frustrazione, quale è il mondo della scuola in tante situazioni.

Carlo Ossola, noto critico letterario, in un saggio del 2010, il cui titolo *Il continente interiore*, si ispira a un verso di Vittorio Sereni, dedica un capitolo a don Milani: *Nella vigna del testo. La parabola di Ivan Illich e di don Lorenzo Milani*.

*Il continente interiore* è un libro che percorre in 52 stazioni, tante quante sono le settimane dell'anno, un cammino di letture, parabole, elogi e ritratti, luoghi dell'anima su cui meditare.

---

<sup>331</sup> Roberto Carnero, *Adottati a scuola. La scuola tra rassegnazione e resistenza*, in Vincenzo Spinazzola (a cura di) «Tirature 12», Il Saggiatore-Fondazione Arnoldo e Alberto Mondadori, Milano 2012, p. 163.

Don Milani è una tappa cruciale di questo viaggio spirituale (da intendersi per Ossola in senso cristiano) lungo il “lascito di senso” che le generazioni consegnano al nostro presente.

La sua *Lettera* ha avuto il merito di rovesciare, quasi si trattasse di una parabola evangelica, ciò che siamo abituati a vedere e a riconoscere come una nostra verità, aprendoci a una visione nuova (chi sono gli ultimi?) che ancora oggi ci “spaesa” e ci riconduce nell’intimo.

La riflessione del critico, che per anni fu insegnante di Liceo, ci è utile in quanto sembra chiudere idealmente il cerchio del nostro ragionamento in una semplice quanto efficace sintesi.

Scriva Ossola:

Ciò che angustiava il sacerdote, alle prese con i ceti marginali della società, era la funzione “conservatrice” della scuola, fatta per ripetere le gerarchie di un ordine sociale che pareva immutabile [...]. La sua denuncia seguiva e coronava *L’elogio di Franti* di Umberto Eco (1963), il discolo di *Cuore* che la scuola isola e punisce. In mezzo il Sessantotto e una “descolarizzazione” che non ha più avuto argine, e che in luogo di integrare i marginali e i loro saperi, ha distrutto ogni sapere, sì che oggi la scuola è una terra di nessuno dove non si coltiva il futuro.<sup>332</sup>

---

<sup>332</sup> Carlo Ossola, *Il continente interiore*, Venezia, Marsilio 2010, p. 111-112.

#### 4. La scuola dei professori erranti

Una parte consistente dei recenti “racconti di scuola” è opera di giovani insegnanti supplenti. Nei loro racconti la descrizione della prima esperienza in classe si salda inevitabilmente con la riflessione sul tema del lavoro e in particolare del lavoro precario, che in questi ultimi dieci-quindici anni è diventato la condizione più diffusa di impiego dei giovani. Da questa prospettiva “il racconto di scuola” può essere assunto come punto di incontro di diversi temi e generi narrativi, quali il “romanzo del lavoro”, la rappresentazione dell’intellettuale moderno, il fenomeno del precariato e delle vite precarie.

La precarietà è un problema endemico che accompagna la storia della scuola fin dagli esordi, come ricorda Giorgio Bini nella sua ricerca su *Romanzi e realtà di maestri e maestre*.<sup>333</sup> Secondo un regolamento del 1859 (Regio decreto n. 623) il maestro veniva nominato per un periodo di prova di due anni, che potevano essere portati a tre o quattro, se non era licenziato sei mesi prima della fine del periodo di prova, si intendeva confermato per sei anni. Dopo il sessennio il maestro era confermato a vita, a patto che il Consiglio Scolastico Provinciale concedesse l’attestato di lodevole servizio, altrimenti poteva restare ancora per tre anni e poi ricevere l’attestato o essere licenziato definitivamente. Le cose migliorarono leggermente con la Legge n. 45 del 19 febbraio 1903, in cui si stabilì che il vincitore del concorso fosse nominato per tre anni di prova, dopo i quali sarebbe diventato stabile.

E’ vero che il confronto stabilito da Bini tra romanzi di scuola di fine Ottocento e documenti ministeriali riguarda il mondo dei maestri, che secondo la Legge Casati (1861, art. 333) erano nominati, confermati o licenziati dai municipi, ma l’esempio vale come elemento di riflessione per l’insieme della scuola pubblica.

Infatti anche i professori della scuola secondaria scontarono i limiti di un ordinamento frettoloso e contraddittorio, seppur meritevole di aver dato una figura giuridica all’insegnante pubblico. Secondo l’art. 205 della Legge sopra indicata i professori titolari dei Regi Licei e Ginnasi erano di nomina regia, sotto di loro venne aggiunta la categoria meno eletta dei reggenti, scelti tra quelle persone che avevano qualità per essere nominati titolari ma erano privi del concorso. I reggenti potevano essere nominati per un triennio, poi promossi titolari, oppure prorogati nella qualifica *sine die*. Il “terzo stato” degli insegnanti secondari era rappresentato dagli incaricati annuali (artt. 204, 289 e 361) o

---

<sup>333</sup> Giorgio Bini, *Romanzi e realtà di maestri e maestre*, cit., pp. 1213-14.

istitutori, in quelle cattedre di ogni ordine per le quali non era previsto l'organico di un titolare o di un reggente: l'aritmetica, la geografia, la storia, ecc. «La qualifica dell'incaricato annuale era senza speranza di carriera, a vita, una sorta di servitù della gleba, dovuta alla poca considerazione della materia insegnata e rispondente alla esigenza di risparmio che ha sempre travagliato l'amministrazione della pubblica istruzione». <sup>334</sup>

Il *leitmotiv* della precarietà, dunque, accompagnerà per più di un secolo la storia, la cronaca e la letteratura di scuola. Stessa cosa si può dire degli stipendi bassi e delle pensioni da fame, già lamentati dai protagonisti delle opere di De Amicis.

La lunga marcia verso il ruolo è analizzata puntualmente nel *Rapporto sulla Scuola in Italia 2009* stilato dalla Fondazione Giovanni Agnelli. E' sempre molto difficile stimare quanti siano gli insegnanti precari in Italia: bisogna distinguere tra graduatorie a esaurimento (in vigore dal 2006, in sostituzione delle graduatorie permanenti), graduatorie di istituto (ultimo gradino della precarietà), classi di concorso, aree geografiche, scuole pubbliche, scuole private. Tuttavia nel *Rapporto* si è calcolato che a settembre 2008 gli insegnanti iscritti in una graduatoria a esaurimento fossero oltre 330.000. Ciò determina un fenomeno di mobilità geografica e professionale che non ha eguali in Europa, tale per cui un insegnante su quattro, di ruolo o precario, insegna in una scuola diversa da quella dell'anno precedente. Questo vorticoso *turnover*, ormai consolidato negli anni, crea ovviamente forti discontinuità nella didattica e penalizza l'apprendimento degli studenti, con una grave ricaduta culturale ed economica per tutto il Paese.

Al fine della nostra ricerca è soprattutto utile considerare come la letteratura di scuola abbia in misura notevole raccontato il lavoro itinerante dell'insegnante, il quale, al pari di un saltimbanco o di un artista dell'antichità va a vender il proprio sapere dove lo chiamano, spesso a chilometri e chilometri di distanza da casa. <sup>335</sup>

L'attesa della "chiamata", i lunghi trasferimenti (quando non definitivi), senza nemmeno il diritto a un rimborso - situazione che impone di usare i mezzi pubblici -, gli orari spesso impossibili, le lunghe permanenze a scuola o nella migliore delle ipotesi il condividere il

---

<sup>334</sup> Antonio Santoni Rugiu, *Il professore nella scuola italiana. Dal 1700 alle soglie del 2000*, Firenze, La Nuova Italia 1981, p. 67.

<sup>335</sup> Nel *Rapporto sulla scuola in Italia 2009*, a partire dalla fonte dei registri amministrativi delle scuole, si è misurata la distanza tra il luogo di nascita e la scuola di servizio di un campione di 800.000 docenti, nati in Italia tra il 1940 e il 1980, appartenenti ai diversi ordini di scuola, dalla materna alla secondaria di II grado, per un periodo di tre anni dal 2005 al 2007, per un totale di 2.300 000 osservazioni. L'indagine ha evidenziato che gli insegnanti del Nord e del Centro Italia lavorano in media a circa 50 chilometri dal luogo di nascita, mentre quelli del Sud a una distanza superiore ai 400 chilometri. Le differenze in rapporto all'età non sono trascurabili e la distanza si riduce per tutte le aree geografiche tra i 30 e i 40 anni. Racconti, storie, frammenti di cronaca, riflessioni sulla vita degli insegnanti precari sono stati raccolti da Luca Antoccia nel volume *le remore e il titanic*, Roma, Alberto Gaffi Editore 2005.

viaggio con altri colleghi sono parte dell'esperienza di tanti docenti e *topos* narrativi frequenti nel racconto di scuola.

La figura sociale del supplente è presente nella letteratura fin dalla nascita dei primi racconti di scuola, pensiamo alla galleria di maestri precari di *Il romanzo di un maestro* di De Amicis (1890),<sup>336</sup> ma emerge con particolare evidenza negli anni Sessanta in due opere che recano significativamente lo stesso titolo: *Il supplente* di Giuseppe Fiore del 1962 e *Il supplente* di Fabrizio Puccinelli datato 1965-68. Il tema attraversa, come un fiume carsico, i decenni successivi e riaffiora con forza straripante nella produzione letteraria contemporanea.

A differenza delle indagini sociologiche e statistiche che spiegano *il perché* dell'accadere del fenomeno, la letteratura ci mostra piuttosto *il come* questo accada.

Le motivazioni individuali, le scelte difficili, le singolarità, le infinite declinazioni del rapporto tra identità e mondo del lavoro ci vengono restituite solo dal discorso letterario, che per suo statuto può immaginare non solo più mondi possibili, ma anche più modi di essere possibili.<sup>337</sup>

E' attraverso il lavoro di scavo, di illuminazione di vite frammentarie, di descrizione di casi singoli che la categoria sociologica del docente precario, da tipo sociale che fa parte della realtà della scuola, già visto e conosciuto, diventa quasi l'emblema di una nuova soggettività, di un nuovo rapporto tra individuo e società, di un nuovo modo di fare esperienza.

#### 4.1 Angelo Fiore, *Il supplente* (1964)

Angelo Fiore (1908-1986), palermitano, lavorò come impiegato statale e come insegnante di inglese presso alcuni istituti tecnici. Scrisse vari romanzi, tra cui *Il lavoratore* (1967), *L'incarico* (1970), *Domanda di prestito* (1976). La sua ultima opera è *L'eredità del Beato* (1981).<sup>338</sup>

Geno Pampaloni, al quale Fiore era stato presentato da Mario Luzi e Romano Bilenchi, fece pubblicare nel 1964 la prima edizione de *Il supplente* per la casa editrice Vallecchi. Pampaloni riconosce in Fiore uno "scrittore di prima grandezza" e si rammarica per gli scarsi riconoscimenti alla sua opera da parte del pubblico e della critica. Secondo

<sup>336</sup> Edmondo De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, cit.

<sup>337</sup> Cfr. Gabriella Turnaturi, *Immaginazione sociologica e immaginazione letteraria*, Roma-Bari, Laterza 2003.

<sup>338</sup> *L'eredità del beato* è l'opera con la quale si chiude la carriera di Fiore ed è considerata il suo capolavoro. Il romanzo ebbe una travagliata vicenda editoriale che vide il manoscritto passare di mano in mano, da Geno Pampaloni, che ne propose la pubblicazione ad Adelphi, a Raffaele Crovi, che infine ne determinò l'uscita nel 1981 con Rusconi.

Pampaloni nella sua scrittura sono rintracciabili gli influssi dei grandi narratori russi, di Musil, di Kafka - citato dal protagonista come grande scrittore - <sup>339</sup>, e degli italiani Pirandello e Tozzi.

Giorgio Bárberi Squarotti in *La vita agra di un supplente* parla dell'opera di Fiore come di «uno tra i risultati più alti del Novecento», <sup>340</sup> sostanzialmente ignorato sia perché rompe con la poetica del realismo, dominante negli anni Sessanta, sia per la distanza dell'autore dallo stereotipo della sicilianità invalso in Italia e all'estero.

I romanzi di Fiore raccontano il disagio interiore, l'assurdità di un mondo in cui l'uomo è solo e inetto a vivere. Al centro delle sue opere c'è sempre un protagonista che potenzialmente ha qualità intellettuali straordinarie, ma che sceglie la non integrazione, la non affermazione di sé. Il supplente Attilio Forra, per esempio, arriva in una non precisata cittadina siciliana, dopo aver abbandonato, col pretesto di una licenza, il suo impiego nell'Ufficio dell'Anagrafe. Forra è un uomo insoddisfatto che «quantunque stanco ritiene di non aver ancora vissuto» <sup>341</sup> e spera che l'insegnamento dell'inglese sia un mestiere più adeguato alle sue qualità e soprattutto alla sua curiosità intellettuale.

Un impiegato, dunque, che si improvvisa insegnante, spinto, come certi personaggi di Kafka, da una crescente inquietudine e «dall'attesa del compimento di un avvenimento metafisico o di uno straordinario risultato etico». <sup>342</sup> Ben presto, però, Forra si trova a fare i conti con l'ambiente mediocre e a tratti volgare della scuola, dei colleghi e del circolo del paese, unico luogo in cui è possibile conversare e conoscere persone nuove. In classe, il supplente cerca di delineare un abbozzo di programma e di condotta da tenere, ma i propositi ragionevoli crollano sotto l'influsso, ignoto allo stesso Forra, di una parte di sé che lo spinge a fare lezioni di cui non ricorda nemmeno il contenuto, quasi si trovasse in uno stato di *trance*, ma che gli alunni giudicano essere straordinarie.

In un primo momento Forra viene lodato per questo suo nuovo modo di insegnare, poi il dubbio sulle sue qualità si insinua a poco a poco nell'animo dei paesani. Il preside Tambri, padre di un suo allievo, mette in guardia Forra dal non turbare troppo l'animo degli alunni:

Sulla cattedra lei si sfoga, un poco. Qualcosa è dentro, la sopraffà e la travolge. Lei è un uomo schivo, solitario, a un tratto si accende e divampa e scopre e propina l'animo, i pensieri più segreti, li vende per degli spiccioli, e nel luogo meno opportuno, alle persone meno adatte: ai bambini o agli adolescenti. Imprudente tutto questo. <sup>343</sup>

---

<sup>339</sup> Angelo Fiore, *Il supplente* (1964), Milano, Isbn Edizioni, 2010, p. 206.

<sup>340</sup> Giorgio Bárberi Squarotti, *La vita agra di un supplente*, in Angelo Fiore, cit.

<sup>341</sup> Fiore, *Il supplente*, cit., p. 5.

<sup>342</sup> *Ivi*, p. 10.

<sup>343</sup> *Ivi*, p. 49-50.

Forra è confuso e in balia di sentimenti contrastanti: prepararsi all'avvenimento metafisico o alla rivelazione, dedicarsi alla nuova attività, amare con fede e umiltà le cose della vita. «Il primo di questi indirizzi prevaleva sugli altri, ma in effetti egli non riusciva a risolvere questa triplice condizione dell'animo e ricadeva nell'inerzia».<sup>344</sup> Una forma di inerzia contemplativa è la cifra di lettura delle giornate di Forra, un suo modo di guardare il mondo intorno a sé, nel quale si agitano figure tutte un poco miserabili, ambigue, prive di qualsiasi luce intellettuale. Sebbene il supplente sia un frequentatore assiduo del circolo e non disdegni la conversazione anche con i personaggi più strani, tuttavia egli non si integra, non riesce ad affermarsi per quello che è, a dimostrare le proprie capacità, e finisce per giocare, con noncuranza e fastidio, le amicizie e i rapporti.

«Come gli altri personaggi di Fiore, anche Forra decide di non stare al gioco, di rifiutarlo con orgoglio e con ironia. È la scelta della parte dello sconfitto in un mondo in cui i vincitori sono i peggiori, nella politica come nella scuola, nelle varie professioni come nella vita».<sup>345</sup> La sprezzante indifferenza di Forra nei confronti dell'ambiente del paese, un certo compiacimento nel sentirsi diverso spiritualmente lo inducono a cadere in una serie di equivoci intorno alla sua moralità. Il supplente viene persino sospettato di insidiare alcune alunne, accusa dalla quale non si difende, alimentando nuovi timori.

L'isolamento reale e metaforico del personaggio raggiunge il suo culmine nella malattia che lo colpisce all'improvviso: uno stato di sordità pressoché totale causata dalla chiusura di un condotto uditivo. Nel frattempo si scopre che i carabinieri lo stanno cercando su richiesta dell'Ufficio Anagrafe e che in paese è emersa anche un'altra verità nascosta: Forra aveva preso gli ordini come frate cappuccino ma si era spretato, perché il padre guardiano lo riteneva inidoneo alla vita religiosa. Il quadro dell'inettitudine pare completato e con questa ultima notizia termina la prima parte del romanzo.

La seconda parte si apre con un salto temporale di alcuni anni: Forra ha abbandonato definitivamente il lavoro da impiegato e ha un incarico in una scuola della sua città, vive con i genitori e frequenta alcuni vecchi amici. Con l'arrivo dell'estate decide di trascorrere qualche giorno in Sicilia, si reca a Messina dove alloggia in un albergo di quart'ordine in uno stato di autosegregazione,<sup>346</sup> poi si sposta a Catania, spinto da un sentimento di angoscia, «da un incalzare di pensieri, di lussurie, di oscenità, un tormento, un martirio,

---

<sup>344</sup> *Ivi*, p. 15.

<sup>345</sup> Giorgio Barberi Squarotti, *La vita agra di un supplente*, cit., p. 242.

<sup>346</sup> Quasi un presentimento di ciò che avverrà all'autore. Dopo la pubblicazione tormentata dell'ultimo romanzo si ritirerà in solitudine in una camera d'albergo dove finirà i suoi giorni.

monotono, esasperante».<sup>347</sup> Il fastidio, l'irritabilità, l'eccitazione che lo invadono, ma lasciano la carne immobile, senza desideri, né impulsi continuano per giorni, rendendolo sfinito e vergognoso del proprio stato.

Da questo punto in poi il personaggio entra in uno stato mentale di dissociazione, di schizofrenia che si concreta nel ricorrente presentarsi di visioni e immaginazioni in cui compaiono personaggi grotteschi, protagonisti di violente scene erotiche, prestazioni sessuali eccezionali, atti di sadismo, incesti e stupri.

Questo mondo di creature buie e impazzite che popolano la vita notturna di Forra sono l'esito ultimo di una lotta interiore, dell'attesa di un mutamento, di un avvenimento metafisico che si è tradotto nella perdita dell'io. In una delle ultime annotazione del diario (che Forra aveva cominciato a tenere in Sicilia) il supplente scrive:

Guerreggio contro un nemico fortissimo, ma indegno, gente banale a cui per caso è stato concesso potere fuori dall'ordinario. Lancio nella battaglia le dovizie della mente e dello spirito, l'umorismo, l'ironia, la fierezza, perfino il lirismo, e nulla è più contrariante del senso del ridicolo che dopo mi pervade.<sup>348</sup>

Forra è consumato dal delirio. Il suo rapporto con la cosiddetta realtà è entrato definitivamente in crisi, dapprima egli immagina che i personaggi persecutori siano gli ospiti di una pensione, poi gli attori di uno spettacolo teatrale che si svolge ogni sera nelle stanze dell'affittacamere attigue al suo appartamento.

Infine il supplente riprende a insegnare, si iscrive anche agli esami di concorso ma non supera la prova scritta. Lo scacco umano e intellettuale si è ormai compiuto, Forra resta un precario con un incarico su due scuole, incatenato per sempre al suo mondo immaginario:

quella compagnia, quel mondo invisibile gli occorre e cercava e chiamava quei tali di notte: notizie strepitose, fatti notevoli e bizzarri, segreti di famiglia, avventure, i prodromi di rivolgimenti finanziari, finanche profezie e vizi e depravazioni, circostanze economiche, provvedimenti sociali, misure d'igiene; persino la storia della città, lo sviluppo della pianta topografica e dell'edilizia [...] Forra sapeva di aver perduta l'integrità dell'animo; o forse questo non gli giovava più, ed era logico e naturale che egli si affidasse al nuovo potere che sostituiva il primo, logoro e consunto [...]. Quell'anno, Forra ottenne dal Preside un giudizio lusinghiero.<sup>349</sup>

La cifra letteraria de *Il supplente* non risiede quindi unicamente nel suo appartenere al genere del romanzo di scuola, di cui costituisce comunque una testimonianza, ma nel fatto che per alcune sue caratteristiche può essere considerato un frutto tardivo della

---

<sup>347</sup> Fiore, *Il supplente*, cit., p. 128.

<sup>348</sup> *Ivi*, p. 143.

<sup>349</sup> *Ivi*, pp. 238-9.

sperimentazione che investì il romanzo agli inizi del Novecento. Vi sono infatti rappresentati i temi della malattia e dell'inettitudine, la condizione di esclusione dell'intellettuale dalla società, qui incarnata dalla figura dell'insegnante in luogo dell'immagine dell'impiegato, del *travet* della letteratura primo novecentesca; la forma narrativa, per quanto il racconto sia in terza persona e mantenga la struttura lineare del romanzo tradizionale, sposta il *focus* sull'interiorità del personaggio; la visione del mondo è deformata dagli stati psicologici del soggetto, dalle proiezioni dell'inconscio. Non è nostro compito esplorare criticamente questo rapporto, ma risulta ugualmente interessante soffermarsi sulla figura del supplente Forra per comprendere come il romanzo di scuola possa essere considerato un crocevia di varie poetiche e tendenze narrative. Il personaggio Attilio Forra ha alcuni tratti in comune con Leopoldo Gradi, l'impiegato di prima nomina, protagonista del racconto di Federigo Tozzi, *Ricordi di un impiegato* (1920). In apparenza il loro *status* è diverso, tuttavia, non solo Forra è un ex impiegato, ma la condizione stessa dell'insegnante, piccolo borghese e antiborghese al tempo stesso, depositario dei valori di moralità e rettitudine del proprio ceto e al contempo soffocato da essi rendono i due personaggi biograficamente contigui. Non solo, ma nell'arco dei quarant'anni che separano le due opere, si può forse azzardare a dire che il nuovo "impiegato della vita", secondo una celebre definizione di Giacomo Debenedetti, intesa nel senso di colui che incarna «l'epica della grigia causalità quotidiana»<sup>350</sup> e percepisce se stesso come estraneo e disadattato alla vita, sia diventato l'insegnante.

Altro tema comune ai due racconti è il luogo geografico in cui si sviluppano le vicende. Anche Attilio Forra come Leopoldo Gradi, infatti, si trova a fare i conti con l'ambiente soffocante e ipocrita della provincia, «luogo deputato di quelle sofferenze nelle quali l'abnegazione non conosce la grandiosità dell'eroismo, di quella mediocrità senza possibilità di sfoghi, perché si sa tenuta d'occhio dalla pettegola attenzione di tutti».<sup>351</sup>

Intorno ai due personaggi si affollano figure malevole, persecutorie, alcune volte deformi, come attesta la presenza di uomo gobbo in entrambi i racconti che osservano, incutono timore, ingombrano l'animo.

Racconta Attilio Forra:

Talvolta odo frasi come questa: "Ecco il professore che ha trovato Dio". Non mi meraviglio, non mi viene in mente che dicano per burla, mi secca però che i fatti miei corrano sulla bocca degli estranei.

---

<sup>350</sup> Giacomo Debenedetti, *Il romanzo del Novecento* (1958), Milano, Garzanti 1998, p. 139.

<sup>351</sup> *Ibidem*.

“Perchè ha la fodera della giacca scucita ?” qualcuno domanda. Tutti mi conoscono e parlano di me, ciò che penso, le ansie, i brividi, subito trasmessi agli altri e riecheggiati e commentati nell’enorme cavità della notte.<sup>352</sup>

Mentre Leopoldo Gradi confessa:

E se certe persone conoscessero le tracce inestinguibili che hanno lasciato in me, ne sarebbero stupite [...]. Quanti occhi e quanti sguardi io rivedo ancora, che fecero tremare e sgomentare la mia anima!<sup>353</sup>

Infine si può notare in entrambi i personaggi un’ansia di liberazione, un sentimento di diversità sentimentale e al contempo una condizione di dissociazione dal mondo che li conduce a uno stato di nevrosi, stato mentale che in Forra si aggrava fino alla schizofrenia. Il dramma è il non arrivare a conoscere, a collegare razionalmente le cose, le rappresentazioni. Come osserva Debenedetti «le loro esistenze si atomizzano nei singoli momenti, nei singoli giorni e il susseguirsi del tempo non è una crescita ma un continuo ricominciare».<sup>354</sup>

L'immagine ossimorica che esprime questa lacerazione dell’animo e che compare significativamente in entrambi i testi è quella di una fame che non si estingue, che non si può saziare:

Ma l'odierna condizione fisica non è forse fame? Una fame ignota, e insieme sazietà, un deposito accumulato.<sup>355</sup>

Sono io che ho chiuso la mia anima per sempre, come quando da ragazzo, volevo stare solo e mi mettevo a guardar dall’uscio socchiuso quelli dentro la stanza che parlavano. Sono io che me ne pento, e poi faccio sempre lo stesso; inebriando la mia anima con una risata. Ho fame e non mangio.<sup>356</sup>

#### 4.2 Fabrizio Puccinelli, *Il supplente* (1965-68)

Fabrizio Puccinelli (Lucca 1936, Firenze 1992) è laureato in Giurisprudenza, ha insegnato per alcuni anni nelle scuole dell'Appennino tosco-emiliano. In vita ha pubblicato il romanzo *Il supplente* e numerosi racconti su “Il Mondo”, “La Fiera letteraria”, “Nuovi Argomenti”. Recentemente l’amico e compagno di liceo Giovanni Mariotti ha curato una

---

<sup>352</sup> Fiore, *Il supplente*, cit., p. 131.

<sup>353</sup> Federigo Tozzi, *Ricordi di un impiegato* (1920), Milano, Feltrinelli 1994, p. 142.

<sup>354</sup> Debenedetti, *Il romanzo del Novecento*, cit., p. 159.

<sup>355</sup> Fiore, *Il supplente*, cit., p. 129.

<sup>356</sup> Tozzi, *Ricordi di un impiegato*, cit., p. 149.

ristampa del romanzo e l'edizione del testo inedito *Gabbie* (2006)<sup>357</sup>, nel quale Puccinelli rievoca l'esperienza di alcuni mesi di internamento in una clinica psichiatrica. Il racconto è affiancato da alcune pagine di un romanzo autobiografico abbandonato dello stesso Mariotti intitolato *La vita facile* in cui l'autore ripercorre le vicende scolastiche ed esistenziali dei due amici.

*Il supplente*, opera prima di Puccinelli, è un romanzo di scuola e un romanzo sul senso della scrittura. Il titolo non indica soltanto lo statuto del protagonista, insegnante in un paesino dell'Appennino, ma anche il senso di precarietà di una scrittura che non riesce a dare voce, a rianimare attraverso le parole il senso della vita. Il titolo, scrive Mariotti,<sup>358</sup> sarebbe potuto essere *Il precario*, se non fosse sembrato anacronistico per quei tempi, poiché tutta la vita di Puccinelli fu intrisa di un sentimento di precarietà, di una precarietà da intendersi come elemento costitutivo della sua visione del mondo, come sentimento di non permanenza. Nell'*Introduzione* alla prima edizione, l'opera viene definita per successive negazioni: «né romanzo, né confessione, né saggio, sebbene sia in parte ciascuna di queste cose»,<sup>359</sup> oppure “diario” come precisa l'io narrante. Il registro di lettura suggerito segue due binari: in primo luogo *Il Supplente* è un testo metaletterario che incarna un'idea semplice ma non ovvia di letteratura, in secondo luogo «è un libro sulla scuola che tocca i problemi fondamentali dell'insegnamento nella misura in cui sembra eluderli».<sup>360</sup>

*Il Supplente* è la storia di un giovane lucchese, occasionalmente insegnante di Italiano nel paesino di Villalta e poi a Bagni di Lucca, nei primi anni dell'istituzione della scuola media dell'obbligo, che comportarono un largo uso di personale raccoglitticcio.

Il testo è diviso in due parti che corrispondono ai diversi anni di insegnamento e alle sedi di servizio, ma differenti sono soprattutto i pensieri e i sentimenti dello scrittore che nella seconda sezione accentua la riflessione sulla scrittura.

La descrizione del paese di Villalta, della scuola, degli alunni, della pensione dove prende alloggio è dominata da un tono di sconforto, da una sensazione di desolazione che pervade ogni cosa.

Il paese di Villalta è circondato da montagne già coperte di neve [...] anche nei giorni chiari tira un vento freddo dalle cime gelate dei monti [...]. La pensione dove ho preso la camera per dormire è piuttosto buia. Una fila di camere vuote e fredde. I padroni si aggirano per la casa inquieti [...]. La scuola è ai margini del

---

<sup>357</sup> Fabrizio Puccinelli, Giovanni Mariotti, *Gabbie «Il romanzo» di due compagni di banco*, Venezia, Marsilio 2006.

<sup>358</sup> Mariotti, *Postfazione*, in Puccinelli, *Il supplente* (1965-68), Milano, et al./ Edizioni 2012

<sup>359</sup> Puccinelli, *Introduzione*, in *Il supplente*, Parma- Milano, Franco Maria Ricci Editore 1972, p. I.

<sup>360</sup> *Ivi.*, p. VI.

paese [...] i bambini la sentono estranea come tutte le cose che insegno loro, minacciosa e nemica; e si rattristano, avvoltolati nelle sciarpe. Come gli uccelli posati sui rami quando piove, ogni tanto danno una scrollatina.<sup>361</sup>

Nell'anno che trascorre a Villalta il protagonista sembra sprofondare in un altro tempo: la solitudine, il paesaggio selvaggio, la lunga inattività causata dalla neve, lo spingono a ripensare alla sua infanzia, a ricordare le tante storie ascoltate da ragazzo, a riconsiderare i libri studiati, gli autori letti. Il ritorno a Lucca durante le vacanze di Natale lo lascia spaesato e ripensa alle montagne come al mondo perduto dell'infanzia.

Piano piano conosce i personaggi più importanti del paese: l'oste, ex medico condotto, umanista di vaste letture, il prete, e i genitori dei suoi alunni: contadini e pastori, gente povera e diffidente che raramente ha potuto conoscere altri luoghi, fuori da quelle valli.

Il mondo di Villalta è chiuso in un'atmosfera arcaica e barbarica, dove i rapporti con il potere sono ancora di stampo feudale e «i ragazzini non riescono a liberarsi dalla maschera dell'assoggettato che gli sta sul volto da secoli».<sup>362</sup> Quasi tutti lavorano nelle stalle e aiutano nei campi, conoscono il bosco e alcuni luoghi segreti dove si rifugiano quando il padre li cerca, talvolta per picchiarli con il bastone. Anche il loro aspetto fisico è in sintonia con la natura circostante: «Alessandro dal viso di volpe che si messo a raccogliere le storie del paese, Tommaso lupacchiotto che sa tutti i sentieri della montagna, Dino timido come un daino».<sup>363</sup>

L'insegnante incontra altri colleghi ai consigli di classe che si svolgono in un paese più grande. Sono giovani che come lui svolgono un lavoro occasionale che presto abbandoneranno, vengono quasi tutti da fuori, molti da Lucca. Alcuni vivono tutta la settimana nelle valli, altri si spostano ogni giorno in treno. Certi sono ancora studenti e ci sono molte ragazze. L'estensione dell'obbligo scolastico, infatti, ha costretto i presidi ad assumere gente che non aveva mai insegnato, né aveva pensato di farlo, proveniente dalle più diverse estrazioni universitarie. I vecchi insegnanti deplorano il lavoro dei nuovi e li considerano una rovina per la scuola, i nuovi cercano di svolgere il programma, ma ne restano in qualche modo estranei.

Il protagonista, che sente di essere nella scuola di passaggio, applica una didattica improvvisata: legge la *Chanson de Roland*, racconta libri letti, favole, fiabe, invita i ragazzi a parlare di se stessi, li incoraggia a portare piccoli animali in classe: la distanza dai

---

<sup>361</sup> Puccinelli (1972), cit., pp. 1-3.

<sup>362</sup> *Ivi*, p. 16.

<sup>363</sup> *Ivi*, p. 20.

programmi, dall'assunzione del ruolo, dall'ingombro della missione rende l'insegnamento meno oppressivo e consente a ciò che è latente di affiorare.

A mano a mano che passano le settimane anche il professore si lascia intridere dalla sostanza del paese, dalle sue stagioni e dai suoi silenzi fino a quando, come accade ai grandi - l'io narrante pensa a Kafka - la scrittura viene a visitarlo: ecco, allora, che il protagonista riscrive dei racconti, parola per parola, che aveva composto molti anni prima e dato alle fiamme, dubitando del loro valore.

La scrittura ritrovata dallo scrittore-supplente, però, è ancora timida e piena di cautele. Il personaggio nell'atto dello scrivere prende il posto di un amico che è mancato al suo compito, lo scrivere è in realtà un ri-scrivere; sullo sfondo, quasi in contrapposizione alla scrittura, ci sono le storie orali che conservano il loro grande prestigio.

La prima parte del diario si chiude con l'arrivo della bella stagione. Di nuovo la scrittura volutamente umile si abbandona a cadenze liriche: il grano che cresce, i profumi acuti della notte, il guizzare delle trote nei fiumi: frammenti di realtà che si aprono a una fragile possibilità di senso.

Il secondo anno di supplenza il protagonista è assegnato a Bagni di Lucca: località di villeggiatura famosa per le acque termali, ormai caduta in rovina. Vi soggiornarono Byron, Heine, Montaigne e forse per il fatto di essere stata nel passato un luogo frequentato da turisti, «la gente è fantasiosa e vagabonda e ha fatto per decenni, prima che si sviluppessero le industrie, il mestiere di andare a vendere figure di gesso in tutti i mercati del mondo». <sup>364</sup> Anche gli alunni hanno viaggiato: alcuni sono nati in altri paesi (Stati Uniti, Brasile, Canada, Germania) e hanno ripreso studi cominciati fuori, altri hanno parenti emigrati lontano. Gli insegnanti sono diversi da quelli di Villalta e dei paesi vicini: sono quasi tutti di ruolo e più anziani, molti hanno famiglia, consuetudini, amicizie.

Inizialmente il professore non si stabilisce a Bagni di Lucca, ma viaggia in treno, solo in seguito trova una stanza in un decadente albergo semivuoto, il Napoleon.

Con gli alunni il protagonista riprende il filo del mondo delle storie e dei racconti orali: una verità che ha scoperto a Villalta e che considera come una profonda radice dell'infanzia. Una volta invita a scuola un anziano narratore di favole che ha molto viaggiato, altri giorni è lui stesso che indossa una maschera di carnevale e racconta storie e favole. Tenta anche la lettura dei romanzi dei classici: Defoe, Stevenson, Scott, Cooper, Gogol ma si accorge che «per i ragazzi è come camminare improvvisamente con gli stivali delle sette leghe». <sup>365</sup> « La narrativa scritta – dice il protagonista – è come un tavoletta

---

<sup>364</sup> *Ivi*, p. 48.

<sup>365</sup> *Ivi*, p. 58.

che galleggia su di un grande mare dei racconti che si fanno a voce. Boccaccio, chi raccolse *Le mille e una notte*, persino Conrad se ne sono accorti». <sup>366</sup>

Il ritorno a casa, durante le vacanze di Natale, è di nuovo un momento di estraneità: rivedere gli amici, una vecchia fidanzata, ritrovare le antiche consuetudini non serve a dare un senso alla vita. La nostalgia delle montagne, del silenzio, delle feste dell'inverno induce il protagonista a scegliere infine di trasferirsi definitivamente a Bagni di Lucca, anche se non ha più un lavoro. Lo scrittore-supplente, pendolare della scuola si infila nella condizione di "ospite fuori stagione", intento a cercar la promessa di una pienezza del tempo, di una verità dell'esistenza.

Lo stile de *Il supplente* è piano ed elegante, le descrizioni che riguardano la vita umile e quotidiana e soprattutto il paesaggio sono accurate, talvolta inclini al lirismo, ma a tratti trapela un mondo cupo e vulnerabile, cresce sullo sfondo uno spessore d'ombra.

Questo contrasto tra una forma semplice e un fondo oscuro, percepibile come una trama invisibile ha origine, secondo Mariotti, nelle circostanze che portarono alla nascita del libro e che nel testo vengono taciute. Il romanzo, infatti, viene scritto dopo l'esperienza del ricovero psichiatrico, quasi che l'autore cercasse nella scrittura una via di guarigione, una forma di difesa dall'insensatezza, una possibilità di consistenza, nonché un po' della speranza di diventare un narratore.

#### 4.3 Silvia Dai Pra', *Quelli che però è lo stesso* (2011)

*Quelli che però è lo stesso* è il racconto di un anno di scuola vissuto da un'insegnante precaria in un Istituto professionale Alberghiero di Ostia nord.

L'autrice, Silvia Dai Pra', dopo un brillante percorso universitario, un dottorato con borsa a venticinque anni, un anno di studio a Copenaghen, uno a Parigi, diverse pubblicazioni e già un romanzo al suo attivo, viene all'improvviso convocata per una supplenza annuale.

Dai Pra', che aveva frequentato la SSIS (Scuola di Specializzazione degli insegnanti della scuola secondaria)<sup>367</sup> e proviene da una famiglia di sinistra di Pontremoli, zona di antiche tradizioni anarchiche, accetta l'incarico con l'idea che sarebbe andata ad insegnare ai figli

---

<sup>366</sup> *Ivi*, p. 70.

<sup>367</sup> La storia della formazione iniziale degli insegnanti ha radici lontane, se ne comincia a parlare con la nascita stessa delle scuole pubbliche. Il dibattito e le relative proposte politiche sono documentati nel volume di Antonio Santoni Rugiu, *Il professore nella scuola italiana*, cit.

La Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario, istituita con la Legge di riforma sugli ordinamenti didattici universitari, n.341 del 1990, poi precisata con il D.M 26 maggio 1998 che prevedeva l'utilizzo nella scuola di personale docente in servizio presso le istituzioni scolastiche, ha avuto breve vita. Attivata nell'a. a 1999-2000 (I° Ciclo) è stata chiusa nell'a. a 2008-2009 (IX° ciclo).

degli operai, desiderosi di imparare per riscattare la loro condizione sociale. La situazione reale sarà molto diversa dalle aspettative e da quanto imparato alla SSIS e ribalterà la sua idea di scuola.

La prima categoria narrativa che emerge fin dall'esordio di *Quelli che però è lo stesso* è dunque lo scarto tra un certo immaginario sulla scuola, costruito attraverso la formazione politica e sentimentale, poi rafforzato dalle teorie pedagogiche e didattiche, e la durezza di una realtà imprevista. L'esperienza della frattura domina l'intero racconto e si allarga a cerchi concentrici dall'interno all'esterno: dalla coscienza della protagonista, al rapporto tra scuola e società, tra giovani e mondo del lavoro.

Illuminante in questo senso è l'incipit del racconto: «Sono finita qui a mondare i peccati del mio fallimento».<sup>368</sup> Quale fallimento? Il fallimento di una mancata carriera universitaria, di un'esistenza precaria, di una prospettiva di senso del fare scuola.

Il dato iniziale che colpisce in queste narrazioni, come in altre scritte da insegnanti precari che affronteremo in seguito (Chiara Valerio, Giusi Marchetta) è la frattura insanabile che si viene a creare fin da subito, alla prima esperienza di lavoro, tra l'idea personale e la realtà della scuola, sentimento che genera un vissuto continuamente scisso, una percezione estraniata e alterata. Il franare dell'idea di scuola spesso coincide con il franare dell'idea di sé, a volte ne è la causa, altre la conseguenza, nel senso che non si sceglie più di essere insegnanti, ma si è quasi costretti a diventarlo, in assenza di altre più allettanti prospettive. La mancanza di una iniziale vocazione, la scelta di ripiego, il senso del fallimento personale, non sfociano necessariamente in un'esperienza negativa (la scuola nasconde inattesi tesori e illuminanti epifanie), ma sono il dato nuovo delle vite di tanti giovani precari, approdati all'insegnamento dalle vie più impreviste, che diventano “ insegnanti per caso ”.

Un'altra importante riflessione è relativa alla scelta di genere. Con una semplice laurea e dei figli in arrivo, la nonna e la madre della protagonista diventarono a loro volta insegnanti, mestiere che all'epoca era considerato un successo per una donna.

A distanza di decenni, nonostante i titoli accademici e l'investimento personale sulla carriera, l'insegnamento sarà per la protagonista una via quasi obbligata, il risultato di una circolarità forzata del destino femminile, nemmeno più supportata dalla considerazione sociale.

Del resto il fatto che lo status sociale dell'insegnante sia precipitato tanto in basso lo attesta anche il giudizio dei familiari della protagonista, che pure provengono dalla stessa condizione professionale.

---

<sup>368</sup> Silvia Dai Prà, *Quelli che però è lo stesso*, Roma- Bari, Laterza, 2011, p. 5.

E intanto, mia madre diceva alle sue amiche che insegnavo, sì, ma per «hobby», in attesa di vincere il premio Strega con libri che non stavo scrivendo, intanto mia nonna alle sue amiche diceva che «insegnavo al Mamiani, o forse al Tasso, comunque un liceo prestigioso della Capitale, come insegnare all'università, praticamente» – soltanto mio padre era bellamente, furiosamente orgoglioso di me, e proprio perché non ero finita al Mamiani o al Tasso: ero finalmente diventata ciò che voleva lui, la Dolores Ibarruri di Ostia, pronta a seminare i germi della rivolta, e a preparare ciò che lui da sempre chiedeva, pretendeva, e ormai anche rinfacciava alla mia generazione – «un nuovo sessantotto». <sup>369</sup>

Questo passo sollecita un'altra considerazione: esiste una percezione sociale, che di conseguenza diventa anche soggettiva, secondo la quale insegnare in un liceo è più prestigioso che insegnare in un istituto tecnico o professionale. Non solo, ma la catena deterministica mette in comune scuole-insegnanti-famiglie-studenti, creando uno spartiacque tra chi sta in alto e chi sta in basso, a seconda della scuola che frequenta. La graduatoria immaginaria non coinvolge solamente i soggetti e i tipi di scuole, ma si estende anche ai luoghi, cosicché nella geografia del merito un liceo del centro è ritenuto migliore di un liceo di una zona periferica e via dicendo. Un istituto professionale alberghiero di Ostia nord, al confine con le baracche dell'Idroscalo non può che essere immaginato come un girone infernale abitato da alunni dannati e insegnanti penitenti, e purtroppo Dai Pra' non smentirà le predizioni.

Il racconto è suddiviso in trimestri nella forma canonica del registro. Dal punto di vista formale, come molte scritture giovanili di questi ultimi anni, risulta di difficile inquadramento: un genere anfibio a metà tra il diario, il *reportage* narrativo, il racconto. Il contenuto è chiaramente autobiografico, come ha dichiarato la stessa autrice in alcune interviste: l'io narrante-la professoressa di Lettere- si chiama Silvia e i fatti narrati sono realmente avvenuti.

A differenza di altri racconti di scuola in cui prevale uno sguardo ironico e un'immagine paradossale della scuola, Dai Pra' sceglie la rappresentazione realistica e il tono della denuncia.

La narrazione si snoda attraverso i momenti canonici del genere: la presentazione agli alunni, il ricevimento genitori, i consigli di classe, il colloquio con il Preside e la descrizione della vita in classe. Rispetto ad altre opere dello stesso genere, questo ultimo aspetto occupa, quasi completamente, lo spazio narrativo.

---

<sup>369</sup> *Ivi*, p. 66.

Le classi protagoniste sono: una prima di 33 alunni, di cui quattro con il sostegno (e altri cinque che ne avrebbero bisogno), e una terza serale composta di ragazzi problematici e di adulti di diverse provenienze: commesse, carabinieri, finanziari, autisti, operai, meccanici, disoccupati. Gli alunni della classe prima sono stati ribattezzati “quelli dell'obbligo”, perché buona parte di loro è in attesa di compiere i 16 anni per potersi ritirare. «Vengono a scuola col solo scopo di evitare ai loro genitori una segnalazione ai servizi sociali e a noi di andare avanti col programma».<sup>370</sup> Gli altri, quelli di terza sono ragazzi grandi, che a furia di sospensioni e bocciature sono stati allontanati dalla scuola normale.

Ad aspettarmi davanti alla classe c'erano loro. I ragazzi espulsi da tutte le scuola del regno [...]. I ragazzi problematici, i ragazzi che la scuola normale non vuole più. [...] Hanno crani rasati su cui si ergono creste da moicano, *piercing* al labbro e al sopracciglio, tatuaggi che escono dalla maglietta, figure stilizzate che fanno sesso a pecora sulle t-shirt, zeppe di dieci centimetri, occhi stropicciati dalle canne.<sup>371</sup>

E poi ci sono gli adulti. Arrivano ancora in tenuta da lavoro, divise con catarifrangenti che luccicano sotto il neon sfrigolante dell'aula, tute macchiate d'olio, camicette sporche di rigurgiti di latte - e sulla pelle hanno gli stessi tatuaggi dei ragazzi, sulle unghie gli stessi adesivi zebrati, ai piedi le stesse zeppe in odor di tendinite, sui banchi appoggiano le stesse tette, gonfie, esposte, solo più esauste.<sup>372</sup>

I personaggi provengono da un ambiente degradato, raccontano storie di marginalità: furti, processi, condanne, addirittura un omicidio in cui è coinvolto il fidanzato di una studentessa della classe e convivono, in un *mix* esplosivo sotto lo stesso tetto-classe, con i rappresentanti delle forze dell'ordine che un giorno forse li arresteranno.

Il *milieu* sociale è un ingrediente fondamentale dei racconti di scuola, pensiamo anche ad autori come Sandro Onofri, Eraldo Affinati, Marco Lodoli. Nel caso del racconto di Dai Pra', l'ancoraggio sociologico alla periferia romana di Ostia Nord ripropone un luogo tipico della letteratura del Novecento e post moderna.

Ogni volta che si parla di Ostia e si tenta di capire la periferia romana e i suoi fascisti, ogni volta che si constata la devastazione culturale e la mutazione antropologica dei sottoproletari, ogni volta che si tocca con mano il fascismo come normalità, come codificazione sociale del fondo brutale di una società e dei suoi egoismi, il pensiero corre a Pasolini. L'ombra lunga dello scrittore di *Ragazzi di vita* e *Una vita violenta* aleggia per tutto il racconto, anche se Dai Pra' rifiuta di celebrarne il rito con la visita al monumento dell'Idroscalo. La giovane professoressa, classe '77, non mitizza la felicità perduta del

---

<sup>370</sup> *Ivi*, p. 36.

<sup>371</sup> *Ivi*, p. 7.

<sup>372</sup> *Ivi*, p. 97.

ragazzo di borgata, esperienza che non le appartiene, ma si limita a constatare il disastro avvenuto: la coltre di fascismo, razzismo, maschilismo che grava sulle borgate e la bruttura che le circonda. Sono gli stessi luoghi: i parchetti invasi di spazzatura, le casette abusive, i palazzoni in lontananza descritti da Sandro Onofri in *Registro di classe* e da Marco Lodoli in *Il Rosso e il blu*.

Tra gli studenti protagonisti spiccano Carlone: anni quaranta, disoccupato, fascista fallito che si rispecchia nell'iconografia novecentesca dei fasti dell'impero romano; Tommasino, capelli rosa *shocking*, tute bianche abbassate sulle mutande, la faccia di Hitler appiccicata sul diario; Di Serio Tomas, incarnazione della tipologia del perfetto imbecille che riesce a commuovere la professoressa con una bella interrogazione su Martin Lutero, Valentino, l'unico *gay* dichiarato della scuola e Nadjette, marocchina, sedici anni, libera e curiosa.

I colleghi si possono dividere in tre tipologie: quelli come la professoressa Olimpia, «capelli mesciati, anelli costosi, l'aria della moglie del professionista che lavora mezza giornata solo per giustificare la necessità di avere la donna di servizio»,<sup>373</sup> quelli come Marta «giacca a vento, yeans, scarpe da ginnastica, venticinque anni di precariato alle spalle e l'ossessione che i germi del berlusconismo si nascondano ovunque, soprattutto in noi»,<sup>374</sup> infine il gruppo più numeroso di “quelli che però è lo stesso”, una scrollata di spalle e via.

La vita dell'insegnante è un'odissea di lunghi trasferimenti in macchina, incolonnati da Roma a Ostia ogni mattina, con un orario di lavoro che inizia alle otto e termina a mezzogiorno, poi riprende alle sei e si conclude definitivamente alle dieci di sera. In mezzo i tempi morti dove, a meno di non scialacquare tutto lo stipendio in benzina, non si può tornare a casa e riposarsi. Poi ogni giorno la lotta “in classe” per conquistarsi l'ascolto, l'affetto, la stima degli studenti e a scuola per non alienarsi la considerazione dei colleghi e il rispetto dei genitori.

Nel frattempo l'esistenza personale sembra andare a rotoli, come tutto: la scuola, la funzione dell'insegnante, il ruolo della famiglia, l'università, la cultura, la politica, il progetto di un futuro.

Un dato comune alle storie di scuola degli insegnanti precari è, infatti, il rapporto di congruenza che si stabilisce tra condizione di lavoro e situazione esistenziale, come se i due aspetti fossero l'uno implicito all'altro. In *Quelli che però è lo stesso*, come in *L'iguana non vuole* di Giusi Marchetta, le protagoniste perdono contemporaneamente l'amore del fidanzato e il legame di protezione della famiglia (con la morte del padre, nel primo caso,

---

<sup>373</sup> *Ivi*, p. 6.

<sup>374</sup> *Ivi*, p. 13.

con il trasferimento dalla propria città e l'allontanamento dagli amici nel secondo esempio). Queste giovani insegnanti sono donne sole: precarie nel lavoro come nei sentimenti.

La solitudine è un tratto esistenziale che spesso accompagna l'immagine del maestro: pensiamo alla figura archetipica del maestro Perboni di *Cuore* che confessa agli alunni di essere solo al mondo e di non avere che loro, o all'isolamento del maestro di Pietralata<sup>375</sup> che combatte contro tutti la sua battaglia per una scuola migliore. Ma la solitudine e l'isolamento dei recenti racconti di scuola sono di segno diverso, sono forme di desertificazione che non hanno eguali nei *topos* narrativi della produzione precedente, l'assenza è diventata la vera condizione professionale e personale, una sorta di "grado zero" della vita. Il maestro Perboni è un uomo senza famiglia, però, è circondato dall'amore degli alunni, dal rispetto delle famiglie e del Direttore, il maestro di Pietralata è duramente osteggiato dal Preside e dai colleghi, ma si è conquistato l'affetto profondo dei suoi difficili alunni e un posto da protagonista di primo piano nelle battaglie della società civile degli anni Sessanta.

La scuola è un progetto plurimo che chiama in causa gli insegnanti, gli alunni, le famiglie, la società. Nelle narrazioni di scuola succede spesso che una di queste componenti sia assente dalla scena o non funzioni, ma nei racconti di Dai Pra' e Marchetta l'insegnante è rimasto solo, in un mondo di antagonisti, a recitare il suo triste monologo.

Dai Pra' ambienta il suo racconto prevalentemente in classe e in altri spazi che della classe costituiscono un'appendice esterna: il piazzale, il parcheggio e il bar vicini alla scuola. Solo nell'ultimo capitolo, cioè nel terzo trimestre, quando la scuola sta per finire e «incominciano i giorni della nostalgia»,<sup>376</sup> la narrazione si apre agli spazi aperti della spiaggia, della pineta, del mare.

La vita della classe è scandita dall'alternarsi dei dialoghi, la voce narrante rinuncia a raccontare e lascia che sia la comunità dei parlanti a intessere la vicenda, in un confuso sovrapporsi di voci, che rende perfettamente l'idea di totale immersione nell'oralità: domande, risposte, frasi irrelate, inserti in corsivo in cui l'insegnante riassume la situazione.

Alla plurivocità si somma l'accostamento di elementi appartenenti a registri diversi: il parlato degli alunni, il parlato dell'insegnante, il parlato del quartiere. L'italiano che si parla in queste classi si contraddistingue per il ricorso a termini dialettali e gergali (*ma n'do vai piscHELLa; me viè già da ride; e mo' pressorè; poracci, porelli*), la presenza di

---

<sup>375</sup> Albino Bernardini, *Un anno a Pietralata*, cit.

<sup>376</sup> Dai Pra', *Quelli che però è lo stesso*, cit., p. 113

parole ed espressioni del sottocodice giovanile ( *proffe, x favore lo so ke a scrivere faccio skifo ma mettimi 7 in italiano; è una cosa che mi fa sbroccà; oh ragà, hai voglia a rollà* ), l'utilizzo di un registro basso e triviale, caratterizzato da termini scurrili e battute sessuali ( *te sfonno a frocio; li mortacci tua; a culona; a zoccola; glielo metti a tu' madre* ). La sintassi è molto semplificata: frasi brevi, rapide, spezzate, punteggiatura orientata a mimare l'oralità. Il montaggio dei dialoghi sulla pagina riproduce la velocità dei trapassi, tipici di una situazione di reale comunicazione.

Come fa notare Luigi Matt in *Modernità italiana* <sup>377</sup> le narrazioni che tentano di rendere il tono del linguaggio parlato sono una tendenza molto viva della narrativa contemporanea, al punto che la simulazione del parlato è diventata il principale strumento di “animazione” della scrittura.

Diversa la cifra stilistica che sceglie Dai Pra': in questo caso la riproduzione radicale dell'oralità è funzionale alla creazione dei personaggi, in quanto ci restituisce un'immagine verosimile dei giovani e dell'ambiente rappresentati.

Fuori dalla vita della classe si segnalano due momenti emblematici: la visita a Montecitorio e l'ultima prova dell'esame finale della classe terza, durante i quali emerge in modo prepotente l'immagine di una società di adulti immorale e diseducativa, priva di valori e di modelli che non siano quelli volgari della televisione commerciale.

La classe che si avvia a Montecitorio, definita dall'autista del pullman che li ha accompagnati “i barbari a Montecitorio”, è un branco di trenta ragazzi con l'*i-pod* che spara nelle orecchie, a seconda dei gusti, la musica di Gigi D'Alessio, il *rap* di Eminem e di Mondo Marcio, i Green Day e un inatteso Luigi Einaudi. Gli insegnanti sono in trepidazione: temono che i ragazzi disturbino la seduta, che manifestino comportamenti volgari invece, stranamente, “i barbari tacciono”. Si guardano attorno con sincera curiosità, sono consapevoli di essere nel luogo più importante della Repubblica, sono intimiditi e attenti, ma la scena a cui assistono nell'aula del Parlamento li lascia muti e inorriditi: un boato insopportabile, gente che urla, uno al microfono che parla,

gruppetti di amici che ridono forte, monadi con il cellulare premuto contro l'orecchio, annoiati parlamentari che leggono il giornale appoggiati sui banchi, deputate che passeggiano sculettando e poliponi che se le abbracciano, deputati con il *pc* acceso davanti mentre il loro vicino ride, e si gira a fare un commento con l'espressione che si ha quando si parla di argomenti quali il cibo, il calcio, la gnocca. [...] I barbari si guardano con una tristezza che non avevo mai vista sulle loro facce [...].<sup>378</sup>

---

<sup>377</sup> Luigi Matt, *Narrativa*, in *Modernità italiana* ( a cura di Andrea Acribo e Emanuele Zinato), Roma, Carocci 2011.

<sup>378</sup> Silvia Dai Pra', *Quelli che però è lo stesso*, cit., p. 93

Odio le scene emblematiche, – scrive Dai Pra' – , e questa me la sarei risparmiata, perchè è facile pensare che un ragazzino che cresce all'Idroscalo non possa più restare deluso da niente, ma soprattutto, perché non avrei mai creduto che parole come patria, democrazia, costituzione e repubblica potessero davvero penetrare dentro di loro e costruire la fiducia in questa buffonata che si chiama seconda repubblica.<sup>379</sup>

L'esame di qualifica per addetto ai servizi di ricevimento è un altro momento di sprofondamento nella volgarità del presente.

Sulla pedana dell'aula magna, le mie ragazze roteano il ventre, sculettano e sbattono le tette in faccia ad ipotetiche telecamere: è l'esame finale e i telespettatori siamo noi, il consiglio di classe, che, alla fine di questo strazio, dovrà dargli un voto, come nel programma "Veline" di Mediaset [...]. Anche l'insegnante, responsabile di questo orrore, muove i fianchi a ritmo: «Pensa che alcune di loro, tra poco le mando a lavorare in un villaggio turistico a Sabaudia».<sup>380</sup>

A distanza di trent'anni le riflessioni di Pasolini sull'estinzione e il genocidio culturale del sottoproletariato della borgate appaiono vere solo in parte. Come sottolinea Emanuele Trevi in *Qualcosa di scritto*, romanzo memoriale e saggio critico sugli ultimi giorni di vita dello scrittore, «adesso non è più la borghesia a fare da modello alla plebe, ma è quest'ultima che, assorbito tutto quello che c'era da assorbire, si afferma come oggetto di imitazione, è il modello di tutti i borghesi, si accampa nei quartieri alti come accadeva nella visione apocalittica di Zola».<sup>381</sup>

Alla fine di un anno di insegnamento, nella scuola senza redenzione, narrata in presa diretta da Dai Pra', sembra restare ben poco. Ma la giovane autrice, dopo un durissimo apprendistato, sente di aver finalmente conseguito una formazione. Ella non è più la stessa persona di prima, il percorso compiuto è stato un cammino di crescita e di conquista della dimensione adulta.

In alcuni casi, come in Dai Pra' e in altri testi scritti da giovani autori, il racconto di scuola sembra contenere le caratteristiche del romanzo di formazione. Il protagonista deve affrontare un cammino seminato di paure, irto di ostacoli e prove da superare. Il passaggio dalla giovinezza all'età adulta avviene nel modo particolare, dettato dal contesto, come processo metamorfico da discente a docente, da chi impara a chi insegna. Il giovane insegnante si trova bruscamente dall'altra parte, gettato nel mondo di coloro che hanno responsabilità educative e devono far crescere chi gli viene affidato. Più che in altre

---

<sup>379</sup> *Ivi*, p. 94.

<sup>380</sup> *Ivi*, p. 50.

<sup>381</sup> Emanuele Trevi, *Qualcosa di scritto*, Ponte delle Grazie, Milano 2012, p. 103.

esperienze di vita, quindi, la scuola appare il luogo per eccellenza dove si compie un apprendistato interiore degno della tradizione del *Bildungsroman*. Nella scuola si misurano, infatti, la capacità di adattamento, l'intraprendenza, ma anche il conflitto tra piano ideale e reale, lo scacco, il senso di fallimento. Il protagonista appare come un "eroe problematico", intimamente in contraddizione e sempre in bilico tra integrazione e conflitto con il mondo.

Il raggiungimento di una diversa consapevolezza di sé rende, infine, possibile una interpretazione più complessa della realtà. L'insegnante "maturo" non attende un risultato immediato, in risposta alla propria azione educativa, sa aspettare e ha imparato a leggere i piccoli segnali che gli studenti trasmettono, spesso involontariamente. E' in questo clima di sospensione che accade l'imprevisto: quell'attimo di epifania che rivela il significato della propria esperienza:

La Preside mi ha mandato a chiamare dopo che ho portato la 3<sup>a</sup>B in biblioteca e Valentino ha scoperto il potere dello snobismo, ed ha allontanato da sé la collega di Lettere responsabile del prestito che cercava di strappargli Pasolini dalle mani al suon di «questo non è adatto» e di rifilargli in cambio l'ultima Stephanie Meyer, con un super chic :«io quelle cose commerciali non le leggo» ( anche se poi due secondi dopo mi ha mostrato la copertina di *Ragazzi di vita* e mi ha chiesto: «a prof, ma ce stà un po' di sesso qua dentro, ve' ?) Mi manda a chiamare dopo che ho consegnato i temi e assegnato i compiti delle vacanze, e ho visto i ragazzi infilare i libri di Pasolini e di Cassola, di Conrad e della Morante negli zaini con scritto LAZIO MERDA o Manila + Braian, dopo che ho sentito Sheila canticchiare De André e non Gigi D'Alessio, mi manda a chiamare dopo che la bidella è passata per dire «via, si liberino i buoi !» e Valentino mi si è buttato addosso chiedendomi «r bacetto» e alla fine r bacetto l'ho dovuto dare a tutti. <sup>382</sup>

#### 4.4 Chiara Valerio, *Nessuna scuola mi consola* (2009)

A differenza di Dai Prà il racconto breve di Chiara Valerio *Nessuna scuola mi consola* privilegia la strada dell'ironia. Chiara Valerio (1978) è redattore delle riviste letterarie «Nuovi Argomenti» e «Nazione indiana» ed è autrice di alcuni romanzi.

*Nessuna scuola mi consola* sembra non seguire le orme del racconto autobiografico, infatti non è certo se l'autrice abbia vissuto o meno in prima persona l'esperienza

---

<sup>382</sup> Silvia Dai Prà, *Quelli che però è lo stesso*, cit., pp. 105-06. Sulla presenza di epifanie, attimi di rivelazione che sprigionano un senso altrimenti riposto e ripagano l'insegnante della sua fatica si vedano le parole di Giuseppe Pontremoli: «Quello dell'insegnante è un mestiere che offre molti spazi per le "rivelazioni"- questo non ha nulla a che fare con la "missione"- , ma molto con il fatto che riguarda le persone, persone vive, che hanno voglia di esistere davvero e lo dicono forte tutti i giorni». Giuseppe Pontremoli, *Elogio delle azioni spregevoli*, Napoli, L'ancora del Mediterraneo, 2004, p. 21. Pontremoli è un maestro elementare di Milano, si occupa di letteratura, di racconto orale, di letteratura per l'infanzia. *Elogio delle azioni spregevoli* è un saggio dedicato al piacere della lettura e all'importanza di raccontare storie ai bambini.

dell'insegnamento, ciò nonostante i personaggi e soprattutto il loro disagio risultano credibili al lettore. La protagonista è Alessandra Faggi «un'insegnante di trent'anni che insegna matematica dove capita. Non mercenaria, ma precaria».<sup>383</sup>

L'autrice colloca la vicenda in un Liceo imprecisato di un luogo imprecisato, che proprio per l'assenza di caratteristiche socio-ambientali e geografiche viene assunto a emblema della scuola italiana. Il racconto si svolge completamente all'interno dello spazio della scuola: un edificio del Ventennio dall'aria ammuffita, che diviene il luogo claustrofobico dove si concentrano le dinamiche conflittuali dei personaggi.

Il tempo è scandito dai momenti rituali dell'anno scolastico: colloqui con i genitori, stesura dei verbali, gite, comunicazioni del Preside. Il racconto è focalizzato sulle figure degli insegnanti e più in generale sulle figure degli adulti, più che sul gruppo classe o su singoli alunni che appaiono abbastanza indistinti. Le classi descritte sono di due tipi: la classe tipica da liceo vecchio stampo, «assiepata di piccoli principi che si permettono eccezioni linguistiche, con stilografiche inizio secolo e la conoscenza di termini come untore, pedice e metopa»<sup>384</sup> e la classe terribile dove spadroneggiano studenti arroganti e talvolta violenti: i due poli estremi della stessa geografia scolastica nazionale.

Sul piano stilistico, *Nessuna scuola mi consola*, presenta un linguaggio dal registro colloquiale, con la tendenza a condensare in frasi brevi e illuminanti, quasi di tipo aforistico, alcune brillanti riflessioni.

L'autrice si sofferma con occhio implacabile sulla descrizione degli insegnanti: cinque professori più o meno giovani, alcuni di ruolo, altri precari che raccontano se stessi e il loro lavoro in un crescendo di situazioni grottesche. L'occasione è data da un finto party serale, organizzato dalla professoressa Faggi, che si trasforma in un confessionale con cadenza periodica. Alle segrete riunioni notturne partecipano: la professoressa di storia e filosofia Antonia Speranza, sempre presente, disponibile, precisa, mai una data sbagliata, mai arrivata tardi a scuola. Speranza, soprannominata Egesia di Cirene detto "il persuasore di morte", veste di nero e vive sola con un vecchio cane, imbracato su una sedia a rotelle che ovviamente si chiama Nero; Giulia Griffagnini, storia dell'arte, il cui scopo nella vita sono le diciotto ore nette, non un minuto di più; Cinzia Megara, italiano e latino, trentacinque anni, belloccia, ama farsi corteggiare dagli studenti; Andrea Poletti, docente di inglese, un uomo lungo e sottile, è il custode della normativa e collabora con la presidenza; la protagonista Alessandra Faggi, spavalda e irriverente, porta avanti le sue battaglie contro i distributori delle merendine e la burocrazia scolastica. Faggi è un'insegnante precaria, un

---

<sup>383</sup> Chiara Valerio, *Nessuna scuola mi consola*, Roma, Nottetempo 2009, p. 14.

<sup>384</sup> *Ivi*, p. 57.

*peones* della scuola. «Per accedere al ruolo docente – dice Faggi – non ci vuole professionalità, solo fortuna, pazienza e una propensione alla raccolta punti ».<sup>385</sup>

Ognuno di loro racconta l'episodio chiave della sua carriera: quello che ha cambiato il punto di vista e la prospettiva, l'evento tragico e illuminante «che ha trasformato l'insegnamento in folklore ».<sup>386</sup>

Nel mondo della professoressa Faggi sono saltate le ideologie e tutte le forme di protezione e solidarietà professionale: i precari sono inviperiti con i colleghi di ruolo che prendono il congedo per maternità a venti giorni alla volta, per non farsi decurtare lo stipendio, il Preside non tollera che l'insegnante precario si assenti (pure lui!), nemmeno se si tratta di motivi di studio (tanto cosa studia a fare!), i genitori sono supponenti per principio e fanno sempre come si fa ad insegnare, il collega zelante fa il delatore con il Preside, la collega anziana manovra per mandare in gita i giovani supplenti. «La scuola è una fossa di serpenti»<sup>387</sup> sentenza Faggi, dove ci si può difendere solo facendo finta che si tratti di un gioco. Infatti la protagonista si diverte a scrivere verbali fantasiosi dove solo l'incipit corrisponde a quanto si è discusso nel consiglio di classe, il resto del testo è una divagazione letteraria. Contraffare i verbali, è solo l'inizio, poi Faggi ci riprova con le circolari, conducendo per tutto l'anno la sua guerra solitaria a ciò che è diventato il cuore del sistema : la burocrazia scolastica.

Uno degli episodi più significativi del racconto è la vicenda del tatuaggio. La professoressa Faggi si è fatta tatuare sull'ombelico la scritta “sotto vuoto”, immagine emblematica della sua sterilità. Un giorno viene urtata da uno studente e cade a terra, nella caduta lo studente intravede il tatuaggio e decide di farsene uno uguale. L'insegnante ignora le ragioni che hanno spinto lo studente a imitarla, forse pura emulazione, forse condivisione di quel messaggio, ma è infastidita che qualcuno abbia violato il suo segreto ed esibisca la scritta in classe. Il collega d'inglese, che inizialmente aveva fatto parte del gruppo di autocoscienza poi se n'è allontanato, riferisce la cosa al Preside. Ne nasce un caso: l'insegnante è sospettata di aver mostrato, in circostanze da chiarire, la scritta, dunque il suo ombelico allo studente minorenni. L'accusa è infamante: abuso di minore, molestie sessuali; la sospensione dal servizio della protagonista è immediata. Il Preside convoca la madre del ragazzo e l'alunno e la vicenda si conclude per il meglio (secondo la scelta narrativa dell'autrice) con tante scuse all'insegnante e un'attestazione di stima da parte della famiglia per il lavoro della scuola.

---

<sup>385</sup> *Ivi*, p. 61.

<sup>386</sup> *Ivi*, p. 40.

<sup>387</sup> *Ivi*, p. 21.

Come in altri micro episodi raccontati nelle pagine precedenti: una nota cancellata dal registro dopo l'intervento del Preside, una grave insufficienza che diventa un sei, la professoressa constata l'insussistenza della classe docente: il docente è solo e insegnare è un rischio. La diagnosi dell'autrice è amara :

è facile trasformare la scuola in Quello-che-volete-vedere. Quello-che-volete-vedere è un posto dove le famiglie hanno delegato l'educazione civile dei figli e la discussione e risoluzione di ogni categoria di problemi, dalla violenza, al sesso, alla disciplina, all'amore, alla socializzazione. Mentre fate altro. [...] Quello-che-volete -vedere è un luogo zeppo di personaggi senza arte né parte, che se avessero l'opportunità di fare altro, lo farebbero, è uno zoo, un circo [...]. Quello-che-volete-vedere è un insieme, che nemmeno è classe o stato, di persone malpagate e dunque malcontente, vestite male o eccessive, incapaci o incomprese, che discorrono di cose che dovrebbero conoscere ma che non conoscono. Io oggi sono quello-che-volete-vedere e guardate perché il teatrino non durerà per sempre.<sup>388</sup>

La scuola somiglia sempre più a un palinsesto televisivo, a un passatempo, sempre meno programma curricolare e più offerta hobbistica. L'impegno, il merito, il rispetto sono concetti desueti. Basta entrare in una classe, dice la professoressa Faggi, per rendersi conto che le belle parole degli esperti, gli insegnamenti della Scuola di Specializzazione sono formule vuote: «entrare in un'aula oggi è una grande doccia di umiltà del tipo non siamo niente e professore è chi ci riesce, professore è chi resiste».<sup>389</sup>

Il racconto si chiude con lo scrutinio finale, descritto come una sorta di gara a quiz, lo sport nazionale, dove anziché vincere soldi si vincono voti e promozioni. Infatti, la direttiva che arriva dalla Presidenza è di far andare avanti tutti, anche i ragazzi che palesano gravi difficoltà.

L'anno di scuola è finito, la protagonista si avvia verso la porta d'uscita, verso il mondo esterno, ma il racconto si conclude sulla soglia (reale e metaforica), mentre il docente, in un ultimo gesto, volge lo sguardo al soffitto dell'atrio, increspato di umidità.

### **Giusi Marchetta, *L'iguana non vuole* (2011)**

Giusi Marchetta (1982) è una giovane insegnante precaria. Da Napoli, sua città d'origine, si è dovuta trasferire a Torino dove ha lavorato come insegnante di sostegno al liceo. Ha pubblicato le raccolte di racconti *Dai un bacio a chi vuoi tu*, con la quale nel 2007 ha vinto il Premio Calvino, e *Napoli ore 11* (2009).

---

<sup>388</sup> *Ivi*, pp. 154-55.

<sup>389</sup> *Ivi*, p. 117.

*L'iguana non vuole* si può definire un romanzo di scuola di carattere autobiografico.

La vicenda è ambientata al Liceo artistico “Bernini” di Torino, ma fin dall’inizio la narrazione supera la dimensione della cronaca scolastica e si allarga a considerare il tema dell’emigrazione intellettuale, la condizione dei giovani precari, i problemi della scuola, il difficile inserimento degli alunni con problemi psicologici, il tema del confronto con la diversità. Non è un romanzo denuncia, ma raccontando i fatti finisce per denunciare una situazione di disagio esplosivo che coinvolge tutti: alunni, famiglie, insegnanti.

Nel racconto si alternano il piano della vita professionale, resa molto difficile dall’incarico di seguire un ragazzo con un handicap psicologico, e il piano delle relazioni personali: una storia d’amore, le vecchie e nuove amicizie, la nostalgia della famiglia e della città, quindi, a differenza di altre opere del genere, *L'iguana non vuole* si presenta come un racconto dalla trama più complessa e con un certo numero di personaggi sufficientemente tratteggiati.

La protagonista, Emma, ha ventotto anni, una laurea in Lettere con il massimo dei voti, ha frequentato la SSIS come la protagonista di *Quelli che però è lo stesso* e conseguito la specializzazione per l’insegnamento nella scuola secondaria e per l’insegnamento agli alunni diversamente abili. Nella maggior parte dei casi, questa seconda specializzazione è stata finalizzata ad ampliare le possibilità di supplenza: una corsia preferenziale per scalare le graduatorie e potere un giorno insegnare la propria materia.

Fin dall’inizio la prospettiva di occuparsi di alunni con handicap si scontra con le vocazioni e l’immaginario dei futuri insegnanti:

potevamo essere diligenti, il meglio dei formatori che l’Italia avesse messo in campo da quando erano state fondate le scuole di specializzazione, eppure bastava alzare gli occhi sulle facce degli altri per trovare una forma di assenza, meno colpevole perché condivisa. Insegnanti di materie scientifiche, lingue straniere, scienze giuridiche, arti pratiche, condividevano la stessa ritrosia al pensiero che quella formazione potesse servire davvero, che dopo aver buttato il sangue su formule algebriche o lingue morte si potesse stare seduti per ore accanto a un ragazzino sbavante incapace di scrivere il suo nome.<sup>390</sup>

Sono parole dure e amare che la dicono lunga sul dramma pubblico e privato di una generazione di giovani che si sente privata del futuro, che non può scegliere, che è costretta a rinunciare alle proprie aspirazioni. «Quando è cominciata questa cosa? Quando hanno deciso che il mondo dei nostri genitori si era esaurito e a noi toccava lottare per le briciole?»<sup>391</sup> si chiede la protagonista.

---

<sup>390</sup> Giusi Marchetta, *L'iguana non vuole*, Milano, Rizzoli 2011, p. 71.

<sup>391</sup> *Ivi*, p. 131.

A Napoli, Emma ha lavorato in un liceo, il “Tito Livio”, e anche se certi giorni faticava a tenere la disciplina, aveva dalla sua parte il classico armamentario dell’insegnante di classe: il registro, la lavagna, il libro di testo. Fuori dalla scuola c’era il fidanzato ad aspettarla e a casa i genitori pronti a sostenerla.

A Torino, dove Emma arriva all’inizio dell’autunno, la situazione si presenta molto diversa: la città è fredda, la bidella la squadra da capo a piedi e annota su un foglietto “Napoli”, l’insegnante funzione-strumentale si rivela piuttosto delusa dall’arrivo di una supplente femmina, l’alunno è diagnosticato come uno dei casi più difficili della scuola. Nonostante ciò Emma accetta l’incarico di supplenza annuale e si trasferisce.

Torino è il lavoro, lo stipendio sicuro: un privilegio visti i tempi di ristrettezze. Altri giovani come lei accettano condizioni di impiego impossibili, altri si rassegnano, altri se ne vanno all'estero, come farà la sua amica e collega Anna, stanca di aspettare di essere chiamata come supplente.

In breve tempo Emma trova un alloggio presso un’altra ragazza, Margherita, educatrice in una comunità di accoglienza di disabili adulti, anche lei è una precaria e nel corso del racconto cambierà diversi impieghi.

Margherita è un altro personaggio in fuga, scappa dalla vita e soprattutto dall'amore.

Dopo un’infanzia difficile, è cresciuta sola con la madre, ora è stata rintracciata dal padre che vorrebbe incontrarla.

Emma è l’insegnante di sostegno di Andrea Riccardi, un ragazzino autistico, temuto dai compagni di classe e dagli insegnanti per i suoi comportamenti rabbiosi e violenti. Il primo giorno di scuola la protagonista si presenta alla classe, una prima di venticinque ragazzini dai quattordici ai sedici anni, dove spiccano un emo, una ragazzina con i capelli viola e un nerd che indossa la maglietta del Signore degli Anelli. Mentre l’insegnante di disegno geometrico spiega alla lavagna, Emma osserva Riccardi: «è l'unico ragazzo biondo della classe e uno dei più alti. Lo sguardo messo in ombra da sopracciglia troppo basse, le labbra semiaperte, la postura gobba, un rivolo di saliva che gli cola da un lato della bocca e che si asciuga con la manica del maglione».<sup>392</sup>

Andrea traccia dei solchi su un foglio spiegazzato e si dondola all'indietro sulla sedia. Emette dei mugugni, mentre guarda nervosamente dalla parte dell' insegnante di sostegno e delle compagne.

Per molte settimane Emma non riuscirà ad avvicinarsi e nemmeno a farsi ascoltare, quando tenta di farlo, Ricciardi le si scaglia addosso e inizia a urlare come un pazzo, terrorizzando la classe. Si calma solamente quando arriva un altro insegnante di sostegno, non a caso di

---

<sup>392</sup> *Ivi*, p. 27.

Sesso maschile, il professore De Lucia. Il professore è alto, ha la barba scura, è autorevole e incute rispetto, con lui l'alunno riesce a parlare ed Emma ode per la prima volta la sua voce dal « suono gracchiante e sfatto »<sup>393</sup>

Ogni mattina, come un mantra, l'insegnante ripete, invano, a se stessa le lezioni tenute dal professor Biagini della SSIS su come affrontare i diversi casi di disabilità.

La voce fuori campo del professore, una sorta di Super Io della coscienza, che nel testo è riportata con il carattere corsivo, inchioda la protagonista alle sue debolezze, mette in mostra gli errori, rivela le paure più profonde, così che Emma non trova giustificazioni alla propria, ormai palese, inadeguatezza.

L'inserimento sta andando male e si presenta più complicato del previsto; dopo una serie di aggressioni alla bidella, a un insegnante, alla protagonista stessa si indice un consiglio di classe straordinario al quale viene invitata la madre dell'alunno.

Il consiglio di classe propone di trasferire l'alunno in aula di sostegno fino a dicembre, la madre respinge la soluzione, perché è la stessa strategia adottata dalla scuola media con risultati fallimentari. La scuola si difende, la famiglia si difende, nessuno sa come affrontare quel grumo di psicosi, di allucinazioni, di comportamenti distorti concentrate nell' alunno Riccardi.

Intanto la vita di Emma gira a vuoto: la città continua a essere distante e ostile, la stanza in cui vive è triste e sistemata in modo precario, la sua vita affettiva è un vuoto da colmare. A scuola le assegnano un nuovo caso, Mattia, un ragazzino con un ritardo lieve, ma dovrà essere a disposizione nell'aula del sostegno anche per Ricciardi che è seguito dal professore De Lucia.

Il racconto si allarga a considerare altri casi: Mattia, Davide, Peter, alunni italiani diversamente abili e alunni stranieri: ragazzi comunque difficili, da educare e da contenere, spesso nell'ostilità strisciante dei colleghi che ne rifiutano la presenza in classe. Il sentimento di separatezza e di isolamento dell'insegnante di sostegno crescono mano a mano che si definiscono il suo spazio e la sua funzione fuori dalla classe, fino a determinare la percezione della propria diversità che finisce con il coincidere con quella degli alunni trattati. Emma fa i conti ogni giorno con strane visioni: ci sono serpenti dappertutto, raggomitolati sotto il letto, vicino al televisore, sul cuscino, serpenti che la cercano e la inseguono. E' il principio di una nevrosi che si alimenta delle paure, della solitudine e delle difficoltà di comunicazione della protagonista.

La situazione personale è il punto di partenza per una rappresentazione generale della condizione degli insegnanti precari e non solo. Anche il paesaggio circostante alla scuola

---

<sup>393</sup> *Ivi*, p. 30.

sembra riflettere lo stato di disagio di Emma: una bufera di neve è calata dalle montagne sulla città, la scuola è assediata da un vento gelido che si infila sotto le porte e gli infissi saldati male, «questo vento è partito da Roma – scrive la professoressa – ed è sceso prima al sud, a casa mia. Ha congelato soldi, seppellito edifici, ha coperto la voce dei maestri licenziati. Ci ha fatto scappare al Nord e poi si è messo sulla nostre tracce. Ci ha trovati».

394

Il romanzo ha una svolta circa a metà della trama, quando l'incontro traumatico con la diversità si trasforma in un'occasione di maturazione e di presa di coscienza. La protagonista riesce a scalfire il mondo immaginario dell'alunno Ricciardi durante una sostituzione, quando comincia a leggere alcuni passi dell'*Iliade*: il duello tra Ettore e Achille. L'alunno si avvicina al libro, quindi anche al corpo dell'insegnante. Da quel momento il poema epico diventerà un salvacondotto per superare le situazioni di crisi.

Ma la chiave di volta dell'intero racconto è un mostro di cartapesta che sembra assorbire tutte le energie di Ricciardi, un'iguana, alla cui realizzazione l'alunno lavora instancabilmente ogni giorno. L'iguana cresce a dismisura e viene pazientemente perfezionata: ha le zampe unghiate, enormi fauci, il corpo da Minotauro. L'insegnante comprende che l'animale totem è diventato il centro del mondo psichico dell'alunno e decide di servirsene per comunicare con lui. Quando Ricciardi diventa violento per sé o per gli altri, sarà la parola magica: "l'iguana non vuole" a fermarlo.

La scultura vince il primo premio di un concorso nazionale, con grande soddisfazione di Ricciardi e dei suoi genitori, ma quando il Presidente della giuria si accorge che il vincitore è un ragazzo disabile cerca di convincere gli insegnanti a evitare una premiazione ufficiale. Non riuscirà nel suo ipocrito intento per la determinazione dei professori di Andrea, ma i genitori subiranno questa ennesima umiliazione.

L'iguana è l'allegoria della diversità, di un'esistenza fuori dalla norma che non accetta di essere marginalizzata, che vuole mordere, aggredire, urlare contro il mondo. L'iguana rappresenta i ragazzini stranieri bocciati, gli alunni disabili che non hanno voce, gli insegnanti precari ricacciati a casa, i deboli dentro un mondo di forti. Il romanzo si chiude con l'ultimo giorno di lezione e l'immagine potente e profetica di un sogno della protagonista: l'avvento dell'era dell'iguana: età di vendetta e di giustizia.

Succede così senza preavviso. L'iguana si muove. [...]Avanza a piccoli passi, per non saltare nessuno. Vi raggiunge mentre siete al telefono nei vostri uffici, nelle aule, o in viaggio sulle auto blu. Vi cerca in ogni ministero: Economia, Istruzione, Giustizia, Pari opportunità. Vi cerca in ogni ospedale, in ogni scuola, in ogni azienda. Non importa quanto ridicola sia la vostra carica, il modo in cui siete arrivati a occupare la

---

<sup>394</sup> *Ivi*, p. 79.

vostra posizione, l'ignoranza con cui ripetete a memoria ataviche bugie, perpetrando ataviche ingiustizie: per l'iguana non ci sono gradi di colpa, non c'è differenza tra mandante e complice, non ci sono scuse. Vi trova attraverso i contratti, i decreti legge, le raccomandazioni, i maneggi che vi hanno reso ricchi e potenti. Le basta seguire la scia dei morti che vi lasciate dietro [...]. L'iguana sa che questo Paese è colpa vostra.[...] E voi potete anche andare avanti a vivere come avete sempre fatto, a succhiare avidi tutta la linfa di questo Paese, a rubare spazio, possibilità e speranze, a passare il potere ai vostri figli, trasformando una repubblica in tante monarchie, a farvi Cosa vostra, a essere i nostri padroni, il nostro inferno terreno. Solo che non potete farlo per sempre. L'iguana non vuole.<sup>395</sup>

#### 4.6 Marco Balzano, *Pronti a tutte le partenze* (2013)

«La mente, i primi giorni pigra, cominciava ora a svegliarsi e a rappresentarsi la mia condizione e i pericoli che la rendevano precaria». Comincia con questa citazione tratta da *Tempo di uccidere* (1947) di Ennio Flaiano, il romanzo di un giovane insegnante milanese di liceo, Marco Balzano, classe 1978.

La precarietà esistenziale è ancora una volta la cifra di lettura dominante del racconto che ha come protagonista un supplente trentenne, la cui condizione appare sospesa tra un'eterna giovinezza di provvisorietà e vagabondaggi e un'irraggiungibile maturità. Dal suo incerto osservatorio l'io narrante volge lo sguardo al passato, ma il tentativo di identificarsi con il solido mondo del posto fisso e dei diritti dei genitori non gli corrisponde ed è costretto a cercare più lontano, nelle vite dei giovani che partirono soldati sui diversi fronti della storia. «Pronti a tutte le partenze», come recita un verso di Ungaretti: dal deserto etiopico alle doline del Carso, le avventure dei protagonisti di oggi e di ieri hanno in comune un tratto antiepico, una situazione d'origine che non corrisponde all'eroe positivo. Precarietà di segno diverso si rispecchiano a sottolineare «la forza del caso»,<sup>396</sup> il colpo di dadi della storia, e la nostra debole capacità di reazione.

A proposito di *Tempo di uccidere*, Geno Pampaloni<sup>397</sup> ha parlato di passività dell'uomo che si trova a subire il gioco ormai indecifrabile della realtà, e soprattutto ha osservato come nel romanzo l'azione dell'uomo sia continuamente vanificata dall'errore di calcolo, da una realtà che è sempre altra, diversa. Si tratta di riflessioni che trovano una corrispondenza anche nel romanzo di Balzano, il quale, non a caso, sceglie di citare in epigrafe l'opera di Flaiano.

---

<sup>395</sup> *Ivi*, pp. 281-82.

<sup>396</sup> *La forza del caso* è il bel titolo di un capitolo dedicato a *Tempo di uccidere* compreso nel saggio di Gino Ruozzi, *Ennio Flaiano una verità personale*, Roma, Carocci 2012.

<sup>397</sup> Geno Pampaloni, *Flaiano: l'uomo e l'opera*, in *Atti del Convegno Nazionale del decennale della morte dello scrittore*, Pescara 19-20 ottobre 1982, Oggi e Domani 1983.

In *Pronti a tutte le partenze* il protagonista subisce l'ambiente e viene agito dalla storia e soltanto alla fine trova una forma di riscatto, secondo un itinerario interiore che comincia con il viaggio, la perdita di sé, fino alla rinascita. I suoi tratti sono quelli di un uomo qualunque che vede sconvolta la sua vita da un misero decreto taglia classi, come il tenente italiano di stanza in Abissinia da un banale mal di denti; personaggi antieroiici che in periodi diversi raccontano il disincanto e il disgusto in pagine di storia della nuova Italia.

Marco Balzano ha esordito nel 2007 con la raccolta di poesie *Particolari in controsenso* (Premio Gozzano), nel 2008 è uscito il saggio *I confini del sole. Leopardi e il Nuovo Mondo* che ha ottenuto il premio Centro Nazionale di Studi Leopardiani. Il romanzo d'esordio *Il figlio del figlio* (2010) ha ricevuto diversi riconoscimenti come opera prima.

*Pronti a tutte le partenze* è un racconto di vita dove si mescolano il tema amoroso e il tema del lavoro. Il protagonista, Giuseppe Savino, insegnante supplente di Italiano e Latino nei Licei, dopo anni di incarichi annuali si ritrova improvvisamente disoccupato. La cosiddetta "Riforma Gelmini" aumentando il numero di alunni per classe e riducendo le ore settimanali in diverse discipline ha determinato una diminuzione delle cattedre e a farne le spese sono prima di tutto i giovani precari.

La mancata nomina arriva come una doccia fredda, dopo che il protagonista è appena stato lasciato dalla fidanzata, con la quale progettava di sposarsi. Anche la ragazza (Irene) è rimasta senza lavoro, ma trova un impiego in una scuola privata, gestita dai cugini del suo nuovo partner.

Giuseppe è uno giovane promettente che dopo anni di studio appassionato della Letteratura ha vinto un dottorato con un progetto di ricerca sulla *Divina Commedia*, ma all'ultimo ha interrotto il percorso di specializzazione per insegnare e per potersi sposare. La sua è una famiglia modesta, il padre gestisce un autolavaggio in un piccolo centro del Salernitano, la madre è casalinga; i tanti sacrifici fatti per fare studiare il figlio si infrangono contro un sistema sociale dove non c'è posto né dentro la scuola né dentro l'università. Alla fine il padre sarà costretto a vendere l'autolavaggio per non sottostare al ricatto della camorra che esige il pizzo.

Così Giuseppe decide di accettare una supplenza di tre mesi a Milano e parte con la tesi di Dante in fondo alla valigia, deciso a riprendere in mano l'idea del dottorato, poiché studiare la *Commedia* e scriverne è quanto di meglio, di più bello e stimolante possa immaginare per sentirsi una persona migliore, più viva e intelligente.<sup>398</sup>

A Milano il protagonista trova, dapprima ospitalità presso l'abitazione (quasi un calco del salotto di nonna Speranza di Gozzano) di una vecchia zia, in seguito, deciso a svincolarsi

---

<sup>398</sup> Cfr. Marco Balzano, *Pronti a tutte le partenze*, Palermo, Sellerio 2013, p. 103.

dai legami familiari, va a vivere con un collega abruzzese che insegna Disegno, un ingegnere cinese e un cuoco marocchino: tutti lavoratori precari come lui, accomunati dai medesimi stipendi miserabili e da un identico scontento.

La convivenza con gli improvvisati compagni si rivela un'esperienza di vita autentica destinata a durare anche quando i loro destini si separeranno. Seppure tanto diversi i tre giovani finiscono per diventare amici e costituiscono una sorta di famiglia allargata, o meglio come dicono i personaggi, «una famiglia a tempo determinato».<sup>399</sup>

Loro vicino di casa è uno strano ragazzo, tale Oliviero Brandelli che sarà soprannominato Tarzan, burbero e scontroso, con il quale il gruppetto cerca di fare amicizia. Tarzan cambia continuamente lavoro e sa fare di tutto: montatore di cucine, attacchino, pony express e se all'inizio apparirà ottuso e indifferente, nel corso della storia rivelerà di avere una coscienza critica.

Nel frattempo è iniziata la supplenza che si rivela un mezzo disastro: in una classe multiculturale le sue lezioni sono seguite con un certo interesse, mentre nell'altra nessuno ascolta e l'insegnante, ultimo arrivato, è considerato uno che non vale niente e che presto se ne andrà.

Quel mattino avevo la II B e volevo provare a spiegare una poesia di Montale, contando sull'atmosfera assonnata che aleggia nelle classi alla prima ora. [...]

Ma anche quel mattino, nonostante fossero le otto e mezza, i versi s'interrompevano nel tentativo di richiamare una decenza irraggiungibile, di far cessare i rumori di battutacce e lanci di penne. A un certo punto mi venne una fitta allo stomaco e iniziai a ripetere a me stesso la lezione. Loro continuavano a schiamazzare e mentre andavo avanti a leggere la poesia di Montale sentii un'altra fitta e voglia di gettarmi sui banchi, di aggredire le loro facce, la loro esistenza sicuramente più complicata di quelle grida vuote ma che in quel momento mi sembrava solo ributtante.<sup>400</sup>

Al termine dell'incarico, per poter continuare il saggio su Dante, Giuseppe accetta un lavoro di cameriere nel ristorante siciliano dove lavorano il cuoco marocchino e una ragazza, Carmen, con la quale ha cominciato a uscire e arrotonda dando delle ripetizioni. Con Carmen finisce in fretta perché lei lo tradisce, ma le avventure non sono finite, arriva un'altra supplenza questa volta in carcere e si rifà viva la vecchia fidanzata, mai dimenticata, con la quale Giuseppe riallaccia la relazione per chiuderla poi definitivamente dopo l'ennesimo e devastante tradimento.

L'insegnamento in carcere si presenta pieno di ostacoli da superare, ma il supplente trova il modo di comunicare con i detenuti attraverso la letteratura. La proposta di leggere e

---

<sup>399</sup> *Ivi*, p. 79.

<sup>400</sup> *Ivi*, p. 55.

commentare insieme diversi romanzi incontra un discreto successo e la «breve supplezza finisce in discesa, tranne un giorno di amarissima salita»,<sup>401</sup> quando un detenuto, Salvatore Aiala, alto come un armadio, in un raptus improvviso si avvicina alla cattedra solleva in piedi il professore e lo stringe a tenaglia in un abbraccio. Il petto agitato dalla convulsioni, Aiala stringe e piange.

Poco mesi dopo, durante una festa di scarcerazione, Giuseppe verrà a sapere del suicidio di Aiala.

Rimasto di nuovo senza lavoro Giuseppe si risolve a tornare al paese. E' amareggiato e ferito, ha perso la voglia di lavorare, di sperare, non riesce più a spiegarsi la vita della gente e la sua.

[...] dov'è finita la mia voglia di lavorare e fare le cose per bene, come le ha sempre fatte mio padre, e chi era stato ad abbattemi fino a diventare estraneo a me stesso, a togliermi il lavoro, la speranza che domani saprò come guadagnarmi da vivere, a togliermi dalla testa la convinzione che pur nel precariato la mia situazione migliorerà? Chi era stato? E quanta colpa avevo io per averglielo lasciato fare? [...] Un momento di disperazione se mi guardavo da adulto e qualche mese di movimento se, con più indulgenza, riuscivo a guardarmi un'ultima volta da ragazzo.<sup>402</sup>

Mentre il padre lo incita a reagire nelle forme della protesta di piazza, stupito che i giovani disoccupati della scuola non facciano sentire con forza la loro voce, Giuseppe risponde ributtandosi nello studio e conclude il saggio.

Scrivere mi proteggeva, mi proteggeva studiare, perché non mi toglievo dalla testa che occuparsi di letteratura non voleva dire starsene sulle nuvole e che anzi aveva ancora più senso farlo proprio in quel momento, proprio per cambiare quella situazione.<sup>403</sup>

Il professore dell'università, Ramino, decide di sostenerlo, gli procura un assegno all'Ateneo di Lisbona e riesce a far pubblicare il primo capitolo della tesi sul «Giornale storico della letteratura italiana». E' il primo passo di una lenta risalita dai gironi infernali della scuola. Il riferimento a Dante è d'obbligo, perché Balzano ha calato la narrazione in una struttura dantesca, intitolando ogni capitolo con un verso del poeta e «Dante fa qua e là capolino nel testo come reagente per una più nitida focalizzazione degli accadimenti e

---

<sup>401</sup> *Ivi*, p. 133.

<sup>402</sup> *Ivi*, pp. 151-152.

<sup>403</sup> *Ivi*, p.115 .

delle esperienze»,<sup>404</sup> non solo, ma l'autore ha inserito nel testo una sorta di micro saggio sulla *Commedia* di un certo interesse.

E' l'inizio dell'avventura universitaria: il piccolo appartamento nel quartiere dell'Alfama, i nuovi studi sullo scrittore portoghese Pessoa, la frequentazione della libreria Bertrand dove avviene l'incontro con una giovane donna di nome Adelia.

Potrebbe essere il meritato approdo di una delle tante "partenze" del protagonista, invece l'essere finalmente arrivati dove ci si prefiggeva, rappresenta il motivo di un cammino a ritroso. Il nuovo corso della vita di Giuseppe ha inizio con la presa di coscienza della funzione civile della letteratura e dell'impegno morale del letterato nei confronti della società in cui vive. Il caso smette di esercitare la sua forza nel momento in cui il personaggio diventa attore del proprio destino. L'ultima parte del romanzo, contrassegnata dalla raggiunta consapevolezza del protagonista, è dal punto di vista narrativo la più originale e racchiude il messaggio del libro.

Gli accadimenti finali vengono raccontati retrospettivamente quattro anni dopo nel capitolo conclusivo. A un certo punto Giuseppe non accetta più di studiare senza rendersi utile a qualcuno, di passare le giornate a fare analisi lessicali delle poesie di Pessoa, egli sente pressante il bisogno di fare la sua parte, di non «sentirsi più una tartaruga girata sul dorso». <sup>405</sup> La letteratura, pensa Giuseppe, è prima di tutto divulgazione di idee, è parlare a più gente possibile, è uno strumento potente di connessione di ciò che altrimenti resta frammentato. Venuto a sapere che l'amico Tarzan ha iniziato una clamorosa protesta sui tetti di Milano, insieme ad altri nove muratori che come lui sono senza contratto stabile, Giuseppe decide di partecipare.

«Il fatto è, pensa, che mi sento in colpa a restare lontano da quello che sta succedendo. Due cose ho sempre avuto a cuore: gli affetti e la scuola. Senza queste anche studiare mi sembra inutile.»<sup>406</sup>

Tornato in Italia capisce che vuole restare e fare l'insegnante non importa dove.

Conclude il dottorato, non accetta un assegno post dottorato e si trasferisce a Milano con Adelia, che nel frattempo è diventata sua moglie. La vita non è certo facile, dopo anni di supplenze e la nascita di una figlia, entra finalmente in ruolo ma alla scuola media, in un quartiere periferico che è un concentrato di disagio sociale.

«Pazienza, conclude Giuseppe, anche qui c'è da fare e anche di più che altrove. L'importante, vista l'aria che tira, è puntare i piedi. Come ha fatto Tarzan.»<sup>407</sup>

---

<sup>404</sup> Roberto Carnero, *Il viaggio educativo del precario*, in «Il Sole 24 ore», 9/06/2013.

<sup>405</sup> *Ivi*, p.207.

<sup>406</sup> *Ivi*, p. 190.

<sup>407</sup> *Ivi*, p. 207.



## 5. Piani di lavoro

Verso la fine degli anni Novanta, la scuola è investita dai cambiamenti legati all'entrata in vigore della Legge Bassanini (1997), che introduce nella pubblica amministrazione il principio dell'autonomia. Nonostante la scuola già negli anni Settanta avesse vissuto una stagione di innovazione e sperimentazione, restava in generale un'istituzione ancora strutturata secondo i principi del centralismo statale e dell'uniformità organizzativa. La grande trasformazione introdotta dal Regolamento sull'autonomia (8 marzo 1999, n.275) rientra in un dibattito pedagogico e filosofico più ampio in cui si vanno a ridefinire i compiti della scuola. Il baricentro della formazione scolastica si sposta dalla centralità del sapere alla centralità dell'alunno. Tra le finalità della scuola diventano fondamentali il raggiungimento dei saperi minimi, l'accoglienza e la socializzazione, l'apertura al "territorio".

Il Regolamento introduce nuovi principi come la quota di curricolo progettato dalle singole scuole, forme di flessibilità oraria e didattica, la gestione di risorse e strutture per reti di scuola. In particolare esso individua nel POF (Piano dell'offerta formativa) il documento fondamentale dell'identità progettuale e culturale della scuola. Si tratta, infatti, di un piano obbligatorio che il collegio dei docenti deve elaborare come carta di presentazione dell'istituzione agli "utenti", in cui vengono esplicitati finalità, obiettivi e risultati da raggiungere. La carta vincente diventa il progetto: l'ideazione di percorsi di studio e apprendimento alternativi alla tradizionale didattica.

Con il POF e i suoi corollari, espressi nelle nuove parole chiave, quali l'offerta, i crediti e i debiti, la certificazione di competenze, si assiste all'introduzione progressiva di modelli di matrice aziendalistico-manageriale che la scuola nella sua ansia di inseguire la modernità ha finito con il cavalcare acriticamente.

Il cambiamento è registrato dagli insegnanti come un'innovazione importante, ma non tutto il mondo della scuola reagisce positivamente. Insegnanti come Paola Mastrocola manifestano un senso di disagio e di amarezza. Sarà soprattutto questa autrice, come abbiamo visto presentando uno dei suoi saggi, a incarnare la protesta di tanti che, come lei, leggono nelle trasformazioni in atto un attacco alla funzione dell'insegnante e dell'insegnare. Nel frattempo è cominciato il dibattito sul riordino dei cicli che aprirà una lunga stagione di riforme, tentate riforme, disegni di legge presentati da diversi ministri che si susseguono alla guida alla scuola e a cui faranno eco le proteste e le manifestazioni di studenti e insegnanti.

Dopo il governo delle sinistre (Luigi Berlinguer, Tullio De Mauro) la scuola entra nell'era Moratti-Gelmini. Le differenze di prospettiva: l'idea di scuola e di società che contraddistingue questi due schieramenti sono molto significative, ma la scuola non sembra accorgersene, schiacciata com'è dalla solitudine in cui è ormai confinata, con problemi sempre più grandi da affrontare, e stipendi sempre più bassi. Tra i più bassi d'Europa.

Negli anni Novanta e nel primo decennio del nuovo secolo si assiste a un proliferare di storie: diari, cronache, memorie, *pamphlet*, racconti di scuola scritti in larga maggioranza da insegnanti delle scuole superiori. Anche la filmografia è fitta di titoli.<sup>408</sup> Gli insegnanti che pubblicamente parlano poco, mentre sono al contrario oggetto del parlare di molti (genitori, politologi, psicologi, psichiatri, sociologi editorialisti), sentono l'urgenza di raccontarsi e prendono carta e penna. Il bisogno di riflettere sulla propria esperienza nasce, non a caso, in un momento di crisi della scuola e del suo compito storico, come esigenza di condividere, con un interlocutore immaginario, un'immagine di sé non più legittimata sul piano del riconoscimento sociale.

La scuola, con il suo portato di cultura e di futuro, e i suoi protagonisti adulti appaiono sempre più anacronistici e perdenti agli occhi degli adolescenti e delle loro famiglie. Sono entità marginali in una società in cui prevalgono altri valori e altri modelli e soprattutto dove è venuta meno la solidarietà di intenti tra scuola e famiglia. Come scrive Lidia De Federicis la scuola è un posto e un avamposto. Lo è nella misura in cui si configura come «struttura, edificio, spazio materiale ma anche progetto, spazio mentale, corpo sociale che autorizza interpretazioni semiotiche e antropologiche».<sup>409</sup> Alle origini del moderno la scuola s'imparenta, quanto a tipologia di spazi, con altri luoghi di controllo e per questo ne saranno contestati il ruolo e l'autorità. Oggi sembra essere diventata un contenitore, mai sazio, dove si stipano le contraddizioni, le follie, le tragedie, le emergenze di una società

---

<sup>408</sup> Qualche esempio tra i più noti: *Io speriamo che me la cavo* (1992) di Lina Wertmüller, tratto dell'omonimo best seller di Marcello dell'Orta; *La scuola* (1995) di Daniele Lucchetti e *Auguri professore* (1997) di Riccardo Milani (tratti dai romanzi di Domenico Starnone); *Ecco fatto* (1998) di Gabriele Muccino, *Classe mista IIIA* (1999) e *Scusa se ti chiamo amore* (2008) di Federico Moccia; *Che ne sarà di noi* (2004) di Giovanni Veronesi; *Tre metri sopra il cielo* (2004) di Luca Lucini; *Notte prima degli esami* (2006) e *Notte prima degli esami-oggi* (2007) di Fausto Brizzi; *O' professore* (2007) di Maurizio Zaccaro; *Albakiara* (2008) di Stefano Salvati; *Ultimi della classe* (2008) di Luca Biglione; *Un gioco da ragazze* (2008) di Matteo Rovere; *L'amore che non scordo. Storie di comuni maestre* (2008) di Ughetta e Vigorita; *Il primo incarico* (2010) di Giorgia Cecere; *La scuola è finita* (2010) di Valeria Jalongo; *Una scuola italiana* (2010) di Giulio Cederna e Angelo Loy, *Scuola media* (2010) di Marco Santarelli, *La mia classe* (2014) di Daniele Gaglianone; senza contare le serie televisive, quali ad esempio *Compagni di scuola* (trasmessa dal 2001), *Provaci ancora Prof!* (in onda dal 2005 e ispirata ai racconti di Margherita Oggero), *I Liceali* (trasmessa dal 2008). Tra i film stranieri si segnala la filmografia francese sempre molto attenta a rappresentare la scuola evitando i toni dissacratori e le deformazioni grottesche. Si vedano in particolare *Être et avoir* (2002) di Nicolas Philibert; *Les choristes* (2004) di Christophe Barratier; *Stella* (2008) di Sylvie Verheyde; *Entre les murs* (2009) di Laurent Cantet.

<sup>409</sup> De Federicis, *Il romanzo della scuola*, cit., p. 226.

distonica che alla scuola chiede di occuparsi di tutto ma rifiuta di riconoscerne il ruolo centrale.

La scuola è anche un avamposto, un osservatorio combattivo, una vedetta avanzata. Questa immagine ci risulta più chiara se pensiamo alle esperienze di confine che abbiamo raccontato nel capitolo su don Milani. Il compito di insegnare, così sovraccarico di attese e orientato al futuro, si proietta in una dimensione a-topica e u-topica, sebbene la realtà, con i suoi mutamenti, provi a smentirlo.

Ci sono due ordini di difficoltà che l'insegnante, non ancora disamorato del proprio mestiere, sente con forza: la prima è la responsabilità nei confronti degli studenti di una diversa visione del mondo, la seconda è il mantenere viva l'idea di futuro. L'insegnante è oggi nella condizione di chi deve provare a offrire dei modelli culturali e dei codici di comportamento alternativi alle visioni omogenee e di massa. Pensiamo ai valori radicati in determinati strati sociali o aree del paese, all'immagine generale della politica, ai valori della cultura e della tolleranza, al rispetto della diversità. Al tempo stesso salvaguardare l'integrità della scuola non deve significare trasformarla in una entità separata dalla vita in cui i ragazzi sono immersi, fonte di estraneità e incomunicabilità. E' l'idea di una scuola dove l'istruzione, quindi le conoscenze disciplinari, diventano esperienze di vita e non di alterità rispetto alla vita.

Il secondo aspetto è legato a un vissuto moderno: la sospensione angosciosa del tempo. E' un concetto che abbiamo già affrontato in altri punti della presente ricerca, ma che ci pare importante ribadire di nuovo. Essere insegnanti è difficile sempre, esserlo in un mondo che nega ai giovani il futuro lo è ancora di più. Significa il venir meno di quella spinta vitale e prospettica che spinge alla fatica, al sacrificio, allo studio, alla motivazione profonda. Accanto al moltiplicarsi dei non-luoghi che non hanno senso in sé si diffonde l'esperienza del non-tempo: gli spazi vuoti di vissuti significativi, la provvisorietà sospesa, la ricerca di sempre maggiori intrattenimenti del tempo. «Tornare alla capacità di riflettere su di sé e di sentire il tempo non come attesa vuota, ma come contenitore significativo che può essere in qualche modo amministrato dall'individuo è secondo Luigi Zoya un compito politico».<sup>410</sup> Noi aggiungiamo è anche un compito della scuola.

Il racconto della scuola degli anni Novanta e Duemila segue principalmente le tendenze canoniche della memorialistica. Ma esiste anche una linea "resistente", secondo la

---

<sup>410</sup> Luigi Zoya, *Utopie minimaliste. Un mondo più desiderabile anche senza eroi*, Milano, Chiarelettere 2013, p. 174.

definizione di Giulio Iacoli,<sup>411</sup> che abbiamo illustrato nel capitolo su don Milani e che a nostro parere si salda con la letteratura di scuola degli anni Settanta. Il tratto della rappresentazione parodica e grottesca, inaugurato da Mastronardi e ripreso da Starnone, si mantiene sottotraccia in alcune opere, in altre sfuma in una cifra narrativa ironica.

Viceversa nei racconti presentati in questa sezione e che appartengono agli ultimi anni si può ipotizzare che stia emergendo un modo ancora diverso di narrare la scuola. Dobbiamo però premettere che non si tratta di macroscopiche differenze ma semmai di sfumature e di intonazioni. Ciò che colpisce inizialmente in questi racconti è l'atteggiamento di interrogazione della voce narrante-l'insegnante, non solo e non tanto sui problemi storici della scuola, quanto sui temi profondi dell'identità. L'interrogarsi sul proprio ruolo e sulla propria identità si fa radicale: gli insegnanti confessano le loro difficoltà, gli errori, i dubbi, ammettono la fragilità e insieme rinnovano la passione e l'amore per un lavoro difficile quanto straordinario e delicato.

Molte delle domande rimangono senza risposta ma la volontà di cercare si mantiene. E' una ricerca solitaria, impossibile da condividere. Gli spazi della collegialità, dell'elaborazione comune sono oramai venuti meno e sono oggetto in questi testi di una descrizione in chiave parodica e deformata. L'estrema solitudine degli insegnanti è un dato di fatto e si manifesta in un isolamento talvolta orgoglioso, talvolta segnato dal senso di sconfitta, dentro la scuola stessa, e fuori, sui confini della marginalità sociale.

Un'altra caratteristica di questi racconti è l'attenzione al mondo degli adolescenti, l'apertura e l'ascolto alle storie di vita. Marco Lodoli in particolare è capace di restituire un ritratto veritiero del mondo dei giovani, così sfuggente e così difficile da sondare, senza cadere nei luoghi comuni di tanti editoriali e trasmissioni televisive.

L'interesse per la vita interiore, di quelli che un tempo erano considerati soltanto scolari, rivela un'idea di scuola, dove si ritiene fondamentale salvaguardare l'incontro, le amicizie, lo scambio intellettuale, in poche parole il fondamento di ciò che si può definire il "campo dell'umano". Ciò non significa rinunciare a trasmettere nozioni e contenuti culturali, ma essere consapevoli che non esiste una didattica efficace, se non entro una relazione tra persone.

Si riscontrano alcuni temi comuni: la ricerca della felicità, la trasmissione dell'amore per il sapere, l'assenza del padre, che si traduce in assenza di figure adulte autoriali. L'insegnante non elude il confronto con questi nuclei di verità, non si nasconde dietro la competenza disciplinare, ma affonda le mani nel confronto quotidiano con la realtà. Sotto traccia c'è la consapevolezza che l'insegnante sia prima di tutto un educatore, in alcuni

---

<sup>411</sup> Giulio Iacoli, *Scrivere ai tempi della Gelmini*, cit., p.106.

casi un genitore sostitutivo,<sup>412</sup> e che, per poter insegnare, debba egli stesso amare chi impara. In questa concezione, sopravvive l'idea, sebbene non dichiarata, del mestiere dell'insegnante come missione e vocazione. L'aspetto interessante è che questa "costante professionale" è qui declinata, non tanto in senso idealistico, ma a incarnare uno stile. Gli insegnanti rappresentati non sono né missionari né cavalieri erranti che difendono i deboli, piuttosto, attraverso le azioni pratiche, minute, ripetute essi ribadiscono la perseveranza etica, la dignità quasi "epica" del loro mestiere. Non si tratta di una scuola del cuore e dei buoni sentimenti, non c'è nemmeno la pretesa di porsi come gli educatori migliori, tentazione di cui si coglie il rischio, ma del tentativo di riempire di senso, uno spazio troppo a lungo dissacrato, su cui gravano profezie pessimistiche e visioni deformate.

Nelle nuove narrazioni compaiono piccoli segnali di una generazione di insegnanti e di studenti fuori dal grottesco: sono gli istanti difficili da spiegare, le improvvise accensioni del pensiero, le pagine di diario consegnate all'insegnante, le intese tacite, quasi complici; è l'ingresso dell'imponderabile, dell'imprevisto, del rischio che si corre quando si affronta la vita.

I racconti qui considerati hanno in comune i generi marginali della lettera, dell'aforisma, della rubrica giornalistica. Nello stile è evidente la ricerca letteraria di una forma elegante, sobria, talvolta sommessa. Soprattutto in Lodoli e Pusterla che sono in primis scrittori si nota il prevalere della dimensione estetica sulla cronaca o reportage di scuola.

Resta da chiarire un ultimo aspetto. Come si diceva in apertura la maggior parte dei racconti degli anni Novanta e Duemila sono scritti da insegnanti di scuola superiore. Il fenomeno si può forse spiegare avvalendoci di una recente pubblicazione *La mia scuola. Chi insegna si racconta* (2005) in cui è stato chiesto agli insegnanti di scrivere del loro mestiere. Da quasi tutte le regioni e da tutti i livelli di scuola sono arrivati racconti di esperienze, riflessioni su temi specifici, nel numero di 245 contributi.

Le risposte cambiano a seconda del tipo di scuola. «Gli insegnanti delle scuole materne ed elementari mostrano una maggiore consapevolezza del proprio ruolo e della propria identità, pur messa alla prova dalle recenti innovazioni. Per loro il mestiere di insegnare ha contorni precisi, e i confini sono rappresentati dal fatto che il punto di partenza e di arrivo sono i bisogni dei bambini. Nella scuola media l'insicurezza aumenta: gli insegnanti parlano ancora oggi con molta passione del passaggio alla media dell'obbligo, ma restano in una specie di limbo quando si tratta di raccontare la loro esperienza attuale. Il senso di

---

<sup>412</sup> Il tema del padre è stato indagato in questi ultimi anni da alcuni autori in particolare. Si segnalano le opere degli psicoanalisti Massimo Recalcati, *Cosa resta del padre. La paternità nell'epoca ipermoderna*, Milano, Cortina Editore 2011, e *Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre*, Milano, Feltrinelli 2013; Luigi Zoja, *Il gesto di Ettore. Il ruolo paterno, un viaggio nella storia*, Torino, Boringhieri 2000.

smarrimento maggiore e dunque le risposte più incisive si trovano negli scritti dei docenti della scuola media superiore». <sup>413</sup> Nella scuola superiore si diventa adulti e ci si affaccia sul mondo da qui l'esigenza più sentita di interrogarsi sul senso del proprio agire.

In apertura di questo capitolo ci è parso interessante dedicare qualche osservazione a un libretto, ormai dimenticato, *Piano di lavoro di un maestro* (1978) di Alfredo Rasori. Anche se cronologicamente non appartiene al gruppo di opere considerate, il libro assume una funzione rappresentativa, come incipit di un modo di sentire e di raccontare la scuola di ieri che si avvicina alla fisionomia del presente.

Molteplici sono infatti i motivi della riproposizione dell'opera e della sua collocazione in questa sezione. Per le sue caratteristiche formali *Piano di lavoro di un maestro* si inserisce nel filone documentario inaugurato da Sciascia, Giacobbe e Bernardini, poiché si tratta del resoconto, redatto da un giovane insegnante alle prime armi, di un anno di scuola in un paese dell'alta collina parmense. Il maestro è costretto a trasferirvisi e la forzata permanenza diviene l'occasione di un'osservazione acuta quanto poetica del paesaggio, dei suoi abitanti, della vita dei bambini.

Nelle finestre dell'aula il paese c'è quasi tutto. Me lo spiegano i bambini. Ne conoscono la forma e sanno come funziona. Ho fiducia in loro, sono tranquilli furtivi spensierati. Bravi, ma non tanto da far venir sonno. Sanno meravigliarsi. Vi spalancano subito la porta della scuola e il loro cuore sempre in azione, ma di questo non dovrebbero fidarsi troppo. Vi raccontano errori e tempeste della fantasia- se sanno che non farete prediche. <sup>414</sup>

Siamo negli anni Sessanta e il boom economico ha portato nelle case Sanremo e Carosello, trasmissioni contro le quali il maestro si scaglia inutilmente, ha dissolto le tradizioni, i vecchi modi di vivere o di sopravvivere, ha trasformato la realtà contadina in un ibrido economico in cui «gli uomini sono tutti carpentieri-contadini. Vivono sulle impalcature in città e dormono nella collina. Nei giorni di festa si danno da fare nel campo. Le donne sono classificate coadiuvanti e coltivano il ritaglio di terra con la stalla». <sup>415</sup>

Il titolo segnala la discrasia tra il rituale piano scolastico di lavoro, adempimento burocratico richiesto ai maestri, e l'emergere di una coscienza critica che partendo dalla vita delle classi si allarga a considerare l'ambiente socioeconomico, l'educazione delle classi povere, le retoriche politiche e pedagogiche .

---

<sup>413</sup> *La mia scuola. Chi insegna si racconta* ( a cura di Domenico Chiesa e Cristina Trucco Zagrebelsky) Torino, Einaudi 2005, p. XI.

<sup>414</sup> Alfredo Rasori, *Piano di lavoro di un maestro*, Pratiche Editrice, Parma 1978, p. 9-10.

<sup>415</sup> *Ivi*, p. 29.

Il modello letterario è quello della testimonianza, filone fortunato della letteratura di scuola, ma nel caso di Rasori si potrebbe parlare di contro-testimonianza per i molti “contro” pronunciati dal maestro, che di fervente fede marxista, si richiama a un modello pedagogico antagonistico. Certamente il libro risente delle idee di don Milani, per la natura ideologica della critiche mosse alla cultura pedagogica dominante e all’industria culturale, nonché per la consapevolezza dell’incidenza dell’ambiente nell’insuccesso scolastico.

Lo stile, molto originale, privilegia la forma breve della scrittura aforistica, la battuta fulminante, il paradosso, ciò nonostante non è privo di una sua coerenza e sistematicità.

62

Contro il pressapochismo, la sciatteria, il disordine intellettuali. Cercare le contraddizioni anche nel deserto. Guardate quante ne scovò don Milani a Barbiana.

64

Contro il bambino-tipo propositimposto dalla cultura pedagogica e dall’industria culturale:

Senza problemi. Senza differenze di classe, la classe che unifica tutto su sua misura è la piccola borghesia culturalistica. Con banale quotidianità. Senza brucianti amicizie. Senza storia. Pieno di confort, di sussidi didattici. Che parla come topolino, come il manuale delle giovani marmotte. Senza contraddizioni. Senza dialettica. Pingue, annoiato, noioso, attaccaticcio, isterico, petulante. Figlio in provetta dell’arco costituzionale. Artista, intellettuale saccente. Senza avventure, senza disavventure. Ecologo, zoofilo, pongologo. Per pisciare, ha bisogno dell’animatore che gli dica “pssss”.

Di fronte a questo bambino, avere soprattutto coscienza della dignità e della grandezza dell’infanzia [...].

67

La prima storia della pedagogia che uscirà in Italia dovrà passare da Seveso, e ricordare che il fiume Seveso straripò a Milano. C’è più pedagogia nella cloracne che nei biforcuti decreti delegati.<sup>416</sup>

Come scrive Giulio Iacoli, che insieme a Giuseppe Pontremoli<sup>417</sup>, ha il merito di aver riportato alla luce questo libretto, in Rasori «il pensiero della contraddizione, il rimando imprescindibile alla più vasta struttura della società caratterizzano il ramificato piano d’azione, il programma deviante del maestro».<sup>418</sup>

Rasori semina di dubbi il cammino dell’educatore, irride i discorsi solenni e pluralistici dei bravi «filantropi di sinistra»<sup>419</sup> e dei «pedagogisti dell’arco costituzionale»<sup>420</sup>, esempi di

---

<sup>416</sup> *Ivi*, pp. 57-58

<sup>417</sup> Giuseppe Pontremoli, *Bambini e bambinologi*, in «Linea d’ombra», 6, 33, pp.4-5.

<sup>418</sup> Iacoli, *Forme e programmi per le scritture dell’insegnante*, cit., p. 130.

<sup>419</sup> Rasori, *Piano di lavoro di un maestro*, cit., p. 97.

<sup>420</sup> *Ivi*, p. 83.

«chi si limita a togliere la polvere dal passato ma senza leggerlo, di chi ammira le forme ma disprezza l'essenza».<sup>421</sup>

Resta comunque da spiegare che cosa possiamo ritenere ancora utile di un'opera che si presenta fortemente connotata storicamente, figlia degli anni della contestazione della scuola e della università, e con tratti palesemente anacronistici. Ciò che colpisce immediatamente nella testimonianza neorealistica di Rasori è l'attenzione all'ascolto, l'apertura alla relazione. Il maestro si lascia attraversare dai racconti di vita dei bambini, esercita una quotidiana conoscenza sui rapporti, mantiene uno stile di lavoro fatto di assiduità e semplicità, di fermezza e correttezza, mette l'accento sull'imparare e non solo sull'insegnare. Nella sua idea di scuola sono compresi il valore dell'amicizia,<sup>422</sup> la passione,<sup>423</sup> il gioco e l'allegria, l'errore, il senso dell'attesa e dell'imprevisto. È una scuola viva che muove da un concetto realistico della vita infantile, che rifugge la superficialità, la pedanteria, le cose troppo banali che non mordono né l'intelligenza né la passione. Contro il rischio di quella che Rasori definisce «la noia pedagogica virtuosa, fatta di buone intenzioni, di sapiente e commossa misura ma povera di energia spirituale»,<sup>424</sup> l'autore immagina una scuola vera che cerchi di «legare bene tutto: pratica-teoria-felicità-dialettica-amicizia-capire il punto giusto».<sup>425</sup>

Una riflessione particolare meritano i tanti raccontini scritti dai bambini inseriti nell'opera. Si tratta di testi di cronaca, piccoli temi su fatti accaduti (la morte di un merlo, la partita a carte),<sup>426</sup> meditazioni, resoconti di sogni. Una pratica didattica umile e modesta che con Mario Lodi, Gianni Rodari, Antonio Faeti, Alfredo Rasori aveva conquistato negli anni Settanta una sua dignità letteraria. Il valore di composizioni scolastiche come quelle contenute in *Piano di lavoro di un maestro* sarà messo a fuoco dallo scrittore Gianni Celati a proposito di un altro libro pubblicato anni dopo, *Racconti impensati di ragazzini*:<sup>427</sup> un'

---

<sup>421</sup> *Ivi*, p. 28.

<sup>422</sup> «A scuola nascono, si avvicinano e anche falliscono le amicizie. Essa è un piccolo brano della vita dei bambini, un frammento, il mattino di un giorno, ma è un buon frammento, ed essi vi apprendono- strada facendo- la seria varietà del mondo, infinito e difficile come il buio e la luce.» *Ivi*, p. 45.

<sup>423</sup> « Contro la mediocrità razionalistica: “ Nulla di grande viene compiuto senza passione ( Hegel)» *Ivi*, p. 62.

<sup>424</sup> *Ivi*, p. 61.

<sup>425</sup> *Ivi*, p. 105.

<sup>426</sup> UN AMICO ANZIANO. Alla sera andavo a giocare a carte da un mio amico anziano. Quando varcavo la soglia dell'uscio, quasi sempre era indaffarato a fare dei giochetti con le carte e sempre ci sedevamo su due vecchie seggiole di legno compensato. Il mio amico era alto, aveva la testa lunga con pelle viscida, gli occhi marroni i capelli nero fumo e ai piedi portava grossi scarponi di pelle. Aveva un mazzo di carte nascoste sopra un camino dietro a un vaso e legate con un elastico. Mentre giocavamo spesso domandava se avevo carte belle per batterlo, gli rispondevo di sì, si arrabbiava ma non parlava. Qualche volta muoveva i piedi e senza accorgersene li metteva sui miei. Quando la partita finiva, mi rimproverava di aver giocato male, ma vincevo in tutte le partite. *Ivi*, p. 46.

<sup>427</sup> *Racconti impensati di ragazzini*, ( a cura di Enrico De Vivo), presentazione di Gianni Celati, Milano, Feltrinelli 1999, p. 19.

antologia di testi scritti da scolari di scuola media, raccolti dal loro insegnante Enrico De Vivo.

L'interesse di Celati e di De Vivo per il modo di raccontare dei bambini nasce dall'intuizione che si tratti di un territorio sospeso tra il parlare e lo scrivere, una specie di linea d'ombra della lingua, lungo la quale si realizza un'esperienza singolare, quella di chi sembra ancora capace di ascoltare il dettato della propria voce.

Lo scrivere dei più piccoli, come il resoconto dei sogni, i diari e i protocolli dei malati di mente o di altre categorie emarginate dalla lingua ufficiale ha qualcosa dell'ascolto oracolare, l'ascolto di voci enigmatiche che non si sa da dove vengano.<sup>428</sup>

Siamo ancora in una fase in cui le parole scritte si capiscono attraverso l'orecchio e dove l'incanto sonoro della lingua, non ancora perduto, guida la mano nella composizione; una fase in cui non è ancora cominciata quella separazione tra il parlare e lo scrivere che porterà in seguito a un'idea astratta e uniforme del linguaggio.

E' un modo di raccontare che per le sue caratteristiche di spensieratezza, insolita intensità, libere percezioni, distanza dall'italiano ufficiale, aveva interessato anche Italo Calvino.<sup>429</sup>

Il linguaggio via via più leggero smaschera la meccanicità, la falsa serietà, l'assenza di estro linguistico, la fissità della lingua degli adulti: l'abbandonarsi al mondo, con un po' della distrazione dei bambini, mette in luce gli aspetti del favoloso e del leggendario.

### **5.1 Sandro Spreafico, *Le penultime lettere di un professore tentato di ricominciare* (1995)**

L'idea di scrivere queste lettere (dodici ex novo e di getto, l'ultima recuperata da un passato di studi accaniti, rifinita per l'occasione e destinata, penitenzialmente, ad un ministro della Pubblica Istruzione) ha fatto improvvisamente capolino, tra una fatica storiografica e l'altra, sul finire dell'estate 1995.

Il lettore potrebbe interpretarle quasi come uno sfogo liberatorio, uno scatto di identità dell'insegnante che, per trent'anni aveva scritto solo di storia e sacrificato il proprio «vissuto» alle «res gestae» di ben più insigni protagonisti.

---

<sup>428</sup> *Ivi*, p. 18

<sup>429</sup> Nel 1971, sul numero 3 della rivista «Il Caffè», Antonio Faeti presentava una raccolta di testi scritti dai bambini di una IV elementare (anno scolastico 1970-71) della scuola primaria di via degli Orti di Bologna. Si trattava di riassunti dei film più celebri di Stanlio e Ollio. I raccontini erano piaciuti molto anche a Calvino che insieme a Celati progettava in quegli anni una rivista sugli aspetti marginali dello scrivere.

Queste poche pagine hanno forse solo il pregio della sincerità e, non aspirando ad essere accolte nelle biblioteche della letteratura scolastica maggiore, sono rivolte a tutti coloro che, entrati un giorno nella scuola col passo del conquistatore, ne sono stati sedotti e, poi, hanno tentato invano di tradirla.<sup>430</sup>

Comincia con questa illuminante premessa il piccolo libro di un autore reggiano, Sandro Spreafico, (1940) docente di Materie Letterarie, noto nella sua città soprattutto per l'impegno e la ricerca storiografica. Dopo i primi studi come ricercatore all'Università di Bologna, in cui si è occupato del rapporto tra industrializzazione e società,<sup>431</sup> Spreafico ha pubblicato diverse opere sulla vita politica, religiosa e culturale della provincia di Reggio Emilia. L'interesse per le discipline storiche lo ha portato a collaborare come formatore nei corsi di aggiornamento per gli insegnanti, esperienza riassunta nel volume *Quale storia insegnare, come e perché* del 1984. Tra le ultime pubblicazioni ricordiamo *Il mito, il sacrificio, l'oblio. Testimonianze e diari di guerra e di prigionia (1940-1946)*.

Lo stile si rivela fin dalle prime pagine, colto ed elegante, quanto leggibilissimo. Si nota l'abitudine del professore e dello studioso a ricercare l'esattezza della lingua, la precisione lessicale, la ricchezza dei termini, a sostenere il discorso con argomentazioni tratte dalla sua vasta cultura e dalla profondità della sua riflessione.

La lettera iniziale, indirizzata a un giovane collega, ha il sapore di un'investitura, il passaggio del testimone tra chi, già in età di pensione, promette di non far mancare la sua amicizia a chi entra per la prima volta a scuola, armato di entusiasmo e audacia. Al collega esordiente il professore consegna un primo ritratto della scuola, così come lui la vede dopo trent'anni passati tra i banchi: «un piccolo-grande miracolo offerto da centinaia di individui, sconosciuti gli uni agli altri, che, resistendo al demone della conflittualità, realizzano momenti di dignitosa convivenza [...]; una istituzione che dovrebbe anche riaggiustare i cocci di molti fallimenti familiari, mentre porta il peso degli errori storici e della latitanza dei politici, e soprattutto incassa colpi micidiali da un sistema che, in verità, non ama la propria scuola, ma la calpesta, proprio perché la vorrebbe a propria immagine e somiglianza [...]; un progetto che le facezie burocratiche non possono paralizzare, se alla fine ci si crede davvero.»<sup>432</sup>

E' uno scenario che, pur senza nulla togliere a una sincera rappresentazione, tuttavia lascia aperti ampi margini di speranza.

---

<sup>430</sup> Sandro Spreafico, *Le penultime lettere di un professore tentato di ricominciare*, Reggio Emilia, Gesp Editrice, p. 7.

<sup>431</sup> Tra le opere di Spreafico ricordiamo in particolare i primi studi: *Una industria, una città. Cinquant'anni alle Officine Reggiane* (1968), il saggio *La chiesa nella società industriale* (1969); i suoi interessi religiosi lo hanno spinto a raccogliere documenti e testimonianze sui *Cattolici reggiani dallo Stato totalitario alla democrazia* (2002) e alla pubblicazione del diario di guerra di G. Manenti *Storia e cristianesimo nei lager nazisti* (2006).

<sup>432</sup> *Ivi*, p. 12.

Nella sua disamina l'autore individua una discrasia crescente tra il progetto educativo perseguito dalla scuola, pur tra mille difficoltà, e il "non progetto" della società (definita come Polis) che appare ormai alla mercé di logiche, messaggi e comportamenti che quel progetto irridono e sviliscono.

Al sistema di valori sul quale si fonda una comunità scolastica, alla ricerca del vero, del bello, del giusto che la scuola, laddove esiste, deve ostinarsi a proporre, non si oppone un altro sistema di valori (sarebbe una dialettica traumatica ma almeno feconda) bensì una dilagante filosofia che giustifica il rifiuto di ogni coordinata etica, che celebra l'utile, il banale, il sensazionale. È questa la ferita più profonda della scuola: il fatto che quel poco che si riesce a costruire, in una disturbata mattinata di lavoro, non trovi forme di rispecchiamento e venga distrutto, con raro accanimento, dai circuiti massmediali e dalla visione di politici narcisisti e caricaturali. Classe dirigente, politici e televisione sono tra i bersagli polemici dell'orazione di Spreafico che acutamente li definisce «i pifferai magici della modernità, così suadenti da polverizzare con una chitarra, una biblioteca».<sup>433</sup>

Gli insegnanti che ancora esercitano il ruolo di depositari dei valori della comunità educante appaiono sempre più disorientati, privi di entusiasmo e disperatamente soli, «fanno pensare a degli spretati, dice Spreafico, portano sul volto, i tratti della medesima incancellabile tristezza, proprio perché furono, un tempo, i più generosi e disponibili».<sup>434</sup> «Secondo i più cinici il sistema li mantiene come in passato manteneva i preti per tacitare la coscienza e vantare un'opera buona».<sup>435</sup> La similitudine tra uomini di chiesa e insegnanti non è casuale in Spreafico: entrambe queste figure appartengono al medesimo orizzonte di senso, quello della fede nell'uomo. Così come sono riconducibili al campo semantico dei testi della tradizione sacra, le immagini metaforiche dei «giovani condotti all'abbeveratoio dell'edonismo, o abbandonati sulle pietraie del qualunquismo o fatti carne da discoteca».<sup>436</sup>

Il pensiero dell'autore si precisa nella *Lettera ad un genitore ferito nell'orgoglio*, laddove passa in rassegna il linguaggio della valutazione, "lo scolastichese", con le sue frasi sibilline e i concetti per iniziati, per dichiarare che l'affidamento di un figlio chiama l'insegnante a sentirsi alleato e «partecipe della paternità».<sup>437</sup>

Questa affermazione, già espressa nella *Lettera a un allievo schivo e taciturno*, in cui si parla di «paternità supplementare», sembra essere la chiave interpretativa delle riflessioni che l'autore svolge nel testo. Si tratta di un vecchio interrogativo relativo al rapporto tra

---

<sup>433</sup> *Ivi*, p. 15.

<sup>434</sup> *Ibidem*.

<sup>435</sup> *Ivi*, p. 16.

<sup>436</sup> *Ivi*, p.18.

<sup>437</sup> *Ivi*, p. 90.

istruzione ed educazione. Certo per Spreafico la scuola ha come finalità l'istruzione e nella sua forma più elevata possibile, ne sono testimonianza le belle lettere ai colleghi di Filosofia e Matematica,<sup>438</sup> dove si cercano collaborazioni di forze e intenti, ma l'istruzione passa attraverso il rapporto con le persone.

«L'autore, scrive Lucio Guasti nella *Presentazione*, sembra collocarsi decisamente dalla parte di coloro, e oggi sono pochi, che credono che la scuola sia un luogo vitale dove viene messo in gioco il ruolo delle diverse persone che compongono l'ambiente umano. Così lo studente è nello stesso tempo "figlio", infatti non si può ignorare che il rapporto che si stabilisce tra lui e la comunità degli adulti va al di là della dimensione puramente intellettuale». <sup>439</sup>

Le *Lettere* di Spreafico sembrano essere, in certi passaggi, fuori dall'attuale filosofia scolastica, immerse in punti focali e in problemi di verità che restano confinati sullo sfondo del dibattito attuale, ma che forse sarebbero i veri e ineludibili oggetti di interrogazione. Che cosa fa della scuola un ambiente educativo? Che cosa resta nella coscienza delle persone? Che cosa significa incontrare persone nella scuola di massa?, come recita il titolo che apre la prima parte del libro.

Anche il genere letterario è in linea con i temi etici, scrive Guasti, «le lettere sono un ultimo richiamo alla riflessività, alla valutazione "quasi sacrale della persona", del singolo con cui si interagisce: quello studente, quel genitore, quel preside sono proprio le persone con le quali si vuole interagire, non sono "organi collegiali"». <sup>440</sup>

Al giovane collega il professore consegna la sua memoria tradotta in esperienza e lo esorta a vivere la scuola mobilitando tutte le proprie facoltà per far scoccare la scintilla di quel rapporto straordinario che ci autorizza a parlare di scuola. «Un professore può fare di se stesso un professore-padre, un professore-padrone, un professore-tribuno, un professore-cameriere, oppure un professore-ombra – afferma Spreafico – può accendere nei giovani futuri progetti e grandi ideali, può farli innamorare della vita, può alimentare la vivacità mentale, può manovrare i grimaldelli della cultura che disserrano e chiudono le menti e i cuori, ma può anche raschiare via ogni nobile proposito e farli affondare nella melma del "lasciarsi vivere"». <sup>441</sup> Come appare chiaro, lasciando parlare il testo, i problemi etici e

---

<sup>438</sup> «Chi scrive appartiene all'umile fanteria dei letterati, che si aprono e fanno ala dinanzi al filosofo che avanza, cavalcando l'indocile cavallo della storia. Nonostante queste differenze "di classe" perché negarci la possibilità di sperimentare un'alleanza che senza essere né "santa" né "laica" potrebbe semplicemente agevolare il nostro lavoro? E' mia abitudine per esempio saccheggiare in profondità san Tommaso per rendere più appetibile il pensiero di Dante; mi appoggio a Pascal per seminare qualche dubbio sui figli di Cartesio e sui padri dell'Illuminismo, mi permetto di chiamare in causa Rosmini, per conoscere il cattolicesimo liberale di Manzoni». *Ivi*, pp. 40-41.

<sup>439</sup> Lucio Guasti, *Presentazione*, in Sandro Spreafico, *Le penultime lettere*, cit., 4.

<sup>440</sup> *Ivi*, p. 5.

<sup>441</sup> Cfr. Sandro Spreafico, *Le penultime lettere*, cit., pp. 19, 41.

relazionali, che la generale tendenza delle politiche scolastiche e della letteratura pedagogica nel loro sforzo di oggettivare, misurare e valutare scientificamente mettono in secondo piano, diventano nella riflessione di Spreafico gli elementi centrali. E' questa un'idea di scuola sorpassata, oppure è l'unica via d'uscita per il futuro? E' la scuola della speranza profetica o la scuola dell'utopia?

A noi resta il compito di non tradirla.

## **5.2 Fabio Pusterla, *Una goccia di splendore*.**

### ***Riflessioni sulla scuola, nonostante tutto (2008)***

Fabio Pusterla (1957), insegnante di Liceo nel Canton Ticino, è uno tra i poeti contemporanei più interessanti della corrente dei cosiddetti “stili semplici”, un'avanguardia di poeti di diversa matrice che riassume il suo programma nei termini di *classico, chiarezza e comunicazione*.<sup>442</sup>

Attorno a questa linea poetica converge l'opera di narratori come Marco Lodoli ed Edoardo Albinati. Pusterla ha pubblicato *Le terre emerse. Poesie scelte 1985-2008*, *Corpo stellare* (2010), *Cocci e frammenti* (2011) ed è autore di saggi di argomento linguistico e letterario.

*Una goccia di splendore* è una raccolta di articoli di argomento scolastico scritti per il settimanale “Azione”, molto popolare nella Svizzera italiana. L'idea di partenza della rubrica era nata, tra qualche timore e cautela, per riaccendere un dibattito serio e critico, e soprattutto non prevenuto, tra mondo della scuola e società civile. Le ragioni sono da ricercarsi nella necessità di difendere la scuola dalla solitudine e dall'apatia che la minacciano, dalla frattura in cui sembrano precipitare coloro che la vivono dall'interno in confronto a chi la giudica da fuori. La scuola, così come noi la conosciamo, afferma Pusterla non è sempre esistita, non è immutabile, e non è neppure eterna. Affonda le sue radici nell'Illuminismo, si sviluppa e si estende nel XIX secolo e giunge fino a noi con tutte le sue contraddizioni, ma anche con tutti i suoi sogni.<sup>443</sup> Per quanto zoppicante e imperfetta, per molti ragazzi è l'unica, o una delle poche, possibilità di crescita e di

---

<sup>442</sup> «Tra i poeti dei cosiddetti “stili semplici” (soprattutto Fiori, Anedda, Dal Bianco, Pusterla) ritroviamo in *nuce* i nuclei di maggiore novità della poesia italiana più recente, e forse la forma più ambiziosa di “classicismo moderno”. Si riconoscono nella condivisione dei valori linguistico-sentimentali dell'*aurea mediocritas*, della (presunta) naturalezza del *sermo cotidianus*, e in un'ampia ma coerente costellazione autoriale: l'antichissimo Orazio, Petrarca, e tutta una serie di poeti “antimoderni” come Pascoli, Penna, Saba, il Caproni “fine e popolare”». Andrea Acri, *Poesia*, in *Modernità Italiana*, cit., pp. 227-230.

<sup>443</sup> Fabio Pusterla, *Una goccia di splendore. Riflessioni sulla scuola, nonostante tutto*, Bellinzona, Casagrande 2008, cfr. p. 125.

salvezza; per altri costituisce un'occasione per sviluppare una coscienza critica; per tutti dovrebbe essere il luogo dove diventare un cittadino libero e responsabile.

Pusterla traccia immediatamente uno spartiacque tra chi vede la scuola solo nei suoi aspetti pratici: il voto, gli obiettivi, la disciplina, il diploma e chi vuole mettere in luce altri aspetti che hanno nomi strani come bellezza, crescita interiore, curiosità intellettuale, avventura, spirito critico, lettura, felicità.

Felicità è il concetto spaesante che rimbalza in queste pagine: la scuola come fondamento di felicità.

Senza alcun dubbio la scuola deve insegnare, preparare, educare e anche giudicare, scrive Pusterla, ma forse non può dimenticarsi di quella cosa così complicata, fragile e sfuggente che è la felicità. La vera felicità, che nessuno di noi saprebbe definire, e che possiamo solo cercare di creare o di distruggere, di invitare nelle nostre aule o di espellere come elemento di disturbo o di pernicioso distrazione». <sup>444</sup>

Ma è lecito parlare di felicità, di emozioni, di sentimenti in relazione all'azione dell'insegnamento? E' compito della scuola dare spazio alla dimensione dell'interiorità?

Dal suo osservatorio di insegnante-poeta, Pusterla non ha dubbi a riguardo e per precisare la sua idea di insegnante, sgombrando al contempo il campo dai rischi di una celebrazione edulcorata della scuola del cuore, descrive una situazione di normale vita scolastica.

Ci sono degli istanti nell'attività scolastica, in cui capita qualcosa che è difficile spiegare. Per esempio: gli studenti stanno facendo un compito in classe, una prova scritta; chini sui banchi, tutti tacciono per un po', e l'insegnante li osserva in silenzio, con commozione. Cosa sta succedendo? Come chiamare quel sentimento strano che improvvisamente appare in tutta la sua chiarezza.[...] C'è infatti un'intensità, nel rapporto d'affetto che talvolta lega l'insegnante ai suoi studenti, difficile da manifestare, e persino da descrivere. Quando ci penso e quando lo provo, a me viene in mente un'immagine che dalle poesie di Alvaro Mutis rimbalza in una delle canzoni di De André: *una goccia di splendore*. Ecco che cos'è quella cosa che splende ogni tanto nelle aule, il segreto che nei momenti migliori unisce studenti e insegnanti, la piccola luce di cui è impossibile parlare agli altri, che forse non capirebbero: *una goccia di splendore*. <sup>445</sup>

Da dove nasce l'improvviso manifestarsi di un sentimento di commozione nell'insegnante? Quale segreto lega i protagonisti di questo dialogo muto? L'autore sembra applicare anche allo spazio della classe quella fenomenologia dello sguardo che è uno dei nodi decisivi del suo lavoro poetico. <sup>446</sup> Lo sguardo chiama la realtà a svelarsi, a mostrarsi, e traduce nuove domande di senso. Non si tratta di osservare dall'esterno, di un punto di vista distante, ma

---

<sup>444</sup> *Ivi*, p. 36.

<sup>445</sup> *Ivi*, p. 33.

<sup>446</sup> *Poesia del Novecento italiano. Dal secondo dopoguerra a oggi*, (a cura di Niva Lorenzini), Roma, Carocci 2002, voll. II, p. 306.

del “sentirsi parte” di un sistema dove estetica ed etica sono una cosa sola. C’è qualcosa in questa commozione che tradisce la presenza del corpo, ciò che si vorrebbe escluso e negato dai processi di apprendimento, dove dovrebbero prevalere unicamente la *ratio* e il *logos*.

La situazione del compito in classe richiama poi di nuovo le belle pagine che Gianni Celati ha dedicato all’antologia di testi scolastici raccolti da Enrico De Vivo <sup>447</sup> a proposito della ritualità della scrittura.

«Il tema è il momento in cui si compie la piccola cerimonia un po’ gratuita dello scrivere. Credo che i ragazzini lo sentano così, basta pensare alle loro posture nel banco, alle facce che fanno, ai gesti quando cominciano a scrivere».<sup>448</sup>

Ci si interroga molto a livello politico e giornalistico su fenomeni come il bullismo, l’uso del telefonino, il ruolo dei social network, e a livello scolastico sull’oggettività della valutazione, il raggiungimento e la misurabilità degli obiettivi, la spendibilità dei saperi ma forse, sostiene Pusterla, dovremmo chiedere alla scuola qualcosa di più di grande.

Nel Canton Ticino, ma non abbiamo difficoltà a generalizzare il discorso, la realtà scolastica sembra percorsa da due diverse nevrosi: una sindrome di scientificità che cerca di trasformare il giudizio sullo studente, la sua personalità, le sue doti, il suo percorso di crescita in un calcolo aritmetico inoppugnabile, tecnicamente indiscutibile e una nevrosi da standard formativo che vorrebbe trasformare la scuola in manifattura di nozioni e capacità pratiche, misurabili e controllabili come merci.

La grandezza della scuola, sempre precaria e sempre in bilico, sta invece nella capacità di sottrarsi ai calcoli e alle norme geometriche per coltivare il desiderio. Il desiderio di imparare, di scoprire, di mettere in discussione la realtà, di diventare qualcos’altro rispetto a quello che si è già, o si è destinati a essere.

Le riflessioni di Pusterla, condensate nei brevi capitoli che corrispondono agli articoli della rubrica, partono da casi concreti: momenti di vita scolastica, incontri con i genitori, consigli di classe sulla valutazione, libri, fatti di cronaca che coinvolgono adolescenti. Ed è questa radice nella realtà, l’esserne parte come protagonista che allontana le pagine dell’autore dalla facile retorica che tanto spesso si sente fare intorno ai temi della scuola e dell’educazione. Con il suo periodare piano e rigoroso, a tratti illuminato da accenti lirici, Pusterla ci parla di felicità, di verità, di desiderio e lo fa, non per insegnarci quale strada dobbiamo percorrere, ma per rinsaldare in se stesso e nei lettori la speranza che non si smarrisca il senso profondo dell’essere educatori.

---

<sup>447</sup> *Leggere e scrivere. Presentazione di Gianni Celati*, in De Vivo, *Racconti impensati di ragazzini*, cit.

<sup>448</sup> *Ivi*, p.17.

### 5.3 Giancarlo Visitilli, *E la felicità prof ?* (2012)

*E la felicità prof ?* è il racconto di un ultimo anno di scuola, prima della maturità, attraverso le storie di vita degli alunni di una classe quinta. La voce narrante è quella di un professore di Lettere, fissato con don Milani e De Andrè, che insieme a insegnare vuole soprattutto capire cosa passa nella testa e nel cuore dei suoi ventinove studenti.

Nella vita Visitilli è un giovane docente che insegna Lettere nelle scuole di Bari. Giornalista, da anni firma una rubrica sul quotidiano «la Repubblica», per la pagina locale dal titolo “In cattedra”. Appassionato ed esperto di cinema, ha fondato la Cooperativa sociale “I bambini di Truffaut”. E’ l’ideatore del festival di cinema e letteratura “Del racconto. Il film” che ha luogo ogni anno nei castelli della Puglia. *E la felicità prof ?* è la sua opera di esordio.

Il racconto, seguendo un topos della tradizione del genere, è suddiviso in due parti corrispondenti al primo e al secondo quadrimestre e comincia faticamente l’8 settembre, giorno in cui ci si arrende all’inizio della scuola.

Con la descrizione del primo giorno si entra subito nel vivo di una classe dove i problemi dei ragazzi sono affrontati insieme all’insegnante. Molti degli alunni, infatti, sono senza i libri di testo: qualcuno sta ancora lavorando per pagarseli, altri rivelano che i genitori hanno perso il lavoro. Il professore non si scoraggia, ascolta e prende tempo. Decide che per due settimane (poi ci sono i programmi ministeriali che incombono) la classe lavorerà leggendo i quotidiani, sulle pagine dei quali si eserciterà in grammatica, nel commento dei fatti di cronaca, ma soprattutto si cimenterà nel racconto del proprio quotidiano, ciò che accade nelle nostre vite e stenta a far notizia.

Il tema della disoccupazione è solo la prima esplosione di realtà, con cui si trova a fare i conti il giovane professore, nel suo caparbio e ostinato dialogo con la classe. Altre storie batteranno alla porta dell’aula con l’urgenza delle cose vere, infilandosi tra le pagine dei libri e le pieghe del programma.

Con stile leggero e colloquiale, in un’opera a metà tra il diario e l’epistolario (nel libro sono contenute le lettere “vere o presunte vere” degli studenti, le lettere e alcune poesie del professore, quindi altre forme narrative secondo gli stilemi di un genere che tende alla contaminazione) Visitilli rappresenta la scuola come un microcosmo sociale che produce relazioni e conflitti, che attutisce e prepara alla vita, che riflette i problemi più grandi del rapporto tra nord e sud, tra centro e periferie. La stessa scuola, scrive nella sua recensione

al libro Girolamo De Michele, già autore a sua volta del *pamphlet* *La scuola è di tutti*,<sup>449</sup> è «un diverso meridione sottoposto alle stesse retoriche del senso di colpa, dell'incompiutezza, del mancato raggiungimento degli obiettivi sempre fissati da chi esercita il potere».<sup>450</sup>

Un altro topos della tradizione del genere è il racconto del primo giorno di scuola vissuto come docente.<sup>451</sup> La sua reminiscenza è in genere l'occasione per misurare il tempo di vita, trascorso dall'inizio della carriera al presente, e confrontare le diverse immagini di se stesso, ma è anche l'evenienza di difficili bilanci. Di quel passaggio fatidico, dei sogni e delle paure che accompagnano il docente, resta l'impronta indelebile negli anni a venire, dove i primi giorni si susseguono e nonostante tutto mantengono una traccia trepidante di emozione.

Nel corso della narrazione, che procede con il trascorrere dell'anno scolastico, l'insegnante si avvale del discorso letterario per aprire delle breccie nel mondo tormentato di passioni, ansie, aspettative, delusioni degli studenti, in un continuo interrogarsi su stesso e sulla vita. Ne emerge un ritratto dell'adolescenza inquieto e inquietante, «magma di intelligenza sprecata e di fanatica stupidità»,<sup>452</sup> tempo ubiquo della vita, dove non si abita mai dove si è.

Tante storie si srotolano all'attenzione del lettore, in un moderno campionario di novelle raccontate da uno strano tipo di insegnante, a metà tra il curatore di anime e il compagno di strada. C'è la ragazzina anoressica (Valentina) che combatte con l'immagine alienata del proprio corpo, ridotto a pelle e ossa, e decide di tornare a vivere; la studentessa (Giulia) che lascia la scuola perché si scopre incinta di un migrante, nel frattempo espulso dall'Italia; il ragazzo autistico (Michele) che si esprime sempre con la stessa frase: "E' bugia!"; quello disabile (Nicola) che vive nella costante menzogna costruita dal padre per nascondergli l'atroce verità sull'origine del suo handicap, provocato da una madre alcolista e violenta; ci sono i ragazzi che si fanno assoldare dal politico locale per sostenerlo nella campagna elettorale, sperando di guadagnarsi un posto di lavoro, c'è quello (Miguel) stigmatizzato dai compagni e dagli insegnanti per la sua diversità sessuale che trova pace in un'altra città, in un altro paese e da lì ricomincia a vivere.

Il professore dà voce all'incalzare delle storie, tessendo una scrittura dove l'io narrante quasi scompare dietro la registrazione dei fatti, ma resta in ascolto e tiene in mano, con

---

<sup>449</sup> Girolamo De Michele, *La scuola è di tutti. Ripensarla, costruirla, difenderla*, Roma, minimum fax 2010.

<sup>450</sup> De Michele, *Intelligenza sprecata e fanatica stupidità*, in «L'Indice dei libri del mese», n. 3, marzo 2013, anno XXX.

<sup>451</sup> Luciana Pasino, Pompeo Vagliani (a cura di), *Il primo giorno di scuola. Un'epica per gli insegnanti*, Torino, SEI 2010.

<sup>452</sup> Onofri, *Registro di classe*, cit., p. 48.

tenerezza e pudore, i fili aggrovigliati della matassa. Sarà lui che scrive una lettera di incoraggiamento a Valentina e ne tiene vivo il ricordo in classe, che aiuta Giulia a diplomarsi da privatista, dopo la nascita del bambino; che si preoccupa di cosa accadrà a Michele, quando finita la scuola, si accorgerà di tutte le bugie che gli sono state raccontate dagli insegnanti e dalla madre sul suo futuro; che raccoglie la storia di Nicola scritta a parole e disegni; che conserva la lettera di Miguel scritta da Barcellona e invita in classe alcuni giovani testimoni a parlare dell'omosessualità.

Un fitto dialogo, quasi anacronistico nell'epoca degli sms, fatto di lettere: quelle scritte dal professore agli alunni e dagli alunni a lui, di temi, di racconti ma anche di esperienze fuori dalla scuola come il picnic di Pasqua e la gita ad Altamura. Sullo sfondo il popolo dei genitori, soprattutto madri, impotenti, rassegnate, preoccupate in buona misura di nascondere gli insuccessi dei figli a se stesse e ai mariti, e di riempirli di gadget. «E' un modo di pensare diffuso, scrive Visitilli, si studia per avere lo scooter, la vespa, la macchina cinquanta, la city car, la compatta. [...] In classe su ventinove ragazzi e ragazze, tredici hanno già la moto e cinque guidano quelle macchine-lavatrice per le quali, non si capisce perché, basta il patentino».<sup>453</sup>

I consigli di classe, la stesura dei verbali degli scrutini, i momenti di collegialità che dovrebbero essere i luoghi della condivisione tra adulti e della ricerca delle soluzioni sono tra le pagine più grottesche del libro. Nella seduta di un consiglio dove si legge tra le voci all'ordine del giorno: 1) andamento didattico disciplinare, 2) alunni diversamente abili, 3) segnalazione alunni con carenze disciplinari e strategie di recupero si reiterano le stesse frettolose impressioni: «la classe non studia, il piccolo drappello dei migliori si sta lasciando andare, trascurano lo studio e l'attenzione, sono sfacciati: un alunno che aveva meritato un imprevisto, perché in matematica va molto male avrebbe risposto al professore: "Almeno io vado da qualche parte"».<sup>454</sup>

L'autore ci consegna un'altra figura di insegnante solo e isolato dinnanzi a un immane compito, «mi sento un docente orfano, un padre di tanti "figli-formaggini". Ricordo che mia madre, quando mi chiedeva di aiutarla a portare la spesa al quarto piano di casa nostra e io arrivavo privo di forze, mi diceva: "Ma che mangi, formaggini?" Così per me, i figli-formaggini sono gli alunni sempre privi di forza, a prescindere da quanti piani o anni scolastici debbano scalare».<sup>455</sup>

Ma il compito più difficile, ci racconta Visitilli, è dimostrare che come adulti non ci siamo arresi, è insegnare a non rinunciare alla felicità (titolo che diviene il tema del libro). «Saprò

---

<sup>453</sup> Giancarlo Visitilli, *E la felicità prof?*, Torino, Einaudi 2012, p. 109.

<sup>454</sup> *Ivi*, p. 153.

<sup>455</sup> *Ivi*, p. 108.

farlo? – si chiede il professore –, senza cadere nella retorica, nei luoghi abusati che ci propongono i media, nelle ricette facili pronte sui libri?». <sup>456</sup>

Nel suo modo inclusivo di intendere la scuola come luogo che fa incontrare le persone, le età diverse, il passato con il presente, i libri con i film, che unisce ciò che la scuola tiene diviso: il vissuto personale con la trasmissione del sapere, l'insegnante protagonista non trova molti alleati, ma prova a indicare una via nuova situata a metà tra l'impegno missionario e l'autodifesa dell'ironia, una "linea resistente". Non è una battaglia di retroguardia è l'idea di stare fermi in posizione eretta al proprio posto, nella consapevolezza del valore civile e sociale della professione di insegnante.

#### **5.4 Marco Lodoli, Il rosso e il blu. Cuori ed errori della scuola italiana ( 2009)**

Da trent'anni insegnante negli istituti superiori Marco Lodoli (1956) si può considerare uno scrittore prestatato alla scuola. La sua carriera letteraria è iniziata con il romanzo *Diario di un millennio che fugge* che vinse il Premio Mondello. Ha pubblicato le trilogie *I principianti* (*I fannulloni* 1990, *Crampi* 1992, *Grande Circo Invalido* 1993) e *I Pretendenti* (*Il vento* 1996, *I fiori* 1999, *La notte* 2001), i volumi di racconti *Cani e lupi* (1995), *I professori e altri professori* (2003), i recenti romanzi *Italia* (2010), *Vapore* (2013). Collabora come editorialista per il quotidiano «La Repubblica» sui temi che riguardano i giovani e la scuola.

*Il rosso e il blu* è una raccolta di osservazioni e riflessioni sui tanti temi dell'educazione scolastica e dell'adolescenza: dall'esame di maturità, alla droga, dagli alunni stranieri al bullismo, dalle gite scolastiche al rapporto dei giovani con la politica. In un compendio di poche folgoranti paginette, Lodoli delinea un percorso che parte dalla reminiscenza della scuola della sua infanzia, guardata con occhio nostalgico: «mi chiamavano Lodoli, erano severi, esigenti, malinconici: sapevano ogni cosa, tutti i fiumi d'Italia, tutte le capitali, tutta la storia romana, e io pensavo che fossero immortali», <sup>457</sup> alla gerarchia brutale del presente: «Lei professore ci ha spiegato gli scrittori realisti e neorealisti: e questi scrittori cosa raccontano? Miseria, degradazione, squallore. Questa è la realtà. Chi ha molti soldi, invece, può vivere da un'altra parte, lontano dalla minaccia della realtà. Si può creare le sue favole». <sup>458</sup>

---

<sup>456</sup> *Ivi*, p. 85.

<sup>457</sup> Marco Lodoli, *Il rosso e il blu. Cuori ed errori della scuola italiana*, Torino, Einaudi 2009, p.162.

<sup>458</sup> *Ivi*, p. 8.

Lungo questo tracciato Lodoli ci restituisce uno sguardo acuto sulla vita interiore degli adolescenti, mondo misconosciuto che pochi scrittori hanno saputo esplorato con la sua profondità.

Come fa notare Giulio Iacoli,<sup>459</sup> era dai tempi delle cronache di un giovanissimo Pier Vittorio Tondelli, dalle sue descrizioni e interviste fuori dalle scuole di città e di paese al termine delle prove di maturità, che la letteratura non dava prova di saper guardare in modo non scontato e con profondità di giudizio nell'intimo groviglio dell'animo giovanile.

*Il rosso e il blu* è un bel titolo, molto evocativo: richiama la matita a due colori usata dai vecchi insegnanti per correggere i compiti, ha un'eco letteraria nel capolavoro di Stendhal.

Il sottotitolo racchiude nell'immagine simbolica, un po' scontata dei cuori (il rosso): le passioni, gli entusiasmi, le speranze, le delusioni, lo smarrimento di insegnanti e studenti e nel blu gli errori, le colpe di carattere morale e istituzionale. Nella *Premessa*, l'autore chiarisce che in questa opera abbandona la finzione letteraria per parlare della realtà del suo lavoro, di ciò che di giorno in giorno vede, osserva, ascolta nelle aule della sua scuola. Lodoli ricostruisce la sua carriera dal primo incarico in una scuola privata dei Castelli romani -una sorta di diplomificio- agli anni fortunati dei primi incarichi di ruolo, quando un mestiere che non si era scelto diventa proprio quello che si voleva fare nella vita. Dell'insegnamento l'autore coglie un aspetto essenziale :

la fortuna di frequentare grazie agli studenti due tempi diversi, forse opposti, perché ogni adolescente contiene fisiologicamente l'eternità, si confronta con le domande assolute, chi sono, dove vado, che senso ha questo mondo, perché mi sono innamorato di quella là che non mi vede proprio, perché soffro così tanto, perché penso alla morte? E d'altronde l'adolescente è una spugna che si imbeve dell'acqua limpida o sudicia del presente, vibra per un paio di pantaloni alla moda, trasuda attimi fuggenti, canta le canzoni dell'estate e ama o odia il campione del momento.<sup>460</sup>

Per una manciata di anni, nella scuola uscita dal '68, annota Lodoli, i giovani chiedevano di aprire le porte al mondo e di aggiungere ai programmi quanto di stimolante circolava nello spirito e nelle conversazioni di quel momento storico. Poi è iniziata una lenta discesa verso il basso. Nelle scuole di periferia, dove l'autore si ritrova a insegnare, il meccanismo virtuoso per cui il figlio migliora la sua condizione rispetto al padre, attraverso lo studio, si inceppa miseramente e senza nessun preavviso la società si ritrova cambiata.

---

<sup>459</sup> Iacoli, *Scrivere ai tempi della Gelmini*, cit., p. 106.

<sup>460</sup> Marco Lodoli, op.cit., p. VI

«In pochi anni, scrive Lodoli, i miei studenti si sono smarriti».<sup>461</sup> La scuola ripete la solita lezione, una storia fatta di sacrifici, solitudine, concentrazione, fatica, ma fuori cantano le sirene della felicità facile facile e scintilla l'oro dell'Eldorado consumistico.

Il libro si apre e si chiude con la descrizione di una classe elementare degli anni Sessanta dove l'autore- bambino situa il luogo del suo nostalgico rimpianto di un tempo, di una scuola, di un'Italia che non c'è più, quella dei Quaderni Pigna, dei dettati su Muzio Scevola, degli esercizi di calligrafia, dei maestri che insegnavano a non piangere e a tenere in ordine la cartella. Il sentimento malinconico<sup>462</sup> della disillusione diventa in Lodoli la cifra stilistica anche di un'altra opera *I Professori ed altri professori*<sup>463</sup>, in cui esplora il tema del rapporto tra allievo e maestro allargando il discorso ad altre figure di mentori fuori dalle quattro pareti scolastiche.

Chiunque si occupi di adolescenti non può non riconoscere nei ritratti di Lodoli una verità che già conosce. Dei suoi ragazzi lo scrittore osserva i comportamenti, l'abbigliamento, raccoglie le storie e le opinioni. Quello che emerge è il ritratto di una generazione che vive immersa totalmente nel presente, che si è sbarazzata del prima e del dopo e ha cancellato la memoria come strumento di ricerca. L'idea che i giovani vivano la stagione dei padri, con spirito antagonista che si vuole contraddire e cambiare non c'è più. La stessa lentezza con cui si muovono sembra confermare, secondo Lodoli, l'accettazione del destino, delle cose per quello che sono.

E' strano alla loro età io ero sempre di corsa, volevo sempre scappare da qualche parte, altrove, comunque lontano da dove mi trovavo. E invece loro camminano piano piano, anche quando la campanella suona l'ultima ora e si tratterebbe solo di scaraventarsi in fretta fuori dalla scuola, anche all'uscita dagli esami. Sono come pitoni impegnati a digerire un topo: qualcosa li ingombra, li appesantisce, li rallenta. Da bambini scattano come trottolo, poi acquisiscono un passo da alpini. Più che andare, stanno. Più che fuggire, rimangono. Sono totalmente impegnati a digerire il loro topo, cioè il tempo presente.<sup>464</sup>

Il passato è per loro un luogo polveroso dove stanno accatastati personaggi ed eventi di mille anni fa e dell'altro ieri senza alcuna differenza, tutta roba infeconda e noiosa che non produce linfa vitale, che non spinge a idealizzare, a compiere esperienze.

La riflessione su come sia mutato il rapporto con il tempo si completa con la descrizione della realtà di un presente omologato sull'immaginario televisivo, sui profili e i commenti della rete, sul declino intellettuale. Anche i genitori, dice Lodoli, non sono più della «razza

---

<sup>461</sup> *Ivi*, p. VII.

<sup>462</sup> «La malinconia, sentimento capace di allargare l'anima per farle accogliere altra vita...»*Ivi*, p. 35.

<sup>463</sup> Lodoli, *I professori e altri professori*, Einaudi, Torino 2003.

<sup>464</sup> *Id.*, *Il rosso e il blu*, cit., p. 14.

antica e forte che sperava di avere un figlio alla Sapienza e faceva sacrifici di ogni tipo per arrivare a piangere il giorno della laurea»,<sup>465</sup> ma sono spesso dei quarantenni con lo scooterone, i capelli tinti, il tatuaggio e le smanie cieche del figlio.

Come già nel libro di Visitilli, insegnare a scuola mette in contatto con un'infinità di storie, ne *Il Rosso e il blu* ci sono quella di Giada che rinuncia a recuperare un'insufficienza, perché deve farsi un piercing sulla lingua, di Monica che lascia gli studi, di Manolo che ha intuito il meccanismo della creazione del desiderio su cui regge il capitalismo. «Ogni giorno il professore ha davanti a sé un'antologia vivente di narrazioni che s'aggiornano di continuo e che chiedono attenzione. Sono le *Mille e una notte* e il *Decameron*, il fiabesco e il neorealismo, Moccia e Bukowski, Dada e Tondelli».<sup>466</sup>

La scuola è un serbatoio di romanzi ed è essa stessa un romanzo che dura nove mesi e più, in cui non c'è solo lo studio ma l'amore, la paura, l'amicizia, la noia, le litigate.

Forse è questa inesauribile ricchezza di incontri umani che mette al riparo la scuola da catastrofici giudizi finali. I pessimi alunni, le sconfitte dei docenti, i riti stanchi degli esami e della valutazione, il bilancio negativo della scuola dell'autonomia che ha inoculato il virus dell'insegnante intrattenitore, «venditore di pentole, spaventato amicone dei ragazzi»<sup>467</sup> non bastano a far rotolare nella rassegnazione insegnanti che come Lodoli sanno ancora emozionarsi, se una poesia desta stupore in una classe assonnata, se si fa centro con una bella lezione. La scrittura elegante di Lodoli e la sua sofferta moralità, illuminata a tratti da barlumi di sincero ottimismo e misurata ironia, riescono alla fine a condurre il lettore e l'insegnante nel porto di una fragile speranza dalla lontana eco pascoliana.

«Però io tengo duro, e i miei colleghi fanno altrettanto: sembra di seminare nel vento, nel nulla, nell'indifferenza, ma in fondo sappiamo che non è vero. Sepolta sotto tonnellate di immagini bugiarde e seducenti, una zolla nella mente dei ragazzi accoglie, incamera, trasforma segretamente.»<sup>468</sup>

### 5.5 Arnaldo Colasanti, *Gatti e scimmie* (2001)

In chiusura di questa rassegna nella quale non si è seguito un criterio di prossimità cronologica ma il filo conduttore di una certa idea di scuola, concludiamo la nostra riflessione con un'opera che riassume in sé diverse caratteristiche del racconto di scuola e

---

<sup>465</sup> *Ivi*, p. 141.

<sup>466</sup> *Ivi*, p. 48.

<sup>467</sup> *Ivi*, p. 151.

<sup>468</sup> *Ivi*, p. VIII.

si presenta nella narrativa italiana contemporanea come esempio originale di romanzo-saggio. *Gatti e scimmie*, infatti, si può definire un romanzo che ha come temi la memoria e i lutti dell'infanzia e dell'adolescenza quasi "un romanzo pascoliano"<sup>469</sup> e al tempo stesso un saggio di critica letteraria sulle figure e le opere del Novecento che fa perno sulla figura di Giorgio Caproni. L'originale impianto narrativo si inserisce sullo sfondo di una situazione scolastica da cui il romanzo prende avvio in un mirabile intarsio tematico.

Arnaldo Colasanti (1957), redattore della rivista «Poesia» e condirettore di «Nuovi argomenti», ha scritto vari libri di critica letteraria in ambito francese e italiano: *A giorno chiaro. Ritratti di poesia italiana* (1992), *La nuova critica letteraria dell'Italia contemporanea* (1996), *Novanta. Il conformismo della cultura italiana* (1996), *Decalogo. Antologia di scrittori contemporanei* (1997), *La stanza chiara. La narrativa di Enzo Siciliano* (2011), *Febbrili transiti. Frammenti di etica* (2012) e i romanzi *Gatti e scimmie* (2001), vincitore del Premio Grinzane Cavour nel 2002, e *La prima notte solo con te* (2010).

*Gatti e scimmie* ha inizio secondo la tradizione del genere con la ripresa della scuola dopo le vacanze estive. Il protagonista è un insegnante di Lettere, da quindici anni in servizio in un Istituto Professionale dei Castelli romani, i gatti e le scimmie del titolo sono i suoi ventinove alunni, così definiti con un affettuoso epiteto dall'io narrante. È una mattina del 2001, l'insegnante dichiara di avere compiuto quarantaquattro anni e di trovarsi in classe per la sua prima lezione. Il sentimento dell'eterno ricominciare che accompagna l'inizio di ogni nuovo anno scolastico<sup>470</sup> e induce riflessioni e bilanci è un topos del racconto di scuola che abbiamo già incontrato in altre opere. In *Gatti e scimmie* il protagonista ripensa ai quindici anni trascorsi come «al giro del mondo a piedi»<sup>471</sup>, un cammino atletico e vitalistico di impegno intellettuale, spinto dal desiderio di provare che la cultura educi davvero, «alla fine del quale si sente più stanco e più solo».<sup>472</sup>

Una cosa che rimpiange del tempo passato è di non aver mai tenuto la lezione che sogna da anni e che ripassa a mente in ogni secondo del giorno, quella lezione capace di accendere e

---

<sup>469</sup> Giuseppe Traina, *Qualche esempio di romanzo-saggio nella narrativa italiana contemporanea* in «Nuova Prosa», n. 39, 2004, p. 232. «Pascoliana, ossessiva, intimorita. Un abisso meno dolce accoglie i nostri giorni, le possibilità consumate del presente. La morte è un soffio dietro le cose, sta accucciata come un lupetto, è un rivolo di acqua ferma, è la tenerezza dei difetti e delle stanchezze che vanno piano piano via, odorose, uccelli e passerotti feriti nella nebbia del mondo». Arnaldo Colasanti, *Gatti e scimmie*, Rizzoli, Milano 2001, p. 259.

<sup>470</sup> «A volte penso che un insegnante non sia altro che un allievo bocciato ogni anno, regolarmente. Un uomo ridicolo: il bambino che un giorno entrò in aula e poi, chissà come, si perse, iniziando a girare di qua e di là, sotto il neon dei corridoi, per gli infiniti piani, davanti al ferro lucido e graffiato degli armadietti. Il bambino era un bambino, cominciò poi a sognare e a divenire, da quel momento, più vecchio, più fragile: più consapevole di se stesso». Id., *Gatti e scimmie*, cit., p. 11.

<sup>471</sup> Id., *Gatti e scimmie*, cit., p. 10.

<sup>472</sup> *Ibidem*.

catturare per sempre nel cerchio magico della letteratura, quella lezione che spalanca gli occhi

sul significato della vita. Intanto dal Ministero arriva l'invito a dedicare allo studio del Novecento l'ultimo anno della secondaria, ragione per cui il Preside gli affida il compito di tenere una lezione sulla poesia moderna rivolta agli alunni di quinta dell'istituto. Dopo tanti anni di routine, di letture stentate, di programmi mai svolti, la notizia suona come una iattura ma anche come una strana occasione. L'insegnante riprende a frequentare la biblioteca, legge libri su libri e gli sembra di tornare indietro nel tempo quando l'amore per la letteratura riempiva la sua vita di promesse. Da questo punto del romanzo in poi, la voce narrante sposta la focalizzazione dal piano del presente al ricordo mitico dell'infanzia e della giovinezza. La preparazione del discorso che, come abbiamo anticipato, avrà come tema la poesia di Giorgio Caproni diviene l'occasione per rileggere attraverso il filtro della letteratura tutta la sua vita, dal trauma mai superato per la morte della giovane madre, alle tappe salienti della crescita con i fratelli, alla gioia pura dello studio universitario quando la felicità era annotare, sottolineare, accumulare bibliografie e collane. Negli stessi anni (fine anni Settanta), infuriava la contestazione studentesca ma per il protagonista e i suoi amici «leggere e scrivere erano il modo più decente per esistere, la dignità con cui trascorrere il tempo dato della vita»,<sup>473</sup> una sorta di devozione infantile a una casa, a una famiglia, senza alcuna preoccupazione rivolta al futuro: un concorso, una carriera, un posto all'università o in un giornale.

Il racconto procede secondo continui salti temporali e al ricordo del tempo giovanile si sovrappone il disincanto del presente dove «l'anima non dà più ascolto a nulla»<sup>474</sup>, dove la letteratura appare un fragile sogno, quando non il segno feroce di ciò che non si è potuti essere, delle promesse appunto non mantenute. Gli appunti sulla lirica *Dietro i vetri* di Caproni del 1933 ( data simbolo, perché in quell'anno nacque la madre del protagonista) si infrangono, ancor prima della fatidica lezione che non si terrà mai, contro l'immagine reale delle classi e dei colleghi ai quali è impossibile parlare con il linguaggio della poesia.

Ma che sto facendo? Il foglietto si sfilava dalle dita, vola sotto il tavolo, risucchiato dall'ombra. Adesso che me ne faccio di questi appunti? [...] Se mi metto a scrivere, o peggio a declamare davanti agli studenti queste astrusità, allora vuol dire proprio che me la cerco. E non c'è dubbio: non mi ascolteranno mai. Dei colleghi, no, non me ne importa gran che. Loro, ascoltando i miei commenti caproniani, faranno una sottile voce fuori campo, l'insufflazione di solite cose con la voce acidula, annoiata («non si capisce niente...ma che vuole?

---

<sup>473</sup> *Ivi*, p. 46.

<sup>474</sup> *Ivi*, p. 38.

chiacchiere, supponenza...la gente vuole ridere e insomma rilassarsi un po'...basta con questi mezzi spiritualisti da quattro soldi...e poi chi pontifica, non è quello del primo piano dei bienni?». <sup>475</sup>

La lezione alle quinte riunite assume sempre più i contorni di un tentativo disperato e impossibile, è l'epicentro di una crisi più complessa che non coinvolge solo il protagonista ma riflette con acuta coscienza la crisi umana e culturale del nostro paese. Ciò che è avvenuto e di cui la scuola subisce tragicamente le conseguenze è la rottura del legame linguistico che esisteva tra la letteratura e la realtà, una specie di corrispondenza e reciproco nutrimento che alimentava il tessuto della società italiana. Ciò che, infatti, conferiva alla letteratura la sua potenza rappresentativa era la fede che ogni sua parola fosse la scoperta di un presente in corso, la fedeltà al sentimento del proprio tempo. «Ora invece è tutto finito. A quella corrispondenza si è sostituito un intervallo morto, un pensiero paralitico, la divaricazione fra la lingua e le città in cui viviamo. Ciò che si è rotto è proprio il tessuto in comune, il senso della storia, la comunicazione che conduce una lingua ad essere un paese, l'intuizione forse il desiderio di una civiltà in comune». <sup>476</sup> Al rimpianto per un paesaggio umano che va scomparendo sostituito da una estremizzata individualità si sovrappone un sentimento di smarrimento e insensatezza sulla propria figura di educatore. «Non so perché passi ancora il mio tempo qui, nelle sale di una biblioteca, in mezzo alle fiamme e alle ceneri di un'aula» <sup>477</sup> si chiede il professore. Eppure a poco a poco egli trova la chiave di accesso al mondo interiore dei suoi studenti proprio attraverso i valori che la letteratura incarna. I tre piani narrativi sui quali è organizzato il romanzo, la memoria dell'infanzia e dell'adolescenza, la vitale critica letteraria, e la cronaca in "presa diretta" della vita scolastica si ricompongono intorno all'idea di una nuova filologia: leggere i libri, perché nei libri e nella letteratura si possa trovare un senso al proprio esistere e soprattutto una più chiara rappresentazione della realtà.

Romanzo più di idee che di fatti, *Gatti e scimmie* ruota intorno alla profondità del mondo interiore del protagonista e alla sua raffinata cultura, più che agli eventi nella loro valenza fattuale, ma al tempo stesso il professore-romanziero-critico, che si nasconde dentro i luoghi della spiritualità e della memoria, non può sottrarsi, né trovare un riparo allo sguardo di interrogazione e attesa, ostilità o indifferenza presente ogni mattina negli occhi dei suoi studenti. Calandosi nei panni del professore che vuole insegnare la bellezza della poesia, Colasanti ci descrive il perenne stato d'animo dubbioso, l'infinito interrogarsi e smarrirsi, l' in componibile condizione di disequilibrio che sono la concreta esperienza di

---

<sup>475</sup> *Ivi*, p. 59.

<sup>476</sup> *Ivi*, p. 127.

<sup>477</sup> *Ivi*, p. 61.

vita in classe. Al contempo, attraverso la figura letteraria del professore, l'autore riflette sulla sua vita, sul senso che la letteratura può ancora rappresentare, sul mondo di idee e di valori che ancora rappresenta.

Cosa pensa un ragazzo quando un uomo, in piedi, in mezzo ad un'auletta, parla di un amore, di cose per sempre perdute (i vapori all'alba, il marmo nel sangue: ancora un tram che gira e ha un tremitio, mentre il sole diventa di nuovo nero?) e quell'uomo poi chi è, se legge tutto preso, quasi fosse un bambino il giorno di Natale, una poesia triste e bellissima come *Alba*? Un maestro, anche se non ha risposte, potrà mai sottrarsi all'unica cosa che conti – il tuffo di quei ragazzi nell'acqua indimenticabile della bellezza? <sup>478</sup>

---

<sup>478</sup> *Ivi*, p. 242. La poesia *Alba* di Giorgio Caproni è tratta dalla raccolta *Il passaggio di Enea* (1956) in *Poesia del Novecento italiano. Dalle avanguardie storiche alla seconda guerra mondiale* (a cura di Niva Lorenzini) Carocci, Roma 2002, p. 263. «Amore mio, nei vapori d'un bar/ all'alba, amore mio che inverno/lungo e che brivido attenderti! Qua/dove il marmo nel sangue è gelo, e sa/ di rinfresco anche l'occhio, ora nell'ermo/rumore oltre la brina io quale tram/ odo, che apre e richiude in eterno/ le deserte sue porte?...Amore, io ho fermo/ il polso: e se il bicchiere entro il fragore/ sottile ha un tremitio tra i denti, è forse/di tali ruote un'eco. Ma tu, amore, /non dirmi, ora che in vece tua già il sole/ sgorga, non dirmi che da quelle porte/ qui, col tuo passo, già attendo la morte.»

## 6. Forme, stili e stilemi del racconto di scuola

### 6.1 Un genere letterario

Il racconto di scuola, dagli esordi ottocenteschi alle opere contemporanee, si configura ormai come un genere letterario specifico. Al suo interno è possibile distinguere personaggi e luoghi tipici, stili e forme che si ripetono nel tempo, declinazioni diverse degli stessi temi. Anche gli autori contano su una tradizione che pone le narrazioni in dialogo tra loro. Si tratta di un territorio della letteratura che seppure minoritario e marginale è giunto a configurarsi come un insieme di forme narrative, aperte, flessibili particolarmente adatte a rappresentare il rapporto tra individuo e società. È un genere o un sottogenere, comunque lo si voglia definire, prossimo ad altri come il romanzo di formazione, il romanzo del lavoro, l'autobiografia, il diario e non a caso ha attirato l'attenzione di alcuni critici, come Lidia De Federicis che considera la scuola un luogo centrale del romanzesco moderno per le sue caratteristiche di «contenitore materiale e simbolico, di società in miniatura che riproduce, enfatizzandoli, comportamenti e gerarchie della società in grande». <sup>479</sup>

Una classificazione delle forme del genere, secondo quanto suggerisce Giulio Iacoli, si può tentare con cautela in base al criterio dell'intenzione realistica. <sup>480</sup> Si tratta di una ricognizione che non ha la pretesa di fornire definizioni certe, non solo perché le recenti teorie critiche postulano il superamento del concetto stesso di classificazione, come scrive Lucia Rodler: «il sistema è esploso producendo sia nuovi aggregati instabili e mobili, sia nuovi punti di vista sulla tradizione solum letteraria del passato», <sup>481</sup> ma anche perché il racconto di scuola è per sua natura un genere ibrido, entro il campo di forze più generale dell'ibridismo letterario moderno, <sup>482</sup> che passa senza sforzo da una forma all'altra o che si colloca sui confini di altri generi.

Possiamo individuare tre tendenze principali in cui raggruppare un insieme di testi con caratteristiche comuni: innanzitutto la forma memoriale che comprende diari, cronache, ricordi che hanno come scopo la rappresentazione di una esperienza di vita e di lavoro. Gli ambienti e le persone sono rappresentati in funzione di una resa naturalistica, oppure con

---

<sup>479</sup> Lidia De Federicis, *Il Romanzo della scuola*, cit., p. 224.

<sup>480</sup> Giulio Iacoli, *Dal romanzo del lavoro al romanzo della scuola: narrazioni, cronache e diari del maestro*, in *Narratori italiani del Novecento dal Postnaturalismo al Postmodernismo e oltre*, (a cura di Rocco Maria Morano) Tomo I, Soveria Mannelli, Rubbettino 2012, p. 78.

<sup>481</sup> Lucia Rodler, *I termini fondamentali della critica*, Milano, Mondadori 2004, p. 65.

<sup>482</sup> Cfr. Paolo Bagni, *Il campo di forze del genere*, in *Generi letterari* (a cura di Anna Maria Sportelli) Roma-Bari, Laterza 2001, p. 3.

intenti realistici di testimonianza e denuncia. Le vicende sono collocate in un orizzonte ben determinato: entro lo spazio della classe, della scuola, del mondo scolastico. Si tratta di un insieme di opere dove prevale il carattere non finzionale, ma dove il resoconto delle giornate di scuola non si limita al racconto di un vissuto, bensì getta uno sguardo sul mondo assumendo un carattere metaforico ed emblematico. In questo ambito possiamo inserire buona parte dei testi e degli autori che ho preso in considerazione nel mio lavoro: da *Il Romanzo di un maestro* di De Amicis a Giacobbe, Sciascia, Bernardini, fino alle scritture dei giovani esordienti come Dai Pra'. Talvolta i titoli si riferiscono direttamente agli strumenti della scuola: il piano di lavoro, il registro, la matita rosso-blu, come attesta il libro di Sandro Onofri *Registro di classe*, forse l'esito più alto di questo gruppo di opere.

A seguire, una tendenza di carattere saggistico inaugurata dal *pamphlet Lettera a una professoressa* di don Milani e proseguita con successo editoriale e di pubblico fino ai giorni nostri. In questo ambito si alternano le forme della lettera, della cronaca giornalistica, del dizionario per voci, del saggio narrativo. Tra gli esiti più recenti e di maggior interesse le opere di Affinati, Lodoli e *Una goccia di splendore* di Pusterla.

Per concludere, una tendenza più propriamente narrativa dove la registrazione del vissuto nella sua trasposizione letteraria fa ricorso a elementi marcatamente finzionali. In questi testi, più che una rappresentazione mimetica della realtà, prevale la tendenza a parlare di scuola per parlare d'altro, per aprire scenari su altri mondi. E' evidente il dominio di una componente parodico-grottesca, tendente a deformare il racconto della realtà, che ha inizio con Mastronardi e prosegue con Starnone fino a Chiara Valerio. Una variante è rappresentata dall'irruzione di componenti del fantastico: immaginazioni deliranti, visioni, incubi, sogni, ossessioni che ha come precursore Angelo Fiore e si ritrova in tono minore ma ugualmente pregnante in *L'iguana non vuole*.

Infine esiste un vero e proprio romanzo di scuola, cioè un tipo di narrazione in cui prevale l'intenzione letteraria più che l'illustrazione coerente della realtà o la rappresentazione urgente del proprio vissuto. In questo ambito abbiamo considerato alcune opere che travalicano il criterio della semplice ambientazione scolastica e trattano la scuola come soggetto principale della narrazione. Mentre nella precedente classificazione gli autori sono esclusivamente insegnanti, in questo caso, invece, a parte alcune eccezioni (Lodoli, Mastrocola e Giulia Bozzola) sono più numerosi gli scrittori *tout court*.

Nel 1993 Marco Lodoli pubblica *Grande circo invalido*, storia di tre personaggi di una scombinatissima scuola dove non è più possibile insegnare e imparare, nel 1997 per le edizioni Comix esce *Il maestro Atomi* di Maurizio Salabelle, uno dei libri più divertenti sul mondo della scuola e dell'infanzia, nel 2000 comincia la fortuna editoriale di Paola

Mastrocola con *La gallina volante* e *Una barca nel bosco* (2004). Sempre nel 2004 escono *Il paese delle meraviglie* di Giuseppe Culicchia, *Gatti e scimmie* di Arnaldo Colasanti, esempio originale di romanzo-saggio, in cui dall'iniziale racconto del vissuto si passa alla finzione, infine *Nel regno di Acilia* di Marco Baliani. Nel 2005 vengono pubblicati *Il maestro magro* di Gian Antonio Stella e *Il compagno di scuola* di Diego Marani.

Il panorama del romanzo si arricchisce di una rappresentazione inedita del mondo della scuola come luogo dell'inquietudine, della paura, fino a diventare possibile scena del delitto. L'iniziatore è Giorgio Scerbanenco con *I ragazzi del massacro* (1968) seguito da Starnone con il fulminante racconto *Riconversione professionale* (1998), storia di un professore che per arrotondare lo stipendio diventa uno spietato killer, poi Ammanniti *Ti Prendo e ti porto via* (1999) e Cesare Scurati *Il sopravvissuto* (2005), romanzo di una strage consumata dentro le mura della scuola nel giorno degli esami di maturità, infine Giulia Bozzola *Una classe difficile* (2012), racconto di un anno scolastico macchiato dalla tragica, quanto sospetta, morte di uno studente.

Intrighi, rapimenti e delitti sono gli ingredienti anche dei romanzi polizieschi di Margherita Oggero, l'ideatrice del personaggio della professoressa detective che fece la sua prima apparizione in *La collega tatuata* del 2002, e che hanno ispirato la serie televisiva "Provaci ancora prof."

Anche Rosa Ida D'Emidio con *L'altro colore dell'iride* (2006) ha dato inizio a una serie di gialli ambientati nell'Istituto scolastico Iride, in cui la cifra di lettura del racconto poliziesco è accompagnata come accade anche in Oggero da una sottile ironia.

Avventure tragicomiche, scorribande, storie di sballo e di sesso raccontate in una lingua espressionista mescidata al parlato, sono i temi di alcune opere, *Il professionale* (2012) di Ugo Cornia, *Darkene* (2012) di Ariase Barretta, *Per sempre carnivori* (2013) di Cosimo Argentina (2013), che rientrano più nel genere del romanzo giovanile, se non fosse che sono ambienti a scuola e scritti da insegnanti, e che vagamente si richiamano alla storia di deriva e di speranza del Lodoli di *Grande circo invalido*.

## **6.2 Alle origini del genere due direzioni opposte e complementari**

Agli albori del genere, quando nasce la scuola pubblica in Italia, *Cuore* (1886) e *Romanzo di un maestro* (1890) di De Amicis tracciano idealmente le due direttrici su cui muoverà la nostra letteratura di scuola. Da un parte la scuola come cellula primaria della futura società, il luogo dove si gettano le premesse del carattere di un popolo e della sua identità

nazionale; dall'altra il controcanto di una rappresentazione realistica, quanto disincantata, delle condizioni in cui versano maestri e istituzioni scolastiche in una società dominata dall'ignoranza e dalla miseria culturale. Si tratta sotto diversi aspetti di due letture complementari: nella prima le figure dominanti sono gli allievi e le famiglie, nella seconda i maestri e soprattutto le maestre, gli amministratori municipali, gli ispettori governativi e via discorrendo, sino ad abbracciare l'intero universo scolastico; nella prima il destinatario dichiarato sono gli alunni delle scuola elementare, in quanto lettori diretti e indiretti, a seconda se la lettura dell'opera è individuale o svolta dall'insegnante in classe; nella seconda i destinatari sono dichiaratamente "i poveri maestri" e "la povera maestrina". La protesta per le condizioni avvilenti degli insegnanti, l'assenza di tutele giuridiche ed economiche, tutti aspetti che vanno sotto il nome di «questione magistrale» e che De Amicis porta per primo all'attenzione dell'opinione pubblica, diventano i temi della futura letteratura di scuola, al pari del formarsi di una embrionale consapevolezza della propria funzione educativa, del ruolo umano e culturale della nuova figura sociale dell'insegnante statale. Inoltre l'importanza che l'autore attribuisce alle figure femminili delle maestre, i cui ritratti sono particolarmente delineati sia nelle caratteristiche fisiche che in quelle ideologiche, è un segnale della controversa questione del ruolo delle donne nella carriera magistrale, nonché, in questo caso, della percezione sociale della donna nel secondo Ottocento. La scuola dei giorni nostri si è ampiamente femminilizzata e pullula letteralmente di insegnanti-madri e sarebbe interessante vedere in una futura linea di ricerca, se e come, le docenti raccontano la scuola anche secondo il loro specifico femminile. Un altro aspetto della letteratura di scuola che nasce con De Amicis è il carattere documentario che è sotteso alla narrazione. Le pagine del *Romanzo* testimoniano, tra gli artifici dell'invenzione letteraria, la conoscenza dei problemi scolastici dell'autore, quasi un "maestro mancato", attraverso la lettura di articoli, denunce, lettere pubblicati sulle diverse testate del nascente giornalismo scolastico. Egli stesso collaborò fattivamente a «L'Italia dei maestri», «Il taverna» e fu direttore del «Bollettino dell'associazione Mathesis».<sup>483</sup> Si tratta di un dato strutturale che come abbiamo visto si mantiene e fa in modo che la letteratura di scuola sia una fonte affidabile di conoscenza della storia del nostro paese e della percezione della scuola da parte della società del tempo. Quando ci chiediamo fino a che punto un romanzo di scuola sia da considerarsi un romanzo, fino a che punto descriva una realtà ridipinta dall'immaginazione di uno scrittore e fino a dove, al contrario, possa considerarsi un documento di vita vissuta, in un particolare momento della

---

<sup>483</sup> Cfr. Tina Tomasi, *L'istruzione di base dall'Unità ai giorni nostri*, in T. Tomasi et al. (a cura di), *L'Istruzione di base in Italia (1859-1977)*, Vallecchi, Firenze 1978, pp. 5-7.

storia e dentro un campo di influenze ideologiche, formuliamo una domanda di difficile risoluzione, in quanto queste due anime sono coesistenti fin dalle origini del genere (e non solo di quello di scuola). Altri dettagli narrativi molto illuminanti sulla fondazione del genere sono le ambientazioni scolastiche. Il teatro di *Cuore* è la scuola urbana di Torino, una realtà pedagogica avanzata, mentre *Il Romanzo di un maestro* è ambientato (salvo il momento finale) nei paesi collinari del Piemonte, nelle scuolette fatiscenti e quasi prive di arredi di piccoli borghi agricoli. Qui il tessuto antropologico era molto diverso da quello della città che stava vivendo i primi sussulti dello sviluppo industriale e la popolazione contadina mal sopportava l'obbligatorietà dell'istruzione stabilita dalla legge.

La dicotomia città-campagna percorre la narrativa di scuola, sia perché gli insegnanti sono generalmente giovani provenienti dalla città e mandati a insegnare lontano, sia perché la diffusione della scuola fu veramente un fenomeno capillare su tutto il territorio italiano. Nel tempo si sono affermate altre forme oppostive quali città-borgata, città-periferie, fino a considerare zone del reale e dell'immaginario: quali civiltà-degrado, natura-cultura nonché l'antinomico rapporto tra gli adulti e i giovani. Un ultimo aspetto de *Il Romanzo di un maestro* che ci pare di estremo interesse per le ricadute sulla definizione del genere è l'evoluzione personale e professionale del maestro Ratti. Il romanzo, scrive Anita Gramigna, si può considerare un «testo pedagogico»<sup>484</sup> e, aggiungiamo noi, un testo letterario che potrebbe appartenere al genere del romanzo di formazione, non solo perché, tratta di cose scolastiche ma anche perché simbolicamente traccia un percorso di crescita, di cambiamento, di consapevolezza di sé. «Al termine del suo viaggio formativo, che rappresenta la stessa struttura narrativa del *Romanzo*, il protagonista ha conquistato l'equilibrio tra l'ideale pedagogico e la prassi scolastica. Ha trovato il significato del suo ruolo molto al di là delle altisonanti parole dei politici, della vuota retorica del suo tempo e dell'amore ingenuo per l'educazione che aveva appreso sul manuale di pedagogia».<sup>485</sup> Superate le delusioni dei suoi primi anni, lontani ormai i giorni in cui sentiva l'umiliazione della sua bassa condizione sociale, la fortuna torna a sorridergli con il trasferimento a Torino, l'amore ritrovato per la collega Galli, la descrizione dell'atmosfera delle conferenze pedagogiche e del nuovo Provveditore. Il processo di autoconsapevolezza del protagonista, iniziato con le amarezze e la solitudine del passato, risiede ora in una diversa percezione del proprio ruolo, in una più salda identità professionale e nel riconoscimento della centralità dell'istituzione scolastica.

---

<sup>484</sup> Anita Gramigna, *Il romanzo di un maestro di Edmondo De Amicis*, Firenze, la Nuova Italia 1996, p. 25.

<sup>485</sup> *Ivi*, p. 31.

La rinnovata utopia di un disegno, che fonda sull'educazione scolastica i valori di una società progressista, coesiste col disincanto provato nel constatare l'ambiguità di fondo, con cui si esercita la gestione della scuola pubblica. Utopia e disincanto sono la linfa, le radici di cui si nutre il racconto di scuola e forse non si tratta nemmeno di due differenti momenti evolutivi, come talvolta può sembrare analizzando il racconto di scuola, ma di due aspetti della medesima riflessione, di due momenti complementari del discorso della scuola.

### 6.3 Forme e tratti distintivi

Un tratto distintivo del genere del racconto di scuola è la scelta di modi di scrittura di carattere autobiografico e memorialistico. Fin dalle origini, ricordiamo nuovamente gli illustri antecedenti di *Cuore* e *Romanzo di un maestro* che fungono da modelli, le forme preferite sono il diario e la cronaca. Sebbene non sia il tema della nostra ricerca, dobbiamo ricordare come la figura del precettore privato e in seguito dell'insegnante pubblico siano figure centrali nei ricordi d'infanzia degli autori di autobiografie, come si può evincere dalla raccolta *La scuola del ricordo. Istruzione e maestri nei memorialisti italiani (1755-1905)* di Giovanni Genovesi<sup>486</sup> e più semplicemente attingendo nella memoria di ognuno di noi.

Tra le forme di scrittura che mettono al primo posto la soggettività dell'autore, il diario è quello che raccoglie il maggior numero di tipi e che richiede continue precisazioni epitetiche: diario intimo, diario di viaggio, diario politico, diario militare, diario letterario. Non solo, ma a partire dalla seconda metà dell'Ottocento, cioè dal momento in cui la scrittura diaristica si confronta con il mondo letterario del romanzo e del racconto, la distinzione tra diario vero e diario fittizio diviene assai fluida. Possiamo, infatti, parlare di racconto diaristico, di romanzo in forma di diario e di altre forme affini, inquadrando il fenomeno, nella generale tendenza all'ibridismo dei generi di cui abbiamo parlato in precedenza sulla scorta degli studi di Paolo Bagni, il quale sostiene che il genere è da considerarsi «componente, carattere, istanza al lavoro *nell'opera*, tale per cui il dislivello tra opera e genere non è più di ordine classificatorio (il genere, per così dire, come contenitore delle opere) ma strutturale e *il gioco dei generi nell'opera* ne diventa un tratto costitutivo».<sup>487</sup>

---

<sup>486</sup> Giovanni Genovesi, *La scuola del ricordo. Istruzione e maestri nei memorialisti italiani (1755-1905)* in Giovanni Genovesi, Anita Gramigna, *La scuola come romanzo. Immagini e ideali di scuola e di insegnanti nella memorialistica e in De Amicis*, cit.

<sup>487</sup> Cfr. Bagni, *Il campo di forze del genere*, cit., p. 5.

Il diario di scuola si presenta come un genere di frontiera, collocabile in una zona contigua tra il diario intimo e l'autobiografia; esso conserva di entrambi alcune caratteristiche e al contempo mantiene una propria specificità. Se si esclude *Cuore*,<sup>488</sup> l'opera archetipica che sta alle origini del genere, si può dire che nel diario di scuola, al pari dell'autobiografia, esiste la coincidenza tra autore, narratore e personaggio. Il diario di scuola presenta il carattere di un racconto veritiero, in quanto il materiale narrativo è tratto dalla vita dell'autore, ciò pur nella consapevolezza che la scrittura converte l'io, in *fiction*, in un personaggio che si muove entro un mondo testuale. La comune tendenza a dominare il tempo e a risignificarlo dentro l'azione della scrittura conduce a risultati diversi: nel diario di scuola a mettere ordine alla cronaca polverizzata di una esperienza di vita, nell'autobiografia a un disegno teleologico che prospetta dietro la contingenza un significato profondo di tipo esemplare.

Rispetto al diario intimo, in cui la registrazione temporale è per lo più intermittente e mancante di uno sguardo retrospettivo, il diario di scuola presenta sul piano della struttura temporale il carattere di un racconto progressivo che sfocia in una conclusione. Il diario intimo è una scrittura segreta che non presuppone un lettore, anche se può esistere un lettore virtuale, ammesso, intruso che diviene talvolta reale, mentre il diario di scuola è immaginato per un ipotetico lettore, quindi la rilettura della propria esperienza è in funzione di un possibile messaggio (di vita, di denuncia, pedagogico, poetico).

Negli anni Cinquanta le due opere più significative: *Cronache scolastiche* di Leonardo Sciascia e *Diario di un maestrina* di Maria Giacobbe riflettono questa tendenza di genere.

Le *Cronache* nascono quasi come estensione di un atto ufficiale, si presentano come una scrittura non finzionale legata alle scritture professionali. Esse assumono un valore letterario nel momento in cui la registrazione minuta degli accadimenti scolastici diventa l'occasione per scandagliare in profondità un sistema o un aspetto della società, in questo caso, le condizioni della scuola in Sicilia nei primi anni Cinquanta. La strategia conoscitiva messa in atto rivela ciò che già sappiamo e cioè che la scuola è un luogo paradigmatico, uno spazio nel quale, secondo gli insegnamenti di György Lukács, la rappresentazione del particolare riflette l'universale,<sup>489</sup> una sorta di eterna metafora della realtà. Ecco allora che

---

<sup>488</sup> Il caso di *Cuore* è del tutto particolare. Pur essendo una forma archetipica che sta alle origini del genere presenta alcune caratteristiche da cui le opere successive si discosteranno: l'autore, pur molto interessato ai problemi della scuola ( si ricordino anche *I ricordi di infanzia e di scuola* del 1901), non è un insegnante; la narrazione è di tipo polifonico con la presenza di diverse voci (il piccolo protagonista, il maestro, i genitori) a cui corrispondono differenti generi testuali (diario, racconto, lettera).

<sup>489</sup> La riflessione di György Lukács riguarda il romanzo storico ma si può estendere al racconto di scuola, in quanto anche in questo caso si tratta di una rappresentazione temporale che ha un carattere di storicità, dove i

lo scrittore, partendo dal dato autobiografico ed esperienziale, produce un intervento critico dalla forte connotazione etica e politica.

Nelle forme di scrittura del diario e della cronaca di scuola si ha l'impressione che il racconto si muova spinto dal movimento della contingenza. L'io narrante si lascia condurre dal fluire variabile e imprevedibile delle giornate, adeguandosi a un ritmo posto dall'esterno. Ciò è ancora più evidente nelle esperienze di insegnamento in realtà difficili. Nelle *Cronache* la struttura temporale riflette l'andamento dell'anno scolastico, secondo un artificio retorico già presente in De Amicis, mentre ne *Il diario di una maestrina* il tempo è scandito dal meccanismo dei trasferimenti in scuole e paesi diversi.

Il *topos* del racconto suddiviso per quadrimestri o altre forme di progressione scolastica è tipico di molte scritture di scuola, anche contemporanee. Ciò è dovuto non solo al vincolo di documentare fedelmente il presente, ma anche alla percezione temporale dell'insegnante. In effetti nella scuola il tempo di lavoro è scandito da precisi indicatori: l'inizio e la fine dell'ora, il numero di ore occupate e il numero di ore libere di una mattinata, il trimestre o il quadrimestre, lo svolgimento del programma, il periodo degli esami finali, le vacanze estive.

A una ripartizione tanto precisa del tempo si accompagnano sul piano percettivo altri segnali: il suono della campanella, la suddivisione netta della giornata in mattino e pomeriggio, il trascorrere delle stagioni secondo il calendario della scuola, la foto finale di classe;<sup>490</sup> aspetti che finiscono per diventare parte integrante del tempo di vita dell'insegnante, il quale spesso si trova a misurare la propria esistenza sul calcolo degli anni scolastici e delle sedi di servizio.

La percezione del tempo dell'insegnante è al contempo di natura rettilinea, secondo la successione cronologica, e di natura circolare, data la ricorsività di situazioni, programmi, problemi, situazioni che tendono a ripetersi e a somigliare tra loro. Come scrive Domenico Starnone: «nella scuola le stagioni girano in tondo»<sup>491</sup>, e Marco Lodoli precisa: «e avanti si ricomincia nell'eterno ritorno dell'eguale, identici ma in fondo diversi».<sup>492</sup> Il particolare vissuto dell'insegnante circa le modalità di percezione del tempo si comprende appieno

---

personaggi sono colti in una precisa cornice spaziale e sono identificabili, pur nella loro eterogeneità, in tipi storico-sociali. ( cfr. György Lukács, *Il romanzo storico*, Einaudi, Torino 1972 ).

<sup>490</sup> «A volte, dice Vivaldi, quando sono di cattivo umore, penso che non sono mai uscito dalle foto scolastiche. La mia vita mi sembra un fotomontaggio: la faccia di adesso col fiocco azzurro o sopra i pantaloni alla zuava. [...] E sempre nello stesso cortile della prima fotografia, che intanto ne ha generate altre tutte uguali. Foto che non stanno ferme, circolano, l'unico vero viaggio che fai: prima nelle case dei tuoi compagni e poi per le case dei tuoi alunni e poi per le case dei figli dei tuoi alunni: la sola traccia di te che disgraziatamente resterà». Starnone, *Ex cattedra*, cit., p. 128.

<sup>491</sup> Starnone, *Ex cattedra*, cit, p. 31.

<sup>492</sup> Lodoli, *Il rosso e il blu*, cit., p. 154.

quando si guarda a quell'esperienza stratificata negli anni con occhi lontani e distaccati, come accade a Miriam Coen al raggiungimento della pensione.

Sono entrata per la prima volta in una scuola a cinque anni e ne sono uscita a cinquantasette, salvo la breve parentesi dei quattro anni universitari. Non c'è male.

All'atto pratico cosa significa tutto ciò? Significa che ho sempre atteso con ansia le vacanze natalizie, che i cicli della mia vita, come i Greci con le Olimpiadi, si sono susseguiti per blocchi di anni scolastici, che il mese di settembre è stato sempre un nuovo inizio con tanto di buoni propositi, che ogni domenica sera, col pensiero del lunedì, ho provato una sorta di languore malinconico alla bocca dello stomaco, che le mie ore mattutine sono state scandite dal suono della campanella, che ho insegnato la teoria della vita, pur non capendola fino in fondo, assorbendo dal mio numeroso pubblico parte del suo incanto e della sua ingenuità.

493

Un altro elemento di riflessione di cui occorre tener conto è il fatto del tutto peculiare che l'insegnante si misura con un eterno e inesauribile presente. La nozione comune del passare del tempo vale solo per se stessi, poiché le generazioni di studenti che si susseguono sono perennemente bambini o giovani adolescenti. E' come stare inchiodati al presente e al suo avanzare tumultuoso, mentre si cambia e si invecchia interiormente. Questa nozione di presente ha una curvatura particolare, non è il semplice "qui e ora" ma è un presente elastico, espanso, in cui confluiscono di continuo il passato e il futuro, la rielaborazione di ciò che è già stato e l'immaginazione di ciò che verrà.

Alcuni scrittori di scuola hanno colto questi aspetti della particolare percezione del tempo sottolineando l'uno o l'altro fattore distintivo. Scrive Marco Lodoli: «gli storici interrogano i secoli, ma in una classe di una qualsiasi periferia italiana si ascolta il battere dei secondi»,<sup>494</sup> mentre Starnone, come già anticipato nel primo capitolo, mette in rilievo la tendenza idealizzante degli insegnanti nei confronti del passato, non solo in riferimento al loro essere stati studenti in scuole considerate "più serie" di quelle del presente, ma anche di aver iniziato la loro carriera in tempi migliori. Considerazioni condivise anche da Lodoli in *Il rosso e il blu*.

Il tempo di vita dell'insegnante è scandito anche dalla permanenza e dal trasferimento in diverse sedi di servizio che per alcuni significa spostamento radicale in città e regioni lontane dalla propria. La percezione dello spazio è un altro aspetto da indagare nei racconti di scuola, nei suoi corollari di luogo vicino e lontano, ambiente aperto e chiuso, esterno e interno. Ci sono scrittori che descrivono con particolare dettaglio la natura circostante come nei numerosi quadri paesaggistici della Garfagnana di Fabrizio Puccinelli: «il paese

---

<sup>493</sup> Coen, *Lettera di una professoressa*, cit., p. 1.

<sup>494</sup> *Ivi*, p. 28

di Villalta è circondato da montagne già coperte di neve. Sopra di noi si vedono le cime del Cusna, del Rondinaio, delle Tre Potenze, del Libro Aperto e, a sud-est, nei giorni chiari, si scorge la catena delle Panie, la Foce del Giovo, la Tambura, le alture di Fornovolasco»;<sup>495</sup> «Da due giorni piove a scossoni e la pioggia porta prima la sera e il buio»;<sup>496</sup> «La pioggia è finita. E' venuto il freddo rigido che precede la neve. Quando la mattina vado a scuola i campi e la strada sono gelati».<sup>497</sup>

Altri autori piuttosto colgono immediatamente il lato antropologico e inquadrano lo spazio con occhio sociologico come Bernardini nel suo arrivo a Pietralata.

«Di Pietralata non avevo mai sentito parlare. Sapevo, però che nelle borgate romane il tenore di vita non era molto diverso da quello della regione da cui provenivo. Ma non riuscivo a capire. Me ne resi subito conto quando, trovandomi di fronte al caseggiato di via Pomona, circondato da un tetro muro altissimo, da cimitero, osservai la gente, nella stragrande maggioranza donne, che attendeva il suono della campanella».<sup>498</sup>

C'è il viaggio per raggiungere la cosiddetta sede di servizio che può partire da molto lontano come nel caso del protagonista di *Pronti a tutte le partenze* di Marco Balzano che da Salerno accetta un incarico a Milano. Il supplente di prima nomina, nella sua nuova veste di emigrante intellettuale, ripensa ai viaggi e alle speranze di qualche anno prima «con lo zaino sulle spalle, buttato nei corridoi di treni portoghesi e spagnoli, ungheresi e polacchi».<sup>499</sup> E c'è il viaggio che si compie ogni giorno spesso con qualche collega per arrivare a scuola. «Gli insegnanti sono quasi tutti di fuori [...] mentre il treno attraversa vallate piene di nebbia dormono o giocano a carte. Alcuni durante il viaggio correggono i compiti; altri preparano un'abilitazione o un concorso».<sup>500</sup> Poi la sede cambia, comincia il lento avvicinamento a scuole sempre più vicine e comode e quegli stessi colleghi, di cui al mattino si intravede la sagoma sul treno che lentamente supera il fortunato che può usare l'automobile, sono solo profili dietro un vetro appannato.<sup>501</sup> La descrizione degli spazi interni è in genere limitata alle aule in un *cahiers de doléance* di ciò di cui abbisognerebbero e che immancabilmente non c'è. A volte lo sguardo si allarga alla stanza della Presidenza e soprattutto in alcuni autori si sofferma acutamente sui muri, i banchi, i corridoi, i bagni. Per Visitilli questi sono i luoghi dove gli studenti, di generazione in generazione, affermano la loro presenza con disegni, incisioni, scritte «in una coazione a ripetere che riflette una specie di *horror vacui*: firmo dunque sono, anche se sono un

<sup>495</sup> Puccinelli, *Il supplente*, cit., p. 5.

<sup>496</sup> *Ivi*, p. 10.

<sup>497</sup> *Ivi*, p. 13.

<sup>498</sup> Bernardini, *Un anno a Pietralata*, cit., p. 29.

<sup>499</sup> Balzano, *Pronti a tutte le partenze*, cit., p. 42.

<sup>500</sup> Puccinelli, cit., p. 15.

<sup>501</sup> *Ivi*, p. 41.

vandalo»,<sup>502</sup> al punto che dagli osservatori interstiziali dei bagni, per esempio, si potrebbero ricostruire gli annali degli istituti con tanto di nomi, cognomi, preferenze calcistiche e amorose.

Per riprendere il discorso delle forme narrative, si può notare come, all'interno del genere, ci sia stata una trasformazione della funzione del diario e della cronaca. Nelle opere degli anni Cinquanta il diario e la cronaca sono scritture che corrispondono solo parzialmente alle caratteristiche del canone, vale a dire l'aspetto introspettivo per la prima e documentario per la seconda, in quanto l'intenzione degli autori è prevalentemente quella di fornire una testimonianza critica su uno spaccato segmento di realtà. Negli anni Sessanta il particolare diario di Bernardini *Un anno a Pietralata*, quasi un resoconto articolato per nuclei narrativi, supera la funzione esemplare ma isolata dei precedenti esempi, per assumere il valore di manifesto politico indirizzato non solo ai maestri ma a tutta la società. Siamo più precisamente nel Sessantotto, un momento storico in cui gli insegnanti non sono percepiti come figure solitarie ed eroiche di educatori, ma come protagonisti di punta di un collettivo cambiamento sociale. Negli stessi anni si aggiunge un'altra forma espressiva: la lettera aperta, una sorta di *pamphlet*, di saggismo narrativo esemplarmente rappresentata da don Milani. Al contrario nel periodo degli anni Settanta non troviamo opere molto significative, la scuola sembra impegnata più a costruire nei fatti, nella pratica quotidiana che a raccontare quanto sta avvenendo.

La crisi di identità che negli anni Ottanta colpisce l'istituzione scolastica e i suoi protagonisti è raccontata da Starnone con sguardo ironico e divertito. Il suo diario è quello che maggiormente si attiene alle caratteristiche formali della tradizione: dove si alternano fatti, impressioni personali, descrizioni, narrati secondo una scansione giornaliera. Si tratta, però, di un tipo di diario dove la particolarità stilistica dell'ironia apre spazi nuovi di simulazione, di sospensione momentanea del realismo.

Nella minuta registrazione degli eventi si alimenta un climax ascendente che conduce nel corso della narrazione al franare rovinoso di qualsiasi illusione sulla scuola. E' interessante notare come a partire da Mastronardi per continuare con Starnone, la cifra stilistica del realismo comune a tanti racconti di scuola, da conoscenza documentaria e positivista della realtà, evolva verso forme di satira, di grottesca deformazione, di nostalgia del passato. E' con *Il Maestro di Vigevano* che si palesa una linea carsica di rappresentazione della scuola sotto il segno dell'ironia che germinerà a tratti nella letteratura futura.

---

<sup>502</sup> Visitilli, *E la felicità prof?*, cit., p. 39.

Con Onofri il diario di classe ritorna a essere la voce isolata e vibrante di un insegnante che non si ritrae dal denunciare l'imbarbarimento dei tempi presenti. Nella registrazione del quotidiano, attraverso annotazioni apparentemente casuali e accadimenti volutamente banali, Onofri ci restituisce una immagine antiretorica, ironica e dolente della scuola.

Nei racconti di scuola di questi ultimi anni sembrano coesistere due tendenze: la funzione documentaria da *reportage* giornalistico che prevale in autori come Silvia Dai Pra' e Giancarlo Visitilli, dove il diario funge da cornice narrativa di un'inchiesta; e la funzione introspettiva e più marcatamente finzionale che affianca e talvolta supera il resoconto scolastico, come nelle opere di Giusi Marchetta e Chiara Valerio.

In entrambi i casi ciò che sembra prevalere è un generale bisogno di espressione, più di carattere psicologico che retorico, quasi un'urgenza, se consideriamo le dimensioni del fenomeno editoriale.

Per limitarci alla forma narrativa del diario di scuola possiamo dire che esso si carica di diverse valenze: è l'occasione per circoscrivere e determinare ciò che altrimenti sovrasta e schiaccia con il peso della sua indeterminatezza, è la proiezione all'esterno di un'esperienza che appare sempre più consumata in un totale isolamento.

Diari, note e riflessioni personali di questi ultimi anni nascono certamente come forme di scrittura in reazione ai contenuti di azioni di governo contestate ma, a mio avviso, ciò non basta a spiegare un fenomeno editoriale che non accenna a diminuire e che comprende altre forme di scrittura, come i testi di stampo giornalistico. Il racconto di scuola nelle sue diverse espressioni, proprio perché ha come soggetto i giovani e chi si occupa di loro, pare essere diventato un concentrato simbolico delle incertezze e delle tensioni di un intero sistema culturale.

L'entità delle pubblicazioni sembra andare di pari passo con la crisi della scuola e dei suoi soggetti: più si viene allargando la separazione e l'incomunicabilità tra scuola e società, esemplarmente intuuta da Mastronardi, più la scuola perde di senso e di importanza. In un mondo sopraffatto dall'antitesi tra valori professati e valori effettivamente operanti nella società, queste forme di scrittura che danno consistenza e stabilità a un "io" altrimenti irrelato rivelano la loro natura consolatoria e riparatrice.

La narrazione diventa dunque un modo con il quale il soggetto contemporaneo costituisce e tiene insieme la sua identità personale e sociale. Scrivere e raccontare di scuola assume il valore di risignificare se stessi e la propria esperienza, non a caso molte di queste opere sono il frutto di scrittori-insegnanti precari, oppure di insegnanti appassionati e combattivi, che disperano ormai di trovare un senso al proprio quotidiano lavoro.

In genere nelle recenti storie di scuola viene a mancare l'evoluzione positiva vissuta dalla classe e dall'insegnante attraverso la loro comune esperienza. Il bilancio di fine anno, dopo le prove sostenute, sembra riportare al punto di partenza, a un esito bloccato. Il racconto di una formazione diviene paradossalmente il racconto di una mancata formazione. Probabilmente ciò è dovuto all'assenza di un'idea di futuro, prospettiva verso la quale dovrebbero protendersi i giovani, al configurarsi della gioventù come categoria che aspira solo a essere se stessa, mentre la scuola è il luogo dell'apprendistato alla vita, dell'incontro formativo con la realtà. Accade insomma al racconto di scuola di mettere in scena il declino e la fine della scuola stessa, destino che condivide storicamente con il genere simile del romanzo di formazione, il quale vide decretare la sua fine nel momento in cui cambiò l'idea di gioventù tipica del mondo borghese. L'odierna età della giovinezza non è più lo sconfinato campo di possibilità, il simbolo del mutamento e della modernità e nemmeno l'età degli ideali che si infrangono contro la realtà della storia, bensì un valore in sé che non prepara a qualcos'altro, ma aspira unicamente al proprio prolungamento.

Come abbiamo già detto una tendenza comune al genere del racconto di scuola è il prevalere di forme di contaminazione tra i generi. Lo abbiamo visto a proposito di diverse delle opere considerate: diari al confine tra autobiografia e cronaca, diari in cui sono inserite lettere o altre forme testuali a garanzia dell'autenticità del discorso, romanzi-saggi, lettere-saggio, ricordi di vita in forma di lettera, ecc.

La scelta della forma stilistica del ricordo è abbastanza comune nel racconto di scuola a cominciare dall'opera di Giovanni Mosca *Ricordi di scuola* del 1968.<sup>503</sup> Il testo si rivolge a un pubblico di ragazzi con l'intenzione di interessare e divertire con il racconto di episodi scolastici. Come è accaduto per *Cuore* anche *Ricordi di scuola* era un libro letto effettivamente in classe, mentre le opere recenti in cui prevale la forma del ricordo tradiscono la volontà di dialogare soprattutto con se stessi. L'interlocutore è infatti più o meno fittizio, ad esempio nel caso di Francesca Giusti e Miriam Coen è il fantasma delle proprie passioni e ideologie.

Le *Lettere* delle due professoresse sono il luogo della memoria privata e della confessione: le autrici partono dai casi e dalle esperienze professionali, raccontano fatti personali e vicende pubbliche, ampliando il loro punto di vista a un ragionamento complessivo sulle cose. E' senza dubbio da sottolineare il fatto che le opere siano rivolte a un pubblico reale e il movimento del racconto sia condotto dall'interno verso l'esterno mentre nelle opere più recenti prevale il dato introspettivo.

---

<sup>503</sup> Giovanni Mosca, *Ricordi di scuola*, Rizzoli, Milano 1968.

Appartengono al genere dei ricordi anche le raccolte *La mia scuola. Chi insegna si racconta* (2005) a cura di Domenico Chiesa e Cristina Trucco Zagrebelsky e *Il primo giorno di scuola. Un'epica per gli insegnanti* (2010) a cura di Luciana Pasino e Pompeo Vagliani.

La riflessione che scaturisce dall'insieme dei testi in oggetto rivela un tratto della realtà dove dominano l'assenza di verità generali, l'idea che la conoscenza sia relativa e problematica, l'impossibilità di fornire precetti o regole di comportamento valide per tutti. La forma del ricordo è, infatti, la controprova della concezione asistemica di fondo sottesa a queste scritture.

Al tempo stesso, però, gli autori non demordono dal loro ruolo di intellettuali che ancora credono nella funzione della ragione come scandaglio della realtà, così che il ricordo si fa testimonianza di pratiche educative e di ricerca personale. Il Libro dei Ricordi diviene espressione della nuova lingua dell'esperienza, misurato e saggio manuale di sopravvivenza.

Negli anni Sessanta *Lettera a una professoressa* di don Milani apre la strada alla nascita del saggio di scuola. Si tratta di una declinazione del «saggio d'opposizione»<sup>504</sup> così come lo ha definito Alfonso Berardinelli che si pone come forma critica volta a smascherare la mistificazione politica e la menzogna sociale e ha come fine ultimo la chiarificazione della coscienza pubblica.

Don Milani con il suo *pamphlet* antiborghese conquisterà una posizione di forte egemonia culturale e il saggio di scuola diventerà un genere ampiamente praticato. Il saggio di scuola è orientato verso la riflessione sulla categoria dei valori, si muove in un orizzonte di ascolto ampio che comprende vasti settori dell'opinione pubblica: genitori, insegnanti, studenti, con lo scopo di persuadere e orientare.

In genere l'impianto del discorso è complesso e tiene insieme diversi piani: la scuola, la famiglia, le politiche scolastiche, la società, l'economia. Dati i mali antichi della scuola non è difficile per il saggista demolire l'esistente con il semplice esercizio della ragione critica e affermarsi come legislatore, pedagogo, guida; più arduo risulta svolgere un ruolo propositivo convincente.

Recentemente sono stati pubblicati numerosi *pamphlet* che hanno come argomento la scuola; si tratta di testi a carattere saggistico tesi tra la volontà di informazione e quella di denuncia.

---

<sup>504</sup> Berardinelli, *La forma del saggio*, cit., p. 149.

Ricordiamo in particolare alcune opere: *Tutto bene professore? Croci e delizie del corpo docente* (2003) scritto da Umberto Fiori, insegnante, poeta e cantante degli Stormy Six, un gruppo storico del rock italiano; *La scuola raccontata al mio cane* (2004) e *Togliamo il disturbo. Saggio sulla libertà di non studiare* (2011) di Paola Mastrocola; *Il rosso e il blu. Cuori ed errori della scuola italiana* (2009) di Marco Lodoli, *La scuola è di tutti* (2010) di Girolamo De Michele, *La scuola si è rotta* (2010) di Mila Spicola, *L'Italia che va a scuola* (2012) di Salvo Intravaia. Interessante il punto di vista di un dirigente scolastico e la sua disincantata ricognizione dell'esistente in *Acqua alle funi* (2013) di Mario Giacomo Dutto; i saggi dei maestri di scuola primaria, lo scrittore Giuseppe Caliceti, *Una scuola da rifare* (2011) e il giornalista Alex Corlazzoli, *Riprendiamoci la scuola. Diario di un maestro di campagna. Come sopravvivere alla scuola italiana e cambiarla* (2011).

Alcuni di questi saggi si rivolgono direttamente agli insegnanti, con l'intenzione di scuotere la categoria a recuperare l'orgoglio e la dignità della professione. Ne sono un esempio, *Caro Insegnante. Amichevoli suggestioni per godere (1) la scuola* (2007) di Paolo Bottana, *Orgoglio di classe. Piccolo manuale di autostima per la scuola italiana e chi la frequenta*

(2008) di Margherita Oggero; altri come il recente *Strade parallele. La scuola, la vita* (2014), rilancia la struttura di lunga tradizione letteraria del dialogo, in questo caso tra un nonno e il nipote, in opposizione a Mastrocola che aveva fatto dialogare un insegnante e il suo cane. L'autore del saggio, Fiorenzo Alfieri, maestro elementare del Movimento di Cooperazione Educativa, riflette insieme al sedicenne Leonardo Menon sulla demotivazione e il disinteresse di molti studenti e sulle responsabilità degli insegnanti nel saper accendere la passione verso lo studio. Alfieri individua nelle modalità di formazione iniziale dei docenti un punto nevralgico del futuro della scuola pubblica, a fronte del fatto che nei prossimi 10-15 anni più della metà dei nuovi insegnanti saranno giovani.

Una forma originale sono i *dizionari pamphlet* che attraverso lo sviluppo di diverse voci, parole chiave, proposizioni restituiscono un affresco della scuola italiana e dei suoi mali in chiave ironica, graffiante e a tratti umoristica. Alcune opere rappresentative del genere sono *Sillabo ovvero Catalogo di quaranta proposizioni erronee intorno alla scuola* (2005) di Umberto Di Raimo e *Cento e Lode. La scuola italiana in cento voci con una lode (e qualche proposta finale)* 2010 di Mauro Parrini.

Come rileva Giulio Iacoli in *Forme e programmi per le scritture dell'insegnante*, «fra gli elementi comuni a questi testi, talora assai diversi tra loro, è ravvisabile una comune consapevolezza e tensione comunicativa, la frequente convocazione di un “tu” lettore fra le

pieghe del mondo descritto. Un segno, questo, dell'accresciuta familiarità della materia scolastica che lo scrittore postula nella ricezione ( e il dato appare confortato dalla fortuna attuale del genere, che non accenna a diminuire)». <sup>505</sup>

Nei *pamphlet* antologizzati nella presente trattazione si ravvisano i seguenti elementi tipici del genere: la funzione esortativa: spingere i genitori, gli intellettuali, i politici, gli insegnanti all'azione, alla protesta, a interventi pubblici. Al tono di denuncia si accompagna il corredo figurale delle domande retoriche, delle esortazioni, delle argomentazioni: esemplificazioni efficaci, dati statistici, metafore, ricorso all'*auctoritas*, alle figure tutelari della storia della scuola.

Chi legge è guidato in un percorso in cui si mettono in contrasto due piani: la scuola reale colta nei suoi momenti di lavoro, nei vissuti degli alunni, nelle riflessioni dell'insegnante e la scuola come dovrebbe essere: condizione inseguita, utopica, un perenne luogo dell'altrove. Infatti si può considerare come tipica del genere una *dispositio* del discorso secondo la figura di pensiero dell'antitesi.

Alcuni dei saggi considerati hanno come scopo quello di suscitare una reazione pubblica, di esortare e quasi di spingere a un'azione collettiva; altri esercitano, attraversano l'indagine razionale dell'esistente, la funzione di far conoscere e far comprendere a un pubblico, spesso imbevuto di stereotipi e pregiudizi, la realtà vera e i suoi problemi. L'imperativo comune ai diversi autori è comunque quello di esaminare, pensare e "far pensare", opporre la ragione all'irrazionale e sovente confuso mondo della scuola.

#### 6.4 La linea del comico

Un corollario inseparabile del racconto di scuola, fin dalle prime opere, è il piano della raffigurazione comica nelle sue varie forme: il riso, l'ironia, la parodia, il grottesco. Si tratta di diverse declinazioni dell'umorismo che colpiscono i personaggi, i luoghi, la sfera del linguaggio, il piano dei significati.

Secondo Bachtin i predecessori del romanzo moderno sono i generi letterari dell'antichità che rientravano nella sfera del serio-comico,<sup>506</sup> ed è certamente vero che l'ironia è un atteggiamento essenziale della cultura e della coscienza moderna e componente fondamentale del racconto di formazione, secondo quanto scrive Moretti.<sup>507</sup>

---

<sup>505</sup> Iacoli, *Forme e programmi per le scritture dell'insegnante*, in *Il mestiere d'insegnante*, cit., p. 138.

<sup>506</sup> Cfr. Michail Bachtin, *Epos e romanzo*, in *Estetica e romanzo*, Torino, Einaudi 1979, p. 462-463.

<sup>507</sup> Franco Moretti, *Il romanzo di formazione*, Milano, Garzanti 1986, p. 156.

Come abbiamo potuto vedere in De Amicis, Sciascia e Giacobbe, ma il discorso vale anche per Bernardini, la stessa rappresentazione dello spazio scolastico è connotata dalla cifra stilistica dell'ironia e della deformazione comica.

Alla radice di queste rappresentazioni ambientali è il confronto sproporzionato tra la missione ideale dell'insegnante e i mezzi a disposizione, tra l'immagine di cultura e sapere che la scuola vuole trasmettere e la visione del reale squallore che circonda alunni e insegnanti. Occorrono grandi doti di astrazione per parlare di poesia, di arte, di antiche civiltà dentro spazi angusti, affollati e rumorosi, tra barcollanti cartine geografiche, muri scrostati e arredi fatiscenti. Qui il potere della parola conferito all'insegnante appare in tutta la sua fragilità. Non solo, ma come ha descritto in modo emblematico Mastronardi, la deformazione grottesca appare ancora più evidente quando lo sguardo cade sul divario esistente tra le ambizioni intellettuali della classe docente e la meschinità spirituale e morale di certa parte della realtà scolastica.

Un altro aspetto generatore di effetti umoristici, quando non tragici, è certamente la frattura incolmabile tra scuola e società già presente nelle *Cronache* di Sciascia, oggetto di riflessione e denuncia in Pasolini e rintracciabile nel racconto contemporaneo di Dai Pra'.

Come ha sottolineato Emanuele Zinato a proposito di Sciascia, «la potenza dell'insegnamento, proprio perché autoproclamata, può mordere nel vuoto e perdere la propria efficacia, che quando c'è, come fanno i migliori fra gli insegnanti, è sempre e solo paradossale, obliqua, non immediatamente misurabile e certificabile».<sup>508</sup> Il naufragio della forza conferita alla parola poetica ne è un esempio, esso è il tema impietosamente autoironico, propulsore di *Cronache scolastiche*.

Leggo loro una poesia, cerco in me le parole più chiare, ma basta che veramente li guardi, che veramente veda come sono, nitidamente lontani come in fondo a un binocolo rovesciato, in fondo alla loro realtà di miseria e rancore, lontani come i loro arruffati pensieri, i piccoli desideri di irraggiungibili cose, e mi si rompe dentro l'eco luminosa della poesia.<sup>509</sup>

L'ineludibile distanza generazionale tra se stessi e il proprio uditorio apre lo spazio a difficili, quando non ostili forme di comunicazione e relazione, a orizzonti lontani di valori e idee, a una dissonante percezione del mondo e diventa il terreno più adatto alla deflagrazione di situazioni grottesche.

Dato che buona parte della comunicazione a scuola passa attraverso il linguaggio, le situazioni comiche e paradossali investono spesso il piano linguistico, come abbiamo

---

<sup>508</sup> Zinato, *Controscuole*, in *Leggere la scuola*, cit., p. 131.

<sup>509</sup> Sciascia, *Le parrocchie di Regalpetra*, cit., p. 122.

potuto vedere in Lucio Mastronardi e come attestano racconti più recenti. Ad esempio nella scuola descritta da Starnone, negli stessi anni di *Lezioni Americane* (1985), l'epidemia pestilenziale del linguaggio che Calvino<sup>510</sup> aveva presagito con profetica virtù è già realtà immanente.

Starnone registra puntigliosamente gli strafalcioni linguistici dei suoi alunni, come segnale del generale abisso di ignoranza della sua classe, ma anche della sciatteria linguistica degli insegnanti che non si preoccupano mai di chiarire il significato delle parole, di essere esatti, di attribuire alla lingua pregnanza e significatività. Vediamo come esempio questo dialogo:

( Un alunno sta leggendo il libro di storia)

- Professore non capisco. Mi spiega che significa?

Ho passato l'indice sotto la frase: "L'iniziativa ebbe successo ma vide la morte in battaglia di Pelopida".

- Qual è il problema?

Mi ha guardato dal basso in alto, disorientato.

- Chi vide la morte in battaglia?

- L'iniziativa.

- E la vide proprio ?

- Chi?

- La morte.

- Certo.

- Allora c'era la morte a combattere? Con la falce? Era amica di Pelopida ?

Gli ho spiegato il senso della frase ma lui era perplesso.

Cosa bisogna pensare, di fronte a manifestazioni di questo tipo. Si va veramente estendendo nella gioventù studiosa la tendenza a fissarsi per noia su tre o quattro parole, senza riuscire a sentirle come parte di un periodo? Forse le parole della scuola gli studenti le sentono così irrilevanti che tendono a rifletterci su poco: memorizzano un po' di suoni, li ripetono per l'interrogazione e via. E così che Socrate diventa il figlio di un lavatrice, il Griso viene battezzato il Grifo, proprio non so.<sup>511</sup>

Alla base dell'ironia c'è sempre una scontentezza del mondo, una domanda di altro, un disagio. Il meccanismo che genera l'effetto del comico è il malumore che cova dietro al riso, la zona di ombra amara, la realtà di un fatto apparentemente dissimulato di cui si intravede la vera natura.

---

<sup>510</sup> «Alle volte mi sembra che un'epidemia pestilenziale abbia colpito l'umanità nella facoltà che più la caratterizza, cioè l'uso della parola, un peste del linguaggio che si manifesta come perdita di forza conoscitiva e di immediatezza, come automatismo che tende a livellare l'espressione sulle formule più generiche, anonime, astratte, a diluire i significati, a smussare le punte espressive, a spegnere ogni scintilla che sprizzi dallo scontro delle parole con nuove circostanze.» Italo Calvino, *Esattezza*, in *Lezioni Americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Milano, Garzanti 1988, p. 58.

<sup>511</sup> Starnone, *Il collega Starnone*, in *Ex cattedra*, cit., p. 145-146.

Come scrive Starnone: «nelle cose di scuola che ci fanno ridere o sorridere c'è sempre un fondo buio che ci deve allarmare»<sup>512</sup> una risata a denti stretti indotta dalla forza di ciò che sottace, che non deve essere pronunciato e formulato.

L'ironia, la comicità, il grottesco non sono soltanto registri di scrittura, contenitori stilistici ma riflettono un modo di guardare il mondo. Scrivere ironicamente presuppone l'esistenza di un lettore che sappia percepire le intenzioni dell'autore e decifrarne il messaggio. Tanto più se si tratta di una forma raffinata di ironia è necessario che si crei una consonanza di valori e linguaggio condivisi.

Ecco perché le tante letture di puro divertimento della scuola fanno particolarmente pensare. Prima di tutto è necessario fare delle distinzioni tra il mondo degli stupidari, nati dopo il successo editoriale di Marcello D'Orta<sup>513</sup>, il quale merita un discorso a parte, e di numerose, quanto fortunate fiction televisive, e l'uso intelligente e critico dell'ironia e della comicità. È indubbio che a partire dagli anni Ottanta, cioè dopo il successo di pubblico di Starnone, si sia inaugurato un filone editoriale contrassegnato dal desiderio di ridere e far ridere utilizzando la scuola. Molti scrittori e registi hanno inchiodato la scuola a una rappresentazione grottesca molto lontana dalla realtà, propagandando l'immagine di una istituzione allo sfascio, denigrando gli educatori e interpretando l'esperienza scolastica secondo una tipologia fissa di comportamenti, eventi, contesti iperbolici e paradossali. Ciò che era cominciato come un elemento di stile è diventato un tratto distintivo ripetuto, uno stilema di rimasticato decadentismo. Il fatto che tutto questo piaccia al pubblico italiano è un dato inquietante e riflette il particolare rapporto che si è instaurato tra la scuola e la società nel nostro paese fin dalla nascita dell'istruzione obbligatoria. Non solo, ma esasperando i termini della finzione in chiave comica e riducendo la realtà a folklore, si elude quel necessario sguardo profondo sulle cose, senza il quale resta solo il vuoto. Per esempio gli insegnanti si sono chiesti tante volte come mai in Italia non si girino pellicole come *Être et avoir (Essere e avere)* di Nicolas Philibert e *Entre les murs (La classe)* di Laurent Cantet, trasposizione cinematografica di un romanzo di Francis Bêgaudeau del 2006 (eppure basta avere una certa conoscenza della scuola per sapere che non si tratta di realtà scolastiche tanto lontane dalle nostre). Al contrario si chiedono perché dobbiamo

---

<sup>512</sup> *Ivi*, p. 168.

<sup>513</sup> Marcello D'Orta, *Io speriamo che me la cavo. Sessanta temi di bambini napoletani* (1990) fu un clamoroso caso editoriale con un milione di copie vendute in Italia, numerose traduzioni all'estero, versioni teatrali e la trasposizione cinematografica per la regia di Lina Wertmüller con Paolo Villaggio, nei panni del maestro. *Io speriamo che me la cavo* è un libro di una naturale comicità costruita con gli ingredienti caratteristici del racconto popolare a cui si può concedere una nota di simpatia. In seguito D'Orta ha completato la sua trilogia napoletana con altre due opere: *Dio ci ha creato gratis. Il Vangelo secondo i bambini di Arzano* (1992), *Romeo e Giulietta si fidanzarono dal basso. L'amore e il sesso: nuovi temi dei bambini napoletani* (1993).

assistere al successo replicato di un film come *Notte prima degli esami* (2006) di Fausto Brizzi dove il professore, interpretato da Giorgio Faletti, è il tipico ex sessantottino deluso nelle aspirazioni intellettuali e amareggiato sentimentalmente che non trova di meglio che farsi uno spinello insieme a un suo alunno.

Nel racconto di scuola proliferano le professoresse investigatrici che fanno sempre qualcos'altro che non sia stare in classe, nascono amori improbabili tra colleghi e si flirta pericolosamente con le studentesse, nessuno sembra fare seriamente lezione o se qualcuno ci prova è scontato il fallimento.

La comicità, a volte anche genuina e spassosa, degenera troppo spesso in farsa, e l'inevitabile set teatrale della classe scivola nella commedia dell'arte.

Una galleria di personaggi dai pochi tratti stereotipati anima le pagine dei racconti di scuola: gli insegnanti sono rappresentati secondo i tratti bozzettistici del fallito esistenzialmente, dell'inetto con velleità intellettuali, del piccolo borghese frustrato, quindi rientrano nel ritratto più ampio dell'impiegato statale, dell'oscuro *travet* di tanta letteratura del Novecento. Nella narrativa più recente a questi aspetti si aggiunge la delusione politica di certa parte della classe docente di sinistra con i suoi tic, i comportamenti e il lessico stereotipati.

Gli studenti sono omologati in coppie di ritratti opposti e bloccati: i secchioni e i somari, i maschi e le femmine, gli inquadri e i trasgressivi, i Segarelli e i Timballo<sup>514</sup>, pallide imitazioni di De Rossi e di Franti del libro *Cuore*. Nella scuola diventata di massa non pare esistere un personaggio, studente o insegnante che sia, reso nella sua complessità psicologica, ritratto nella sua evoluzione, quindi un individuo, al contrario proliferano i personaggi ridotti alla loro funzione di tipo.

La rappresentazione dei gruppi di docenti e alunni è quella di un branco senza regole in preda a pulsioni incontrollate e idiosincrasie maniacali. Gli ambienti scolastici sono invariabilmente contrassegnati da situazioni di degrado e abbandono: banchi rotti, soffitti pericolanti, computer fuori uso, water otturati, ecc. Anche nella narrativa di scuola migliore, di cui abbiamo cercato di dare conto in queste pagine, si corre il rischio di cadere nei luoghi comuni della rappresentazione, dove nel nome della commedia si eleva a sistema il fallimento della scuola e si elude più o meno consapevolmente il confronto con la realtà.

Che cosa piaccia al pubblico è difficile dirlo ma è strategico, vitale chiederselo. Forse diverte la distruzione della distanza che il genere comico mette in atto rispetto all'oggetto.

---

<sup>514</sup> Segarelli Matteo e Timballo Daniele sono rispettivamente il più bravo della classe e l'allievo più discolo e lavativo di *Ex cattedra* di Starnone.

La scuola è un'esperienza di vita che accomuna tutti, tant'è che ognuno di noi si sente in diritto di avere su di essa un'opinione quando non una messe di consigli e soluzioni da prodigare a quegli sprovveduti degli insegnanti, ma sebbene la scuola del presente non sia più un luogo di paure e punizioni conserva comunque la sua *allure* coercitiva. A scuola abbiamo tremato per una interrogazione, abbiamo temuto un professore, ci siamo scontrati con l'esistenza di regole e comportamenti che erano il primo confronto con l'esistenza della Legge, e tanto altro ancora ha tratto da lì il suo cominciamento. Avvicinare questo luogo dell'immaginario in una zona di contatto prossimo, spogliarlo dell'addobbo gerarchico, gettare uno sguardo nel suo interno, denudarlo e smascherarlo sono secondo Bachtin gli ingredienti della raffigurazione comica.<sup>515</sup> La familiarizzazione e la profanazione della scuola nella sua messa in ridicolo sono forse gli aspetti che più divertono il pubblico.

Sono possibili anche altre risposte come ha tentato di fare Roberto Sandrucci, docente di Storia e Filosofia con un passato di maestro elementare in *La scuola sotto il genere della commedia* (2012).<sup>516</sup> Studiando sette casi di rappresentazione letteraria della scuola pubblica (Marcello D'Orta, Paola Mastrocola, Chiara Valerio, Claudio Risi, Gianmarco Perboni, Federico Moccia, Mario Giordano), l'autore ha messo in luce come la lettura del mondo della formazione e dell'istruzione in chiave comica, generi pericolose mistificazioni e in ultima istanza svolga il ruolo di delegittimare la scuola pubblica. Con notevole acutezza, Sandrucci osserva come il comico e il tragico siano i due generi che hanno costituito la cultura del nostro Paese. L'interpretazione esasperata in chiave di commedia o di tragedia ha impedito di guardare con coraggio alla realtà, in questo caso della scuola perché «è proprio *nel mezzo* dei due generi che si può intervenire, che sono operativi il lavoro e la politica».<sup>517</sup>

All'interno di questa riflessione, è però necessario ribadire la funzione positiva del ricorso alle figure del comico, riconoscendo che esse esercitano anche un'azione conoscitiva senza la quale è compromessa la cognizione realistica del mondo. Come afferma Starnone in una conversazione curata da Paola Gaglianone che fa da contrappunto a quanto detto fino ad ora: «spesso si accusa l'ironia di diffondere la svalutazione di ciò che davvero conta.[...] La verità è che l'ironia è in genere il frutto di un deterioramento che è avvenuto. Essa ce lo

---

<sup>515</sup> Bachtin, *Epos e romanzo*, cit., p. 456.

<sup>516</sup> Roberto Sandrucci, *La scuola sotto il genere della commedia. Rappresentazioni della scuola pubblica italiana : studio su sette casi*, Pisa, Edizioni ETS 2012. Della stessa casa editrice segnaliamo la lodevole iniziativa di una collana "Le spighe" diretta da Simonetta Ulivieri che ripubblica opere ormai dimenticate della storia della scuola, quali Placido Cerri, *Le tribolazioni di un insegnante di Ginnasio* (1873-2004); Edmondo De Amicis, *Amore e ginnastica* (1892- 2006).

<sup>517</sup> *Ivi*, p. 39.

segnala non lo causa».<sup>518</sup> L'ironia e l'autoironia, quest'ultima corollario indispensabile della scrittura di Starnone, nascono «da una speranza delusa, una tensione interrotta, una passione tradita, un desiderio a cui è negato il suo oggetto, una sottrazione di futuro, ma anche: un bisogno di riaccendere speranze, di riattivare tensioni, di tornare ad appassionarsi, di riavviare il desiderio, di ridarsi futuro».<sup>519</sup> In un certo senso l'ironia e il riso che ne deriva muovono contemporaneamente in due direzioni: la sofferenza per ciò che si è perduto e il bisogno di colmare la mancanza.

Se l'ironia si può considerare la cifra stilistica che ci segnala il disincanto e la nostalgia dell'incantamento, la vocazione al grottesco che si annida nel racconto di scuola ed è connessa al sottogenere del racconto di formazione è lo strumento del disvelamento feroce e di un tetro umorismo. Il primo romanzo di scuola in cui prevale la linea del grottesco è *Il maestro di Vigevano* di Lucio Mastronardi. Il motivo che è alla base della deformazione caricaturale e grottesca che investe i personaggi e le cose è da ricercare, come sostiene Carlo Varotti «nella divergenza incomponibile tra società e scuola, quasi espressione di valori e modelli irrimediabilmente separati e “altri”»<sup>520</sup> che per primo in Italia il romanzo denuncia. Il motivo dominerà anche la più recente narrativa di scuola: dai racconti di Domenico Starnone a *Fuori registro* di Sandro Onofri, a *Gatti e scimmie* di Arnaldo Colasanti e *Professori e altri professori* di Marco Lodoli.

Rispetto alla forme memoriali del racconto di scuola, la superficie realistica che è alla base delle intenzioni iniziali di Mastronardi subisce una deformazione caricaturale e grottesca che spinge il racconto fuori dai recinti della scuola a rappresentare con cupo sarcasmo la provincia apocalittica dei nuovi arricchiti delle fabbrichette, il disordine e il caos che si nasconde dietro l'apparente razionalità del *boom* economico.

Infine in un'altra declinazione del grottesco, il tono ironico e autoironico delle pagine di Starnone mette in evidenza il carattere ottuso e irrimediabile del sistema scuola e delegittima dall'interno l'esistente e certamente colpisce, come all'interno del genere narrativo del racconto di scuola, esistano così poche opere che valorizzino in un modo o nell'altro l'ordine esistente, anziché adoperarsi a corroderne l'immagine positiva.

---

<sup>518</sup> Gaglianone (a cura di) *Conversazione con Domenico Starnone. Il sottile dispiacere dell'ironia*, cit., Roma, p. 56.

<sup>519</sup> *Ivi*, p. 50.

<sup>520</sup> Varotti, *Scuola*, in *Luoghi della letteratura italiana*, (a cura di Gian Mario Anselmi e Gino Ruoizzi), Milano, Mondadori 2003, p. 335.

## 6.5 Epicità e antiepicità della figura dell'insegnante

Uno dei tratti che si manifesta più precocemente nella storia del genere è il carattere di singolarità, di personalità fuori dal coro dell'insegnante, alimentato certamente da alcuni aspetti inerenti alla professione come: la libertà di insegnamento, l'assenza di momenti di conduzione di gruppo della classe, la scarsa abitudine a lavorare insieme, presenti soprattutto nelle scuole secondarie.

Possiamo notare come nel tempo siano cambiati l'immagine e il ruolo simbolico che si attribuiscono alla figura dell'insegnante e come in alcuni casi esse assumano connotati di esemplarità. La riflessione si potrebbe poi estendere al ruolo pedagogico della scuola nella creazione di mitologie eroiche dall'Ottocento ai giorni nostri che diventano di volta in volta strumenti d'ordine e ubbidienza o di vitalismo e ribellismo antagonistico.<sup>521</sup>

Negli anni Cinquanta e Sessanta, scrittori come Sciascia, Giacobbe, don Milani si assunsero il compito di denunciare le inadempienze dello stato nei confronti della scuola e il fallimento della politica di alfabetizzazione, partendo da realtà geografiche marginali e appunto per questo rappresentative. Lontano anni luce da chi si stava impegnando per una scuola migliore, ma con il medesimo intento realistico, Mastronardi inaugura nello stesso periodo la via del grottesco prefigurando, attraverso di essa, la ridefinizione dei valori che stava avvenendo nella società del suo tempo.

Negli anni Settanta il singolo insegnante, generalmente personalità con forti tratti autobiografici come Bernardini, si batte e agisce da solo ma con la consapevolezza politica di far parte di un movimento di idee molto più ampio che comprende tanti come lui e che travalica l'orizzonte scolastico. E' il momento costruttivo dell'impegno nelle istituzioni, della fiducia nel cambiamento, della partecipazione attiva.

Le figure di insegnanti di questa stagione del racconto di scuola hanno dei tratti epici: sono figure eroiche che si battono per unire la comunità nel segno dell'appartenenza a un insieme di ideali condivisi; che assumono su di sé la responsabilità di un mandato; che si contrappongono alla palude di insipienza e frustrazione rappresentata dalla gran massa dei colleghi.

I ritratti della collettività: collegi, scrutini, assemblee sono interessanti quadri metaforici dell'istituzione da cui emergono le insoddisfazioni personali, le frustrazioni intellettuali, il qualunquismo borghese, il bieco conservatorismo, quando non il degrado e il fallimento.

---

<sup>521</sup> In questa direzione di studi è d'obbligo segnalare il recente saggio di Stefano Jossa, *Un paese senza eroi. L'Italia da Jacopo Ortis a Montalbano*, Bari, Laterza 2013. Jossa riflette sul rapporto tra eroi nazionali ed eroi dei romanzi nella letteratura tra Ottocento e Novecento.

Se è vero che l'elogio della collegialità non è mai stato scritto, è altrettanto vero che esso è stato vissuto come momento alto della storia scolastica, ma paradossalmente ciò è accaduto negli anni in cui declinava il racconto di scuola.

Infatti, nell'intervallo di tempo che intercorre fino alla pubblicazione delle opere di Starnone, a metà degli Ottanta, il genere subisce una battuta d'arresto: poche opere e di carattere per lo più romanzesco dove la scuola serve solo da sfondo. Sono anni in cui si parla molto di scuola ma non nei libri, bensì nelle classi, nei collegi docenti, nelle assemblee con i genitori, nei quartieri, nei convegni, negli incontri politici e sindacali. Il singolo insegnante perde di statuto e centralità. Prevale il racconto corale, *acentric*, che verte sulla pluralità delle storie. Gli eroi principali sono un numero variabile ma restano per lo più anonimi, le loro gesta sono note e trasmesse oralmente nell'ambito ristretto di una classe, di un quartiere, di un'associazione professionale.

Dagli anni Ottanta tutto cambia. «La tradizione romanzesca, e in generale umanistica, perde la sua valenza alta e conoscitiva, e comincia a essere impiegata come un patrimonio inattivo, ovvero incapace di fornire un'interpretazione significativa del presente.[...] L'interpretazione del reale non porta più alla creazione di opere che interpretino il reale attraverso il verosimile, ma creano un verosimile che conduce al falso, all'apocrifo, alla parodia, oppure un realistico che non è verosimile eppure si propone come vero».<sup>522</sup> Lo stile dei racconti di scuola riflette la stessa incapacità della narrativa italiana di questi anni di raccontare credibilmente la realtà. Prevale la linea della rappresentazione ironica, grottesca, deformata di cui il primo interprete è Domenico Starnone a cui fanno seguito numerosi imitatori. L'intento sembra essere soprattutto quello di demistificare il reale, di svelare dietro l'apparente razionalità del sistema della scuola e del paese il disordine e il caos che si nascondono. Lo stile segue lo stesso processo di dissoluzione, quasi di catastrofismo che accompagna i contenuti: ne è la controprova.

Il venir meno dell'idea di progresso che accompagna la riflessione culturale postmodernista ha come conseguenza la riapertura di quella frattura, solo apparentemente rimarginata negli anni Settanta, tra la scuola e la società, il tramonto nell'immaginario collettivo della concezione di scuola come utile alla vita. Anche sul piano delle forme pare impossibile un'ipotesi costruttivista, come abbiamo visto, si assiste a un'esplosione, ibridazione e mescolanza di generi, stili e strutture dopo la quale non si è ricomposto un ordine.

---

<sup>522</sup> Casadei, *Stile e tradizione nel romanzo italiano contemporaneo*, cit., p. 39.

Il personaggio dell'insegnante non può che essere un antieroe, la rappresentazione ironica e autoironica di un sé diminuito, marginale, alleggerito dalle responsabilità che il compito educativo comporta.

La sua rappresentazione è di nuovo quella di una figura che si staglia isolata dal contesto del gruppo di colleghi. Non è più un eroe nel senso di colui che si sente protagonista della storia, non è nemmeno il suo alter ego declinato in chiave di orgogliosa ribellione, bensì un personaggio che pare sopravvissuto alla catastrofe di tutte le ideologie, nel caso di Starnone alle macerie degli ideali della scuola democratica. Un nuovo soggetto che potremmo chiamare, prendendo a prestito una definizione di Stefano Jossa, «l'eroe della vita interstiziale».<sup>523</sup>

Il nostro decennio sposta nuovamente il baricentro entro un altro orizzonte prospettico. Siamo di fronte non soltanto alla separazione tra la scuola come istituzione e la società che ne misconosce il valore, ma al divario insanabile tra chi subisce la scuola come adeguamento e rassegnazione allo stato dei fatti e chi ancora prova a cambiarla, facendovi significativamente entrare i fatti della vita. Si tratta di una indicazione che a prima vista può apparire “debole”, se confrontata con i modelli antecedenti, che si propone di ridare valore al semplice agire quotidiano, al gesto individuale, all'impegno mantenuto nel tempo. Il tentativo è quello di coniugare la trasmissione del sapere con l'ascolto dell'altro, affinché l'apprendimento si traduca in esperienza, e di partire dalla consapevolezza di avere di fronte dei soggetti rispetto ai quali non è lecito rinunciare alla responsabilità etica che compete all'adulto-educatore. All'interno di questa area (piccoli eroi contemporanei?) è interessante osservare, come molti degli autori, pensiamo al caso di Affinati, Albinati, Colasanti, Pusterla, Visitilli siano insegnanti che svolgono altre professioni intellettuali, in genere sono giornalisti ma anche scrittori, poeti, esperti di cinema, critici letterari.

Lo stile riflette il debito nei confronti di ambiti culturali diversificati: la semplificazione del linguaggio, la ricerca di un effetto di oralità e l'inserimento di dialoghi veri e propri, la presenza di una forte componente figurale, una certa tendenza all'iperbole, il ricorso alla struttura della cronaca, la ricerca di vie mimetiche per raccontare la realtà in una inestricabile connessione tra fiction e non fiction. La natura anfibia del loro lavoro: essere allo stesso tempo dentro e fuori dalla scuola consente quella necessaria presa di distanza da cui scaturiscono la riflessione e la scrittura, ma anche un aumento dell'immagine di sé, una linfa corroborante di autostima, un alimento vitale da cui attingere stimoli e forze nuove. Al contrario la scuola funziona all'ottanta per cento come diminuzione del sé, vuoi per il mancato riconoscimento economico, ma soprattutto per lo sfacelo dei risultati di

---

<sup>523</sup> Jossa, *Un paese senza eroi*, cit., p. 190.

apprendimenti sempre più scadenti che rimandano all'insegnante il senso di inutilità del proprio lavoro.

Non è un caso se molti docenti lamentano la pesantezza della correzione dei compiti piuttosto che del fare lezione in classe: la verifica è il banco di prova di quanto poco è stato appreso dai più, nonostante la preparazione, lo sforzo e la fatica del docente. La scuola poi è un mondo chiuso che finisce per diventare asfittico, poiché mancano le occasioni di formazione e di crescita professionale al di fuori di ristretti ambiti circoscritti e comunque sempre legati al volontarismo.

Occorre precisare meglio, per evitare facili dicotomie tra l'idea di un passato eroico e un presente insipiente, che la contrapposizione semplificatoria tra epicità e antiepicità come tratto della figura dell'insegnante non può prescindere dal considerare il ruolo che l'ironia ha sempre rivestito nel racconto di scuola. Come abbiamo dimostrato, anche nel nostro ambito l'ironia è «il linguaggio dell'irrequietezza, del mutamento, è intelligenza dissolvitrice quanto valorizzante».<sup>524</sup> I racconti di scuola conoscono bene la sua forza che rovescia il tragico in comico, il ridicolo in malinconia perché appoggiano la loro esile tramatura sullo sguardo riflessivo, doppio e dialogico dell'autore, il quale non può sottrarsi dal tener conto di una inevitabile pluralità di punti di vista. Per comprendere il peso del registro ironico nel determinare una visione sfumata della figura dell'insegnante dobbiamo ritornare alle origini.

Se ripensiamo all'archetipo del racconto di scuola, vediamo come De Amicis in *Il Romanzo di un maestro* sfugga alla tentazione di creare un eroe a tutto tondo nel personaggio del maestro Ratti e come il romanzo-inchiesta sia percorso da una vena ironica. Ne sono un esempio i ritratti veri dei bambini: ragazzi vivaci, sporchi, affamati con gli abiti imbrattati di terra e le mani a grattarsi il capo, ben lontani dall'immagine edulcorata dell'infanzia che veniva trasmessa nella Scuola Normale dove si formavano i futuri insegnanti. I sogni pedagogici del maestro si infrangono al primo incarico, nella beffa di una realtà scolastica, dove prima di riempire le teste sarebbe più urgente riempire le pance, dove l'ampollosa prosopopea scolastica si sgonfia sulle facce smunte di scolari che odorano di fieno e di animali. La vena ironica diviene feroce quando il maestro si rapporta alle figure istituzionali, alla loro vuota retorica e arrogante indifferenza dei problemi scolastici. Infine ribolle di un sarcasmo non trattenuto, quando è costretto ad ascoltare un sindaco dichiarare pomposamente guerra all'ignoranza, mentre i bambini del suo paese disertano le aule per lavorare nei campi. Anche il ritratto di Emilio Ratti rifugge alla tentazione oleografica del missionario e pubblico ufficiale, perché il maestro ci appare

---

<sup>524</sup> Cfr. Bachtin, *Epos e romanzo*, cit., p. 156.

una figura vera, con le sue cadute, delusioni e amarezze che addirittura prova ad annegare nel vino. Al tempo stesso le speranze e riflessioni pedagogiche sul metodo di insegnamento, che evolve dalla “scuola del cuore” alla conquista di una maggiore autorevolezza in classe, ne rivelano il volto di autentico educatore.

In *Cuore* il tema eroico attraversa tutto il libro. Come scrive Jossa, *Cuore* potrebbe essere letto come «una vera e propria riflessione sull’eroismo patriottico».<sup>525</sup>

Le figure dei bambini sono la rappresentazione idealizzata di piccoli adulti con gli stessi pensieri e doveri, aspirazioni e saggezza; i modelli storici di riferimento che emergono dalle pagine del diario di Enrico Bottini, dai racconti mensili del maestro Perboni, dalle lettere del padre sono esempi innegabili di eroismo, sacrificio, nobiltà d’animo, abnegazione e coraggio. Ma la figura di Franti scompagina l’universo di una società improntata alla bontà e al sacrificio con la sua carica eversiva di pura cattiveria. Franti fa male ai compagni, irride soldati feriti e madri piangenti, picchia i più deboli, tira sassi contro la scuola serale, ma tanto accumularsi di nefandezze, scrive Umberto Eco nel suo celebre *Elogio* è troppo titanico per essere normale, «*deve* avere un valore emblematico e riecheggiare un momento di civiltà, una figura della coscienza universale, lo voglia o no l’autore»<sup>526</sup> che egli rintraccia nel ritratto di Panurge di Rabelais. Franti sorride, ride, si fa beffe, ghigna sarcastico e con la sua gratuita malvagità richiama bruscamente alla realtà «l’Italia-Enrico di De Amicis con la sua vocazione perbenista e interclassista».<sup>527</sup> A macchiare di una carica ironica il libro ideale dell’eroismo non è soltanto la presenza di Franti, ma la figura stessa di Enrico, che secondo Jossa non ha le caratteristiche per assurgere a candidato a eroe nazionale, perché ancora troppo coinvolto nell’universo emotivo della crescita per poter essere un modello eroico astratto e ideale, freddo e impassibile.<sup>528</sup>

Epica o antiepica, modello di eroismo o di antieroisimo, la figura dell’insegnante appare refrattaria ad aderire *tout court* a mitologie forti, ad assumere una funzione simbolica nazionale. A determinarne la resistenza sulla soglia di una qualsivoglia ideologia dominante è la complessità umana e psicologica dei protagonisti: un tratto di antropologica incompiutezza, la problematicità di certi caratteri, l’impulso ironico e autoironico, l’oscillazione identitaria che fa di certi personaggi del racconto di scuola vere e proprie figure letterarie. Non solo ma in quanto protagonista di forme letterarie attuali egli risulta,

---

<sup>525</sup> Jossa, *Un paese senza eroi*, cit., p.165.

<sup>526</sup> Umberto Eco, *Elogio di Franti*, in *Diario Minimo* (1963), Milano, Mondadori 1988, p. 92.

<sup>527</sup> Ivi, p. 160.

<sup>528</sup> Cfr., Jossa, cit., p. 169.

al pari di grandi personaggi del romanzo italiano, troppo realistico e individuale per essere ridotto entro i confini di una modellizzazione simbolica.

## **6.6 Attese e imprevisti: l'epifania come rivelazione del significato profondo della propria esperienza**

Nell'orizzonte in bilico della scuola, la rivelazione del significato profondo della propria esperienza avviene nei modi più impensati, attraverso improvvise, quanto illuminanti epifanie. Lo abbiamo visto nel romanzo di Dai Pra' verso la fine dell'anno scolastico, lo troviamo riconfermato nella pagine di Visitilli nell'incontro con un ex studente a distanza di anni (situazione topica comune a molta narrativa di scuola.)

All'esame Saverio ha strappato il minimo dei minimi, 60 su 100. Quasi un insulto, ma sufficiente per liberarlo dal peso della scuola. E nessuno scommetterebbe nulla sul suo futuro lavorativo, men che meno su altri studi. L'università Saverio? Figurarsi.

E invece.

Mi capiterà di incontrarlo in centro a Bari, fra molti anni, e di scoprirlo a un passo dalla terza laurea. Lui sarà orgoglioso di dire che proviene dal quartiere San Paolo di Bari, un luogo di cui i cronisti dei quotidiani si occupano fin troppo, mentre nessuno sembra in grado di raccontarne la verità come avrebbe fatto Pasolini.[...]

Saverio dirà che della scuola ricorda con piacere la preside, «perché spesso per punizione passavo intere giornate con lei», l'insegnante di religione, «che un giorno mi ha parlato di un certo don Milani», e la ragazza dei dibattiti al cineforum: - Erano tutti film strani, che io non capivo, però mi hanno fatto venire la voglia di viaggiare. Dapprima solo con l'immaginazione: è così che ho imparato a conoscere l'Iran dai film di Makhmalbaf, il Tibet di Annaud, Marsiglia grazie a Guédiguian. Poi sono passato al cinema nostrano, che raccontava la mia vita. Ricordo quanto ho pianto la prima volta che ho visto *Ladri di biciclette* al Fantarca!

529

L'accadere di situazioni epifaniche invero in ultima istanza le speranze riposte dell'insegnante. Potremmo dire, prendendo a prestito quanto scritto da Moretti sul *Bildungsroman*, che «la prova che l'eroe-protagonista (l'insegnante) deve superare, consiste nell'accettare il differimento del senso ultimo della sua esistenza»<sup>530</sup> quell'epifania del senso a cui dovrebbe accompagnarsi il superamento dell'alienazione. L'esperienza epifanica ha il potere di risignificare anche il sentimento del tempo, là dove il presente era continuamente svalutato dal confronto con il passato, ora si carica di nuovi valori perché potenziato dai ricordi.

---

<sup>529</sup> Visitilli, *E la felicità prof?*, cit., p. 42-43.

<sup>530</sup> Moretti, *Il romanzo di formazione*, cit., p. 76.

Ma il momento dell'epifania riguarda anche gli studenti, alcuni dei quali comprendono il senso di quanto imparato acriticamente a scuola e depositato nella loro memoria come nozione incolore, nello svolgersi di un attimo, durante il quale un frammento di sapere riemerge e pare riconnettersi alla totalità e acquisire forme nuove. In questa esperienza imprevista

Nella scuola di strada raccontata da Carla Melazzini tutti i problemi e i fatti che accadono vengono discussi in assemblea. Nelle intenzioni degli insegnanti si tratta di una specie di *circle time* sul modello di Gordon<sup>531</sup> con funzione terapeutica, ma anche di uno spazio che registra l'andamento del lavoro e lo stato delle relazioni. La verifica, il premio, arriva sempre inaspettato, per via indiretta. Ad esempio, quando, avendo saltato un'assemblea per scarsità di alunni, si sente gridare improvvisamente: « né, ma l'assemblea n'a facimmo 'cchiù ? ». <sup>532</sup> Uno spazio della parola voluto dagli insegnanti è diventato un bisogno.

In Starnone, invece, a riconferma dell'irriducibilità della linea del grottesco, l'epifania funziona al contrario, come improvvisa illuminazione che vanifica ogni sforzo, ogni concetto, ogni progresso: è la parodia dell'epifania.

L'alunno Segarelli è stato intervistato da VideoUno. In serata me lo sono visto davanti a colori mentre diceva: «Devo la mia crescita culturale al movimento e ai miei professori Vivaldi e Starnone che mi hanno insegnato a collegare Vasco Rossi e Guglielmo il Maresciallo e gli U2 alla poesia didattica e moraleggiante ».

Mi sono sentito le palme sudate e mi sono detto: debbo trovare la forza di bocciarlo.<sup>533</sup>

Nel racconto di scuola «l'epifania del senso»,<sup>534</sup> laddove si manifesta, non sembra però costruire pienamente quella totalità concreta tra chi insegna e chi apprende che permette il superamento dell'alienazione. Anche negli esempi migliori di riconoscimento identitario nel proprio lavoro resta una zona di ombra, una incrinatura problematica che impedisce di ricomporre in un quadro di senso condiviso i segmenti parcellizzati di una professione che si fonda sulla trattazione del particolare. Il tentativo di tradurre l'azione minuta che quotidianamente l'insegnante svolge su singoli alunni in valore universale (esempio il riconoscimento del ruolo della scuola nella costruzione di un'idea di nazione, nella formazione della persona, del cittadino del futuro) sconta sul piano del simbolico la

---

<sup>531</sup> Thomas Gordon, *Insegnanti efficaci*, Firenze, Giunti 1991.

<sup>532</sup> Melazzini, *Insegnare al principe di Danimarca*, cit., p. 67.

<sup>533</sup> Starnone, *Ex cattedra*, cit., p. 57.

<sup>534</sup> Per Franco Moretti l'epifania del senso dovrebbe consentire il superamento dell'alienazione, la ricomposizione della frattura tra il soggetto e l'oggetto. Cfr., Moretti, *Il romanzo di formazione*, cit., pp. 102-103.

discrepanza tra scuola e società quale si è venuta storicamente configurando nel nostro paese e di cui abbiamo già ampiamente dato dimostrazione.

L'epifania allora si manifesta come forma di inatteso risarcimento ma non di riscatto dal sentimento di insensatezza che sembra ormai pervadere le contemporanee scritture di scuola.

### 6.7 I ferri del mestiere

Tra i cosiddetti “ferri del mestiere” un posto particolare è occupato dal registro. Il registro si può considerare il pilastro dell'istituzione scuola, esso contiene la memoria delle interrogazioni, dei voti, dei giudizi, delle note, del programma, delle assenze; è il simbolo del reale potere dell'insegnante e l'oggetto dei suoi incubi quando deve compilarlo, aggiornarlo, consegnarlo al Preside. All'idea che un registro venga smarrito o scompaia per misteriose ragioni, qualsiasi insegnante è colto da una crisi di panico. Per gli studenti è il libro nero degli incubi, il luogo dei supplizi, raramente il giardino delle delizie; per i genitori il librone magico da cui attendono, con soggezione, l'arcano responso sul destino dei loro figli, come gli antichi dalle foglie della Sibilla cumana. Il registro è l'arma che viene brandita nei consigli di classe per affermare il proprio insindacabile (in quanto sostenuto dai numeri) giudizio su un alunno, può capovolgere i destini, salvare, mandare a morte o consegnare l'alunno nelle mani dei torturatori dei corsi di recupero. In caso di contestazioni, poi, è un documento con valore legale che viene richiesto, insieme all'accesso agli atti, da giudici e avvocati.

Ne *Il collega Starnone*, raccolta di 20 fogli che l'autore immagina di scrivere su richiesta del Preside, il registro appare all'inizio come un oggetto in disuso, intonso, «bianco come un fossile». <sup>535</sup> All'insegnante moderno, infatti, non interessa interrogare e fare verifiche, ma “insegnare”, fare belle lezioni, sollecitare domande, far nascere curiosità sul mondo e finisce per compilarlo solo quando il Preside lo mette alle strette.

Il registro è un oggetto sorpassato: dentro non c'è che un po' di voti umorali e gli argomenti delle lezioni annotati in fretta, però serve ai docenti per minacciare: “Ti metto un tre a penna sul registro”. Intendendo che non si tratta di un tre labile, a matita, esortativo, cancellabile nel caso l'alunno si redima. Si tratta di un tre indelebile, assoluto, fissato per sempre sulla pagina quadrettata come se fosse di bronzo. <sup>536</sup>

---

<sup>535</sup> Starnone, *Il collega Starnone*, cit., p. 141

<sup>536</sup> *Ivi*, p. 189

Ne *La collega Passamaglia*<sup>537</sup> la professoressa di Lettere teme di averlo smarrito e vaga terrorizzata per la scuola. Per lo sprovveduto protagonista di *Grande circo invalido* il registro è la rappresentazione simbolica della scuola della tradizione, quella seria e reale che la Preside oppone all'idealismo del giovane professore alla prima supplenza in una scuola privata.

Mi si rivolge (la Preside) solo per avvertirmi che può sempre capitare un'ispezione ministeriale, all'improvviso, a tradimento, ci odiano a noi delle scuola private, dunque sarebbe meglio se i ragazzi non fumassero e non si bastonassero in classe, se i registri fossero abbastanza in ordine. Tutto deve sembrare come a posto.

– Naturalmente dico io.

– Naturalmente un piffero. Lei è così giovane – conclude regolarmente la preside –, di certo è un povero idealista. Ma si ricordi: gli idealisti finiscono per fare un mare di danni, a sé e agli altri. Tenga in ordine i registri piuttosto.<sup>538</sup>

In *Registro di classe*, Sandro Onofri ci descrive gli amletici dubbi che tormentano i professori nelle valutazioni di fine quadrimestre e che si traducono in tante caselline vuote sul registro.

Dietro quel bianco c'è tutto un aggroviarsi di dubbi, ci sono i dilemmi posti dal sei meno meno, e anche dai cinque più più meno (lo giuro). Il confine tra il cinque e il sei è l'ossessione di molti insegnanti, è il canale di Otranto oppure peggio, la borderline tra la fame del Messico e l'opulenza del Texas. Bisogna capirli, poveracci, quei professori lì, mettiamoci nei loro panni. Non è mica da poco la decisione che si trovano a prendere. Un alunno da cinque e mezzo è la peggior disgrazia che gli possa capitare, ha l'ambiguità di tutti i posti di frontiera, dove si parlano lingue miste, la gente è un po' di qua e un po' di là, e tutto è così inquietante. Il cinque e mezzo è il mondo anfibio di El Paso. Insopportabile.<sup>539</sup>

## La lezione

Prima di dare inizio alla lezione organizzo una messinscena dell'allegria. Lo faccio sempre. Fingo che se n'è andata via la voce e per un po' muovo le labbra emettendo stentati, impercettibili suoni gutturali. Poi recupero l'uso delle corde vocali e accenno a lanciare il registro contro un tale dell'ultimo banco che sta chiacchierando col suo compagno. Quindi corro alla finestra per buttarmi giù gridando: "No, basta, ancora un'ora con voi, non ce la faccio più" [...]. Li faccio ridere a crepelle. Per un po' sono il loro buffone. Mi piacciono quando ridono: hanno denti ancora sani, risate limpide; sembrano d'animo buono e destinati alla felicità.

Poi dico bruscamente: "Basta".

---

<sup>537</sup> Starnone, *La collega Passamaglia*, cit.

<sup>538</sup> Lodoli, *Grande circo invalido*, Einaudi, Torino 1993, p. 18.

<sup>539</sup> Onofri, *Registro di classe*, cit., p. 45.

E' un segnale che non ammette discussioni. Loro si ricompongono, prendono il quaderno degli appunti, si preparano ad annotare.<sup>540</sup>

La lezione è il momento centrale della relazione tra l'insegnante e gli allievi, scandisce la vita scolastica ed è la forma didattica più soggetta a variazioni e sperimentazioni, a seconda della personalità del docente e delle mode pedagogiche del momento. Nel dizionario umoristico, *Cento e lode* di Mauro Parrini, l'autore distingue diverse forme di lezione, indicando il corrispondente tipo di insegnante: l'insegnante lettore, fotocopiatore, videonoleggiatore, dettatore, paradettatore, moderatore, animatore, didascalico, conferenziere, socratico.

L'insegnante lettore, per esempio «è quello che in classe legge e fa leggere il manuale agli studenti. Più che una tecnica didattica è una tecnica di sopravvivenza, adottata solitamente da docenti per lo più supplenti che hanno accettato per ragioni economiche di insegnare una materia che conoscono poco e male. [...] Tecnica rispettabile come tutte le tecniche che hanno come obiettivo la sopravvivenza, ma fortunatamente molto rara. [...]

L'insegnante animatore non vuole sedere in cattedra e fa lezione passeggiando per la classe e mescolandosi agli studenti. Ama i lavori di gruppo e cambia continuamente la disposizione dei banchi, operazione che da sola porta via metà del tempo della lezione. [...] Dopo i fasti degli anni Settanta questa figura di docente è in via di estinzione, e ora che è quasi scomparso si comincia a rimpiangere qualche sua qualità (l'entusiasmo, per esempio). [...] Il socratico non adotta nessuno dei nove modelli presentati e non ne scarta nessuno a priori, adotta di volta in volta questa o quella tecnica, questo o quel metodo conservando un'unica costante: un reale interesse per quello che sta facendo e per chi lo sta facendo.<sup>541</sup>

Nell'immaginario dell'insegnante la lezione dovrebbe essere un esercizio di volo, una navigazione per allontanamento dai territori conosciuti verso nuove mete, dove lui - il pilota- indica la rotta e fornisce gli strumenti per l'atterraggio. Eccolo allora intento a preparare una "bella lezione", con i collegamenti precisi, le citazioni rapide, i richiami al nostro tempo, talvolta l'impiego di mezzi informatici. Dopo di che ha inizio il regno dell'ignoto. Si è convinti di aver fatto centro e invece nessuno ascolta, oppure si colpisce nel punto debole e la classe si alza in volo, "staccando l'ombra da terra".<sup>542</sup>

Allora, d'improvviso, ho capito che la poesia poteva arrivare dove la narrativa, la saggistica, il giornale non arrivano; che questa è una generazione talmente smarrita da aver perso lungo il cammino le strutture logiche e compositive del ragionamento, ma non i brividi, i palpiti, le intuizioni volanti, quel fermento dell'anima. E

---

<sup>540</sup> Starnone, *Fuori registro*, cit., p. 58.

<sup>541</sup> Mauro Parrini, *Cento e lode. La scuola italiana in cento voci con una lode (e qualche proposta) finale*, Bologna, Pendragon 2010, pp. 106-109.

<sup>542</sup> Del rapporto tra allievo e maestro, in questo caso di volo, si parla nel romanzo di Daniele Del Giudice, *Staccando l'ombra da terra*, Einaudi, Torino 1994.

così il sabato porto i miei poeti e detto tre o quattro meraviglie. I ragazzi le imparano al volo, le fanno loro.<sup>543</sup>

A volte la lezione non produce lo stesso effetto di decollo per tutti i passeggeri, qualcuno si alza in volo, altri restano saldamente ancorati a terra, altri ancora subiscono solo un leggero barcollamento ma non sanno in che direzione andare.

Quando spiego i poeti maledetti e mi affanno a far capire che la vita se la giocavano per una metafora, quando vedo che la classe naviga nel nulla e uno tempera la matita, l'altro legge «Tuttosport» e il resto ciondola come fosse al cinema, allora incontro gli occhi di Tanni che mi sorridono e vado avanti, ci do dentro, lo faccio apposta e spiego il simbolo e il poeta veggente e una stagione all'inferno e Tanni ride e io con lei.<sup>544</sup>

Passo alla lettura del carne immortale di Foscolo: *I sepolcri*.

Comincio: all'ombra dei cipressi e dentro l'urne, e subito, ordinatamente gli allievi si organizzano per trascorrere utilmente le prossime due ore. [...] Solo un gruppetto di sette studenti freme con me a: celeste è questa corrispondenza d'amorosi sensi, celeste dote è negli umani; perché vogliono portare italiano all'esame di maturità e sono disposti a tollerare tutto. Silenziosi annotano a matita tutto ciò che mi detta il carne, mentre la lettura mi infiamma. Presto non sento più nemmeno Ticconi Elisa che chiede: che sono l'are? che sono i domestici Lari?, ma procedo, è roba che conosco bene, sono i ferri del mestiere.<sup>545</sup>

Nel romanzo di scuola la lezione è il territorio dove si esercita con maggior forza l'inventiva dell'autore. *Nel Regno di Acilia* di Marco Baliani, ambientato nella Roma borgatara degli anni Cinquanta, l'io narrante è un bambino che racconta le sue avventure nella scuola elementare dalla prima fino alla quinta. Le lezioni del maestro Finelli sono memorabili conferenze sulla storia dell'Unione sovietica, la grande patria del socialismo e iniziano ogni mattina con lo srotolamento di una enorme carta geografica sulla quale il maestro indica i luoghi delle battaglie, delle città assediate, della resistenza del glorioso popolo russo contro l'esercito hitleriano. Le lezioni terminano sempre sullo stesso punto della carta, un cerchietto scuro con la scritta Stalingrado e tutta la classe deve ripetere forte e chiaro: Viva Stalin!<sup>546</sup>

La funzione della lezione collocata in posizione incipitaria assume nel romanzo il ruolo di una cornice entro la quale si svolge il percorso di formazione interiore del protagonista e dei suoi piccoli amici. In un contesto di povertà e sfruttamento, dove la memoria della

---

<sup>543</sup> Lodoli, *Il rosso e il blu*, cit., p. 11.

<sup>544</sup> Mastrocola, *La gallina volante*, Guanda, Parma 2000, p. 26

<sup>545</sup> Starnone, *Ex cattedra*, cit., p. 91.

<sup>546</sup> Marco Baliani, *Nel regno di Acilia*, Milano, Rizzoli 2004, p. 26.

guerra e dei patimenti è ancora viva insieme alla forza delle utopie politiche, essi chiuderanno i conti con il passato portando a termine un compito di giustizia sociale.

La cifra comica e l'atmosfera surreale de *Il Maestro Atomi* di Salabelle<sup>547</sup> si manifesta nel primo capitolo *La pentola aleatoria* quando il supplente Gelli porta a scuola uno stranissimo apparecchio: una pentola cilindrica di acciaio temprato che emette uno strano ronzio. Collegata a un motorino elettrico la pentola gira su stessa, dentro vi vengono infilati diversi oggetti di materiali diversi, pezzetti di materia, che la rotazione dovrebbe trasformare in un nuovo aggregato, simulazione del brodo primordiale che ha dato origine alla vita sulla terra. La lezione consisterà da questo momento in poi nell'osservazione quotidiana della pentola, nella religiosa auscultazione del suo sibilo, nel calcolo della sua circonferenza, mentre mano a mano che passano i giorni la classe si assottiglia, finché non restano che pochi alunni a guardia del malinconico esperimento.

---

<sup>547</sup> Maurizio Salabelle, *Il maestro Atomi* (1997), Casagrande, Bellinzona 2004.

## BIBLIOGRAFIA

### TESTI

- AFFINATI, E., *La città dei ragazzi*, Milano, Mondadori, 2008.  
ID., *Elogio del ripetente*, Milano, Mondadori, 2013.
- ALBINATI, E., *Maggio selvaggio. Un anno di scuola in galera*, Milano, Mondadori, 1999.
- ANTOCCIA, L., *le remore e il titanic*, Roma, Alberto Gaffi Editore, 2005.
- ARGENTINA, C., *Per sempre carnivori*, Roma, Minimum Fax, 2013.
- BALIANI, M., *Nel regno di Acilia*, Milano, Rizzoli, 2004.
- BALZANO, M., *Pronti a tutte le partenze*, Palermo, Sellerio 2013.
- BANDA, A., *Scusi, prof, ho sbagliato romanzo*, Parma, Guanda, 2006.
- BELLOTTI GIANNINI, E., *Prima della quiete. Storia di Italia Donati*, Milano, Rizzoli, 2003.
- BERNARDINI, A., *Un anno a Pietralata* (1968), Nuoro, Illisso Edizioni, 2004.  
ID., *Le bacchette di Lula* (1969), Firenze, Nuova Italia, 1969.
- BOZZOLA, G., *Una classe difficile*, Roma, Fazi, 2012.
- CALICETI, G., *Una scuola da rifare. Lettera ai genitori*, Milano, Feltrinelli, 2011.
- CELATI, G., *Racconti impensati di ragazzini* (a cura di Enrico de Vivo), Milano, Feltrinelli, 1995.
- CERRI, P., *Le tribolazioni di un insegnante di Ginnasio* (1873), Salerno, Sellerio, 1988.
- CHIESA, D., ZAGREBELSKY TRUCCO, C., *La mia scuola. Chi insegna si racconta*, Torino, Einaudi, 2005.
- COEN, M., *Lettera di una professoressa...ovvero come restare quasi cinquant'anni dentro la scuola*, Firenze, Libriliberi, 2006.
- COLASANTI, A., *Gatti e scimmie*, Milano, Rizzoli, 2001.
- CORNIA, U., *Il professionale. Avventure scolastiche*, Milano, Feltrinelli, 2012.
- CULICCHIA, G., *Il paese delle meraviglie*, Milano, Garzanti, 2004.
- DAI PRA', S., *Quelli che però è lo stesso*, Roma- Bari, Laterza, 2011.
- DE AMICIS, E., *Cuore* (1886), a cura di Luciano Tamburini, Torino, Einaudi, 2001.  
ID., *Cuore* (a cura di Domenico Starnone), Milano, Feltrinelli, 1993.  
ID., *Il romanzo di un maestro* (1890), (a cura di Anna Ascenzi, Pino Boero, Roberto Sani), "Piccoli classici italiani", Genova, De Ferrari, 2007.
- DI RAIMO, U., *Sillabo ovvero catalogo di quaranta proposizioni erronee intorno alla scuola*, Bologna, Pendragon, 2005.
- DORIA ROSSI, M., *Di mestiere faccio il maestro*, Napoli, L'ancora del Mediterraneo, 1999.
- FIORE, A., *Il supplente* (1964), Milano, Isbn Edizioni, 2010.
- GIACOBBE, M., *Diario di una maestrina* (1957), Nuoro, Il Maestrato, 2003.
- GIUSTI, F., *Lettera di una professoressa. Trent'anni dopo Barbiana*, Roma, Donzelli, 1998.
- LODI, M., *Il paese sbagliato Diario di un'esperienza didattica*, Torino, Einaudi, 1970.
- LODOLI, M., *Grande Circo Invalido*, Torino, Einaudi, 1993.  
ID., *Professori e altri professori*, Torino, Einaudi, 2003.  
ID., *Il rosso e il blu. Cuori ed errori della scuola italiana*, Torino, Einaudi, 2009.
- MARANI, D., *Il compagno di scuola*, Milano, Bompiani, 2005.
- MARCHETTA, G., *L'iguana non vuole*, Milano, Rizzoli, 2011.
- MASTROCOLA, P., *La gallina volante*, Parma, Guanda, 2000.  
ID., *Una barca nel bosco*, Parma, Guanda, 2004.

- ID., *La scuola raccontata al mio cane*, Parma, Guanda, 2004.
- ID., *Togliamo il disturbo. Saggio sulla libertà di non studiare*, Parma, Guanda, 2011.
- MASTRONARDI, L., *Il maestro di Vigevano* (1962), Torino, Einaudi, 1994.
- MELAZZINI, C., *Insegnare al Principe di Danimarca*, Palermo, Sellerio, 2011.
- MILANI, L., *Lettera ai giudici*, in *Lettere di Don Lorenzo Milani priore di Barbiana*, Milano, Mondadori, 1970.
- MOSCA, G. *Ricordi di scuola* (1940), Milano, Rizzoli, 1968.
- OGGERO, M., *La collega tatuata*, Milano, Mondadori, 2002.
- ID., *Orgoglio di classe. Piccolo manuale di autostima per la scuola italiana e chi la frequenta*, Milano, Mondadori, 2008.
- ONOFRI, S., *Registro di classe*, Torino, Einaudi, 2000.
- ID., *Cose che succedono*, Torino, Einaudi, 2002.
- ID., *I figli e i padri. Tre romanzi*, Milano, Baldini Castoldi, 2008.
- ID., *Pier Paolo Pasolini. Presentazione*, in *I poeti italiani*, Roma, edizioni «L'Unità», 1993.
- PARRINI, M., *Cento e lode. La scuola italiana in cento voci con una lode (e qualche proposta finale)*, Bologna, Pendragon, 2010.
- PASINO, L., VAGLIANI, P., (a cura di), *Il primo giorno di scuola*, Torino, SEI, 2010.
- PASOLINI, P. P., *Lettere luterane* (1975), Torino, Einaudi, 1976.
- ID., *Scritti corsari* (1975), Milano, Garzanti, 2000.
- PUCCINELLI, F., *Il supplente* (1965-68), Parma-Milano, Franco Maria Ricci Editore, 1972.
- PUCCINELLI, F., MARIOTTI, G., *Gabbie. Il romanzo di due compagni di banco*, Venezia, Marsilio, 2006.
- PUSTERLA, F., *Una goccia di splendore. Riflessioni sulla scuola nonostante tutto*, Bellinzona, Casagrande, 2008.
- RASORI, A., *Piano di lavoro di un maestro*, Parma, Pratiche Editrice, 1978.
- SALABELLE, M., *Il maestro Atomi* (1997), Bellinzona, Casagrande, 2004.
- SCERBANENCO, G., *I ragazzi del massacro*, Milano, Garzanti, 1994.
- SCIASCIA, L., *Cronache scolastiche* (1955), in *Le parrocchie di Regalpetra*, Milano, Adelphi, 1991.
- SCUOLA DI BARBIANA, *Lettera a una professoressa* (1967), Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1978.
- ID., *Lettera a una professoressa quarant'anni dopo*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 2007.
- SCURATI, C., *Il sopravvissuto*, Milano, Bompiani, 2005.
- SPICOLA, M., *La scuola si è rotta*, Torino, Einaudi, 2010.
- SPREAFICO, S., *Le penultime lettere di un professore tentato di ricominciare*, Reggio Emilia, Gesp Editrice, 1995
- STARNONE, D., *Ex cattedra e altre storie di scuola*, Milano, Feltrinelli, 2006.
- ID., *Fuori registro*, Milano, Feltrinelli, 1991.
- ID., *Solo se interrogato. Appunti sulla maleducazione di un insegnante volenteroso*, Feltrinelli, Milano, 1995.
- ID., *Paura di Franti*, in De Amicis, E., *Cuore*, Milano, Feltrinelli, 1993.
- STELLA, G. A., *Il maestro magro*, Milano, Rizzoli, 2005.
- VALERIO, C., *Nessuna scuola mi consola*, Roma, Nottetempo, 2009.
- VISITILLI, G., *E la felicità prof?*, Torino, Einaudi, 2012.
- TOZZI, F., *Ricordi di un impiegato* (1920), Feltrinelli, Milano, 1994.

## SAGGI CRITICI

- AFRIBO, A., ZINATO, E., (a cura di) *Modernità italiana. Cultura, lingua e letteratura dagli anni Settanta a oggi*, Roma, Carocci, 2011.
- BERARDINELLI, A., *La forma del saggio. Definizione e attualità di un genere letterario*, Venezia, Marsilio, 2002.
- BACHTIN, M., *Voprosy literatury estetiki*, Izdatel'stvo, Chudožestvennaja literatura, 1975, trad. it., *Estetica e romanzo*, Einaudi, Torino, 1979.
- BAGNI, P., *Il campo di forze del genere*, in Anna Maria Sportelli ( a cura di), *Generi letterari*, Roma- Bari, Laterza, 2001.
- BÀRBERI SQUAROTTI, G., *La vita agra di un supplente*, in Angelo Fiore, *Il supplente*, Milano, Isbn Edizioni, 2010.
- BARLOZZINI G., *I problemi della scuola nella letteratura del secondo dopoguerra*, Firenze, D'Anna, 1974.
- BASTICO M., LUSUARDI, G., *Scuola missione incompiuta. L'istruzione in Italia dal sussidiario a Internet*, Reggio Emilia, Maselli, 2013.
- BATTISTINI. A., *Lo specchio di Dedalo. Autobiografia e biografia*, Bologna, Il Mulino, 1990
- BAZZOCCHI, M.A., *Personaggio e romanzo nel Novecento italiano*, Milano, Mondadori, 2009.
- BELPOLITI, M., *La materia e lo stampo. Il modo letterario di Sciascia*, «il manifesto», 17 luglio, 1992.
- BERTONI, C., *Rischi e risorse dello studio dei temi: percorsi possibili*, in «Allegoria», n. 58, Anno 2008, pp. 9-24.
- BINI, G., *Romanzi e realtà di maestri e maestre*, in *Storia d'Italia*, Annali n. 4, *Intellettuali e potere*, Torino, Einaudi, 1981.
- CALVINO, I., *I libri degli altri*, Torino, Einaudi, 1991.
- ID., *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Milano, Garzanti, 1988.
- CANESTRI, G., RICUPERATI, G., *La scuola in Italia dalla Legge Casati a oggi*, Torino, Loescher, 1976.
- CARNERO, R., *Il viaggio educativo del precario*, in «Il Sole 24 ore», 9 giugno 2013.
- ID., *Adottati a scuola. La scuola tra rassegnazione e resistenza*, in Vincenzo Spinazzola (a cura di), «Tirature 12», Il Saggiatore-Fondazione Arnoldo e Alberto Mondadori, Milano 2012, pp.169-173.
- CASADEI, A., *Stile e tradizione nel romanzo italiano contemporaneo*, Bologna, Il Mulino 2007.
- CATARSI, E., *L'educazione del popolo. Momenti e figure dell'istruzione popolare nell'Italia liberale*, Bergamo, Juvenilia, 1985.
- CERAMI, V., *Introduzione*, in Sandro Onofri., *I figli e i padri. Tre romanzi*, Milano, Baldini Castoldi, 2008.
- CHIOSSO, G., (a cura di), *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, Brescia, La Scuola, 1993.
- COLASANTI, A., (a cura di) *Classici di domani. Luoghi della narrativa italiana e straniera degli ultimi 30 anni*, Roma, Fahrenheit 451, 2001.
- COLLURA, M., *Il maestro di Regalpetra. Vita di Leonardo Sciascia*, Milano, Longanesi, 1996.
- CONTINI, G., *Lucio Mastronardi*, in *Letteratura dell'Italia unita 1861-1968*, Firenze, Sansoni, 1983.
- CORTI, M., *Prefazione*, in *Per Mastronardi, Atti del Convegno di Studi su Lucio Mastronardi*, Vigevano 6-7 giugno 1981, Nuova Italia, 1983.
- COVATO, C., *Un' identità divisa. Diventare maestra in Italia tra Otto e Novecento*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1996.

- D'AMICO, N., *Storia e storie della scuola italiana*, Bologna, Zanichelli, 2010.
- DARDANO, M., *Leggere i romanzi. Lingua e strutture testuali da Verga a Veronesi*, Roma, Carocci, 2008.
- DEBENEDETTI, G., *Il romanzo del Novecento* (1958), Milano, Garzanti, 1998.
- DE FEDERICIS, L., *Il romanzo della scuola*, in «Belfagor», anno LVII, n. 2, 31 marzo 2002, pp. 222-233.
- DE GENNARO, R., *La rivolta impossibile. Vita di Lucio Mastronardi*, Roma, Ediesse, 2012.
- DE MAURO, T., *La cultura degli italiani*, Roma-Bari, Laterza, 2004.
- DE MICHELE, G., *La scuola è di tutti. Ripensarla, costruirla, difenderla*. Roma, Minimum Fax, 2010.
- ID., *Intelligenza sprecata e fanatica stupidità*, in «L'Indice dei libri del mese», n. 3, marzo 2013, anno XXX.
- DONATI, A., (a cura di) *Costellazioni italiane 1945-1999. Libri e autori del secondo Novecento*, Le Lettere, Firenze, 1999.
- ECO, U., *Elogio di Franti* (1962), in *Diario minimo*, Milano, Mondadori, 1988.
- FANO, N., *Raccontare o testimoniare?*, in Sandro Onofri., *Cose che succedono*, Torino, Einaudi, 2002.
- FERRARI, S., *Scrittura come riparazione. L'esempio di Proust*, Modena, Mucchi, 1986.
- FERRETTI, G., *Il mondo in piccolo. Ritratto di Lucio Mastronardi*, in «Rinascita», 21 marzo 1964.
- ID., *La letteratura del rifiuto e altri scritti*, Milano, Mursia, 1968-1981.
- ID., *La morte irridente. Ritratto critico di Luciano Bianciardi*, Lecce, Manni, 2000.
- ID., *Una vita ben consumata. Memorie pubbliche e private di un ex comunista*, Torino, Nino Aragno Editore, 2001.
- FIGLIOLI, V., (a cura di), *La nazione tra i banchi. Il contributo della scuola alla formazione degli italiani tra Otto e Novecento*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2012.
- FLORIS, G., *La fabbrica degli ignoranti. La disfatta della scuola italiana*, Rizzoli, Milano, 2008.
- FORTINI, F., *Tre interventi sul libro di don Milani*, in «Quaderni Piacentini», n. 31, anno VI, II semestre 1967, pp. 271-277.
- GAGLIANONE, P., *Conversazione con Domenico Starnone. Il sottile dispiacere dell'ironia*, Roma, Omicron, 1996.
- GENOVESI G., GRAMIGNA A., *La scuola come romanzo. Immagini e ideali di scuola e di insegnanti nella memorialistica e in De Amicis*, Ferrara, Università degli Studi di Ferrara, 1995.
- GESUALDI, M., (a cura di), *Don Lorenzo Milani. La parola fa eguali*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 2005.
- GIGLIOLI, D., *Tema*, La Nuova Italia, Milano, 2001.
- GINSBORG, P., *L'Italia del tempo presente. Famiglia, società civile, Stato 1980-1996*, Torino, Einaudi, 1998.
- GOLINO, E., *Pasolini. Il sogno di una cosa. Pedagogia, Eros, Letteratura dal mito del popolo alla società di massa*, Milano, Bompiani, 1992.
- GRAMIGNA, A., *La scuola narrata. I due principali romanzi "scolastici" di Edmondo De Amicis*, in Giovanni Genovesi, Anita Gramigna, *La scuola come romanzo*, Ferrara, Università degli Studi di Ferrara, 1995.
- ID., *Il romanzo di un maestro di Edmondo De Amicis*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.
- GUILLÉN, C., *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la literatura comparada*, Barcelona, Editorial Critica, 1985, trad. it., *L'uno e il molteplice*, Il Mulino, Bologna, 1992.

- IACOLI, G., *Forme e programmi per le scritture dell'insegnante*, in Alessandro Musetti, Corrado Confalonieri (a cura di), *Il Mestiere d'insegnante. Figure di quotidianità, trame invisibili*, Milano, Unicopli, 2013.
- ID., *Scrivere ai tempi della Gelmini*, in «Studi culturali», IX, n. 1, aprile 2012.
- ID., *Dal romanzo del lavoro al romanzo della scuola: narrazioni, cronache e diari del maestro*, in Rocco Mario Morano, *Narratori italiani del Novecento dal Postnaturalismo al Postmodernismo e oltre. Esplorazioni critiche. Ventitré proposte di lettura*, Tomo Primo, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2012.
- INGLESE, A., *L'eroe segreto. Il personaggio nella modernità dalla confessione al solipsismo*, Cassino, Università di Cassino, 2003.
- JACOMUZZI, A., *Il maestro di Vigevano*, in *Atti del Convegno di Studi su Lucio Mastronardi*, Vigevano 6-7 giugno 1981, Nuova Italia, 1983.
- JOSSA, S., *Un paese senza eroi. L'Italia da Jacopo Ortis a Montalbano*, Laterza, Roma-Bari, 2013.
- LORENZINI, N., (a cura di), *Poesia del Novecento italiano. Dal secondo dopoguerra a oggi*, Roma, Carocci, 2002, voll. II.
- LUPERINI, R., *La fine del postmoderno*, Napoli, Alfredo Guida Editore, 2005.
- MARIOTTI, G., *Lettera a Fabrizio*, in Fabrizio Puccinelli, *Il supplente*, Milano, et al. Edizioni, 2012.
- MATT, L., *Narrativa*, in Andrea Afrifo, Emanuele Zinato (a cura di) *Modernità italiana. Cultura, lingua e letteratura dagli anni Settanta a oggi*, Roma, Carocci, 2011.
- MILDONIAN, P., *Altarego. Racconti in forma di diario tra Otto e Novecento*, Marsilio, Venezia, 2001.
- MORETTI, F., *Il romanzo di formazione*, Milano, Garzanti, 1986.
- NUVOLI, G., *La scuola italiana al cinema*, in Barbara Peroni (a cura di), *Leggere la scuola*, Unicopli, 2012.
- ONOFRI, M., *A salvaguardia dell'innocenza. Spietati indizi di un uomo antico innamorato della scuola*, in «L'Indice dei libri del mese», anno XVII, n. 9, settembre 2000.
- ID., *Storia di Sciascia*, Roma-Bari, Laterza, 1994.
- OSSOLA, C., *Il continente interiore*, Venezia, Marsilio, 2010.
- PICCONI STELLA, S., *In prima persona. Scrivere un diario*, Bologna, Il Mulino, 2008.
- PONTREMOLI, G., *Elogio delle azioni spregevoli*, Napoli, L'ancora del Mediterraneo, 2004.
- QUAGLIA, M., TOMASI, E D., (a cura di), *Lavagne di celluloidi. La scuola nel cinema*, Torino, Provincia di Torino, 2003.
- RECALCATI, M., *Cosa resta del padre. La paternità nell'epoca ipermoderna*, Milano, Cortina, 2011.
- ID., *Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre*, Milano, Feltrinelli, 2013.
- RINALDI, R., *Il romanzo come deformazione. Autonomia ed eredità gaddiana in Mastronardi, Bianciardi, Testori, Arbasino*, Milano, Mursia, 1985.
- RODARI, G., *Prefazione*, in Albino Bernardini, *Le bacchette di Lula*, Firenze, Nuova Italia, 1969.
- RODLER, L., *I termini fondamentali della critica*, Milano, Mondadori, 2004.
- RUGIU SANTONI, A., *Il professore nella scuola italiana dal 1700 alle soglie del Duemila*, Firenze, La Nuova Italia, 1981.
- RUGIU SANTONI, A., SANTAMAITA, S., *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2011.
- SANDRUCCI, R., *La scuola sotto il segno della commedia. Rappresentazioni della scuola pubblica italiana: studio su sette casi*, Pisa, Edizioni ETS, 2012.
- SANI, R., *Accanto ai maestri. Edmondo De Amicis. L'istruzione primaria e la questione magistrale*, Genova, De Ferrari, 2007.

- SICILIANO, E., *Vita di Pasolini*, Milano, Mondadori, 2005.
- SOLDANI, S., (a cura di), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'800*, Milano, Franco Angeli, 1989.
- TAMBURINI, L., *Cuore riletto*, in Edmondo De Amicis, E., *Cuore*, Torino, Einaudi, 2001.
- TAS, L., *Domenico Starnone o dell'ironia*, in Paola Gaglianone, *Conversazione con Domenico Starnone. Il sottile dispiacere dell'ironia*, Roma, Omicron, 1996.
- TOMASI, T., *L'istruzione di base dall'Unità ai giorni nostri*, in Tina Tomasi et al., (a cura di), *L'istruzione di base in Italia (1859-1977)*, Firenze, Vallecchi, 1978.
- TRAINA, G., *Leonardo Sciascia*, Milano, Mondadori, 1999.
- ID., *Qualche esempio di romanzo-saggio nella narrativa italiana*, in «Nuova Prosa», n. 39, 2004, pp. 229-242.
- TREVI, E., *Istruzioni per l'uso del lupo*, Roma, Edizioni Lit, 2012.
- ID., *Qualcosa di scritto*, Ponte delle Grazie, Milano, 2012.
- TURNATURI, G., *Immaginazione sociologica e immaginazione letteraria*, Laterza, Roma-Bari, 2003.
- VANDELLI, L., *Tra carte e scartoffie. Apologia letteraria del pubblico impiegato*, Bologna, Il Mulino, 2013.
- VAROTTI, C., *Scuola*, in Gian Mario Anselmi, Gino Ruozzi (a cura di), *Luoghi della letteratura italiana*, Milano, Mondadori, 2003.
- ID., *I mondi in piccolo di Mastronardi: il Maestro di Vigevano*, in Alessandro Musetti, Corrado Confalonieri (a cura di), *Il Mestiere d'insegnante. Figure di quotidianità, trame invisibili*, Milano, Unicopli, 2013.
- VIGO, G., *Il maestro elementare nell'Ottocento. Condizioni economiche e status sociale*, in «Nuova rivista storica», n. 1-2, 1977, pp. 43-84.
- VITTORINI, E., CALVINO, I., (a cura di) «Il menabò», n. 4, Torino, Einaudi, 1961.
- ZACCARIA, G., *Cuore di Edmondo De Amicis*, in Alberto Asor Rosa (a cura di), *Letteratura italiana (1995-2007)*, vol. 13, Torino, Einaudi, 2007.
- ZINATO, E., *Controscuole. Pasolini, Don Milani, Sciascia, Fortini*, in Barbara Peroni (a cura di), *Leggere la scuola*, Unicopli, 2012.
- ZOJA, L., *Il gesto di Ettore. Il ruolo paterno, un viaggio nella storia*, Torino, Boringhieri, 2000.
- ID., *Utopie minimaliste. Un mondo più desiderabile anche senza eroi*, Milano, Chiarelettere, 2013.



