

Il presente volume è realizzato all'interno del progetto
“L'APPORTO DELLA LETTERATURA AI TEMI EDUCATIVI”
approvato dal CIRD – Centro Interdipartimentale per la
Ricerca Didattica dell'Università di Trieste.

La pubblicazione è stata resa possibile grazie al contributo
della Fondazione CRTrieste

Fondazione
FONDAZIONE CR TRIESTE 

impaginazione
Verena Papagno

© copyright Edizioni Università di Trieste, Trieste 2010.

Proprietà letteraria riservata.
I diritti di traduzione, memorizzazione elettronica, di
riproduzione e di adattamento totale e parziale di questa
pubblicazione, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm,
le fotocopie e altro) sono riservati per tutti i paesi.

ISBN 978-88-8303-276-9

EUT - Edizioni Università di Trieste
Via E. Weiss, 21 – 34128 Trieste
<http://eut.units.it>

Letteratura
come pedagogia
La natura
di un'analogia
Salvatore Di Pasqua

Sommario

UNA DOPPIA PRAFAZIONE	33	Un esempio ambiguo di analisi
Anna Storti	36	La natura di una promiscuità
7 Il versante letterario	39	Romanzo pedagogico, romanzo di educazione, romanzo di formazione
Bianca Grassilli	46	L'apporto della letteratura ai temi educativi
11 Il versante pedagogico	53	Alcune conclusioni
LA RICERCA DI UN ORIENTAMENTO	57	Un'ultima considerazione
15 Una premessa dovuta	65	Riferimenti bibliografici
17 I fondamenti teorici della riflessione	L'INSEGNAMENTO ATTRAVERSO LA LETTERATURA: ALCUNI ESEMPI	
19 Il contributo di Jerome Bruner	67	Un'occasione per sperimentare
22 Pensiero narrativo e pensiero scientifico	68	<i>Sotto la ruota</i> di Hermann Hesse
25 La questione del valore		
30 La lezione di Bradbury		

- 69 *La lingua salvata* di Elias
Canetti: alcuni appunti
- 71 “Il sentiero della scuola”:
Thomas Bernhard (1931-1989)
- 73 *Tutto qui* di Harold Pinter
- 76 Il mistero di Kaspar Hauser
- 78 Riflessioni a sfondo didattico
sul film *Battle Royale*
- 80 *Wide Sargasso Sea*
- 83 Una commedia di Abraham B.
Yehoshua: *Hafazim (Possesso)*

APPENDICE

- 89 Leggere di scuola:
una proposta bibliografica

Una doppia prefazione

ANNA STORTI

IL VERSANTE LETTERARIO

Se negli anni di massima diffusione dello strutturalismo era largamente condivisa un'idea di letteratura come attività autonoma, che utilizza un linguaggio e codici specifici che la distinguono da ogni altra forma di comunicazione umana, oggi invece, nel campo degli studi di teoria letteraria, soprattutto in area anglosassone, sembrano prevalere indirizzi critici che hanno in comune una concezione del fare letterario come un'attività capace di dialogare con altre forme di cultura e altri strumenti comunicativi, di stabilire rapporti con l'immaginario collettivo di gruppi di volta in volta diversi e quindi di collegarsi «con il flusso generale della vita e della storia e con altre attività di simbolizzazione e comunicazione» (R. Ceserani, *Guida allo studio della letteratura*, Roma-Bari, Laterza, 1999, p. 13). In questo quadro teorico si è affermato come necessario un approccio di studio interdisciplinare alle varie manifestazioni culturali – di una comunità, di un'epoca, di un gruppo sociale –, stabilendo connessioni fruttuose non solo tra la letteratura e le altre arti, ma anche con gli studi storici, filosofici, antropologici, scientifici e con le più varie forme di linguaggi e di comunicazione umana. Il rischio implicito in una tale prospettiva di studio, che mette la letteratura in correlazione con un'ampia varietà di «discorsi» (come appare evidente soprattutto nei cosiddetti *Cultural Studies*), è quello di perdere di vista la peculiarità e

la complessità del linguaggio letterario, parificando i testi letterari a ogni altra forma di documento storico.

A tale orientamento di studi potrebbe essere riportato, ma solo per certi aspetti, questo lavoro di Salvatore Di Pasqua, che ci invita a guardare la letteratura da una prospettiva inedita, quella del rapporto che essa può stabilire con tutto ciò che ha a che vedere con l'educazione, nella molteplicità delle sue forme, dentro e fuori la scuola. Ma è una parentela più apparente che reale, perché nel libro non solo le questioni teoriche sul senso e le funzioni del fare letterario vengono affrontate marginalmente, ma il rischio, cui ho accennato, di banalizzare la letteratura e di subordinarla a finalità ad essa estranee viene accuratamente evitato. L'autore – è bene sgombrare subito il campo da altri possibili equivoci – non ripropone l'idea, ormai superata, di letteratura come scrigno di precetti morali ai quali ispirare la condotta di vita di scolari e studenti di ogni età o come deposito di suggerimenti pedagogici ai quali l'insegnante possa attingere per ricavare norme e orientamenti che guidino la sua azione didattica quotidiana. In passato, i testi letterari, e particolarmente alcuni autori (*in primis* Manzoni) sono stati letti in questa chiave. Ma Di Pasqua è alieno da qualsiasi intento normativo (pedagogico, morale, o di poetica) ed è contrario all'uso strumentale dei testi letterari che talora compiono storici, geografi, economisti, psicologi e pedagogisti, per ricavare dalle opere d'arte precetti, informazioni e testimonianze d'altra natura. Meno che mai è interessato a trovare nei romanzi e nei racconti conferma alla validità di un approccio educativo o di una teoria pedagogica. Piuttosto, nella sua duplice veste di insegnante e di studioso animato da grande passione per la letteratura, l'autore ci propone di riflettere sul contributo che la familiarità con i testi letterari può dare alla riflessione sulle tematiche educative, in modo autonomo, diverso e talora alternativo rispetto a quello proposto dalle scienze della formazione, proprio in virtù delle caratteristiche intrinseche della letteratura: la sua capacità di conoscere, rappresentare e raccontare la realtà interiore dell'uomo e quella esterna a lui, di dare voce ai suoi sogni, alle sue paure, alle sue passioni, ai suoi progetti e anche alle sue idee negative e alle sue contraddizioni, di penetrare dietro le apparenze della realtà e scorgere le mistificazioni delle ideologie collettive e gli inganni difensivi che la nostra mente produce. Ciò le è possibile grazie ai temi che affronta e soprattutto grazie ai procedimenti linguistici e formali che di volta in volta mette in atto (la demistificazione ironica, le associazioni libere, la mimesi obiettiva della realtà, la deformazione espressionistica...).

Queste caratteristiche peculiari hanno fatto sì che la lettura dei testi letterari abbia rappresentato, per generazioni di giovani di tutti i paesi, uno degli strumenti formativi per eccellenza, il primo e fondamentale tramite alla conoscenza del mondo: i grandi classici, ma anche altre opere di minor spessore ma ugualmente stimolanti, hanno permesso loro di entrare in rapporto con una moltitudine di uomini e di esperienze, quanti mai avrebbero potuto incontrare così precocemente nella vita reale, li hanno indotti a vivere empaticamente le passioni dei personaggi dei libri, a dividerne fantasie, idee e contraddizioni e han-

no permesso loro di riflettere sulla complessità e la varietà della vita. Allo stesso tempo, attraverso il confronto con le idee, i sentimenti, i valori che trovavano espressi nelle opere di narrativa o in versi, i giovani lettori imparavano a mettere a fuoco le proprie idee e i propri sentimenti e gradualmente imparavano a conoscere se stessi e a modellare la propria personalità. La letteratura diveniva così per tanti adolescenti un mezzo di conquista della propria identità personale e dunque contribuiva alla loro educazione sentimentale, razionale, estetica e ad affinare le loro capacità comunicative.

Oggi questo primato della letteratura nelle predilezioni degli adolescenti sembra insidiato da altri *media*, più facili nell'uso, che lasciano però il fruitore in una posizione passiva, che alla lunga finisce per annoiare. In realtà, più e meglio di altri mezzi di comunicazione, le opere letterarie possono liberare la fantasia dei fruitori, possono suscitare curiosità e il desiderio di allargare le proprie conoscenze, possono sviluppare le abilità di comprensione, di interpretazione e di comunicazione con l'altro e il diverso e anche far crescere le capacità di progettazione di intervento autonomo. Perciò non condivido le posizioni di coloro che ne profetizzano la morte: poiché essa risponde ad esigenze psichiche e culturali profonde insite nell'uomo, è destinata a trasformarsi, non certo a morire.

Gli obiettivi formativi cui si accennava possono essere raggiunti anche accostandosi individualmente ai testi letterari, al di fuori e indipendentemente dalle istituzioni preposte all'educazione; tuttavia la scuola, ovviamente, può svolgere un ruolo molto importante per favorire la nascita nei giovani del piacere autonomo della lettura (e in qualche caso, purtroppo, può anche stroncarlo per sempre). Al mondo della scuola, dunque, è principalmente rivolta l'attenzione di Salvatore Di Pasqua: tutti i protagonisti del rapporto educativo (allievi e insegnanti di tutte le discipline, non solo quelli di materie umanistiche), a suo avviso, possono ricavare sollecitazioni intellettuali e fruttuose riflessioni, su svariati aspetti del complesso rapporto educativo, dalla frequentazione intelligente e mirata di testi letterari. Non solo quei generi della narrativa che programmaticamente affrontano temi inerenti l'educazione (come il romanzo "pedagogico" e il *Bildungsroman*, che tra '800 e '900 hanno tradotto nelle forme del racconto le riflessioni sull'educazione umana care all'epoca), ma anche opere che paiono molto lontane da tematiche pedagogiche possono, in verità, suscitare riflessioni utili a chi si interessa professionalmente ai temi educativi. Ogni volta che uno scrittore punta il suo sguardo critico sui rapporti interpersonali, soprattutto tra giovani e adulti, e ne mette in luce incomprensioni, meschinità, menzogne e debolezze, ogni volta che rappresenta le infinite diverse strade attraverso le quali può realizzarsi il processo di maturazione di un individuo e gli incidenti che ne possono rallentare o bloccare il corso, ogniqualvolta analizza senza ipocrisie qualità e difetti di individui e istituzioni, dalla lettura delle sue parole un insegnante può ricavare sollecitazioni a considerare criticamente il suo operato e il suo ruolo, come se la pagina scritta fungesse da strumento ottico per mettere meglio a fuoco le questioni, anche in forma mediata e per via "analogica", come suggerisce Di Pasqua stesso.

Una conferma di questo si può trovare nell'esperimento didattico – di cui si dà conto nella seconda parte del volume – compiuto dall'autore nell'ambito della SSIS, la Scuola, oggi soppressa, che era deputata alla formazione degli insegnanti. In quel contesto educativo molto particolare Salvatore Di Pasqua ha pensato di utilizzare le sue competenze letterarie per favorire la riflessione e il confronto con, e tra, gli apprendisti insegnanti sulle grandi e fondamentali questioni che ogni docente si trova a dibattere nell'adempimento delle sue funzioni. E i futuri insegnanti hanno accolto con intelligenza la provocazione, facendo a gara nello scoprire in una molteplicità di opere, diverse per genere, temi e tecniche di stile, gli spunti critici che hanno permesso loro di riflettere su se stessi, sul proprio ruolo, sugli infiniti tipi di relazione interpersonale che si instaurano nel contesto di un rapporto educativo, sul modello di insegnamento cui avrebbero voluto adeguarsi e su quelli che avrebbero decisamente rifiutato.

L'attenzione dell'autore in questo libro si è concentrata soprattutto sulla narrativa: la forma del racconto si è prestata da sempre all'indagine sul significato e il valore di ogni particolare esperienza umana. Ma sono convinta che potremmo giungere a risultati non dissimili anche se interrogassimo in questa chiave altri testi e altri generi della letteratura, la poesia lirica in particolare. Quanti spunti di riflessione sul valore delle azioni e dei sentimenti e sulla difficoltà di instaurare rapporti sinceri e formativi tra gli uomini non potremmo ricavare, ad esempio, dall'amara filosofia dei *Canti* di Leopardi?

C'è infine un cospicuo repertorio di opere, nella letteratura (e poi nel cinema) di tutti i paesi, che affronta esplicitamente il tema della scuola, con i suoi personaggi e situazioni tipiche. A questa produzione, che “narra di scuola” in senso stretto, è dedicata l'ultima, non meno importante, sezione del libro: una bibliografia ragionata di racconti, immaginari e reali, di diari, memorie, testimonianze autobiografiche, romanzi, note e riflessioni, e poi ancora film, nei quali il mondo della scuola e i suoi problemi sono protagonisti principali o secondari della narrazione. Questa vasta raccolta di indicazioni bibliografiche è uno strumento prezioso che l'autore mette a disposizione degli insegnanti e di ogni persona coinvolta a vario titolo nelle questioni educative. Anche solo scorrendo velocemente la rassegna, ci troviamo quasi assaliti da una miriade di idee e spunti di ricerca in chiave “pedagogica”, non nel senso – o non solo nel senso – che da quei libri si possono ricavare proposte didattiche prefabbricate e pronte all'uso, ma piuttosto perché, grazie a quel lungo elenco ragionato, ogni lettore avrà la possibilità di costruire i propri percorsi di studio e di riflessione, a seconda delle sue necessità e dei suoi interessi, in molteplici direzioni. È un invito dunque, che l'autore rivolge ai suoi lettori, a proseguire sulla strada da lui indicata arricchendola di determinazioni.

IL VERSANTE PEDAGOGICO

La pedagogia, direi da sempre, ha avvertito con forza l'esigenza di una conoscenza non legata semplicemente a un oggetto specifico e settoriale (un campo ben delimitato, circoscritto del sapere), ma strettamente connessa a questioni di altra *natura*; essa ha nel suo lungo cammino compreso se stessa anche alla luce di una riflessione più ampia, di un respiro culturale capace di metterla in relazione con altre discipline.

Ciò ha avuto indubbiamente lo svantaggio di farla considerare per un certo periodo una sorta di sorella minore della filosofia: una creatura che dipendeva *in toto* da quanto veniva definito a un altro, più alto livello. L'esistenza di un pensiero teoretico (e di una scuola ad esso legata) rendeva possibile il prender forma di un pensiero sull'educazione che soltanto nella filosofia trovava la sua ragione d'essere. Ogni discorso sullo *status* pedagogico veniva a coincidere in ultima istanza con un discorso di natura filosofica.

Nel corso del Novecento (in particolare negli anni Settanta) questa "dipendenza" è stata messa radicalmente in discussione in più direzioni; iniziava per la pedagogia una riflessione su se stessa e sul proprio oggetto di studio sempre più serrata che sottintendeva la ricerca di una propria interna giustificazione epistemologica. È in questo clima di fermenti e di messa in discussione dei suoi

“ambiti disciplinari” che si moltiplicavano ricerche di tipo empirico tese, da un lato, a prendere le distanze da riflessioni generaliste, dall’altro, ad evidenziare la natura scientifica, pragmatica, *oggettiva* dei problemi educativi: la *nuova scienza pedagogica* andava inquadrata nel più vasto sistema delle *scienze dell’educazione*.

Questo processo, di per sé necessario e inevitabile, ha avuto anche delle conseguenze negative: innanzitutto la riduzione dei problemi educativi a problemi di carattere prevalentemente tecnico, da affrontare con ottica “innovativa” unicamente nella loro specificità di fenomeni dipendenti da variabili di tipo quantitativo.

L’esigenza di una legittimazione scientifica del sapere pedagogico si traduceva quindi in un approccio neopositivistico del tutto insufficiente a cogliere la più vasta trama delle questioni da dirimere. In un tale contesto lo stesso termine “pedagogia” subiva una delegittimazione, considerato piuttosto il prodotto di una concezione antiquata da consegnare tutt’al più allo studio della storia delle idee o del pensiero.

Sono queste e altre considerazioni che hanno spinto altri studiosi a cercare nuove piste di indagine senza rinunciare al processo di rinnovamento e confronto iniziato con gli anni Settanta. Da più parti veniva sottolineata la necessità di staccarsi da ciò che rischiava di diventare una nuova sudditanza: occorre che la presa di distanza dalla filosofia non si traducesse in una nuova restrizione, che l’attenzione all’operatività, alla determinazione dei fattori sociologici o linguistici capaci di influenzare l’agire educativo non desse luogo a una meccanica investigazione di tipo scienziata.

In altre parole vi era il rischio concreto che fosse considerata ricerca educativa solo quella che seguiva in maniera scrupolosa procedure, protocolli, metodologie accertabili empiricamente e dunque quantificabili. Un ricorso indistinto ai modelli delle scienze *sperimentali* che non tenesse conto delle implicazioni di carattere “umano” e “relazionale” nei processi educativi poteva funzionare soltanto a livello descrittivo, era invece destinato a incrinarsi nel momento in cui si puntava a cogliere la plasticità della vita.

È in questo clima di doppia equidistanza (dalla filosofia e dalla scienza) che la pedagogia inizia a prendersi il suo compito più vero senza paura per questo di sentirsi sminuita: il timore di non essere considerata una scienza in senso stretto, non poteva eludere la ricchezza e la complessità dei problemi educativi.

La “svolta narrativa” rappresenta forse il risultato più evidente di una tale ricerca epistemologica: l’approdo a una concezione che non fa più riferimento alla logica razionale dei modelli matematici, ma fa invece affidamento a matrici di carattere dinamico, trasformatore, che richiamano con forza l’importanza del dato interpretativo ed esperienziale.

Il paradigma narrativo è in un certo senso un’evoluzione naturale del costruttivismo, lo spazio di un’indagine che non rinnega il molteplice, il contestuale, il divenire dell’azione, riconoscendone invece tutta quanta la ricchezza; proprio per questo esso non fornisce elenchi, griglie, schemi, mappe precostituite, ma suggerisce nessi, piste di approfondimento, correlazioni possibili: come la letteratura.

Ogni qual volta si pone l'accento sui processi educativi (e sugli attori che li determinano) i modelli logici troppo stringenti (come quei calcoli statistici che provano a dare una spiegazione razionale dei fenomeni osservati mediante una successione consequenziale di causa/effetto) mostrano la loro insufficienza a catturare la complessità di ciò che piuttosto va ricondotto al più vasto scenario dell'agire umano. La pedagogia condivide da questo punto di vista un terreno comune con le altre "scienze umane". Si pone gli stessi interrogativi, va alla ricerca di chiavi di lettura che non tradiscano l'oggetto comune di indagine: l'uomo (seppur guardato da diverse angolazioni, con diverse preoccupazioni e in diversi contesti).

È questa centralità "umana" che le metodiche qualitative – più sensibili a cogliere il particolare, la diversità, l'irripetibile – sembrano in grado di garantire, a differenza di altri tipi di approcci più deterministici.

Paradossalmente proprio nel momento in cui un ramo della ricerca educativa ravvisava le insufficienze dell'analisi scienziata spostando il suo interesse da un piano empirico-sperimentale a metodiche di matrice qualitativa e narrativa, la stessa scienza andava compiendo un profondo processo di revisione di se stessa e dei suoi metodi di indagine tradizionali.

L'affermarsi del paradigma della complessità e lo sviluppo delle nuove teorie costruttiviste della conoscenza hanno finito per rendere più problematico l'approccio positivista: si è fatta così strada l'ipotesi che ci possano essere altri metodi di indagine che consentano una conoscenza della realtà condotta con rigore intellettuale e valide forme di controllo, ma che siano nel contempo capaci di superare la semplificazione, la neutralità, l'analiticità propri del paradigma della scienza tradizionale.

La ridefinizione del rapporto tra l'osservatore e l'oggetto, la crisi di fiducia attorno all'unicità del metodo scientifico hanno portato a ridiscutere alcune importanti questioni epistemologiche, aprendo nuove possibilità di risposta agli interrogativi sul metodo e nuove vie alla ricerca particolarmente promettenti anche per la pedagogia.

Questi sviluppi dell'epistemologia contemporanea hanno messo in evidenza come in alcuni campi di ricerca gli eventi singolari siano altrettanto importanti della regolarità. Questi eventi sfuggono alla rigidità del paradigma unico e richiedono un metodo *pluralistico*.

La pedagogia mostrando apertamente le sue insofferenze rispetto a un concetto scienziata che ne vorrebbe delimitare il campo ai procedimenti tecnici, non solo si incontra con un più moderno pensiero scientifico, ma scopre, attraverso il pensiero narrativo, anche nuovi, fecondi punti di contatto con la filosofia e la letteratura.

Le metodologie qualitative sottolineano questa inedita, significativa convergenza che non registra più sudditanze o dipendenze, ma segna un vasto territorio comune da percorrere in più direzioni, secondo ottiche particolari che non sono più preoccupate di segnare confini ma di ricercare legami e vicendevoli convergenze.

La ricerca pedagogica che si muove nel segno della singolarità, delle situazioni che si presentano con un proprio carattere peculiare e originale, riconosce

apertamente l'importanza di assumere atteggiamenti e strategie adeguati alla ricchezza dell'esistenza. Non tutto si può prevedere e di conseguenza ci si deve muovere con duttilità. Ciò che impariamo non è mai definitivo e continuamente siamo sollecitati dalla vita a rivedere le nostre posizioni. È un po' quanto accade quando si legge un romanzo: il suo divenire implica anche uno sguardo retrospettivo e innesca le stesse dinamiche dello studio clinico di un caso.

Le ricerche educative di tipo qualitativo evidenziano la necessità di comprendere l'azione educativa nel suo *farsi* (processo), di capire in virtù di quali fattori gli attori coinvolti in tale azione (le persone investite di un ruolo, di un compito, di una funzione) scelgono di procedere, come superano i bivi che si presentano, come leggono le loro *storie personali* con le sconfitte, i successi, i dubbi, le indecisioni che le accompagnano. La necessità di riflettere sulle ragioni di tutto questo non è poi così lontana dai compiti di un critico letterario che è chiamato a comprendere lo svolgimento di una storia attraverso il gioco dei personaggi che concorre a definirla.

Proust afferma che la lettura è come uno strumento ottico che consente di vedere ciò che senza questo ausilio non si sarebbe mai potuto cogliere.

Anche chi si occupa di problemi educativi deve saper *leggere* in questo senso, non può restringere il suo sguardo alla pura registrazione del fenomeno, deve invece inserire l'agente (educatore, allievo o chi per essi) nel processo formativo, così come il personaggio di un racconto è inscindibilmente legato a un intreccio.

I meccanismi che innesca il processo di lettura evidenziano il ruolo attivo del lettore che non è semplicemente il destinatario di un messaggio, il fruitore passivo di una trasmissione, il punto terminale di una azione.

L'“attivismo” del lettore-interprete richiama indubbiamente quello altrettanto dinamico dell'educatore e dell'allievo che non vanno considerati semplici “variabili” dell'azione educativa; ad essi è affidato un compito più importante: saper leggere innanzitutto se stessi in una tale cornice. È un compito che la narrazione è in grado di richiamare con forza, ricordando a noi tutti qual è la posta in gioco quando si parla di educazione.

La ricerca di un orientamento

*Non è casuale che proprio nel fenomeno della letteratura
si incontra il punto in cui arte e scienza si confondono*
(Hans George Gadamer)

UNA PREMESSA DOVUTA

Molti letterati di fronte al titolo di questo lavoro (*Letteratura come pedagogia*) potrebbero storcere il naso – e non senza ragione – pensando a una letteratura “piegata” alle esigenze scientifiche dell’educazione, ricondotta nell’ambito di un interesse euristico che ne restringe il significato e la riduce a discorso interno e “strumentale” a quello stesso interesse. Si tratterebbe cioè di una letteratura privata della sua “anima” *narrativa*, resa indifferente a un suo “valore” intrinseco, a un suo proprio statuto epistemologico. Finalizzare la letteratura a una ricerca educativa potrebbe coincidere da questo punto di vista con quegli approcci critici decostruttivisti che di fatto la rendono oggetto indifferenziato tra altri oggetti, la pensano relativa a un soggetto esterno. Quest’ultimo con il suo semplice atto di considerarla ne affermerebbe anche l’esistenza; in tale ottica è il lettore che crea – univocamente – il testo, investendolo di significato.

Senza entrare nel merito di questioni ermeneutiche, si vuole sgombrare sin da subito il campo da alcuni possibili equivoci cui l’analogia iniziale potrebbe indurre, nonostante qualche segnale grafico già nel titolo inviti alla cautela. In primo luogo, per chi scrive, il testo letterario (come del resto ogni testo) ha una sua ineludibile consistenza che *regola* il percorso interpretativo il quale, per quanto differenziato, singolare, orientato da numerose variabili, parte sempre

da un *intreccio* altrettanto originale che ne fa *un mondo, una realtà* (l'altro) con cui entrare in contatto. Secondariamente, questo intervento non è un'indagine tesa ad accertare le implicazioni epistemologiche di alcune discipline per chiarirne le rispettive influenze. Il termine "pedagogia", in particolare, è utilizzato per lo più come un semplice "dato"; viene cioè accettato nel suo significato più immediato e generico senza voler precisare nelle diverse occorrenze se sia sinonimo di educazione oppure rappresenti un segmento (di derivazione storica, filosofica...) della più vasta scienza della formazione: sono i "temi" che la pedagogia (così come la letteratura) richiama ad interessare innanzitutto, e non una sua possibile circoscrizione/definizione.

La domanda che funge da premessa al presente lavoro potrebbe trovare dunque una simile formulazione:

In quale misura e in che modo la letteratura può stimolare una riflessione autonoma sulle tematiche educative o, se si preferisce, formative rispetto a quelle stesse scienze che se ne occupano per costituzione?

Questo poi senza che la letteratura diventi un pretesto per parlare di qualche altra cosa¹.

Certo qualcuno potrebbe domandarsi perché non rovesciare la questione e chiedersi invece cosa le discipline (psico)pedagogiche hanno saputo dare alla letteratura. È un aspetto che non si vuole assolutamente negare. Ma il problema che pone questo lavoro non è stabilire una priorità o una sudditanza; piuttosto l'intento è quello di interrogarsi sulla possibilità, nel senso precisato, di una relazione.

L'interesse a verificare questa ipotesi è stato alimentato indubbiamente anche da una sollecitazione di carattere personale: il tentativo di mettere insieme le istanze di un apprendistato di studi prettamente letterario con le spinte più recenti di matrice "formativa". In tale ottica il lavoro svolto alla SSIS² di Trieste è stato di grande stimolo, soprattutto per il confronto con gli specializzandi della scuola e non solo con quelli di area letteraria. In una struttura formativa che impegna quantitativamente gli iscritti ad uno sforzo notevole e che tocca in modo intensivo un po' tutti gli ambiti della preparazione docente (pedagogico e disciplinare, speculativo e pragmatico) era forte il rischio di un *surplus* di informazione e questo poteva provocare una sorta di rigetto proprio di quei contenuti che premono chi guarda al mestiere dell'insegnante anche con una riserva "critica".

Pensare alla letteratura come mezzo non convenzionale per avvicinarsi ai temi che interessano la scuola poteva forse aiutare a evitare questo rischio richiamando le problematiche educative all'interno di un contesto diverso: quello della "finzione", ovvero di quei mondi possibili che travalicano il carattere più immediato dell'esperienza e con cui la dimensione narrativa permette di misurarsi.

L'idea di un simile approccio è radicata sicuramente nelle ricerche di chi in anni più o meno recenti ha attribuito alla domanda sul senso della letteratura una più vasta risonanza rispetto ai confini disciplinari, ma trova anche stimolo

in quegli autori che, da differenti prospettive, hanno già provato ad intrecciare la letteratura con la pedagogia. Questo lavoro ha dunque diversi debiti, ma prova a spingersi oltre la riflessione teorica per fornire qualche parziale risultato sperimentato sul campo.

I FONDAMENTI TEORICI DELLA RIFLESSIONE

Che la letteratura non sia un fenomeno aleatorio, ma incida concretamente sulla realtà, sull'esistenza, sull'esperienza individuale, modificandole, è un fatto, credo, ormai accettato generalmente. Ciò vale indubbiamente per tutte le forme di arte. Ronald Laing, ad esempio, cita il caso di una donna psicotica la cui vita evanescente e senza presa sul reale subisce una profonda trasformazione dopo la visione del film *La strada* di Fellini. Ecco il racconto dello studioso:

Un giorno, tuttavia, arrivò puntuale e completamente trasformata. Per la prima volta da quando la conoscevo era vestita con una certa cura, e non aveva quello strano aspetto, quei modi imbarazzanti che sono tanto caratteristici in questo tipo di persona, ma tanto difficili da definire. C'era questa volta, senza dubbio, della vita nei suoi movimenti e nella sua espressione. Cominciò la seduta dicendo che aveva capito di essersi tagliata fuori da qualunque relazione reale con gli altri, che era spaventata all'idea di aver vissuto in quel modo, ma che anche indipendentemente da ciò capiva che non era il modo giusto di vivere. Era chiaro che era successo qualcosa di decisivo. Secondo lei – e non vedo ragione di dubitarne – il cambiamento era dovuto a un film, che era andata a vedere e rivedere tutti i giorni per una settimana intera. Si trattava di un film italiano intitolato *La strada*³.

È la stessa letteratura del resto a fornirci un'ampia casistica dei cambiamenti che intervengono proprio attraverso la fruizione di qualche prodotto dell'arte: senza riandare a quelle opere estetizzanti in cui il rapporto tra vita e arte è *confuso* del tutto, si pensi più semplicemente al libro galeotto di Dante che spinge Paolo tremante a *basciare* il «disiato riso» di Francesca oppure a quella *Sonata a Kreutzer* di Beethoven che provoca passione, gelosia, delitto nella nota opera di Tolstoj.

Ciò che si sperimenta mediante l'arte non può essere rinchiuso nei semplici confini della «coscienza estetica». Come afferma Gadamer «Il mondo che appare nel gioco della rappresentazione non sta accanto al mondo reale come una copia, ma è questo stesso mondo reale in una più intensa verità del suo essere»⁴. O ancora: «Nell'esperienza dell'arte è presente una pienezza di significati che non appartiene solo a questo particolare contenuto od oggetto, ma che sta a rappresentare il significato totale della vita»⁵. L'arte è quindi conoscenza, è un «modo dell'autocomprensione»:

Nella misura in cui incontriamo nel mondo l'opera d'arte e nell'opera un mondo, essa non resta per noi un universo estraneo, entro il quale siamo attirati magicamente e per istanti. Invece, in essa impariamo a comprendere noi stessi, il che significa che superiamo la discontinuità e puntualità dell'*Erlebnis* nella continuità della nostra esistenza⁶.

Ma la conoscenza cui l'arte permette di accedere è «*sui generis*», è diversa cioè dalla conoscenza basata unicamente sui dati scientifici così come è diversa da «ogni conoscenza morale della ragione e in generale da ogni conoscenza concettuale»; rimane tuttavia «pur sempre conoscenza», «partecipazione di verità»⁷. L'arte non va perciò «neutralizzata» in quanto in essa si attua «un'esperienza che modifica realmente chi la fa»⁸.

Eppure la letteratura (e più in generale la dimensione narrativa) rispetto ad altre forme di arte realizza un intreccio con la storia e tutte le manifestazioni umane che la rende più contigua alla vita. La sua mimesi è molto più marcata, la sua metafora è più *viva*, il suo legame con le scienze (in particolare quelle umane) è più stretto. La poetica del racconto si apre al confronto con il tempo ed incontra il pensiero fenomenologico; è questo aspetto che a volte rende così difficile distinguere il romanzesco che entra nella storia dalla storia che rende *verosimile* il romanzo. Paul Ricoeur ha dedicato pagine molto significative a riguardo sottolineando il rapporto di complementarità tra storia e finzione, quei reciproci “prestiti” che danno luogo a ciò che definisce «referenza incrociata». Ne deriva un'accezione più ampia della nozione di narritività; diventano più problematici i termini “realtà” e “irrealtà”, più sfumate le definizioni di “racconto storico” e “racconto di finzione”:

[...] l'intenzionalità storica si realizza solo incorporando alla sua prospettiva le risorse di *messa in forma di finzione* che derivano dall'immaginario narrativo, mentre l'intenzionalità del racconto di finzione produce i suoi effetti di svelamento e di trasformazione dell'agire e del patire solo assumendo simmetricamente le risorse di *messa in forma di storia* che le offrono i tentativi di ricostruzione del passato effettivo. Da questi scambi intimi tra messa in forma di storia del racconto di finzione e di messa in forma di finzione del racconto storico, nasce quello che chiamiamo il tempo umano e che non è altro che il tempo raccontato⁹.

È questa la strada che porta Ricoeur a dare al racconto, all'atto del narrare, una portata più vasta della semplice incidenza artistica. O meglio, a dire che la letteratura (e tutta la narrazione in genere) rispecchia una profonda esigenza dell'uomo: il racconto è radicato nell'esistenza perché esso permette di replicare all'apoteica del tempo, di dare una risposta all'abbandono in cui versa l'uomo chiamato ad affermare la sua identità di vita contro un destino di usura e di morte.

Bisogna allora combattere il pregiudizio «secondo il quale la letteratura di immaginazione, siccome si serve costantemente di finzione, deve essere senza presa sulla realtà»¹⁰.

Questa capacità «di rivelazione e di trasformazione della vita e dei costumi»¹¹, propria della narrativa, passa attraverso il lettore; è a lui che si deve in ultima istanza il compimento della configurazione del testo: è solo grazie alla sua mediazione che «l'opera raggiunge la significanza completa». Per questo tramite si riesce ad andare al di là della lettura, nell'agire effettivo ove la *configurazione* del testo riesce a trasformarsi in *rifigurazione* e ad incidere sulla realtà¹².

In una conferenza tenuta a Napoli, Ricoeur si è soffermato proprio su questi temi e ne ha ribadito le implicazioni¹³: se è vero che un abisso sembra delinearci tra la finzione e la vita («le storie si raccontano, la vita viene vissuta»), il processo di lettura ne permette l'incontro; la vita viene ad essere così «riconfigurata» attraverso il racconto. Il senso di ogni narrazione scaturisce proprio da questa «*intersezione del mondo del testo e di quello del lettore*»: il lettore appartiene (seppure immaginariamente) «all'orizzonte di esperienza dell'opera e insieme a quello della sua azione reale»; è per il suo tramite che si realizza una «fusione d'orizzonti». Ogni distinzione fra un dentro e un fuori «non corrisponde all'esperienza del lettore»; le sortite fuori del testo fanno parte dunque di un gioco di scambi attraverso il quale mettere continuamente in relazione «la configurazione (interna) dell'opera e la rifigurazione (esterna) della vita». La lettura altro non è che «una maniera di vivere entro l'universo fittizio dell'opera»: se è vero che le storie si raccontano, in un certo senso è altrettanto vero che esse «*si vivono nel modo dell'immaginario*»¹⁴.

Ma Ricoeur nella sua analisi si spinge ancora oltre e mette in questione anche l'altra falsa evidenza secondo cui «la vita si vive e non si racconta»¹⁵. Vi è un «ancoraggio del racconto nella vita», una «qualità *pre-narrativa dell'esperienza umana*» che va riconosciuta; è questo aspetto che trasforma la vita in «una storia allo stato nascente», in «*un'attività e una passione in cerca di racconto*»¹⁶.

La narrazione è una forma di riflessione sulla propria vita, uno strumento per interrogarsi e cercare nessi, legami, congiunzioni possibili, *trame* da riconoscere nell'intreccio non certo lineare della vita. Per questa strada la narrativa si incontra con l'autobiografia:

[...] la storia di una vita non finisce mai d'essere rifigurata da tutte le storie veridiche o di finzione che un soggetto racconta a proposito di sé. Questa rifigurazione fa della vita stessa un tessuto di storie raccontate¹⁷.

IL CONTRIBUTO DI JEROME BRUNER

Sul versante che rientra con più immediatezza nella sfera di influenza pedagogica si possono annoverare nomi illustri di studiosi che hanno contribuito a questa concezione «estensiva» dell'arte in genere e della letteratura in particolare. Si pensi ad esempio al concetto di arte come esperienza di Dewey, al costruttivismo di Goodman (e all'importanza che riveste nella sua epistemologia la creatività estetica) o ancora a quel legame tra sviluppo cognitivo e processi storico-culturali sottolineato da Vygotskij.

Sempre più frequentemente si incontrano psicologi, sociologi, antropologi che non sembrano più dubitare della consistenza «reale» della letteratura e della verità dei «mondi» che vi sono rispecchiati. Lo strumento che rende possibile questa colleganza con altri campi del sapere e d'indagine è sicuramente il lin-

guaggio; è l'uso della lingua, innanzitutto, che apparenta la narrazione per eccellenza (romanzo, racconto, commedia, tragedia, epica) a narrazioni d'altro *genere*: cronache, saggi, analisi di casi, sentenze giudiziarie... Ma l'uso della lingua riconduce in maniera diretta alle forme di comunicazione tra i viventi, alle intenzioni dei parlanti, alla lettura come necessaria inferenza nel mondo dell'altro, all'attività interpretativa (ermeneutica) come costante tensione verso il significato e il senso del messaggio. Sempre più appare evidente che ogni enunciato e ogni sua decodifica è frutto di una complessa "mediazione". Il mondo delle idee e dei concetti (che pone il problema del loro formarsi nella nostra mente) già orienta il nostro approccio al mondo esterno, che da questo punto di vista non è mai vergine. L'osservazione dei "fatti", per quanto rigorosamente scientifica, non è immune da questa stratificazione soggettiva: essa è sempre inquinata da una precomprensione o intenzione che la precede¹⁸.

Il mondo che ci sforziamo di rispecchiare fedelmente è in realtà qualcosa che *costruiamo* sulla scorta di altri mondi che ci precedono e ci accompagnano: il nostro è un mondo che diventa reale interagendo con quello degli altri. Una struttura dialogica sembra essere alla base del nostro interrogare gli eventi; è una struttura che poggia anche sul passato, che fa continuamente riferimento a parole già pronunciate che vengono presupposte ed accettate come *dato* della nostra esperienza. Senza questo continuo credito verso qualcosa o qualcuno, senza questa tacita "stipulazione" di codici, convenzioni, riconoscimenti reciproci, senza questo universo di simboli, riti, significati accettati a priori, non sarebbe possibile alcuna forma di scambio e di comunicazione.

Sono queste considerazioni a portare Jerome Bruner ad affermare che le opere letterarie «sono non solo dei testi ma anche altrettanti mondi» che ci dicono molte cose sulla realtà della mente.

Senza voler misconoscere l'importanza degli strumenti critici, egli ritiene che l'analisi letteraria debba compiere un ulteriore passo che fa raramente:

Una volta che si sia penetrato un testo nella sua struttura, nel suo contesto storico, nella sua forma linguistica, nel suo genere, nei suoi molteplici livelli di significato, e così via, può farsi innanzi il desiderio di scoprire in che senso e per quali vie il testo influenzi il lettore e che cosa sia a generare gli effetti che, di fatto, si registrano in lui. Che cosa hanno i grandi romanzi per produrre, anche nelle persone più comuni, un'eco così viva? Donde trae il suo potere la grande letteratura? In che misura esso deriva dal testo e in che misura, invece, dal lettore? Può una «psicologia» della letteratura descrivere in modo sistematico che cosa accada quando il lettore penetra nella *Dublin* di Stephen Daedalus per il tramite delle pagine del *Ritratto*?¹⁹

Proprio perché il racconto è «un'esemplificazione dei modelli presenti nella nostra mente», «i modi in cui rileggiamo un'opera narrativa mutano continuamente»: nella narrazione stessa e nella trama «c'è qualcosa che fa "scattare" nel lettore» un «conflitto di generi»:

Chi legge una storia incomincia collocandola in un certo genere (e questa circostanza può esercitare un influsso decisivo sulla letteratura), ma poi, cammin facendo, modifica la propria prospettiva. Il testo reale è sempre lo stesso, ma quello virtuale (per parafrasare Iser), durante la lettura, cambia quasi momento per momento²⁰.

Attraverso la sua indeterminatezza, il testo permette «tutta una gamma di possibili attualizzazioni»:

Al centro della narrazione letteraria, intesa come atto linguistico, sta proprio questo: un racconto orale o un testo che mira ad innescare e a guidare una ricerca di significati all'interno di uno spettro di significati possibili²¹.

Ciò che caratterizza il discorso narrativo, secondo la prospettiva bruneriana, è che esso rappresenta una modulazione particolare della realtà, da lui definita «coniugazione al congiuntivo» (laddove il termine congiuntivo indica che «abbiamo a che fare con delle possibilità umane, anziché con stabili certezze»²²). In questo senso egli può affermare che un atto linguistico narrativo, «sia esso “concluso” o “in corso”», *produce* un mondo al congiuntivo, un mondo cioè che si distingue da quello «indicativo» che pertiene invece al campo dell'accertabilità scientifica²³.

In quanto «mondo del possibile» la letteratura crea perciò dei vuoti rispetto alle nostre costruzioni quotidiane sollecitando il lettore a colmarli. Il processo con cui un autore dà origine all'opera narrativa non vuole «suscitare una reazione standardizzata», ma punta a evocare «quanto c'è di più appropriato ed emotivamente vivo nel repertorio del lettore»²⁴. Proprio perché «centrate su un'esperienza possibile»²⁵, le ipotesi narrative servono ad acuire la nostra conoscenza degli altri.

Questa distinzione tra mondi possibili (al congiuntivo) e mondo della attualità (all'indicativo) si attenua quando noi guardiamo ai modi con cui essi pervengono alla nostra percezione mentale: in quest'ottica non è solo il mondo dell'arte ad essere frutto della creazione, anche il mondo caratterizzato dall'immediatezza (apparente) quotidiana è in un certo senso creato: si tratta sempre di mondi *costruiti* dalla nostra mente che possono scaturire dall'attività cognitiva dell'artista, da quella degli scienziati, dalla vita di tutti i giorni. Non c'è quindi un mondo che è più “reale” degli altri: «nessuno di essi è ontologicamente privilegiato come unico mondo reale»²⁶.

Esistono diversi mondi, ognuno con la sua versione di verità. La letteratura permette di cogliere questa ricchezza del reale e di non eludere la «complessità che può riscontrarsi nelle vicissitudini dell'agire umano»²⁷. In quanto racchiude «l'esperienza quotidiana in tutta la sua vastità», l'opera d'arte riesce così a incidere su di noi e a modificare «la nostra costruzione del reale»²⁸.

In ultima istanza «non si può non riconoscere che tra letteratura e mondo c'è relazione»²⁹. Una visione costruttivista della realtà rende evidente questo nesso.

Per Bruner non esiste «una realtà originaria esterna a noi»; noi *creiamo* la nostra realtà e questa *costruzione* è «condizionata dalla natura della versione del mondo da cui iniziamo la nostra ricostruzione». È per questo che ci possono es-

sere diverse realtà. Se vogliamo che emergano i significati legati alla pluralità dei mondi dobbiamo andare all'intenzionalità che li sorregge. Non si tratta – chiarisce Bruner – di un «picnic relativistico – ma del modo con cui gli uomini possono provare a incontrarsi *negoziando* il significato:

Se ci sono significati «incarnati» nel mondo (o nel testo da cui partiamo), noi li trasformiamo nell'atto stesso di integrarli nel nostro mondo trasformato, il quale peraltro diviene poi il mondo da cui partono altre persone o il mondo che noi offriamo loro. In definitiva, a fare la cultura è l'intesa transazionale sul significato da parte degli uomini, e di uomini armati di ragione e sostenuti dalla fede di poter fare e rifare il significato³⁰.

Oggi dunque il discorso sulla letteratura, grazie agli apporti filosofici ed ermeneutici di Ricoeur e Gadamer, all'approccio costruttivista di Goodman, alla teoria transazionale di Bruner (per citare solo alcuni contributi), travalica i confini della critica letteraria per estendersi ad altri campi di indagine³¹.

PENSIERO NARRATIVO E PENSIERO SCIENTIFICO

Alcuni pensano che la verità (strettamente apparentata con la scienza) sia sinonimo di certezza, preveggenza, controllo. In tal senso essa viene a coincidere con una visione tecnicistica tesa soprattutto ad assicurare l'efficacia del sistema, la sua pura operatività. Non c'è dubbio che si tratta di una semplificazione dovuta essenzialmente a un modello neopositivistico.

Secondo Lyotard il prevalere nelle società avanzate di un criterio operativo o performativo è la conseguenza dell'incredulità nei confronti di quelle metanarrazioni che in passato hanno legittimato il sapere, i legami sociali, la stessa idea di giustizia: nella condizione «postmoderna» vi è il rischio che la scienza, ancorata alla dimensione denotativa, diventi uno strumento di potere e venga assimilata all'ottimizzazione delle prestazioni³². Le riflessioni polemiche di Gadamer nascono proprio da questa limitazione del problema del vero al metodo scientifico; da qui l'importanza di riconoscere le esperienze «extrametodiche» della verità e la conseguente necessità di contrastare quella mentalità estetica che «tende a relegare l'arte in una zona dello spirito che non ha nulla da fare con il vero e il falso, il bene e il male»³³.

Anche per Lyotard il sapere non può ridursi ai criteri di validazione scientifica e la scienza non è tutto il sapere. L'approccio scienziato lascia innanzitutto irrisolto il problema della legittimazione del sapere e non tiene conto che lo stesso sapere scientifico è, in ultima istanza, «una specie di discorso»³⁴.

Stabilire la fondatezza dei presupposti culturali, sociali, morali su cui verte ogni vita associativa (anche quella della comunità scientifica) è qualcosa a cui nessun uomo può rinunciare:

Importante non è, o non è solo, legittimare enunciati denotativi, fondati sul vero, quali: *La Terra ruota attorno al sole*, ma (legittimare) enunciati prescrittivi, fondati sul giusto, quali: *bisogna distruggere Cartagine*, oppure: *bisogna fissare il salario minimo a x franchi*³⁵.

In quanto uomini tra uomini gli scienziati devono interrogarsi su quel complesso rapporto che li lega alla società ed accettare di essere coinvolti in un gioco più ampio: i riflessi del loro lavoro in ambiti diversi dal proprio (le conseguenze politiche, economiche, “pubbliche” di ciò che sperimentano) non possono lasciarli indifferenti.

I tipici strumenti della prova scientifica (la verifica e la falsificazione) non bastano a legittimare la scienza ed anche i formalismi vanno incontro a «dei limiti interni»³⁶. L'accettazione di un enunciato scientifico poggia sempre sull'accettazione preliminare «delle regole che fissano i mezzi dell'argomentazione». Sono queste regole ad essere oggetto di consenso; su di esse deve appuntarsi l'attenzione “critica” dello scienziato. La scienza è perciò coinvolta in una molteplicità di linguaggi e non sfugge al carattere di «gioco pragmatico»: l'accettabilità delle “mosse” che vi sono fatte dipende «da un contratto stipulato in precedenza fra gli interlocutori»³⁷. Mettere in gioco questo contratto vuol dire darsi nuove regole e dar luogo a nuove mosse.

La complessità del lavoro scientifico non trova corrispondenza in quella logica efficientista che vorrebbe ricondurre il gioco denotativo (vero/falso) e il gioco prescrittivo (giusto/ingiusto) nel dominio del solo gioco tecnico (efficiente/inefficiente). La pragmatica del sapere scientifico rende del tutto evidente che la migliore “performatività” non può consistere semplicemente nell'acquisire più dati (ovverosia in un meccanico supplemento di informazione), ma è piuttosto il risultato di una organizzazione diversa (nuova) di questi dati. È questa una capacità che Lyotard accosta all'«immaginazione» ed è essa che «consente sia di effettuare una nuova mossa, sia di cambiare le regole del gioco»³⁸.

Nella sua dimensione pragmatica, in aperto contrasto con la filosofia positivista dell'efficienza, la scienza recupera a se stessa (e non affida più a qualche metanarrazione esterna) il problema della sua legittimazione:

Anacronistico non è domandarsi ciò che è vero e ciò che è giusto, ma rappresentarsi la scienza come positivista, condannata alla conoscenza illegittima, al mezzo-sapere, con cui la identificavano gli idealisti tedeschi. La domanda: *che vale il tuo argomento, che vale la tua prova?* fa talmente parte della pragmatica del sapere scientifico che è precisamente lei a garantire la metamorfosi del destinatario dell'argomento, e della prova in questione, in destinatario di un nuovo argomento e di una nuova prova, dunque il rinnovamento dei discorsi e delle generazioni scientifiche ad un tempo. La scienza si sviluppa, e nulla può contestare che essa si sviluppi, sviluppando tale domanda. E questa stessa domanda, sviluppandosi, conduce alla domanda delle domande, vale a dire alla metadomanda o domanda della legittimità: *che vale il tuo “che vale”?*

L'abbiamo detto, il tratto sorprendente del sapere scientifico postmoderno è l'esistenza di un discorso ad esso immanente, ma esplicito, sulle regole che lo convalidano³⁹.

È l'idea stessa che il controllo assoluto di un sistema permette di migliorarne le prestazioni ad apparire inconsistente: il dispendio di energie che richiede una simile operazione riduce, paradossalmente, proprio la performatività che dichiara di aumentare⁴⁰.

La specificità della scienza va invece ricercata nella sua imprevedibilità:

Interessandosi dell'indecidibile, dei limiti della precisione del controllo, dei quanti, dei conflitti ad informazione incompleta, dei *fracta*, delle catastrofi, dei paradossi pragmatici, la scienza postmoderna costruisce la teoria della propria evoluzione come discontinua, catastrofica, non rettificabile, paradossale. Cambia il senso della parola sapere, e dice come tale cambiamento può aver luogo. Non produce il noto, ma l'ignoto. E suggerisce un modello di legittimazione che non è affatto quello della miglior prestazione, ma quello della differenza compresa come paralogia⁴¹.

Per questa strada il sapere scientifico trova un interessante punto di affinità con il sapere narrativo:

[...] uno scienziato è in primo luogo qualcuno che “racconta delle storie”, avendo semplicemente in più l'obbligo di verificarle⁴².

La pratica scientifica dunque «offre l'antimodello di un sistema stabile»; essa esemplifica un «modello di “sistema aperto” in cui la pertinenza dell'enunciato consiste nel fatto che esso “fa nascere delle idee”, vale a dire altri enunciati e altre regole del gioco»⁴³.

La scienza per i caratteri che le sono propri «vieta l'identificazione col sistema»; essa di conseguenza è contro il terrore che impone di adattare le aspirazioni del singolo ai fini dei decisori. Ecco allora che diventa una preziosa alleata della letteratura⁴⁴.

Guardato in una prospettiva pragmatica il sapere postmoderno non appare come un semplice strumento di potere: esso raffina la nostra sensibilità per le differenze e contrasta quella pericolosa riduzione della complessità che produce un apprendistato «libero da ogni perturbazione».

Anche Bruner distingue tra un tipo di pensiero narrativo e un altro scientifico o paradigmatico sostenendo che ci sono «due tipi di funzionamento cognitivo, due modi di pensare, ognuno dei quali fornisce un proprio metodo particolare di ordinamento dell'esperienza e di costruzione della realtà»⁴⁵. In sintonia con Nelson Goodman, egli afferma che scienza ed arte scaturiscono da «comuni attività costruttive», vincolate tuttavia «a condizioni diverse di definizione della correttezza e guidate da convenzioni altrettanto diverse derivanti dal loro “radicamento”»⁴⁶. Si tratta, come chiarisce in un ciclo di lezioni tenuto all'Università di Bologna, di due mondi mentali che non sono traducibili l'uno nell'altro: esiste un pensiero paradigmatico («esistenziale e indicativo») che «si affida alla verifica di proposizioni ben formulate su come le cose sono» e ne esiste uno narrativo (il cui modo è il «coniuntivo») «diretto anch'esso verso il mondo, ma non su

come le cose sono, bensì su come potrebbero essere o essere state»⁴⁷. Questa “irriducibilità” non esclude la complementarità dei due pensieri; anzi un approccio puramente scientifico che sia fondato unicamente sul ragionamento dell’indice di frequenza e che tenga conto solo dei calcoli probabilistici rischia di incorrere in forti distorsioni, soprattutto se tali valutazioni sono connesse al comportamento umano. Il richiamo alla dimensione narrativa è in certi ambiti (come il campo clinico) inevitabile, pena una riduzione delle proprie valutazioni ad arbitrarie semplificazioni le cui conseguenze dannose possono essere facilmente dimostrate⁴⁸.

È assurdo considerare gli esiti di un’inferenza probabilistica “reali” e quelli basati su procedimenti clinici “illusori”. Coloro che adottano la strategia clinica – è la conclusione di Bruner – «operano anch’essi “realisticamente”, ma in un’altra realtà»⁴⁹.

Per Bruner i due modi di operare hanno uguale dignità; le strategie che ne caratterizzano l’approccio sono entrambe legittime e vanno integrate. Se si guarda senza pregiudizio alla pragmatica della vita ci si accorge che «alla fine pensiero narrativo e pensiero paradigmatico vengono a trovarsi fianco a fianco»; il nostro compito è di non perdere di vista l’alleanza tra questi due mondi altrimenti «le nostre vite perdono la sensibilità per lotta»⁵⁰.

LA QUESTIONE DEL VALORE

Quando si parla di letteratura (o viceversa di pedagogia) risulta difficile ignorare la problematica che ruota intorno al “valore”. Indubbiamente al termine si accompagnano alcuni elementi di ambiguità in quanto è spesso divenuto equivalente di “costruzione rigida”, di semplice criterio di misura per riconoscere ciò che vale e ciò che invece è da respingere. Il tema del valore in questa prospettiva ha finito per coincidere con la ricerca di un modello etico sovratemporale valido per formulare il giudizio e discriminare in ogni circostanza il *vero*. I rischi di un simile approccio esteso alla letteratura sono evidenti: dai libri messi all’indice a certe frettolose stroncature di una critica preorientata ideologicamente, la storia ci mostra un lungo elenco di ripudi che danno una chiara testimonianza di ciò che può accadere quando alla produzione artistica si sovrappone una preoccupazione di carattere etico. Eppure la questione del “valore” ritorna oggi ad animare il dibattito letterario e filosofico e ad appassionare gli studiosi anche attraverso la riabilitazione parallela di un termine ugualmente compromesso: quello di *verità*. In ambedue i casi il processo è per lo più liberato da implicazioni moralistiche ed è strettamente legato allo stesso rilievo che si vuole dare al fatto letterario: se questo è inteso come espressione di una cultura (mediata da un autore che l’ha *rappresentata* in una certa forma) non potrà che “rispecchiare” quelle coordinate temporali che ne costituiscono il fondo, anche quando non se ne è consapevoli. La letteratura (per dirla con Bruner) è «una finestra trasparente sul reale», ma non nella maniera di un contatto meccanico con la *realtà* storica, con quel mondo

che potrebbe essere definito “referenziale”. La sua capacità di immaginare, prefigurare, anticipare, “recuperare” gli eventi è sempre frutto di interpretazioni, “transazioni”, “negoziazioni”. Si tratta di operazioni mentali che immancabilmente si estendono a quella comunità di lettori che, nel tempo e nello spazio, arricchisce e complica la trama del testo mentre si interroga sul suo significato. La verità della letteratura, il suo valore non possono dunque mai essere accettati una volta per tutte essendo sempre in divenire la domanda di senso che grava sulla singola opera.

Per quanto legata a una logica interna più vicina al discorso scientifico, anche la pedagogia non sfugge a questa legge della temporalità che la rende a sua volta oggetto di “transazioni”. Alcuni dei percorsi che ne sono derivati, per una felice concomitanza degli eventi, hanno permeato un particolare momento della storia divenendo punti essenziali della cultura più quotidiana. Si pensi all’influenza in certi periodi di autori come Locke, Rousseau, Marx, Dewey, Piaget – per fare solo alcuni nomi – che con le loro concezioni hanno inciso fortemente sulla percezione stessa dei problemi relativi all’educazione.

Se concepiamo allora la pedagogia al plurale, come prodotto di scuole diverse che hanno rfigurato nel tempo il senso dell’apprendimento e dell’insegnamento con uno spirito talvolta altrettanto corrosivo di quelle opere artistiche che hanno messo in discussione credenze e tradizioni a lungo sedimentate, allora il discorso che si vuole affrontare non risulterà più – almeno si spera – così estraneo anche al letterato di professione. La letteratura può essere considerata come *una forma* del tutto particolare di pedagogia, come discorso di *educazione* o *diseducazione* (il che è poi lo stesso ai fini del suo interesse), come itinerario di formazione problematico (l’esito di questa *Bildung* è incerto così come la direzione verso cui tendere) che fa della dimensione “immaginaria” uno strumento capace di indagare la condizione umana, la natura degli atti che avvolgono le nostre vite.

Certo una simile interpretazione della letteratura e del suo valore è legata a un orientamento critico che trova in alcuni studiosi un preciso punto di riferimento, ma trae spunto dalla stessa testimonianza che la letteratura dà di sé con le sue opere. È un’interpretazione che entra in collisione con quelle teorie che vedono la letteratura come un discorso autosufficiente, che pongono attenzione unica all’immanenza dell’opera, alla sua coerenza interna, che ricercano il significato della narrazione senza mai lasciarsi tentare dalla domanda sulla sua *verità*. La storia, col tentativo del potere di regolamentare la letteratura (e l’arte in genere), di imbrigliarne il gioco nei meccanismi di seduzione e ricatto della *corte*, di intimorirla attraverso la minaccia della censura, dimostra paradossalmente che la letteratura non esaurisce in se stessa la sua funzione. Rivendicare questo valore non significa piegarla a un fine “edificante”, a un concetto ristretto di scrittura che deve servire a qualcosa o qualcuno. Se in questo intervento si vuole sottolineare che la letteratura *educa* (nel senso che spinge, allontana, sommuove, rende *duttili*, non lascia nello stesso stato), in modo altrettanto incisivo si vuole affermare che essa non mira ad *istruire* (nell’accezione ristretta di un ammaestramento rigido

e precettistico). L'impegno morale a cui la letteratura risponde non è un sistema di valori circoscritto: il suo impegno è un *appello* al lettore; è in tale rapporto che va cercato l'*ufficio* della scrittura, il valore dell'opera d'arte. È nell'attività *dialogica*, come sostiene Michail Bachtin, che il testo acquista il suo valore:

Il testo vive soltanto venendo a contatto con un altro testo (con un contesto). Soltanto nel punto di questo contatto di testi si accende una luce che illumina avanti e indietro e rende un testo partecipe al dialogo⁵¹.

Si tratta di un tipo di conoscenza che «ha il carattere di evento» in cui «ogni parola (ogni segno) del testo porta al di là dei suoi limiti». Ogni comprensione è sempre «reinterpretazione in un nuovo contesto (nel mio, in quello contemporaneo, in quello futuro)». La sensazione che si ricava da questo rapporto «è che io faccio un passo nuovo (mi sono mosso)»⁵².

Sono frasi che Bachtin scrive in modo frammentario a mo' di appunti nell'ultima fase della sua vita, ma sono fortemente suggestive e di grande impatto. Per poter cogliere questa dimensione dialogica è necessario uno slancio verso l'*altro*, una condivisione di orizzonti che rende possibile una risonanza extratestuale:

L'aspetto propriamente semantico dell'opera, cioè il *significato* dei suoi elementi (prima fase della comprensione), è accessibile per principio a qualsiasi coscienza individuale. Ma il suo momento di valore e di senso (compresi i simboli) è rilevante soltanto per gli individui legati da comuni condizioni di vita [...] – in ultima istanza, da vincoli di fratellanza ad un alto livello⁵³.

Questa nozione estende il concetto di comprensione a livello del «tempo grande», quello che permette di cogliere «la complessa unità di tutta l'umanità, di tutte le culture umane (la complessa unità della cultura umana), la complessa unità della *letteratura* umana»⁵⁴.

Il valore della letteratura sta dunque in un tipo di conoscenza *personale*, in un domandare e rispondere che si oppone alla *reificazione*, in cui «ogni risposta genera una nuova domanda»:

Non ci sono né la prima, né l'ultima parola e non ci sono confini al contesto dialogico (esso si perde nello sconfinato passato e nello sconfinato futuro). Persino i sensi *passati*, nati cioè nel dialogo dei secoli trascorsi, non possono mai essere stabili (compiuti, definiti una volta per sempre), ma muteranno sempre (rinnovandosi) nel corso del successivo, futuro sviluppo del dialogo. In ogni momento dello sviluppo del dialogo esistono enormi, illimitate moltitudini di sensi dimenticati, ma, in determinati momenti dell'ulteriore sviluppo del dialogo, nel suo corso, essi di nuovo saranno ricordati e rinasciranno in forma rinnovata (in un nuovo contesto). Non c'è nulla di assolutamente morto: ogni senso festeggerà la sua resurrezione⁵⁵.

Come ha scritto anche Todorov, facendosi interprete proprio del pensiero di Michael Bachtin, il linguaggio non può essere ridotto a un codice: è «innanzitutto un ponte gettato fra due persone»⁵⁶. Il valore dell'opera letteraria sta allora

soprattutto nella sua «eterologia», nella «pluralità di voci» che richiama, nella sua capacità di suscitare «reminiscenza dei discorsi passati e anticipazione dei futuri». Per questa strada la letteratura «perde la sua posizione privilegiata» e diventa «crocevia e luogo di incontri»⁵⁷.

Nel ripercorrere il suo apprendistato di critico letterario attraverso gli autori che lo «toccano più direttamente» (Sartre, Blanchot, Barthes, Bachtin, Frye, Watt...), Todorov mette in risalto come la riflessione sulla letteratura del Novecento faccia trasparire, in ultima analisi, «una ricerca della verità» che è legata inscindibilmente all'oggetto del suo interesse⁵⁸. Le parole che egli mutua da Northrop Frye paiono particolarmente adatte ad esprimere questo concetto: la letteratura è «un'espressione dei valori di una società», è «il "grande codice" dell'impegno» che dota la società di «una visione immaginaria della condizione umana»⁵⁹; essa è una forma di conoscenza non estranea alla dimensione "didattica", ma nel senso ricordato da Ian Watt nella sua lettera di risposta a Todorov che lo aveva interrogato sul significato della letteratura:

[...] le opere di Sofocle e di Shakespeare, di Goethe e di Tolstoj sono fundamentalmente didattiche, ma solo nel senso che la nostra coscienza sociale e morale è rafforzata dal fatto di partecipare con l'immaginario alle opere degli autori che si sono mostrati più profondamente sensibili alle realtà dell'esperienza umana⁶⁰.

Nel capitolo conclusivo di quello che appare un po' come il romanzo della sua formazione, Todorov prova a tirare le somme sul suo modo di intendere la letteratura:

[...] la letteratura concerne l'esistenza umana e, a dispetto di chi ha paura delle grandi parole, è un discorso che tende alla verità e alla morale. La letteratura è svelamento dell'uomo e del mondo, diceva Sartre; e aveva ragione. Infatti essa non sarebbe nulla, se non ci permettesse di capire meglio la vita.

Se si è potuto perdere di vista una dimensione così essenziale della letteratura, è stato per avere preventivamente ridotto la verità a verifica e la morale a moralismo.[...] la letteratura è sempre un tentativo di rivelarci «un lato ignoto dell'esistenza umana», come dice da qualche parte Milan Kundera; perciò, anche se non ha alcun privilegio che le garantisca di accedere alla verità, essa non smette mai di cercarla⁶¹.

Questa dimensione sottolineata da Todorov emerge anche in altri autori che si soffermano da diverse angolazioni sulla particolare "tensione" originata dal testo letterario. È una lettura che permette di riaccostare il termine "valore" alla letteratura senza cadere in alcuni equivoci del passato.

Nella prospettiva di Ricoeur il valore etico della letteratura sta in un'opera di *distanziamento*; per questo «anche la più pernicioso, la più perversa impresa di seduzione (quella per esempio che conferisse riconoscimento all'avvilimento della donna, alla crudeltà e alla tortura, alla discriminazione razziale, o quella che favorisse il disimpegno, la derisione, il relativismo etico, con l'esclusione di ogni trasvalutazione, così come di qualsiasi rafforzamento di valori) può, al limite, rivestire sul piano dell'immaginario una funzione *etica*»⁶².

Se diamo uno sguardo complessivo alla letteratura contemporanea, ne ricaviamo l'impressione che si perda in una «impresa di demoralizzazione», che il suo modo di manifestarsi la renda in molti casi incontestabilmente «pericolosa», «velenosa»; a ben vedere è proprio qui che risiede il suo *valore*: la sfida alle forme (e ai contenuti) convenzionali, l'aperta intenzione di generare sospetto e incertezza interpretativa esigono «un nuovo tipo di lettore: un lettore che *risponde*»⁶³.

Nel romanzo moderno non vi è più un «narratore degno di fiducia» che prende il lettore per mano assicurandolo sull'esito del viaggio di lettura; al contrario vi è un narratore che disorienta il lettore e proprio per questo lo invita a una maggiore vigilanza e riflessione. Il «narratore *non degno di fiducia*» si appella in ultima istanza «alla libertà e alla responsabilità del lettore». La «funzione di provocazione e di insulto» che talvolta assume il romanzo del Novecento sta nell'esercizio di un'azione critica che impedisce al lettore di identificarsi con l'opera:

Forse la funzione più corrosiva della letteratura è quella di contribuire a fare apparire un lettore di nuovo genere, un lettore a sua volta *sospettoso*, perché la lettura smette d'essere un viaggio fiducioso fatto in compagnia di un narratore degno di fiducia, ma diviene una lotta con l'autore implicato, una lotta che lo riconduce a lui stesso⁶⁴.

Sottolineare il carattere “aperto” dell'opera, vuol dire che essa «non è soltanto una risposta offerta ad una domanda precedente, ma, a sua volta, una sorgente di nuove domande»⁶⁵. Il valore dell'opera letteraria sta allora nella sua capacità di creare uno «scarto» rispetto alla vita quotidiana⁶⁶.

Questo scarto è la riflessione sulla vita che la letteratura suscita con l'esemplarità dei suoi casi:

La funzione della poesia, nella sua forma narrativa e drammatica, è quella di proporre all'immaginazione ed alla meditazione casi esemplari che costituiscono altrettante *esperienze di pensiero*, attraverso cui impariamo a unire gli aspetti etici della condotta umana alla felicità e all'infelicità, alla buona e alla cattiva sorte [...]. Queste *lezioni* della poesia costituiscono gli universali di cui parlava Aristotele⁶⁷.

Il carattere distintivo dell'opera letteraria consiste nell'aprire «un orizzonte d'esperienza possibile, un mondo in cui sarebbe possibile abitare»⁶⁸.

È questa la strada che porta Ricoeur ad affermare che «la finzione, principalmente la finzione narrativa, è una dimensione irriducibile della *comprensione di sé*»⁶⁹.

Vi è un'analogia tra la comprensione di noi stessi e quella della comprensione letteraria. *L'identità narrativa* ci permette di sfuggire al nostro narcisismo e nello stesso tempo di non perdere ogni cognizione dell'io:

[...] quello che perdiamo sul lato del narcisismo, lo riguadagniamo dal lato dell'*identità narrativa*. Al posto di un *io* infatuato di se stesso nasce un *sé* istruito dai simboli culturali, primi fra i quali sono i racconti della tradizione letteraria. Sono questi che ci conferiscono un'identità non sostanziale, ma narrativa⁷⁰.

Bruner prova a riprendere su un piano di più stretta pertinenza psicologica il tema dell'imprescindibile "valore" della letteratura. Le sue conclusioni non sono poi così distanti, anche nella formulazione, da quelle di studiosi che hanno guardato al problema da un'ottica filosofico-letteraria:

In questo libro ho cercato di mettere a fuoco l'idea che la funzione della letteratura come arte è quella di aprirci ai dilemmi, alle ipotesi, alla vasta gamma di mondi possibili a cui un testo può fare riferimento. Per rendere l'idea di un mondo meno fisso, meno banale e più suscettibile di «ri-creazione», ho usato l'espressione «mettere al congiuntivo». La letteratura «mette al congiuntivo», rende strano, fa sì che l'ovvio sia meno ovvio, l'inconoscibile meno inconoscibile e i problemi di valore più accessibili alla ragione e all'intuizione. In questa luce, la letteratura è veicolo di libertà e di chiarezza, strumento dell'immaginazione e, anche, della ragione. È la nostra unica speranza nella notte lunga e buia in cui ci muoviamo⁷¹.

LA LEZIONE DI BRADBURY

Il "valore" della letteratura può essere colto, per contrasto, anche attraverso l'odio nei suoi confronti che si incontra in alcune note antiutopie fantascientifiche. La motivazione da cui nasce questo odio rende evidente che la letteratura, comunque la si voglia guardare, non è circoscrivibile all'ambito ristretto di un'indagine oggettivante. Se in Orwell (1984) e Huxley (*Il mondo nuovo*) il pericolo per chi vuole controllare la società viene anche da altre forme di manifestazione umana (con la letteratura è bandito ogni legame con il passato, affettivo o culturale), nel romanzo di Ray Bradbury (*Fahrenheit 451*) l'odio per i libri è il punto nodale attorno a cui ruota l'intera vicenda: bruciare i libri è la metafora che dà *senso* alla narrazione; le fiamme che li avvolgono – appiccate paradossalmente da chi gli incendi dovrebbe spegnerli – sono l'opera di una vera e propria *disinfestazione* che deve evitare il contagio. È infatti il contatto con un libro, strappato alle fiamme da un gesto di rapina della mano del protagonista («Montag non aveva fatto nulla. Era stata la sua mano a far tutto, la sua mano, dotata di un cervello proprio, d'una curiosità e d'una coscienza per ogni dito che la componeva, tremante, era stata la sua mano ch'era diventata ladra»⁷²), che dimostra tutta la forza di penetrazione della letteratura. Una volta che si è preda del suo influsso essa si diffonde per il corpo proprio come un veleno:

Le sue mani erano state contagiate (*infected*) e in breve lo sarebbero state anche le braccia. Sentiva il veleno salirgli lungo i polsi, entro i gomiti e nelle spalle, per poi saltare come da un trampolino da una scapola all'altra, come una favilla volante su un abisso. Le sue mani erano rapaci (*ravenous*). E i suoi occhi cominciavano a sentire la fame, come se dovessero guardare qualche cosa, qualunque cosa, ogni cosa⁷³.

Ma non è solo il contagio del libro a determinare un cambiamento in Montag; è un insieme di circostanze a spingerlo verso una crisi irreversibile: come il gesto

di una donna, che in un silenzio sprezzante ha preferito morire con i suoi libri piuttosto che separarsene. L'immagine di questa vecchia signora continua a perseguirlo, fino a incrinare del tutto la sua fiducia nel lavoro che svolge. Rispondere alle chiamate di allarme che segnalano la presenza di libri, appiccare senza esitare il fuoco e bruciare tutto scrupolosamente ora non gli appare più così ovvio: «Ci dev'essere qualcosa di speciale nei libri (*There must be something in books*), delle cose che non possiamo immaginare, per convincere una donna a restare in una casa che brucia»⁷⁴.

Il dubbio che si è insinuato nella sua vita non lo lascerà più; è un punto di non ritorno che segna l'inizio di un nuovo cammino. Per la prima volta egli si accorge che «dietro ogni libro c'è un uomo»⁷⁵.

Cogliere questa dimensione vuol dire provare a contrastare un processo di semplificazione che finisce per interdire la capacità umana di *sentire*. Dove non c'è più la mediazione del pensiero («Perché imparare altra cosa che non sia premere bottoni, girar manopole, abbassar leve, applicar dadi e viti?») ogni forma di comunicazione (anche quella distante nel tempo come può essere la letteratura) viene banalizzata; «tutto diviene un'interiezione sonora e vuota», e la vita è ridotta «a un'immensa cicalata senza costrutto»⁷⁶:

Tutti sono sempre più impazienti, più agitati e irrequieti. Le autostrade e le altre strade d'ogni genere sono affollate di gente che va un po' da per tutto, ovunque, ed è come se non andasse in nessun posto⁷⁷.

Leggere un libro presuppone sempre la presenza di un lettore che sia in grado di ravvivarne il senso, che sappia *capire* con la disposizione all'ascolto quello che di essenziale esso contiene. L'invito che Beatty (il capitano degli *Happiness Boys*⁷⁸) rivolge con enfasi a Montag («Castriamo la mente dell'uomo»⁷⁹) è un estremo tentativo di recuperare quest'ultimo al senso della loro "missione". Un libro è «un fucile carico» (*loaded gun*); bisogna adoperarsi in ogni modo per disinnescarne il potenziale nocivo: se non vi si riesce sul piano della rimozione, di un pervasivo convincimento ideologico, meglio ricorrere alle misure drastiche:

Alle fiamme il libro! Serenità, Montag. Pace, Montag. Le tue battaglie combattile in sordina. Meglio ancora, buttale nel forno crematorio. I funerali sono dolorosi e pagani? Annulliamo anche i riti funebri. Cinque minuti dopo la sua morte, un individuo è già a bordo d'uno degli elicotteri per il servizio rapido di trasporto delle salme ai crematoi di tutta la nazione. Dieci minuti dopo la sua morte, lo stesso individuo non è che un granello di polvere nera, un frammento di fuliggine. E non stiamo a perderci in chiacchiere sugli uomini la cui fama va eternata nei servizi funebri. Non ci pensiamo nemmeno! Bruciamo tutto, bruciamo ogni cosa! Il fuoco è luce e soprattutto è purificazione!⁸⁰.

In sé non sono i testi distrutti che possono mancare agli uomini, ma «alcune delle cose che un tempo erano nei libri»; queste cose possono essere rinvenute in altri luoghi: «in vecchi dischi, in vecchi film», «nei vecchi amici», in noi stessi.

È in virtù di tale possibilità che gli uomini possono provare a opporre resistenza anche quando i libri sono stati ridotti in cenere; se l'oggetto è andato bruciato, la memoria può riscattarne la perdita:

I libri erano soltanto una specie di veicolo, di ricettacolo in cui riponevamo tutte le cose che temevamo di poter dimenticare. Non c'è nulla di magico, nei libri; la magia sta solo in ciò che essi dicono, nel modo in cui hanno cucito le pezze (*patches*) dell'Universo per mettere insieme così un mantello di cui rivestirci⁸¹.

Ciò che rende singolare l'apporto del libro è la sua «sostanza» (*quality*), la sua «struttura», il suo «tessuto connettivo» (*texture*). Osservando un libro al microscopio si scoprirebbe che «c'è della vita sotto il vetrino». Più i libri hanno valore e più sono «odiati e temuti» (*hated and feared*) in quanto «rivelano i pori sulla faccia della vita»⁸². Proprio per questo essi sono sempre un po' traditori e possono rivoltarsi contro, gettare «nella melma fino al collo» (*in the middle of the moor*), far sprofondare «in una palude – *in a great welter* – di nomi, di verbi, di aggettivi»⁸³. Sono dunque *pericolosi* e di conseguenza vanno messi all'indice, incendiati, distrutti, posti al riparo da ogni contatto individuale.

È soprattutto la non prevedibilità del processo di lettura ad essere guardata con sospetto. È questa paura nei confronti di un meccanismo che non è interamente controllabile a ingenerare l'odio per i libri e a far pensare che «il mondo può andare avanti benissimo anche senza di loro»⁸⁴.

A chi si agita per distruggere le tracce del passato appiccando il fuoco, deve contrapporsi qualcuno che accumula e mette da parte: «in un modo o nell'altro, in libri, registri, nella memoria degli uomini, in qualunque altro modo, purché sicuro o al riparo da tarme»⁸⁵. Anche se i libri di per sé non sono garanzia di saggezza o utilità (quando li avevano a disposizione gli uomini non hanno saputo trarne profitto continuando «come se niente fosse ad insultare i morti», a «spuntare – *spitting* – sulle tombe di tutti i poveri morti») occorre decidersi in fretta: «la corporazione dei filatori e tessitori di asbesto» deve cominciare al più presto il suo lavoro perché il mondo è ormai pieno di «bruciature d'ogni tipo e grandezza»⁸⁶. Di fronte alla devastazione che avanza Montag e gli altri *sopravvissuti* possono mantenere dischiusa una possibilità, alimentandola con i loro ricordi:

Forse, un po' più avanti nella mattinata, quando il sole fosse stato alto nel cielo e li avesse riscaldati, avrebbero cominciato a chiacchierare, o semplicemente a dire le cose che ricordavano, perché, non c'era dubbio, essi erano ben là, ad accertarsi che molte cose fossero al sicuro dentro di loro⁸⁷.

Non c'è dubbio che tra le cose da preservare i libri occupano un posto considerevole; noi possiamo pur sempre renderli *vivi*, farli diventare tutt'uno con la nostra esistenza.

Le sollecitazioni che provengono dall'ambito filosofico-letterario non sempre sono tenute presenti da chi guarda alla produzione letteraria con una preoccupazione di carattere pedagogico. È il caso di *Ciascuno cresce solo se sognato. La formazione dei valori tra pedagogia e letteratura*.

Se dal punto di vista della selezione antologica il volume, curato da Elisa Medolla e Roberto Sandrucci, mostra un indubbio interesse, per quanto attiene la considerazione critica dei problemi che solleva lascia trapelare alcune crepe. L'attenzione al valore (anzi ai "valori"), nel senso accattivante suggerito dal titolo, finisce infatti per restare solo una dichiarazione di intenti: il termine non sembra essere affatto al centro di una investigazione bifronte, né tantomeno risulta evidente un nesso organico tra la ricerca pedagogica e quella letteraria.

Gli interventi che si susseguono puntano per lo più a ricomporre, nei vari autori prescelti per l'analisi (scrittori, pedagogisti, uomini di pensiero), un mondo di valori "esterni", senza riuscire a chiarire le implicazioni sottese a queste scelte di campo. La formazione dei valori riguarda, empiricamente, la posizione sostenuta; la genesi che viene proposta è sostanzialmente di tipo descrittivo, legata cioè a quanto viene evinto dalle singole opere attraverso una sequenza di citazioni più o meno ampia e rappresentativa.

L'esempio più evidente di questo approccio "riduzionista" è forse quello relativo a Lorenzo Milani⁸⁸. I passi che vengono ripresi dai suoi scritti danno sicuramente un'idea chiara dei valori cui aderisce il famoso priore di Barbiana, ma limitandosi alla semplice inferenza deduttiva non si entra assolutamente nel merito del *valore* da attribuire a questi *valori*: essi vanno apprezzati in quanto considerati un *modello*, oppure sono una testimonianza (umana, pedagogica, letteraria) che diventa significativa solo se relazionata a un contesto, o meglio a una serie di contesti intrecciati ai diversi strati della scrittura?

Non entrando nel merito di tali questioni, i "valori" di Lorenzo Milani rimangono come sospesi in un universo morale e poetico piuttosto piatto, una zona priva di possibili sviluppi dove il piano valoriale è visto semplicemente in funzione di un modello "positivo" (in questo caso il credo cristiano) accolto acriticamente. Emerge così il quadro di un sacerdote teso ad ammonire e ammaestrare anche quando le sue riflessioni traggono spunto dalla letteratura. «Il fine giusto è dedicarsi al prossimo» e la scuola «non dovrebbe mai dimenticare questa sua vocazione»; lo scopo del maestro «non è crescere dei letterati, ma dei sindacalisti, degli insegnanti, dei politici, dei "cittadini sovrani"»⁸⁹.

L'insofferenza di don Milani verso gli intellettuali, la sua diffidenza verso il «Partito dei Laureati» è motivo ricorrente nella sua opera. Ciò comporta una riserva anche nei confronti della letteratura e dei libri, che possono essere «la più brutta tentazione». Perché essi mantengano inalterata la loro validità è necessario che trasmettano innanzitutto valori:

[...] cosa cercava don Milani nei libri, cosa si aspettava da essi, quali insegnamenti voleva trarne per i suoi ragazzi? Valori sociali e lingua: credo che in questi due termini possa riassumersi la risposta a tale domanda.

Valori, innanzitutto: questi costituivano il primo criterio di valutazione di un libro e di un autore. Il libro era considerato positivo quando narrava, testimoniava, veicolava valori positivi [...]»⁹⁰.

Se libri come quelli di Salgari e Verne sono da considerare «frivoli», da leggere tutt'al più per arricchire il vocabolario dei ragazzi, i *Promessi sposi* rappresentano invece un esempio «edificante» di lettura, un «momento altamente didattico e pedagogico» cui don Milani fa abbondantemente ricorso per incentivare la capacità di «distinguere tra valori positivi e negativi»: il rimprovero che il Cardinale Borromeo muove a don Abbondio è soprattutto un insegnamento che abitua a «schierarsi, a indignarsi, a “disprezzare” il curato codardo»⁹¹.

L'interesse di don Milani per la letteratura appare quindi funzionale alla sua «missione»; egli ritiene che un buon libro debba arrecare in primo luogo «vantaggi educativi»; è per questo che propone una revisione formale dei *Promessi sposi*: la capacità pedagogica del romanzo resta ancora valida nella sua versione originale, ma «trova nel linguaggio ormai invecchiato un ostacolo inammissibile»⁹².

Il vero modello di riferimento per la lettura sarà invece Socrate: in ultima istanza è nei suoi testi che si possono ritrovare inequivocabilmente «quei valori che don Milani intendeva trasmettere ai suoi ragazzi»⁹³.

Limitandoci, con l'autrice di questa indagine, ad evidenziare gli aspetti più epidermici, nel considerare il rapporto tra don Milani e la letteratura, rischieremo di fare un torto alla sua stessa figura di «educatore».

Le impronte che Lorenzo Milani ci ha lasciato (le sue idee, le sue lettere, le sue testimonianze, le sue escursioni in diversi ambiti – anche letterario) possono dimostrare la loro vitalità soltanto se le strappiamo a un'idea statica di valore (ciò che è bene dire o fare *esemplarmente*) e le riconosciamo parziali, singolari, frutto di una visione che si contrappone ad altre.

In altre parole, il *valore* di un'opera non va ricercato nell'adesione da parte dell'autore a determinati principi morali, antiborghesi o borghesi, impegnati o frivoli, confessionali o laici; un'opera non *educa* nella misura in cui è assimilabile a una certa immagine della vita, ma per *come* quei valori che interpreta ha saputo *storicizzare*. Senza la «tensione» che lo sorregge, senza gli ingredienti che ne ravvivano l'eco nel tempo e nell'animo umano, un valore rischia di diventare una formula vuota, una rappresentazione *conforme* a un determinato indirizzo: in questi casi la deriva moralistica è sempre in agguato, dalla parte dell'autore e del lettore.

Occorre *chiedersi* se il valore, in particolare quello legato al fatto letterario, va individuato nel semplice contenuto; se i letterati «puri» (così come quelli «*maudit*») vanno esclusi dal novero dei *poeti* in quanto diseducatori aridi, leziosi, improduttivi; se la funzione della letteratura è subordinata a una ragione di ordine morale.

Don Milani sembra rispondere affermativamente a tali domande, e non esita a operare scelte radicali, estreme, assai discutibili nel manifestare la sua avver-

sione (o viceversa il suo favore) a determinati autori, anche nell'uso dell'enfasi espressiva; ma in questo suo limite, *umano* prima ancora che culturale, nel suo fervore iconoclasta con cui ribadisce le sue posizioni, si cela un interesse di indubbio rilievo letterario oltre che pedagogico: porlo in evidenza è compito ineludibile per chi voglia accostarsi al testo ed *ascoltarlo*.

Ciascuno cresce solo se sognato è un lavoro a più mani che si legge anche con attenzione, ma alla fine lascia una sensazione di incompiutezza che deriva dalla preoccupazione di evidenziare i *valori* e non di soffermarsi su di essi.

Certo la scelta di Dewey tra gli autori indagati e il richiamo esplicito alla sua idea di arte come esperienza rende senz'altro più complesso il giudizio sull'opera nel suo insieme. Ma la gran parte delle analisi proposte poggia su presupposti che non appaiono del tutto convincenti. Sottolineare gli interessi letterari di Lorenzo Milani, della Montessori o ancora di Luigi Volpicelli, per stabilire una qualche connessione con l'attività pedagogica che essi svolgono, fornisce senz'altro un quadro meno settoriale della loro formazione; la relazione tra i due campi, tuttavia, è ricondotta agli aspetti più manifesti.

Allo stesso modo il tentativo di chiarire il concetto di "educazione" in Machiavelli⁹⁴ sembra più utile ad accrescere la conoscenza del suo pensiero (il che non è affatto trascurabile) piuttosto che dare un contributo al nesso letteratura/pedagogia.

Alcuni significativi spunti sulla pedagogia gramsciana⁹⁵ (come il concetto di formazione integrale, la diffidenza per una letteratura con scopi morali diretti, l'uso della letteratura come «ponte tra il "dentro" e il "fuori", come mezzo di comunicazione critica tra lui [Gramsci] e i figli») potevano avere certamente più seguito; così come ulteriori sviluppi doveva avere la sollecitazione a cogliere il valore pedagogico della produzione letteraria di Cesare Zavattini attraverso il filtro dell'autobiografia⁹⁶.

Indubbiamente le considerazioni su Elio Vittorini⁹⁷, con l'invito a cercare la verità nella «poetica della parola», hanno un respiro più letterario; eppure le conclusioni di questo intervento appaiono deboli. *Conversazione in Sicilia* diventa alla fine il pre-testo per un'equazione letteratura/educazione/politica centrata sul «pacifismo» e sulla lotta dei reietti per i diritti:

I Siciliani descritti da Vittorini in *Conversazione in Sicilia* non rappresentano, forse, tutti quegli uomini che abitando in qualche parte del mondo, vivono condizioni sociali di povertà, di repressione dei diritti umani, di alienazione, di negazione dei diritti universali, come i diritti di libertà, i diritti politici, il diritto ad avere un lavoro?⁹⁸

È in quanto alimenta «la fiducia in un cambiamento del mondo» e permette di «ritrovare la dimensione del futuro e dell'utopia» che il romanzo di Vittorini si apre a una prospettiva pedagogica. In ultima istanza il suo «valore» risiede in un riscatto dalla «violenza morale e materiale» non solo dei siciliani, ma di «ogni uomo che appartiene al mondo»⁹⁹.

Anche le osservazioni di Vincenzo Gabriele sul *Pinocchio* di Collodi¹⁰⁰ sembrano inizialmente schiudere la strada ad una accezione più problematica del

termine valore. Più volte per sottolineare la novità dell'opera, il suo non essere «una favola tradizionale, né per impostazione, né per contenuti», ci si avvale di espressioni quali «anti-valori»¹⁰¹, «valori della complessità e della polivalenza»¹⁰², testo «polivalente» e «poliedrico»¹⁰³. Ma poi ancora una volta prevale l'uso più banale e riemerge il carattere sovratemporale del piano educativo e morale:

Il valore di Pinocchio sta nella capacità di generare valori, mai desueti, che lo rendono adatto ad ogni tempo; per questo è un libro pedagogico per eccellenza¹⁰⁴.

Tra questi valori «più veri» l'autore segnala l'amicizia e la solidarietà. Così i «contrastanti tra bello e brutto, buono e cattivo, giusto ed ingiusto, padre e figlio, madre e figlio» non sono i poli che problematizzano il senso di una codificazione sociale: gli «anti-valori» che segnano la vicenda di *Pinocchio* nel suo processo di metamorfosi sono piuttosto uno strumento utile a comprendere ciò che “veramente” vale; la dialettica che ne deriva serve a prendere posizione tra ciò che è “valore” e ciò che invece valore non è, la sua principale funzione è di spingere verso un senso e non un altro: di portare «in una parola alla responsabilità»¹⁰⁵.

Insomma il volume, nonostante le intenzioni enunciate nella prefazione e nella postfazione (rispettivamente di Nicola Siciliani de Cumis e Armando Gnisci), sembra non rispondere alle indicazioni del sottotitolo. «La formazione dei valori tra pedagogia e letteratura» rimane alla fin fine un richiamo abbastanza evanescente che si frammenta nei singoli interventi; non vi è messa a fuoco di un tema comune da indagare nelle sue sfaccettature, ma un contributo (peraltro, come si è già detto, per più aspetti sicuramente stimolante) a leggere in chiave educativa le opere di alcuni scrittori e, di converso, a marcare gli interessi letterari di taluni pedagogisti.

LA NATURA DI UNA PROMISCUITÀ

Nell'ipotizzare un contatto tra letteratura e pedagogia (o meglio tra narrativa e temi educativi) il terreno di confronto pare comunque prestarsi meno di ieri ad equivoci o forzature che pieghino l'una alle ragioni dell'altra. La letteratura, per la sua particolare natura *documentale* e *riflessiva*, è senz'altro un campo privilegiato di osservazione che offre una vasta gamma di possibilità esplorative a chi si interessa, anche da un punto di vista scientifico, di vicende umane. Non va tuttavia dimenticato che essa si è giovata e si giova (nel suo farsi e nel momento della sua presa di coscienza critica) di apporti che provengono da altri ambiti; la sua storia, non certo lineare, ha incrociato più volte il cammino della pedagogia, dando origine ad alcuni generi “ibridi” che hanno conosciuto una discreta fortuna. Si pensi a quel «romanzo pedagogico» tipico del '700 che ha richiamato l'attenzione del Granderooute¹⁰⁶, oppure al «romanzo di educazione» o ancora alla fortuna del «romanzo di formazione» (*Bildungsroman*) nell'800. Si pensi anche alla crisi del romanzo di formazione e a quella “deformazione” che lo investe nel corso del '900:

il viaggio verso la maturazione e la vita (il *Coming of age* della tradizione americana) finisce in questo caso per diventare viaggio che porta alla morte, all'annientamento individuale, un vero e proprio "viaggio d'inverno" (*Winterreise*).

Numerose sono poi le opere di narrativa che, senza rientrare in modo esplicito in quei generi di più aperto interesse educativo, possono essere sotto vari aspetti ricondotte al dominio dell'influenza pedagogica; così come non sono pochi i romanzi che traggono ispirazione dal mondo della scuola ed hanno quali protagonisti insegnanti o studenti.

Al di là di queste possibili convergenze parallele di tipo "nominalistico" (romanzo/educazione, romanzo/formazione, romanzo/maturazione...) o di carattere tematico, il legame tra letteratura e pedagogia non è così agevole da definire, in quanto le rispettive territorialità possono essere con facilità invase e contaminate; come tutti gli accostamenti di confine l'incontro di ciò che si iscrive in tradizioni diverse rende improponibile uno sguardo settoriale.

La complessità del rapporto è accentuata dalla constatazione che qualsiasi testo letterario può essere in senso lato formativo o educativo e può divenire immagine speculare di una relazione di apprendimento (un esempio può essere dato da *Le città invisibili* di Calvino e dal particolare legame che si stabilisce tra Kublai Kan e Marco).

Alcuni di questi problemi "delimitativi" sono comuni al rapporto che la letteratura intrattiene con altre discipline, chiamando in causa l'idea stessa di "genere letterario". Vi sono opere che interessano zone di sapere contigue e trascendono gli ambiti ristretti di un modello codificato; ciò rende meno scontato il tentativo di classificazione e più sfumato il concetto di letteratura che, come afferma Gadamer, «abbraccia un campo più vasto di quello delle sole opere d'arte letteraria»¹⁰⁷. Non di rado accade di incontrare testi non proprio letterari (per contenuti, finalità, oggetto dell'esposizione) che in virtù dei loro pregi stilistici sono stati apparentati ai classici della letteratura; lo dimostra una lunga tradizione antologica.

Sul piano teorico si può affermare che la forma letteraria può estendersi a qualsiasi tipo di discorso, non certo ultimo quello scientifico.

La presenza di elementi comuni a tutta la produzione scritta e il carattere "aperto" dell'opera letteraria non significano "giustapposizione indistinta"; essi segnalano piuttosto la necessità di riflettere attentamente sulla natura di ogni distinzione. Si consideri, per fare qualche esempio, il genere *Dialogo* e il suo facile sconfinamento in ambiti come la filosofia, la pedagogia, la teologia, le scienze; oppure il lavoro di quei filosofi, pedagogisti, scienziati che in alcuni momenti della loro ricerca hanno privilegiato la forma narrativa per rendere più plastiche le loro teorie¹⁰⁸.

Vi è un'oggettiva difficoltà a circoscrivere alcuni generi, come il già ricordato romanzo pedagogico, e a stabilire quali testi farvi rientrare: l'*Émile* di Rousseau è un'opera letteraria che ha quale tema fondamentale una relazione di apprendimento o è piuttosto un trattato pedagogico scritto in forma di narrazione?

Preso atto di tutto questo, è innegabile che alcuni scrittori, più di altri, sono riconducibili a una matrice pedagogica; essi mostrano un radicato interesse per le

tematiche educative ed è per questo possibile accostarsi alla loro opera attraverso il filtro della pedagogia. È quanto ha fatto Enzo Golino per Pasolini, riconoscendone il motivo ispiratore nella «vocazione pedagogica». Una «divorante ansia didattica» è ciò che pervade, secondo Golino, la vita dello scrittore *corsaro* e ne fa un «maestro “naturale”», che mescola insieme «idee di Mosè e di Rousseau, di Nietzsche e di Gramsci, di Mazzini e di Gesù Cristo, di Marx e di Freud, di Platone e di Tommaseo, di Socrate e di San Paolo, di Illich e di Sade, di Marcuse e di Tolstoj»¹⁰⁹. Lo svariare «da genere a genere», il continuo desiderio di sperimentare nuove forme trova alla fine uno sbocco unitario: con la sua opera Pasolini ha costruito «un polifonico *Bildungsroman*, un multiplo “romanzo di formazione” intriso di nevrosi didattiche, costellato di iniziazioni e di adattamenti conflittuali alla vita adulta, alla società»¹¹⁰. Non è un caso quindi che le sue pagine siano «brulicanti di bambini e di giovani», segno di un’attenzione non occasionale, distintiva del *pedagogo*¹¹¹.

Ma anche quando il legame con la pedagogia (o con qualsiasi altra scienza volta allo studio dell’uomo) non è così diretto come nell’opera di Pasolini, la letteratura è capace di suggerire prospettive, orientamenti, problematiche, “casi” interessanti per chi si dispone a indagare l’animo umano. Come non considerare lo stretto rapporto tra le vicissitudini strane della finzione narrativa e le stranezze comportamentali che si accompagnano a talune patologie?

La “malattia” è un crocevia stimolante per chiunque voglia riflettere sulla natura delle manifestazioni umane. Da qualunque versante la si guardi, letterario o psicanalitico. Qual è la cornice più adatta a leggere le storie di donne schizofreniche che ci hanno “raccontato” Ronald Laing e Aaron Esterson? E i «romanzi neurologici» di Oliver Sacks a che genere appartengono? I titoli dei suoi racconti paradossali potrebbero benissimo essere scambiati per opere frutto di mera invenzione: *L’uomo che scambiò sua moglie per un cappello*, *Un antropologo su Marte*, *Il cane sotto la pelle...*¹¹²

I casi strani che la “sapienza narrativa” di Sacks ha saputo ricostruire aiutano a comprendere che l’assurdo non è semplicemente una categoria letteraria o filosofica, bensì una componente della vita; è la “malattia”, con i suoi imprevisti, le condizioni “diverse” a cui ci costringe, a ricordarcelo. Dobbiamo prendere atto con Sacks che l’immaginazione della natura «è più ricca della nostra»¹¹³: potremo allora scoprire che la metamorfosi provocata dalla malattia non è poi così lontana dalla *Metamorfosi* kafkiana; e che la mutilazione sentimentale di Meursault (il protagonista “malato” dell’*Étranger* di Albert Camus che, nel tentativo di *sentire* e di provare sensazioni, ammazza uno sconosciuto) non è così diversa da quella di una persona autistica menomata nella capacità di percepire le emozioni degli altri e in grado di comprendere la propria esperienza solo da un punto di vista cognitivo.

Ciò spinge ancora una volta a sottolineare la promiscuità del fatto letterario e a chiedersi più in generale come marcare il confine dell’espressione scritta: in ultima istanza quei *Nodi* così spietati e asfissianti a cui Ronald Laing ha dato forma di versi sono poesie o esemplificazioni linguistiche delle trappole in cui ci cacciamo?

Espressioni quali “romanzo pedagogico”, “romanzo di educazione”, “romanzo di formazione” fanno confluire in un’unica voce termini che appartengono ai due campi semantici che il presente lavoro prova a mettere in relazione. Il problema, quando si parla di generi – soprattutto se strettamente connessi – è come pervenire a una qualche definizione che aiuti in maniera non accidentale a chiarirne limiti e possibilità d’impiego. Se lo domanda Robert Granderoute a proposito del *roman pédagogique*: quale criterio si può adottare per distinguere, tra le opere di finzione, il romanzo pedagogico, soprattutto nel XVIII secolo, quando il romanzo non è ancora considerato come un genere e non è facile da identificare? Come fare a discriminarlo rispetto al trattato o a quelle forme narrative contigue come la novella, il racconto, l’apologo?

Innanzitutto Granderoute tiene a sottolineare che il romanzo pedagogico non è affatto semplicemente il romanzo didattico. Ogni romanzo in realtà è per certi aspetti didattico o almeno ha la pretesa di esserlo. L’intenzione ultima di un romanziere non è infatti solo quella di intrattenere un suo pubblico ma anche quella di “istruire”. I romanzi, se guardati da questa particolare ottica, finiscono tutti per assumere nei confronti del lettore un ruolo di «precettori muti» (*précepteurs muets*). Questa relazione didattica che si stabilisce tra romanziere e lettore (e che richiama in qualche modo quella più specifica che intercorre tra maestro e allievo) «il romanzo pedagogico la traspone in seno all’opera, nella trama della *fiction*» facendo «del maestro e del discepolo i due stessi personaggi della narrazione»¹⁴. Il prototipo di questa forma di romanzo è dato per Granderoute da *Le avventure di Telemaco* di Fénelon.

Il modello individuato non è privo di varianti; non sempre chi ricopre il ruolo di guida nei confronti dell’eroe (o dell’eroina) può seguire l’allievo nel processo di apprendimento (in questo caso si ha «l’apprendimento diretto attraverso l’esperienza e il mondo» – *l’apprentissage direct par la vie et le monde*), oppure l’azione del mentore può essere sostituita, o entrare in conflitto, con quella di altri maestri (*des anti-mâtres*). Comunque si manifestino le sollecitazioni, l’esito del romanzo pedagogico è lo stesso: il movimento di un essere che «si sveglia, si forma o si trasforma finendo per acquistare una certa “filosofia” di fronte ai problemi che pongono l’esistenza e la società»¹⁵. Ciò riconduce indubbiamente al *Bildungsroman*, quella particolare forma di romanzo che si sviluppa in Germania sul finire del ’700. Tra i due generi Granderoute coglie una differenza: il romanzo pedagogico è sì un romanzo di formazione ma in quest’ultimo caso è il «farsi stesso della formazione che tende a fare apparire una pedagogia», mentre nel primo è «una pedagogia che predetermina l’itinerario della formazione»¹⁶. È l’aspetto comune, ad ogni modo, che lo studioso francese tiene a sottolineare: il richiamarsi all’esperienza e conseguentemente all’impegno e allo sforzo personale (*appel à l’expérience et part d’engagement et d’effort personnel*). Per questa strada il romanzo pedagogico si riallaccia a una tradizione che risale alle stesse origini del roman-

zo, a quei poemi epici in cui l'eroe affronta mille insidie e si evolve a contatto di un mondo che scopre a poco a poco. Granderroute cita espressamente l'*Odissea* e l'*Eneide*, che sono appunto «attraversati da un certo movimento pedagogico» (*L'Odissee et L'Enéide ne sont-ils pas marqués d'un certain mouvement pédagogique?*), ed in particolare ricorda i primi quattro libri dell'*Odissea* dove prende forma, attorno alla figura del figlio di Ulisse, «un vero e proprio *récit* di educazione». Fa anche riferimento alla *Cyropédie* di Senofonte («il romanzo dell'istruzione di Ciro») e a *Dafni e Cloe*, il «romanzo d'educazione sentimentale» di Longo Sofista attraverso il quale due eroi «semplici e ingenui» (*simples et naïfs*) diventano «discepoli di Eros» e *apprendono* ad amare.

Nel mentre Granderroute precisa i tratti del romanzo pedagogico, ne sottolinea anche le parentele e le confluente: pedagogico è in un certo senso ogni romanzo e la tensione pedagogica a istruire ed essere istruiti interessa le diverse manifestazioni del romanzo nel tempo, sin dalle sue origini: si parla di Fénelon e si finisce per parlare di Omero, di Virgilio, di Senofonte...

Ed è proprio attingendo alla fonte omerica, e a molti altri autori greci e latini (Esiodo, Sofocle, Platone, naturalmente Virgilio ma anche Ovidio, Tito Livio...), che Fénelon riesce a costruire il suo romanzo pedagogico.

Le avventure di Telemaco sono strettamente legate (e non solo dal punto di vista dell'intreccio) alla tradizione dell'epopea antica e a quel repertorio di temi che ne è così caratteristico, in primo luogo il viaggio: il periplo è l'archetipo del viaggio educativo. Per ricercare il padre Telemaco attraversa mari, città, campagne, deserti, discende nel luogo mitologico degli inferi e va incontro a ogni sorta di avventura; ma è in questo modo che si *istruisce* e si *forma*. I tanti mali che si abbattono sull'eroe, i rischi che deve affrontare sono anche occasioni privilegiate per renderlo esperto e metterlo alla prova (*pour l'exercer et l'éprouver*). Il fatto che in più circostanze lo stesso Telemaco sia «all'origine delle sue sventure» (*à l'origine de ses malheurs*) comporta il riconoscimento dei propri errori e lo sforzo di porvi rimedio. Si può così affermare che il romanzo pedagogico sottintende l'elogio della *Felix Culpa*:

... spesso si impara più dai frutti dell'errore che dalle belle azioni... gli errori fanno rientrare l'uomo in se stesso e gli rendono la saggezza...¹¹⁷

Le avventure di Telemaco sono sì un romanzo pedagogico, ma non nel senso di un romanzo di istruzione quanto piuttosto di un romanzo di educazione che mira al *perfectionnement* del protagonista «attraverso la vita, l'esperienza diretta e personale» (*par la vie, par l'expérience directe et personnelle*¹¹⁸). *Malheurs et voyages* sono gli elementi essenziali di tale educazione, che è senza dubbio una educazione dello spirito, «ma anche e soprattutto formazione del cuore e del carattere, elevazione dell'anima e della conoscenza»¹¹⁹.

Nel romanzo pedagogico la giovinezza è il tratto distintivo dell'eroe; essa viene vista come età della «inesperienza e della irriflessione, dell'impetuosità e della presunzione»¹²⁰; Telemaco è pronto agli entusiasmi e ad appassionarsi, ma anche

a irritarsi e a disperarsi¹²¹. Suscettibile, impressionabile, curioso, avido di verità, niente sfugge alla sua *exploration attentive*. Questa «sete di apprendere» (*soif d'apprendre*), questa «apertura di spirito» (*ouverture d'esprit*) per potersi realizzare hanno bisogno dell'ufficio di un «Mentore». Telemaco è nell'età in cui «l'essere è ancora malleabile, correggibile» (*malléable, corrigible*) e per questo «suscettibile di ricevere l'impronta dell'azione del maestro» (*susceptible de recevoir l'empreinte de l'action du maître*). Questo maestro, che ha l'aspetto «grave e venerabile che conferiscono gli anni» (*aspect grave et vénérable que confèrent les ans*), conosce gli uomini ed il mondo; intelligente e perspicace, «non ignora né gli slanci di cui la giovinezza è capace né le debolezze e gli errori di cui si può rendere colpevole»¹²². In ultima istanza il «saggio Mentore» simboleggia «l'immagine stessa della ragione adulta» (*l'image même de la raison adulte*). Se è capace di creare nella relazione pedagogica «un clima di completa e dolce fiducia» (*un climat d'entière et douce confiance*¹²³), non bisogna dimenticare che egli personifica anche un tipo di «saggezza divina». La scienza che egli possiede è «onniscienza e prescienza» (*omniscience et prescience*), le sue qualità sono soprannaturali – «vede e sa tutto» (*voit et sait tout*): «una sorta di Provvidenza sembra presiedere all'organizzazione stessa del viaggio pedagogico» (*Une sorte de Providence semble présider à l'organisation même du voyage pédagogique*¹²⁴).

Granderroute non è interessato a cogliere un retroterra ideologico e culturale per valutare, alla luce di una teoria pedagogica, la validità di un approccio educativo; egli mira piuttosto a far risaltare con forza il carattere storico di un genere letterario. La sua attenzione al contesto lo spinge a indicare, all'alba del diciottesimo secolo, nelle *Avventure di Telemaco* una delle espressioni più «alte e armoniose» del romanzo pedagogico¹²⁵. Nello stesso tempo egli si rende conto che ogni tratto distintivo di un'epoca si iscrive in una tradizione più ampia, che la storia del romanzo pedagogico si innesta nella più vasta epopea del romanzo e si dirama in diverse direzioni. L'intreccio di questo cammino evidenzia gradi di parentela più o meno stretti, tutt'altro che semplici da definire.

Un criterio per poter classificare le molteplici varietà del romanzo è quello di affidarsi, come suggerisce Michail Bachtin, al «principio di costruzione dell'immagine dell'eroe principale»; nello *spaziotempo* dell'intreccio (*cronotopo*) l'eroe può rappresentare il filtro attraverso il quale cogliere l'evoluzione stessa del romanzo, le «tappe più importanti del cammino percorso dalla letteratura per padroneggiare il tempo storico reale»¹²⁶. Bachtin distingue così diverse tipologie di romanzo: romanzo di peregrinazioni, romanzo di prove, romanzo biografico (autobiografico), romanzo di educazione. Ma la classificazione, a mano a mano che si passa da un periodo all'altro, subisce degli scarti che danno luogo a varietà diversissime di questi modelli. Ad esempio il *romanzo di prove* dell'eroe (prova di «fedeltà, valore, coraggio, virtù, nobiltà, santità, ecc.»¹²⁷), che raggiunge «il suo acme nel barocco», nel XVIII e XIX secolo perde la sua purezza; eppure «il tipo di costruzione del romanzo secondo l'idea della prova dell'eroe continua a esistere»;

la sua forma, arricchita e complicata dalla mescolanza con il romanzo biografico e il romanzo di educazione, è alla base dei romanzi realisti francesi e del romanzo russo: romanzi come quelli di Stendhal, di Balzac, ma anche di Dostoevskij, sono, per costruzione, romanzi di prova¹²⁸. Del resto la radice comune a tutti questi tipi di romanzi è, come per Grandroute, l'antichità classica.

Il tentativo di classificazione del genere romanzesco incontra ulteriori difficoltà quando si prova a individuare limiti ed estensione del «romanzo di educazione» (*Erziehungsroman* o *Bildungsroman*). Si tratta di una varietà di romanzi in cui possono essere incluse opere tra loro molto diverse come la *Ciropedia* di Senofonte, il *Telemaco* di Fénelon, l'*Emilio* di Rousseau, il *Wilhelm Meister* di Goethe, il *David Copperfield* di Dickens, i *Buddenbrook* di Thomas Mann...

Per alcuni di questi romanzi «il principio organizzatore è l'idea puramente pedagogica dell'educazione dell'uomo», in altri invece «di tale idea non c'è neppure l'ombra»; alcuni hanno un carattere biografico e autobiografico, altri invece no¹²⁹. Queste differenze così marcate spingono Bachtin a riconsiderare «l'intero problema del cosiddetto romanzo di educazione». Per fare ciò egli individua una costante che è presente nella maggior parte dei romanzi: «l'eroe bell'e fatto e immutabile»¹³⁰. Tali romanzi possono anche registrare delle varianti (lo spazio, l'ambiente, la condizione sociale...), ma nella costruzione dell'immagine dell'eroe non c'è movimento o divenire: «l'eroe è il punto immobile e rigido, intorno al quale si compie ogni sorta di movimento». Accanto a questo tipo di romanzo «dominante», se ne può individuare un altro più raro che dà invece «l'immagine dell'uomo in divenire». Nella formula di questo romanzo «anche l'eroe e il suo carattere diventano *variabili*», sono parte integrante di un processo che subisce l'impatto con il tempo. Questo tipo di romanzo può essere designato come «romanzo del divenire dell'uomo»¹³¹.

Ma il divenire dell'uomo può essere assai diverso. Vi è un divenire che ha carattere ciclico, che si basa sull'età (cammino dell'uomo dall'infanzia alla giovinezza, alla piena maturità sino alla vecchiaia) o sul passaggio da una fase giovanile, ideale e romantica, a una fase matura contrassegnata dalla «assennatezza» e dal «praticismo» (la vita in questo tipo di romanzo è raffigurata come «esperienza» e come «scuola» – è il classico romanzo di educazione della seconda metà del XVIII secolo). E vi è un divenire, come quello biografico (ed autobiografico), in cui la ciclicità non c'è più. In questo caso «il divenire avviene nel tempo biografico, passando attraverso fasi individuali, irripetibili. Può essere tipico, ma non si tratta più della tipicità ciclica...»¹³². Tale è ad esempio *David Copperfield* di Dickens.

Vi è ancora un altro tipo di romanzo di divenire: quello didattico-pedagogico, alla cui base «c'è un'idea pedagogica più o meno ampiamente intesa». Vi rientrano opere come la *Ciropedia*, il *Telemaco*, l'*Emilio*.

Infine vi è un ultimo tipo di romanzo del divenire, da Bachtin definito il più importante; in esso il divenire dell'uomo è in «inscindibile connessione col divenire storico». Nei tipi precedenti il divenire dell'uomo aveva luogo «sullo sfondo immobile di un mondo bell'e fatto e sostanzialmente saldissimo»: a divenire era

l'uomo, ma non il mondo. Questo divenire dell'uomo era «affare privato» e i suoi frutti «erano anch'essi d'ordine biografico-privato». La concezione del mondo come esperienza e come scuola, propria del romanzo di educazione, era «molto produttiva», ma questo mondo «mutava solo agli occhi di chi imparava a conoscerlo». Viceversa, in romanzi come il *Wilhelm Meister* di Goethe l'uomo «diviene insieme col mondo, riflette in sé il divenire storico dello stesso mondo». Si tratta di un uomo che oramai «non è più all'interno di un'epoca, ma al confine di due epoche, nel punto di passaggio dall'una all'altra». A mutare sono i «capisaldi del mondo, e l'uomo deve mutare con essi» entrando «nella sfera spaziosa, totalmente diversa, della realtà storica»¹³³. Gli elementi che attestano questa particolare forma di divenire si ritrovano in «quasi tutti i grandi romanzi realistici»¹³⁴.

Questo ultimo tipo di romanzo del divenire individuato da Bachtin mantiene i suoi contatti con le altre forme di romanzo del divenire e non può essere compreso senza che ne vengano approfonditi i legami; ma ha elementi di varietà tali che lo distinguono dal romanzo di educazione classico e dal romanzo didattico-pedagogico. In esso sono riconoscibili i tratti caratteristici di ciò che è stato definito *romanzo di formazione*.

In Italia è stato Franco Moretti a dedicare particolare attenzione a questo genere, che egli lega alla nascita della moderna borghesia. In senso stretto il *Bildungsroman* ha inizio tra la fine del '700 e gli inizi dell'800: *Gli anni di apprendistato di Wilhelm Meister* di Goethe, scritto nel 1796, ne rappresentano il testo chiave ed emblematico, il vero archetipo.

Per Moretti l'elemento che caratterizza il romanzo di formazione europeo è la soluzione data al conflitto «tra l'ideale dell'“autodeterminazione” e le esigenze, altrettanto imperiose, della “socializzazione”»¹³⁵. Nel *Bildungsroman* la formazione dell'individuo «coincide senza crepe con la sua integrazione sociale»¹³⁶: la ricerca, il viaggio, il vagabondaggio non sono un girovagare fine a se stesso, ma un processo che muove verso una direzione, un noviziato che conduce a sentirsi *parte di un tutto* e ha per sbocco «l'assestamento definitivo dell'individuo, e del suo rapporto col mondo»¹³⁷. Il movimento del protagonista (un giovane legato alla classe borghese che cerca un riconoscimento nella società aristocratica) trova, dopo il periodo di prove, un approdo *felice* che determina lo scioglimento di ogni tensione: il compimento dell'apprendistato (l'acquisizione della *Bildung*) porta con sé la *fine* del divenire e, di conseguenza, dell'intreccio.

Questo modello “perfetto” di *Bildungsroman* con gli eventi della Restaurazione subisce una incrinatura. I romanzi di Stendhal e Puškin segnalano il venir meno di un felice connubio: tra io e mondo, interno ed esterno, interiorità e socialità, non vi è più la possibilità di una integrazione, ma un solco ormai difficile da colmare. Una netta cesura separa i reali interessi di chi è giovane dagli ideali che professa: autonomia e socializzazione sono adesso «scelte incompatibili e ostili»¹³⁸.

Pur di veder riconosciuto il proprio ruolo sociale, l'individuo si spinge fino «al passo senza ritorno del tradimento»¹³⁹ giungendo a nascondere la propria

identità, a contrarla in una zona «contraddittoria ed ostile al comportamento pubblico»¹⁴⁰. Questa doppia faccia, se da un lato è indizio di “malafede”, è dall’altro uno strenuo tentativo di resistere ai processi in atto, un modo per mantenere viva una parte di sé che la società vorrebbe sacrificata alla logica dell’interesse e del profitto.

A mano a mano che ci si inoltra nell’Ottocento il profilo psicologico dei personaggi si complica; nei romanzi trovano sempre più spazio quegli «uomini strani» che «celano dentro di sé il proprio opposto»¹⁴¹; è un tratto questo che li rende certo meno «simpatici», ma di converso più «affascinanti». Nel nuovo contesto economico e sociale il viaggio non è altro che una deviazione priva di mete: alla fine del percorso formativo non incontriamo alcuna «ragione adulta, ma delle illusioni invecchiate»¹⁴².

Illusioni perdute di Balzac è il romanzo che segna, da questo punto di vista, un vero spartiacque; qui non vi è oscillazione e nemmeno cedimento, non si avverte il peso di una sconfitta e non si assiste ad alcuna capitolazione degli ideali. Il valore della *Bildung* si nega ormai da sé, si dissolve in un contrario che azzerava ogni cosa: a differenza della letteratura romantica, l’eroe non rimane schiacciato da una pressione sociale che lo sovrasta.

La mobilità che si riscontra nei romanzi di Balzac non ha più nulla a che vedere con la formazione: non è «mezzo per raggiungere qualcos’altro», né tantomeno «conseguenza di “grandi azioni”», ma un «*fine in sé*». Ci si muove semplicemente perché si vuole *arrivare*, spinti da un desiderio di successo «che non esige giustificazione alcuna»¹⁴³.

Come scrive lo stesso Moretti nella *Prefazione* all’edizione del 1999 del suo *Il romanzo di formazione* (la prima edizione è del 1986), il *Bildungsroman* rimane legato «a una classe sociale, una parte del mondo, un’epoca, un sesso». Quando sulle scene della storia (e del romanzo) si affaccia la realtà proletaria, la stessa possibilità di un’ascesa sociale diventa improponibile. I giovani operai infatti «non beneficiano, come i giovani borghesi, di quel periodo di latenza e di formazione che consente una propria socievolezza e persino un’autonoma espressione». Il loro «ingresso precoce nel mondo del lavoro assorbe tutte le loro energie» e questo rende la gioventù «più breve» e «più dura». Nelle autobiografie operaie, scrive ancora Moretti continuando a citare un saggio di Michelle Perrot, «si parla di disciplina molto più che di rivolta» e questo induce a pensare «al feroce autocontrollo di Jude e Martin Eden: la notte a studiare, gli ultimi soldi che se ne vanno in un libro, la fame, la solitudine...»¹⁴⁴.

Agli inizi del Novecento la «parabola discendente del romanzo di formazione» giunge al punto critico che ne sancirà la scomparsa definitiva. Nella società massificata l’individualità è ormai completamente sacrificata alle istituzioni che si dedicano «al versante oggettivo della socializzazione»: non occorre più che il singolo introietti i valori della società attraverso la scoperta, il viaggio e soprattutto gli incontri personali. Per essere ammessi al mondo degli adulti è necessario accettare esternamente quanto viene prescritto, eseguire senza apporto

personale i compiti richiesti, adeguarsi a un modello imposto dall'alto. In quello che Moretti definisce «il tardo romanzo di formazione»¹⁴⁵ (Mann, Musil, Walser, Joyce...) assume grande rilievo la scuola, vista come istituzione che persegue «l'integrazione funzionale degli individui entro il sistema sociale» dimenticando «il versante soggettivo del processo». Il ricorso alla coercizione è la logica conseguenza di un'educazione che mira a piegare senza convincimento la volontà dell'individuo, ad ottenerne forzatamente l'assenso. Quando questo accade, si sperimenta un senso di profondo disagio e la socializzazione «resta incompiuta»¹⁴⁶.

Se nel romanzo classico di formazione «la saggezza degli adulti è un contrappunto costante alle avventure dell'eroe» ora si assiste a un altro fenomeno:

[...] da Mann in poi, una stolidità di professori suggerisce che – non appena diventati insegnanti di professione – gli adulti non hanno più nulla da insegnare. La gioventù comincia a disprezzare la maturità e ad autodefinirsi in opposizione ad essa. Incoraggiata dalla logica interna della scuola, dove il mondo esterno scompare, e le varie classi esasperano ogni minima differenza di età, la gioventù cerca così il proprio senso entro se stessa: gravitando sempre più lontano dall'età adulta e sempre più verso l'adolescenza, o la pre-adolescenza, o ancora più in là. Il baricentro simbolico si sposta: dalla crescita alla regressione¹⁴⁷.

Quando «il mondo degli adulti rifiuta di essere una dimora ospitale», si cerca rifugio nell'infanzia. Per Moretti libri come *Il grande Meaulnes*, *Il diavolo in corpo*, *Il signore delle mosche* rappresentano dei veri e propri anti-*Bildungsromane*. Questa regressione della gioventù all'adolescenza e all'infanzia è «il racconto di un collasso antropologico: dall'individualità autonoma, al singolo come mero membro di una massa»¹⁴⁸.

Sradicata, narcisistica, regressiva, queste sono ormai per Moretti le fattezze della gioventù novecentesca:

[...] il mondo del tardo romanzo di formazione si è indurito in istituzioni impersonali, e la gioventù, per parte sua, è diventata più vulnerabile, e riluttante a crescere¹⁴⁹.

Le occasioni di formazione «si trasformano in incidenti», «nuclei non più prodotti dall'eroe [...] ma contro di lui da un mondo del tutto indifferente al suo sviluppo soggettivo»¹⁵⁰.

Il romanzo del Novecento ci parla di veri e propri «traumi», «prove irreversibili e crudeli» che costringono a lottare con ogni mezzo per la propria sopravvivenza; nelle trincee e nei lager si assiste alla disintegrazione dell'umanità: il prezzo della vita diventa la morte di ciò che sentiamo di essere.

L'irruzione di avvenimenti «improvvisi e irrelati» vissuti senza che sia possibile coglierne il senso spinge l'individuo verso una regressione sempre «più acuta». L'esperienza scioccante di tali traumi non può essere esorcizzata attraverso lo stile o la dimensione narrativa; nei libri di Musil o di Kafka oramai «il linguaggio non funziona più bene»: diventa «impossibile trovare parole adeguate alla realtà della guerra»¹⁵¹.

La letteratura (con i suoi romanzi interrogativi, con la sua fenomenologia di tipi umani così variegati e differenti, con la sua dimensione narrativa e dialogica) rappresenta *naturaliter* la "critica" a una certa pedagogia e alla scuola come istituzione chiusa. L'apporto che la letteratura offre a chi indaga il sistema dell'istruzione non lo si trova piegando alcuni testi a una ragione pedagogica; è in una lettura "comparata" dei due fenomeni (riconosciuti nel loro autonomo processo) che ci può essere un significato aggiunto sia per il letterato sia per chi si interessa a vario titolo di temi come la scuola, l'apprendimento, la relazione tra un adulto che vorrebbe insegnare qualcosa e un allievo che dovrebbe trarne motivo di "formazione". Non si tratta di stabilire alcuna contiguità tra la lettura dei romanzi e le tematiche educative, ma neanche di negare ogni connessione tra il "materiale" storico della scuola e l'"immaginario" della letteratura.

L'argomento è stato oggetto di indagine in un saggio apparso su "Scuola e Città"⁵². Per gli autori, anche se gli storici dell'educazione hanno in generale prestato poca attenzione a questa forma di contributo (atteggiamento del resto comune agli studiosi di letteratura, interessati «solo marginalmente» alle problematiche scolastiche), la fonte letteraria può in realtà rappresentare uno strumento assai prezioso in campo educativo, e questo per diverse ragioni. I letterati, in quanto «testimoni non "tecnici"», risultano spesso «più attendibili per ciò che riguarda il riflesso di atteggiamenti, stati d'animo, opinioni prevalenti nei confronti della scuola»⁵³. Inoltre, una storia dei modelli educativi che segue le fonti letterarie ha il vantaggio di rispecchiare «alcuni aspetti reali della formazione scolastica» con una capacità di presa più ampia rispetto ad analisi che sono invece fondate «esclusivamente su fonti classiche della storiografia pedagogica». Il ricorso alle fonti letterarie consente infatti «di contenere la tendenza a forme di pseudo-obiettivazione» che provocano «una consistente perdita di elementi contestuali a favore di descrizioni centrate su aspetti modali»

Le fonti letterarie rendono in sintesi possibile «sia la ricostruzione di momenti significativi dello sviluppo storico dell'educazione, sia l'individuazione del modo in cui sono state esercitate determinate funzioni educative, sia infine la composizione di quadri dialettici relativi al modo in cui l'educazione è stata interpretata in tempi diversi».

Ciò appare particolarmente evidente quando si affrontano alcune importanti questioni come la scolarizzazione di massa. C'è il rischio che il punto di vista pedagogico possa guardare ad esse in modo del tutto astratto, considerando ad esempio la crescita scolastica «come bene in sé» senza valutare altri aspetti; le fonti letterarie invece «consentono una ricostruzione più articolata, nella quale l'attenzione ai fenomeni complessivi non si dissocia da un'analisi puntuale del modo in cui i contemporanei hanno vissuto il cambiamento». *Sotto la ruota* di Hermann Hesse ne è una chiara dimostrazione; in questo breve romanzo l'istituzione scolastica è vista come un ingranaggio malefico che finisce per distruggere

la vita di un adolescente; nel caso di Hans Giebenrath, il giovane protagonista del racconto, la “scolarizzazione” è stata tutt’altro che una vicenda felice.

Anche la particolare prospettiva con cui la letteratura guarda la figura del maestro offre interessanti spunti di riflessione. La pedagogia infatti tende a dare particolare enfasi al ruolo di chi insegna finendo per connotarlo di tratti ideali. Le «immagini edificanti» del maestro possono sicuramente essere di stimolo, ma corrono il rischio di risultare poco realistiche e, soprattutto, di generare un pericoloso processo di adeguamento ad alcune posizioni culturali egemoniche in un certo periodo. Alla figura del «maestro missionario, che educa per “vocazione”», la letteratura contrappone l’immagine di un insegnante carico di contraddizioni umane, a volte anche meschino, ma proprio per questo molto più credibile¹⁵⁴.

Problematiche come «gli effetti dell’educazione competitiva» non sono di certo rare nelle indagini a carattere psicologico o sociologico, eppure racconti intensi come *La notte dopo l’esame di maturità* di Vladimir Tendrjakov (la cui protagonista si accorge «che non è in grado di capire nient’altro non appena al di fuori delle situazioni che le sono familiari») permettono di dare «un importante contributo» alla definizione anche specialistica di questi temi¹⁵⁵.

Bisogna prendere atto che la scuola è «un *topos* letterario ricorrente» e che alcuni momenti scolastici finiscono per assumere nei racconti un forte valore introspettivo e paradigmatico¹⁵⁶. Ciò è legato indubbiamente all’essenza stessa della dimensione scolastica che ha valenza “iniziativa”:

I topoi dell’interrogazione, dell’esame, della sfida, della punizione, del giudizio collettivo, del giudizio inappellabile, del superamento della prova, del premio finale, perfino della predestinazione e della “diversità” dell’eroe dall’uomo comune, si ripropongono tutti inalterati a una ricerca ricca di potenzialità strutturali, e dunque apertissima e minimamente predeterminata, votata più agli “affannosi andirivieni” del labirinto che alla rigidità di direzioni e fasi gerarchizzate¹⁵⁷.

Ma il contributo che le discipline letterarie possono dare alle scienze dell’educazione non si ferma al piano dei temi comuni visti da una diversa prospettiva. È la componente narrativa *in sé* a sollecitare la riflessione pedagogica aprendo la strada a nuovi indirizzi di ricerca. Si pensi ad esempio all’attenzione che viene data, nel processo di formazione, agli approcci (auto)biografici, al crescente interesse per quelle Storie di vita (*Histoires de vie* o *Récits de vie*) che tanta importanza danno alla dimensione del racconto personale e insistono sulla necessità di provare a ricondurre ciò che si apprende alla più vasta trama esistenziale¹⁵⁸. Oppure a quelle didattiche qualitative che, affermando il carattere ineludibile dell’inferenza soggettiva anche in ambiti di pertinenza scientifica, pongono particolare attenzione a ciò che è «singolare, irripetibile e contingente»¹⁵⁹. O ancora a quelle pratiche riflessive che ritengono fondamentale nell’azione educativa il momento della rilettura critica, dello scarto valutativo che chiama in causa il proprio operato. Si tratta di orientamenti pedagogici che muovono proprio da una esplorazione della dimensione narrativa guardata nelle sue varie sfaccettature, non certo ulti-

ma quella letteraria. In questa ottica il racconto della propria vita non è soltanto un genere letterario, ma uno strumento di ricerca adoperato in numerosi campi: dalla sociologia alla terapia, dall'antropologia alla storia. Scrive Laura Formenti:

In verità, i metodi di carattere autobiografico in senso lato godono oggi di un momento di grande fortuna proprio perché consentono di cogliere (e quindi anche di progettare, elaborare, trasformare) vissuti, esperienze e significati con i caratteri di singolarità, complessità, temporalità, totalità che li contraddistinguono e che i metodi generalizzanti e uniformanti della ricerca quantitativa hanno eluso per lungo tempo¹⁶⁰.

Attribuire importanza ai paradigmi “qualitativi” significa sottrarre l'azione alla semplice dimensione del fare e considerarla invece un *processo* che chiama in causa, come variabile tutt'altro che marginale, la posizione di chi, con le scelte che opera, questa azione la promuove (la *costruisce* insieme ad altri)¹⁶¹. È la strada per la quale la ricerca didattica si incontra con le storie:

Le storie non si limitano ad un resoconto delle azioni, in esse ci sono gli attori, con le loro motivazioni, i loro punti di vista, i significati che le azioni assumono per ogni attore¹⁶².

In analogia con la letteratura, una pedagogia che valorizza la prospettiva narrativa permette di riflettere su quelle *connessioni* che avvolgono ogni vicenda umana e che non sempre sono così evidenti al primo sguardo né si possono cogliere riferendosi a uno schema già costituito. È attraverso una faticosa, e non scontata, ricerca di “senso” che le nostre esperienze diventano alla fine *formative*. Strappare i fatti alla giustapposizione indifferenziata, vuol dire immergerli nella rete delle variabili interpretative; ciò richiede sempre una grande apertura e il riconoscimento che altre letture sono comunque ammissibili:

ogni versione diversa di un evento, di una vicenda, non rappresenta che una *storia possibile fra le tante*¹⁶³.

La dimensione del racconto può rappresentare una componente essenziale per la “cura” dell'altro e in ciò risiede anche il suo interesse professionale. Erving Polster (*Ogni vita merita un romanzo*) sottolinea questo particolare nesso nell'ambito della terapia:

Riconoscendo questo legame col romanziere, il terapeuta può avvertire più facilmente nella vita di ogni persona la presenza del dramma, dell'intreccio, della suspense, di caratteristiche e di eventi unici e irripetibili – una sorta di microcosmo, insomma – e il superamento inevitabilmente creativo delle esperienze problematiche¹⁶⁴.

Vi sono aspetti significativi dell'esperienza umana che sfuggono, poiché si nascondono nell'ordinario, nell'ovvietà, nel dettaglio; o anche perché, più semplicemente, il ritmo e il tempo dei *negozi* non favoriscono il riflesso della vita. Occorre perciò che un altro “ritmo” e un altro “tempo” rendano possibile questa percezio-

ne. I romanzi, operando una sorta di decostruzione/ricomposizione di codici, gerarchie, valori, consuetudini inveterate, permettono di «individuare e descrivere proprio le esperienze che molte persone escludono dalla propria consapevolezza individuale»¹⁶⁵. Questa capacità di rimettere in moto i presupposti su cui poggia ogni nozione giunge, con la rinuncia a un punto fisso di aggregazione, a rovesciare l'ottica comune. Ecco allora l'ordinario diventare notevole o, viceversa, ciò che è ritenuto importante essere drasticamente ridimensionato. È in un tale processo di *ridefinizione* della realtà e della propria esistenza che va ricercato il sommo interesse dei romanzi. Essi rappresentano un vero paradigma per il terapeuta a cui è richiesto, come per il romanziere, «una ricettività fuori del comune verso tutte le caratteristiche della vita»¹⁶⁶.

Il romanziere e il terapeuta sono impegnati allo stesso modo a sottrarre il vissuto all'inerzia dell'abitudine, nel tentativo di incrementare quei momenti di messa a fuoco che alimentano una presa di coscienza:

Usando tecniche diverse, ambedue richiamano l'attenzione della persona sull'ampia gamma di esperienze che essa potrebbe trascurare o riconoscere solo vagamente¹⁶⁷.

Nel romanzo ciò che permette di conseguire questo risultato è la *scrittura*, che riesce a trasformare e rinvigorire le immagini; situazioni, legami, modelli accettati supinamente dagli uomini, lasciati il più delle volte al luogo comune del dato convenzionale, ricevono un'improvvisa effusione di vitalità da una trattazione che svolge in una forma nuova quel che presupponevamo familiare e che ora, attraverso il racconto, si mostra in una luce diversa. Ed è proprio la scrittura (e l'atto complementare della lettura) che induce Poster a modificare radicalmente la percezione di una paziente che gli appariva «insopportabilmente egocentrica»: nel momento in cui decide di tracciare per iscritto un breve ritratto di questa donna, quasi abbandonandosi a un gioco di «libere associazioni», si accorge che ciò che ha scritto ha trasformato l'immagine troppo rigida che le aveva impresso.

Come si può notare, la pagina di appunti terapeutici dello studioso si presenta non molto diversa, per struttura, lessico, ordito del testo, da una pagina letteraria:

L'incrostazione del sogno, il lutto passato, continua a persistere dentro di lei. La possibilità di eliminarla appare al di fuori del sogno, proprio davanti a lei, ma il padre non le permette questa liberazione perché in questo caso sparirebbe nel passato, polvere nella polvere. Al contrario, egli si è installato parassiticamente nella sua testa, apparentemente prendendone le redini, nella speranza che l'amore che lei prova nei suoi confronti la renda cieca a questa incursione. La morte, avvenuta tanto tempo fa, lo ha trasformato, spingendolo a cercarsi un luogo di riposo eterno e familiare.

Egli si guarda intorno cautamente, celato nella testa della figlia, facendo capolino dai suoi occhi sgranati, paventando il momento della scoperta. Lei non si rende più conto di ospitarlo lì, di mantenerlo in vita col proprio battito cardiaco. È alla continua ricerca dell'antica generosità di lui, sperando di cancellare il sentore adesso nauseabondo che ha nella testa. Per paura di intrusioni egli si è circondato di una parete di cautele, impenetrabile agli sguardi ma ormai in rovina, ben misero ostacolo alla libertà della figlia che vorrebbe demolirla per uscire, finalmente, dalla prigione che lui e la sua famiglia

le hanno costruito intorno. La forza del loro passato legame è ancora presente dinanzi a loro, capace di pensiero autonomo ma ora ben disposta a cambiare. Debbono soltanto decidersi, alzare gli occhi e guardare, là dove lei potrà trovare una nuova luminosità, e lui il riposo. Allora il sogno si dissolverà, e la vita potrà tornare a scorrere¹⁶⁸.

È la *forma di racconto* che dà a Polster un'opportunità impensata; essa gli rivela un diverso volto della donna e provoca di conseguenza «una svolta all'intreccio della sua storia». Dalla nuova prospettiva la paziente gli appare ora «come un'ospite generosa anziché come una narcisista dipendente».

In un contesto diverso Paul Watzlawick e i suoi collaboratori si servono di una commedia (*Chi ha paura di Virginia Woolf?*) per interpretare il gioco dei protagonisti nei termini della loro teoria comunicazionale. Questa volta è proprio il racconto letterario (e non quello del terapeuta o del malato) a costituire oggetto di analisi, in quanto i personaggi vengono considerati dai ricercatori del *Mental Research Institute* di Palo Alto alla stregua di persone che mostrano segni evidenti di patologia. La scelta di non ricorrere a dati clinici e di avvalersi di una narrazione fittizia per evidenziare con più efficacia un sistema interattivo dai connotati fortemente distruttivi è giustificata dal carattere di *esemplarità* dell'opera letteraria, che la rende in sé conclusa (e dunque di proporzioni controllabili rispetto alla fluidità della vita) e pubblica (vale a dire accessibile a tutti nella stessa forma). Sono proprio questi "limiti" a dare alla commedia di Edward Albee una consistenza «più reale della realtà»¹⁶⁹.

Sia che le consideriamo dal versante letterario sia che le esaminiamo da quello pedagogico, terapeutico o in genere professionale, le storie ci appaiono come «un nodo di pertinenza»; esse con la loro struttura aperta e la loro natura flessibile evidenziano le insufficienze della logica lineare, l'impossibilità del linguaggio di «dire tutto»; ci ricordano in tal modo che «pensare per storie» vuol dire non negare valore ai paradossi, alle incongruenze, alle crepe, alle fratture, a quegli strani accostamenti che si presentano spesso sotto forma di metafora e che, per qualche ragione, ci dicono che hanno senso:

Dopo tutto, se il sapere delle storie è in qualche modo un non sapere, una presa di distanza, allora ogni storia è come una coppia di parentesi. Dire: «mi viene in mente una storia» è come aprire una parentesi, cioè inserire (o riconoscere) una discontinuità nel pensiero¹⁷⁰.

La vocazione «formativa» della letteratura (in particolare del romanzo) prescinde da un rapporto diretto con i temi educativi; è prima di tutto intrinseca, legata cioè alla sua semplice esistenza e alla forma che essa assume nei diversi periodi storici. Questa constatazione può valere senza dubbio anche per la matematica, la fisica, la filosofia, per ognuna delle quali possiamo trovare un valore «aggiunto», che non riguarda l'utilità pratica e il campo della loro applicazione. Ma la letteratura ha un legame particolare con il mondo e la realtà; e in ciò risiede la natura ultima della sua valenza pedagogica. Questo legame è dato in primo luogo dallo

stesso svolgersi nel tempo di una trama che costituisce una esigenza insopprimibile dell'uomo: le *storie* sono presenti in letteratura e nella vita di tutti i giorni; ognuno di noi le racconta a se stesso e agli altri, ma ha anche piacere di ascoltarle perché in esse è racchiuso qualcosa che, travalicando l'aspetto informativo del significato più immediato, è in grado di riportarci alla dimensione "analogica" della comunicazione (le storie *metacomunicano* senso).

Il primo volume dell'opera *Il romanzo*, curata da Franco Moretti per l'editore Einaudi, ha per titolo *La cultura del romanzo* e si apre e si chiude con due interventi che hanno pressoché lo stesso titolo con uno scarto semantico nella inversione del soggetto che non è privo di implicazioni:

È pensabile il mondo moderno senza il romanzo? è il saggio di apertura che porta la firma di Mario Vargas Llosa; autore di quello di chiusura è invece Claudio Magris, il cui titolo è questa volta: *È pensabile il romanzo senza il mondo moderno?* Evidentemente a sottolineare lo stretto rapporto tra i sostantivi mondo/romanzo o, se si preferisce, romanzo/mondo.

Nel suo intervento Vargas Llosa afferma che la letteratura non è «un passatempo di lusso» ma «una delle più stimolanti e feconde occupazioni dell'animo umano, un'attività insostituibile per la formazione del cittadino»¹⁷¹.

La lettura è per Llosa il denominatore comune dell'esperienza umana, grazie al quale gli esseri viventi si riconoscono e dialogano; essa *insegna* «l'uguaglianza essenziale di uomini e donne in tutte le latitudini»¹⁷².

Leggere letteratura «è divertirsi, certo; ma, anche, imparare, nel modo diretto e intenso che è quello dell'esperienza vissuta attraverso le opere di finzione, cosa e come siamo, nella nostra intelligenza umana, con le nostre azioni e i nostri sogni e i nostri fantasmi».

Ciò che impariamo per Vargas Llosa, «da soli e nell'intelaiatura delle relazioni che ci legano agli altri, nella nostra presenza pubblica e nel segreto della nostra coscienza», è quella «complessissima somma di verità contraddittorie di cui è fatta la condizione umana»¹⁷³.

Se la letteratura determina in primo luogo un sentimento di appartenenza tra gli esseri umani, capace di trascendere le barriere del tempo e dello spazio, essa arricchisce anche in vari modi la vita sociale, innanzitutto con le sue ripercussioni sul linguaggio:

Un'umanità senza romanzi, non contaminata dalla letteratura, somiglierebbe molto a una comunità di balbuzienti e di afasici, tormentata da terribili problemi di comunicazione¹⁷⁴.

È evidente che un uso più pertinente, ampio e vario del repertorio lessicale non può riguardare soltanto, in un'accezione ristretta, il piano verbale ma interessa la possibilità stessa di acuire il pensiero e dotarsi di un orizzonte immaginativo meno angusto.

«Incivile, barbaro, orfano di sensibilità e stentato di parola, ignorante e greve, negato per la passione e per l'eros»¹⁷⁵ questo è il mondo privo di romanzi delineato da Vargas Llosa, alla stregua di note antiutopie del Novecento (Orwell, Huxley, Bradbury) che sotto forma appunto di romanzo ci hanno fantascientificamente (ma non troppo) descritto un tale incubo.

Per evitare questo pericolo bisogna insegnare prima di ogni altra cosa a leggere, dove evidentemente il termine allude a qualcosa di diverso dalla semplice alfabetizzazione.

Claudio Magris a sua volta sottolinea come il romanzo sia fortemente connotato a quella «prosa del mondo» che strappa l'individuo all'aura del tragico e dello slancio lirico:

Il romanzo nasce dal trionfo della «prosa del mondo», che si pone – e viene avvertita e affermata filosoficamente – quale svolta epocale della storia, quale sconvolgente mutamento della società e del rapporto tra gli uomini, la loro vita e il racconto della loro vita; quale svolta metafisica della storia, di cui la negazione e l'eclissi della metafisica vera e propria è un elemento fondante. [...]

Il romanzo è il genere letterario per eccellenza di questa trasformazione universale che coinvolge e distrugge ogni classicità, ogni perenne Bello poetico, e non permette più di credere che sui moderni splenda ancora il medesimo sole di Omero¹⁷⁶.

Più che una «moderna epopea», esso rappresenta perciò un'antiepea, particolarmente sensibile al disincanto, alla disgregazione, alla frantumazione, alle forze centrifughe tipiche della civiltà contemporanea. Ciò che davvero rende singolare il romanzo ai fini della sua connotazione è un costante riferimento alla modernità, che rappresenta «il suo respiro, la circolazione del suo sangue»¹⁷⁷. Da questo punto di vista il romanzo viene a coincidere del tutto con il mondo moderno di cui riesce a cogliere le intime contraddizioni («è il mondo moderno»).

Così anche quando le strutture narrative si fanno più deboli, anche quando nel corso del Novecento diventa vero e proprio antiromanzo, esso non perde la sua rilevanza ricordandoci che nell'incertezza, nell'indeterminatezza, nel caos l'io si affaccia alla sua più estrema avventura, quella che lo vede interrogarsi sul senso stesso della vita.

Per Magris il romanzo è la «peripezia di tale ricerca, l'odissea della sua delusione», ma anche dell'approdo inaspettato a una «pienezza di senso»¹⁷⁸. Questo muoversi tra opposte tensioni (tra «prosa del mondo» e slancio verso nuove forme di epicità) permette al romanzo di scrutare a fondo il mondo moderno offrendocene un'immagine che non solo lo rispecchia, ma ci aiuta a meglio comprenderlo:

Il romanzo non è solo mimesi del mondo moderno, bensì si è posto pure quale suo strumento conoscitivo privilegiato: nel periodo tra la fine secolo e gli anni Trenta – la grande stagione culturale del Novecento, la frontiera tuttora più avanzata raggiunta dalla letteratura – scrittori quali Musil, Joyce, Proust, Svevo, Mann, Broch, Faulkner e altri hanno chiesto alla narrativa quella conoscenza del mondo che proprio l'enorme sviluppo delle scienze non permetteva di affidare a queste ultime, perché esse, con la loro estrema specializzazione che rendeva ognuna inaccessibile ai cultori di tutte

le altre e ancora di più all'uomo medio, avevano frantumato ogni senso dell'unità del mondo. Solo un romanzo che assumesse su di sé quelle problematiche scientifiche, mostrando come gli uomini vivano quel mondo disgregato, poteva e può cogliere il senso della realtà e della sua dissoluzione, mimata ma anche colta a fondo e dominata nelle stesse forme sperimentali del narrare, nella disgregazione e ricreazione delle strutture narrative¹⁷⁹.

Con il mutare del contesto e il superamento del *moderno*, il romanzo sembra esaurire questa sua funzione conoscitiva; nella nuova, più evanescente dimensione sociale i romanzi proliferano «nell'assoluta ignoranza del mondo e della sua trasformazione» regredendo al punto tale da rappresentare dei prodotti del tutto secondari (la «involontaria parodia» di un genere).

Forse però sarebbe più opportuno dire che con il moderno finisce un certo tipo di romanzo o meglio una *forma* del narrare rispetto al più universale *atto* del narrare: la necessità di raccontare storie e di pensare attraverso di esse non può dirsi infatti esaurita con la scomparsa del mondo moderno.

C'è da chiedersi invece nella fase che registra il venir meno di riferimenti storici familiari quale sia la forma letteraria in grado di cogliere questa trasformazione e di esprimere ciò che agita l'uomo che solca i mari dell'*oltre-moderno*. È possibile che quelle narrazioni *ibride* che provano a raccontare la vita, la malattia, il confine tra normalità e follia, l'evento strano e paradossale che altera la quotidianità, e che sono a metà strada tra il resoconto scientifico e la letteratura (come le "storie" delle donne schizofreniche di Laing, i casi neurologici di Lurija o di Sacks, le esperienze raccolte intorno a un avvenimento, un'istituzione, una professione), rappresentino un preludio a una nuova capacità di presa della *finzione* sulla realtà? Oppure il riscontro *romanizzato* della nostra condizione è da ricercare in tutt'altra direzione, ad esempio in quelle *cronache* surreali che hanno rinunciato a ogni apparente contatto con il mondo referenziale e che provano a trasportarci in una dimensione assurda, lontana, straniata?

Comunque sia, e comunque si voglia interpretare la presente *età* letteraria, il fatto è che si continua a raccontare e che la letteratura è così legata al mondo storico che riesce in qualche misura, pur trasfigurandolo, a lasciarne una traccia: è un indizio significativo della vita reale, o meglio del suo carattere determinato e transitorio.

Chi è interessato ai temi educativi ha bisogno anche del riverbero letterario, se vuole che il senso della propria ricerca diventi una domanda *epistemologicamente* rilevante.

ALCUNE CONCLUSIONI

Numerosi libri di narrativa hanno come sfondo la scuola, almeno in qualche pagina, altri ne fanno il centro della narrazione, in altri ancora essa è presente solo allusivamente nelle sue lontane ma profonde analogie con la favola.

L'avventura di questo rapporto non è ancora stata scritta; come insegnante vorrei contribuire a scriverne se non un capitolo almeno un paragrafo: Rousseau, Goethe, Leopardi, Stendhal, Dickens, Musil, Mann (tutti e due i fratelli), Walser, Joyce, Canetti, Hesse, Radiguet, Fournier, Remarque, Bernhard, Nabokov, Saint-Exupéry, Pennac, Salinger, Pasolini, Calvino sono solo alcuni nomi di scrittori che possono essere di stimolo a questo lavoro, cui si possono aggiungere testimonianze e cronache di scuola che attingono all'esperienza diretta come *I ragazzi felici di Summerhill*, di Alexander S. Neill, *Ehi Prof!*, di Frank McCourt, *Mal di scuola*, di Marco Imarisio e altri ancora¹⁸⁰. Ma ci si può lanciare anche in bizzarri accostamenti con opere più inconsuete, nel tentativo di rendere *narrativo* il tema della scuola¹⁸¹.

Vi è un obiettivo comune tra letteratura e pedagogia che alcune tendenze della pedagogia *riflessiva* rendono particolarmente evidente. Occorre che il sistema educativo (*l'establishment* pedagogico) si interroghi seriamente sulle ripercussioni sociali della propria azione e questo può avvenire solo se la conoscenza pedagogica non è ridotta a puro interesse tecnico. Il recupero di una ragione riflessiva (*reflexive Vernunft*), sensibile ai rischi del sapere e attenta alle sue implicazioni storico-antropologiche, è in tal senso fondamentale; esso permette di non escludere dall'orizzonte di ricerca quel sapere che riguarda il mito (*Mythenwissen*) e il poetico (*poietisches Wissen*)¹⁸². Si apre così uno spazio problematico (uno sguardo "critico" sul mondo) in cui letteratura e pedagogia possono davvero incontrarsi.

Se dovessi usare uno slogan per l'arte dell'insegnare direi che essa è soprattutto l'arte di *non insegnare*, di sottrarre qualcosa al nostro "ruolo" e al peso delle istituzioni per non sommergere del tutto la "voce" di chi vorrebbe apprendere.

La scuola, ogni organismo istituito, può rappresentare una sorta di "inquinamento ambientale" che ostacola i rapporti fino a renderli mistificanti, costringendo un po' tutti ad adottare una maschera. Per questo essa può trasformare l'educazione in un addestramento che ingabbia la spinta individuale ad apprendere. In aula si rischia di dar luogo a una vera e propria messa in scena in cui importante – per sopravvivere e andare avanti – è mentire, falsificare, rispondere a un input con le stesse modalità fissate dall'istruttore, il più delle volte senza poter riflettere: in tempi brevi, brevissimi, e poi ancora più brevi.

Tutto questo sa di esercizio ripetitivo ("tecnico") ed è proprio di una forma di preparazione che richiama quella militare. A differenza del tradizionale modello autoritario, l'ordine che persegue oggi la scuola non è da ricercare tra i banchi, nell'atteggiamento esterno dell'allievo (da questo punto di vista si è invece abbastanza "tolleranti" e si accettano modi di porsi alquanto informali); piuttosto nella testa degli studenti (attraverso l'imposizione non tanto di contenuti veicolati *ideologicamente*, ma di un'organizzazione dei saperi rigida e burocratica che anticipa, anche con la costruzione ossessiva di mappe concettuali, ogni autonoma lettura dello studente¹⁸³): è qui che l'esperto (unidirezionale) di apprendimento affina i suoi mezzi coercitivi, e gli studenti lo capiscono tanto bene che per sfuggire al controllo si negano a ogni reale confronto. L'unica loro risorsa è dare

al docente quello che chiede senza lasciarsi coinvolgere, mantenendo nascosta, nell'ombra, inaccessibile, una zona oscura di resistenza più o meno consapevole.

Dall'insegnante, e dall'insegnamento, ci si deve in qualche modo difendere; oserei dire che questo è lecito e va persino incentivato, come fa la letteratura, che insegna a non rimanere fermi in una condizione e a cercare le situazioni *necessarie* alla propria esistenza. Quando per seguire la propria inclinazione non è più possibile rimanere *dentro* l'istituzione, è giusto cercare nuove strade e spingersi *oltre* per apprendere: è il caso di Emilio, sottratto dal suo stesso maestro all'influenza fatua dell'aristocrazia settecentesca, oppure di Cosimo di Rondò, che col suo "rampantismo" letterale, così diverso da quello metaforico attento solo a una dimensione esterna all'individuo, rinuncia, con l'eredità paterna, alle forme di iniziazione sociale tipiche del suo mondo.

L'allontanamento, il conflitto, la ribellione, la spinta ad agire sono elementi che vanno seriamente considerati, anche nella nostra acquiescente e poco dinamica, da questo punto di vista, società postmoderna. Nella natura del gesto individuale si cela un tratto peculiare della vita umana che permette di includere il mondo (qualsiasi mondo) nella propria coscienza. Senza un animo che si distenda nel tempo, non c'è racconto e non c'è presa di contatto con la realtà: c'è invece indottrinamento, manipolazione, violenza.

La scuola (e la società in generale) rischia oggi di diventare una *efficiente* macchina di integrazione priva di quelle forze di attrito indispensabili alla crescita dell'individuo ed è per questo che il conflitto non si manifesta nei modi tradizionali, ma irrompe al suo interno in una forma cieca e irrazionale. Non c'è alcuna reale contestazione, piuttosto scoppi improvvisi di collera, apparentemente ingiustificati, che generano reazioni istituzionali tese soprattutto a ricostituire l'ordine coercitivamente. L'azione che si intraprende per "educare" l'allievo recalcitrante fallisce prima di ogni altra cosa l'oggetto del contendere: non ci si accorge che la vera posta in gioco è un'altra.

La letteratura può insegnare a diffidare delle soluzioni facili, delle "terribili semplificazioni" che ostacolano la comprensione dei problemi e non ne colgono la vera natura. Può anche insegnare a prendere qualche forma di distanza dalla prassi quotidiana insinuando un dubbio sul "senso" delle nostre azioni. In particolare quando esercitiamo una certa funzione sociale, come l'insegnamento, l'identificazione con i compiti assunti ("ruolo") può essere pericolosa: c'è un'idea di serietà nel concepire il lavoro che lo riduce ad "attività professionale" fatta esclusivamente di obblighi, mansioni, atti amministrativi da rispettare. Lo scrupolo per gli impegni presi diventa un rigido protocollo che non tiene conto del fattore umano; si stabiliscono così rapporti del tutto impersonali improntati a una riduttiva "etica del lavoro". Sfuggono a un tale concetto di serietà le implicazioni più profonde del nostro agire sociale (politiche, culturali, psicologiche, iniziatiche, *sacrali*). Per poterle cogliere, come ricorda Svevo, è essenziale *imparare* a non prendersi troppo sul serio, a saper ridere di sé, dei propri errori e dei propri inciampi. Ma questo apprendimento, come ben sa chi ha letto la sua opera, è frutto di *una vita*.

Diventa quindi fondamentale il grado di *coscienza* e consapevolezza che noi abbiamo di noi stessi e del nostro lavoro, che non va ridotto alla semplice “pratica del mestiere”¹⁸⁴.

Nei confronti della scuola sono state avanzate numerose riserve, anche radicali (Kierkegaard, Pasolini, Illich...); esse permettono di individuare aspetti critici dell’insegnamento e rappresentano un importante contributo alla riflessione pedagogica. La forma narrativa, se è meno sistematica e più elusiva nel suggerire i possibili effetti dell’azione educativa, ha anche una capacità di sollecitazione più ampia.

Leggere è avventura che fa viaggiare la mente, dilata i suoi confini, aiuta a ridefinire lo spazio in cui ci muoviamo: le conseguenze della lettura (e della letteratura) riguardano in generale la nostra stessa nozione del mondo. Forse è per questa ragione che la scuola preferisce rimanere legata, il più delle volte, a un’idea “preziosa” della letteratura. Nelle aule scolastiche le opere letterarie vengono spesso imbalsamate, private della loro forza eversiva, sterilizzate in formule da ripetere meccanicamente (in forma appunto scolastica). Questa opera di neutralizzazione diventa più difficile con certi tipi di romanzo, che proprio per questo sono banditi dalla scuola.

È quanto si è verificato, secondo Antonio Faeti, nella scuola italiana postrisorgimentale, la cui storia è dominata sin dal suo inizio da un forte pregiudizio, dal timore che la lettura si riveli «portatrice di disordine e devianza». Ciò è evidente non solo quando la narrazione si fa irriverente nei confronti del modello tradizionale di educazione (*Il Giornalino* di Gian Burrasca ne è un chiaro esempio), ma anche quando è lo slancio fantastico, un desiderio puro di avventura e evasione, a sottrarre il racconto a ogni piega edificante (Emilio Salgari è forse la vittima più illustre di questa forma di rifiuto).

Faeti parla di un’aperta ostilità degli insegnanti contro il romanzo, che li spinge a non considerare l’idea di un *viaggio testuale* intrapreso senza il loro ausilio. Si tratta, purtroppo, di un’inimicizia che perdura:

Gli insegnanti che spingevano i loro alunni verso *La buona Bettina* o verso *Piccole faville*, gli insegnanti che difendevano i libri di testo contro le lusinghe incontrollate di autori sottratti alle meditate censure educative, hanno trovato ai giorni nostri coerenti eredi, dopo oltre un secolo di impegno costante. Oggi, infatti, si fa fatica ad accettare le opere di Roald Dahl e di Margaret Mahy, oggi si combatte ancora perfino contro l’irriverenza di *Pippi Calzelunghe*, oggi si accetta *Mary Poppins* non per la potente bizzarria surreale e stralunata che pervade ogni pagina della Travers, ma solo perché ci si riferisce, equivocamente, alla sdolcinata e impropria versione che ne fornì la Disney¹⁸⁵.

L’astio che oppone ancora la scuola al romanzo è dimostrato dal largo impiego «delle famigerate “schede” didattiche, che avviliscono, distruggono, estenuano i testi» e che rappresentano una «risolutiva vaccinazione» contro quella «dimensione libidinale con cui il romanzo chiama a sé i lettori»¹⁸⁶.

Per Faeti è la forza di seduzione del romanzo (la sua «invincibile invadenza») a far scattare questa avversione: è come se, in un certo senso, la lettura «sottra-

esse spazio all'istituzione, attenuasse il ruolo degli insegnanti, *erodesse irresistibilmente la scuola stessa*»¹⁸⁷.

Proprio perché capace di «definire insopprimibili identità» («induce a scrutarsi dentro»), il romanzo è uno strumento didattico da guardare con sospetto; esso, col suo semplice esistere, si pone «contro i cardini dell'insegnamento scolastico» e ci rende aperti, disponibili, pronti a cooperare con l'autore e liberi di accettare il suo magistero.

La letteratura può aiutare la pedagogia anche in questo: a riflettere sui «*disastri storicamente, e attualmente, compiuti da una istituzione educativa capace di sprecare risorse, di inibire impulsi creativi, di confondere e di bloccare itinerari esistenziali*»¹⁸⁸.

UN'ULTIMA CONSIDERAZIONE

Il lavoro che è stato proposto agli specializzandi della SSIS di Trieste nell'ambito delle attività di tirocinio da me coordinate¹⁸⁹ ha avuto queste premesse “teoriche”. Il tirocinio non è stato pensato solo come un entrare in classe (una presa di contatto diretta con la condizione della professione da intraprendere), né come una semplice fase di preparazione finalizzata a questa esperienza, ma tirocinio è stato anche sostenere momenti di confronto e discussione attraverso i quali incentivare un atteggiamento critico verso se stessi. Questi incontri, che hanno visto la partecipazione degli specializzandi di tutte le aree disciplinari, sono stati il tentativo di richiamare *riflessivamente* l'idea di insegnante (e di insegnamento) a cui ciascuno di noi, quando esercita questo mestiere, fa (più o meno consapevolmente) riferimento. Il costante richiamo alla letteratura in tali circostanze ha funto da *pre-testo* per parlare di altro, è divenuto uno stimolo a *narrarsi*. La letteratura è stata in tal modo strappata alla sua dimensione di studio disciplinare (specialistica) per essere proiettata in un contesto più ampio: è diventata in altre parole richiamo all'esistente, strumento per interrogare le nostre coscienze, sostrato che informa l'azione del singolo.

Attraverso la scelta di un romanzo, di un film, di un'esperienza, di un *apprendimento* ritenuti significativi innanzitutto a livello di percezione personale, lo specializzando era invitato a presentare (e commentare) una situazione “esemplare” per l'insegnamento, chiarendo anche la propria posizione rispetto alla vicenda narrata. Le *storie* individuate potevano essere riconducibili alle problematiche educative anche soltanto in una forma mediata e analogica; esse dovevano riguardare in generale le relazioni tra gli uomini e più in particolare quel contatto degli adulti con i più giovani teso a stabilire vincoli, rinsaldare legami, lasciare una qualche “eredità affettiva”. Alcuni esempi servivano a rendere più operative le richieste¹⁹⁰.

Lo scopo ultimo del lavoro era dunque quello di sollecitare un grado di consapevolezza autovalutativa in chi esercita una funzione educativa. Si è trattato di ricavare indicazioni o suggerimenti che non riguardassero in maniera specifica

tutto ciò che di norma già entra nella “professione docente” (il piano di lavoro, la programmazione, i criteri di valutazione, le strategie didattiche cui attenersi...): le pagine scelte, le opere e i film selezionati dovevano servire innanzitutto a evocare l'esperienza del lettore, la storia della sua vita. Il testo è stato così inteso come prolungamento della propria esistenza, come alterità che si riverbera su chi compie l'azione di interpellarlo. Ma lo sguardo con cui ci si è rivolti ad esso è stato uno sguardo da insegnanti (o da futuri insegnanti); questa angolazione ha orientato la lettura non tanto nel senso di una limitazione del campo (un porre attenzione semplicemente ai libri o ai film che parlano di scuola) quanto nella ricerca di spinte adatte a rendere possibile l'atteggiamento riflessivo.

Veicolata da queste intenzioni (dichiarate, esplicitate) la letteratura ha fatto irruzione nel contesto “Scuola di specializzazione per Docenti” in un ambito non riferito a classi di concorso specifiche.

L'invito rivolto agli specializzandi di Trieste è stato quello di chiarire sempre la scelta compiuta rendendo esplicito il senso del proprio orientamento verso un dato testo; ciò ha in molti casi significato “esporsi”, non nascondersi dietro una teoria pedagogica e dichiarare senza reticenze la propria posizione.

Introdurre un filtro narrativo nella preparazione verso l'insegnamento non è di ostacolo al tema professionale, è semmai un tramite che favorisce il confronto e permette di dire, in una forma liberata dalla retorica del contingente, chi siamo e *cosa davvero vorremmo fare in classe*. È un modo per rendere possibile un triangolo di discussione: tra qualcuno che parla e qualche altro che ascolta si interpone un testo che per qualche motivo viene elevato dai presenti a paradigma del proprio mestiere e delle sue implicazioni.

La letteratura pone domande in una forma *drammatica*; l'intreccio, il sistema dei personaggi, il monologo interiore funzionano (soprattutto nel romanzo novecentesco) come una sorta di dialettica negativa che aggredisce l'oggetto da opposti punti di vista, non permettendo al lettore alcuna conclusione risolutiva. Proprio per questa sua natura fluida la narrazione appare particolarmente adatta a favorire uno spostamento di accenti nella riflessione didattica: essa rappresenta un elemento di straniamento che aiuta a prendere le distanze da quella gabbia di necessità minute a cui la quotidianità costringe l'insegnamento (l'urgenza meschina del voto, la prova da “sommministrare”, il registro da aggiornare in tutti i riquadri, la griglia di valutazione da predisporre...).

La biblioteca ideale del docente “aggiornato” può estendersi in tal modo a libri che non sono immediatamente riconducibili alla dimensione professionale e non forniscono indicazioni di procedure, ma lasciano al lettore il compito di tradurre in una tecnica, o meglio di “implementare”, la sollecitazione ad agire.

Letteratura come tirocinio dunque, come una forma particolare di tirocinio: bisogna leggere testi narrativi per poter diventare un bravo insegnante e considerare la parzialità dell'esperienza umana. Nelle scuole, in classe, nel modo di porsi istituzionale vi è sempre un elemento inestricabile di artificiosità, recita, posa che, se da un lato rimanda al protrarsi storico della funzione (ed è questa

una condizione di felicità che rende *performativo* il dire), può degenerare in violenza, plagio, dominio incondizionato sull'altro.

La letteratura (ma tutta la macchina narrativa in genere: cinema, teatro, tele-romanzo...) ci ricorda le *possibilità* di vita: che a sedici anni si può avere il "diavolo in corpo", a dodici si possono vivere esperienze dirompenti come quella di Lolita; che si può essere ragazze (o ragazzi) "interrotte", si può andare a un ritmo troppo "veloce", si possono provare "strane" emozioni, e ci ricorda ancora che da adolescenti si possono vivere esperienze più coinvolgenti dello studio di Petrarca, della matematica o ancora delle regole grammaticali. Certo il costante esercizio nella risoluzione di problemi, nell'analisi di un testo o nella comprensione del passato è ritenuto di per sé, e non senza validi supporti di ragione, una pratica formativa fondamentale nella scuola; ma se vogliamo che questo lavoro, talvolta arido e il più delle volte estraneo all'esperienza dell'allievo, venga seriamente considerato, è necessario riuscire a trasformarlo in una *narrazione*. Come nel caso del "Programma di Medicina narrativa" richiamato da Bruner: se si vuole che un bambino colpito da una grave lesione guarisca «non è sufficiente prescrivere gli esercizi giusti e farli eseguire da un fisioterapista competente, e non basta convincere i genitori che il regime di esercizi è fondamentale per il ripristino della funzione»; occorre anche che l'esercizio riabilitativo diventi un gioco molto più intricante, capace di coinvolgere i mondi individuali di chi è parte del processo. Occorre cioè che vi sia anche «un racconto di una possibile guarigione», una «narrazione in comune» che funga da cornice agli esercizi prescritti¹⁹¹.

Considerare tutto questo ha una indubbia utilità per chi insegna. La letteratura ce lo ricorda; essa rappresenta per questo un buon banco di prova per il futuro insegnante, un'ottima postazione (una *camera con vista* tutt'altro che trascurabile) da cui guardare la scuola.

- 1 La letteratura è semmai un pre-testo nel senso che anticipa sempre nuovi testi, nuove declinazioni della realtà, nuovi modi di interpretare il mondo e dargli significato.
- 2 L'acronimo sta per "Scuola di specializzazione per l'insegnamento secondario".
- 3 R. D. Laing, *L'io diviso. Studio di psichiatria esistenziale*, Torino, Einaudi, 2001, p. 160.
- 4 H. G. Gadamer, *Verità e metodo*, traduzione e cura di Gianni Vattimo, Milano, Bompiani, 1983, p. 171.
- 5 Ivi, p. 97.
- 6 Ivi, p. 127.
- 7 Ivi, p. 128.
- 8 Ivi, p. 131.
- 9 P. Ricoeur, *Tempo e racconto III. Il tempo raccontato*, Milano, Jaca Book, 1988, p. 156.
- 10 Ivi, p. 237.
- 11 Ivi, p. 155.
- 12 Cfr. ivi, p. 243.
- 13 La conferenza, dal titolo *La vie: un récit en quête de narrateur*, ha avuto luogo nel gennaio 1984; è stata poi tradotta in italiano col titolo *La vita: un racconto in cerca di un narratore* e raccolta, insieme ad altri saggi e interventi del filosofo francese, nel volume: P. Ricoeur, *Filosofia e linguaggio*, a cura di Domenico Jervolino, Milano, Guerini e Associati, 1994; le citazioni che seguono sono tratte da questo testo.
- 14 Cfr. ivi, pp. 176-78.
- 15 Ivi, p. 178.
- 16 Ivi, p. 180.
- 17 P. Ricoeur, *Tempo e racconto III*, cit., p. 376.
- 18 Ecco come Ricoeur esprime questa centralità del linguaggio: «Ora, il linguaggio è la grande istituzione – istituzione delle istituzioni – che ha preceduto da sempre ciascuno di noi. E per linguaggio bisogna intendere qui, non solo il sistema della lingua in ogni lingua naturale, ma le cose già dette, intese e ricevute» (*Tempo e racconto III*, cit., p. 339).
- 19 J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Roma-Bari, Laterza, 2005, p. 6.
- 20 Ivi, p. 10.
- 21 Ivi, p. 32.
- 22 Ivi, p. 34.
- 23 Per ulteriori elementi su questo aspetto si rimanda al paragrafo successivo.
- 24 Ivi, p. 45.
- 25 Ivi, p. 66.
- 26 Ivi, p. 119.
- 27 Ivi, p. 158.
- 28 Ivi, p. 185.
- 29 Ivi, p. 191.
- 30 Ivi, p. 192.
- 31 Questa esigenza del resto si è manifestata all'interno della stessa critica letteraria. Studiosi come Bachtin o Todorov, per fare qualche nome, hanno strappato il fatto letterario all'autoreferenzialità del poetico per proiettarlo nell'universo contaminato della storia e del valore.
- 32 Cfr. J. F. Lyotard, *La condizione postmoderna*, Milano, Feltrinelli, 2001¹³, pp. 5-8.
- 33 È quanto afferma Gianni Vattimo nella sua Introduzione a H. G. Gadamer, *Verità e metodo*, cit., p. V.
- 34 J. F. Lyotard, *La condizione postmoderna*, cit., p. 9.
- 35 Ivi, p. 66.
- 36 A questo proposito Lyotard richiama quel teorema di Gödel che permette di stabilire «l'esistenza, nel sistema aritmetico, di una proposizione che non può essere dimostrata né confutata nell'ambito del sistema; ciò

- comporta che il sistema aritmetico non soddisfa la condizione di completezza» (Ivi, p. 78).
- 37 Ivi, p. 79.
- 38 Ivi, p. 95.
- 39 Ivi, pp. 99-100.
- 40 Lyotard fa riferimento a un aneddoto riportato da Borges: un imperatore desiderando far compilare una carta dell'impero di assoluta precisione spinge l'intera popolazione a consacrare ogni energia alla cartografia e provoca in tal modo la rovina del paese (cfr. ivi, p. 101).
- 41 Ivi, p. 109.
- 42 Ivi, pp. 109-110.
- 43 Ivi, pp. 116-117.
- 44 Non è un caso che in 1984 di Orwell scienza e letteratura siano guardate con la stessa preoccupazione e diffidenza. Si potrebbe dire, con Lyotard, che proprio per il loro intrinseco carattere di "gioco aperto" esse sono bandite dalla società e sottoposte con eguale rigore al regime di terrore esercitato da Big Brother.
- 45 J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, cit., p. 15.
- 46 Ivi, p. 125.
- 47 J. Bruner, *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Roma-Bari, Laterza, 2006, p. 115 (il ciclo di lezioni che ha dato luogo al volume è stato tenuto nell'aprile del 2000).
- 48 Nella *Mente a più dimensioni* Bruner fa l'esempio di un medico che, dovendo stabilire se un paziente con intensi dolori addominali va sottoposto ad intervento chirurgico, non può prendere la decisione basandosi solo sulle probabilità calcolate sulla scorta della propria raccolta di schede cliniche; egli deve immancabilmente prestare ascolto alla storia dei sintomi così come appare nel racconto del paziente (cit., p. 111).
- 49 *Ibidem* (il corsivo è mio).
- 50 J. Bruner, *La fabbrica delle storie*, cit., pp. 116-117.
- 51 M. Bachtin, *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane*, a cura di Clara Strada Janovič, Torino, Einaudi, 1988, p. 378.
- 52 Cfr. ivi, pp. 377-378.
- 53 Ivi, p. 383.
- 54 Ivi, pp. 383-384 (il corsivo è mio).
- 55 Ivi, p. 387.
- 56 T. Todorov, *Critica della critica. Un romanzo di apprendistato*, Torino, Einaudi, 1986, p. 94.
- 57 Cfr. ivi, pp. 98-99.
- 58 Cfr. ivi, p. 4.
- 59 Ivi, p. 117. Todorov riprende le espressioni di Frye da due scritti di quest'ultimo: *Literature and myth* (un articolo del 1967) e *The critical path: an essay on the social context of literary criticism* (Bloomington, Indiana University Press, 1971).
- 60 I. Watt, "Caro Tzvetan. Lettera di risposta a Todorov", in: T. Todorov, *Critica della critica*, cit., p. 133.
- 61 T. Todorov, *Critica della critica*, cit., pp. 185-186.
- 62 P. Ricoeur, *Tempo e racconto III*, cit., pp. 250-251, nota 13.
- 63 Ivi, p. 251.
- 64 Ivi, p. 252.
- 65 Ivi, p. 266.
- 66 Cfr. ivi, p. 268.
- 67 P. Ricoeur, *La vita: un racconto in cerca di un narratore*, cit., pp. 172-173.
- 68 Ivi, p. 176.
- 69 Ivi, p. 182.
- 70 Ivi, p. 185.
- 71 J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, cit., p. 192.
- 72 R. Bradbury, *Fahrenheit 451*, Milano, Mondadori, 1978, p. 44 (le citazioni in lingua originale, segnalate in corsivo, sono state riprese dall'edizione *Fahrenheit 451*, Hammersmith, Grafton, 1976).
- 73 Ivi, p. 48.
- 74 Ivi, p. 60.
- 75 Ivi, p. 61.
- 76 Ivi, p. 66 (*Life becomes one big pratfall, Montag; everything bang, boff, and wow!*).
- 77 Ivi, p. 68.
- 78 Con questa espressione ("militi della gioia") Beatty designa se stesso, Montag e gli altri incendiari che lavorano con lui a distruggere libri.
- 79 Ivi, p. 70 (*Breach man's mind*).
- 80 Ivi, p. 71 (*Burn them all, burn everything. Fire is bright and fire is clean*).
- 81 Ivi, pp. 97-98.
- 82 Ivi, p. 98 (*They show the pores in the face of life*).
- 83 Ivi, p. 128.
- 84 Ivi, p. 138.
- 85 Ivi, p. 166.
- 86 Ivi, p. 167.
- 87 Ivi, p. 195 (*to be sure they were there, to be absolutely certain that things were safe in them*).
- 88 Cfr. C. Ludovisi, "Il sapere serve solo per darlo. Don Lorenzo Milani tra letteratura e anti-intellettualismo", in: Elisa Medolla - Roberto Sandrucci (a cura di), *Ciascuno cresce solo se sognato. La formazione dei valori tra pedagogia e letteratura*, Caltanissetta-Roma, Salvatore Sciascia, 2003, pp. 47-76.
- 89 Ivi, pp. 50-51.
- 90 Ivi, p. 61.
- 91 Ivi, p. 65.
- 92 Ivi, p. 69.
- 93 Ivi, p. 72.
- 94 M. Anselmi, "Dove natura manca. Riflessioni tra pedagogia e politica su alcuni versi di Niccolò Machiavelli", in: *Ciascuno cresce solo se sognato*, cit., pp. 145-155.

- 95 Cfr. M. P. Musso, "Le lucertole? Si tratta di una specie di cocodrilli che rimangono sempre piccini. Antonio Gramsci tra 'fabula' e racconto", in: *Ciascuno cresce solo se sognato*, cit., pp. 157-171.
- 96 A. Demartis, "Ho diviso il mondo in tante voci. La letteratura in dettaglio di Zavattini", in: *Ciascuno cresce solo se sognato*, cit., pp. 173-189.
- 97 V. Pino, "Uccidete un uomo; egli sarà più uomo. Conversazione in Sicilia di Elio Vittorini", in: *Ciascuno cresce solo se sognato*, cit., pp. 99-112.
- 98 Ivi, p. 110.
- 99 Cfr. ivi, pp. 110-111.
- 100 V. Gabrieli, "C'era una volta un pezzo di legno. Il valore di Pinocchio, il Pinocchio dei valori", in: *Ciascuno cresce solo se sognato*, cit., pp. 77-84.
- 101 Ivi, p. 78.
- 102 Ivi, p. 79.
- 103 Ivi, p. 81.
- 104 *Ibidem*.
- 105 Ivi, p. 83.
- 106 *Le Roman Pédagogique de Fénelon a Rousseau* (Genève-Paris, Slatkine, 1985, 2 voll.) è appunto il titolo che Robert Grandroute dà a un suo corposo lavoro in cui indaga a fondo origini, caratteristiche, limiti temporali di questo genere.
- 107 H. G. Gadamer, *Verità e metodo*, cit., p. 200.
- 108 Senza andare troppo a ritroso nel tempo, si può ricordare il caso del padre del comportamentismo, lo scienziato Skinner, che ha scritto un "romanzo", *Walden due*, la cui trama è tenuta insieme da un'intelaiatura di ordine teorico e polemico volto a contrastare quelle filosofie "astratte" che condannano il comportamentismo.
- 109 E. Golino, *Pasolini. Il Sogno di una cosa. Pedagogia, Eros, Letteratura*, Milano, Bompiani, 2005², pp. 9-10.
- 110 Ivi, pp. 10-11.
- 111 Di questa propensione il poeta di Casarsa era senz'altro consapevole; lo dimostra con particolare evidenza quel "trattatello pedagogico" (così definito da Pasolini stesso) che costituisce la prima sezione delle *Lettere luterane* e che ha per titolo *Gennariello*, un ragazzo napoletano a cui lo scrittore si rivolge in qualità appunto di "pedagogo". Ma le tracce di questo manifesto interesse "pedagogico" sono disseminate in tutta la sua attività artistica: da *Ragazzi di vita* alle opere postume, dai testi di poesia a quelli polemici, dal cinema al teatro. Tutto ciò spinge Golino a parlare a più riprese di «animus pedagogico», di «imprinting pedagogico», di un discorso educativo «che non conosce soste», di «dibattito pedagogico onnicomprensivo», di «occhio pedagogico del pellegrino»... sino a ravvisare i sintomi di una vera «ossessione pedagogica» e a riconoscere in questa «uno dei pilastri conoscitivi dell'intero sistema letterario pasoliniano» (ivi, p. 104).
- 112 Si considerino anche le storie cliniche di Lurija: il suo *Viaggio nella mente di un uomo che non dimenticava nulla* (Roma, Armando, 1979) può essere considerato ormai un "classico" di questo genere; anche Sacks ne riconosce tutta l'importanza e il suo personale debito, soprattutto per aver recuperato una tradizione neurologica attenta alla narrazione del paziente. Un altro interessante libro di Lurija è *Un mondo perduto e ritrovato* (Roma, Editori riuniti, 1991).
- 113 O. Sacks, *Un antropologo su Marte*, Milano, Adelphi, 2006², p. 16.
- 114 *Or, cette relation didactique qui s'établit entre romancier et lecteur [...] le roman pédagogique, lui, la transpose au sein de l'oeuvre, dans la trame de la fiction. Il fait du maître et du disciple les deux personnages mêmes de la narration* (R. Grandroute, *Le Roman Pédagogique de Fénelon a Rousseau*, cit., p. 3; la traduzione dal testo originale in tutte le citazioni è mia).
- 115 *Mais, que ces influences se doublent ou se heurtent, on assiste bien au mouvement d'un être qui s'éveille, se forme ou se transforme et qui finit par acquérir une certaine "philosophie" face aux problèmes que posent l'existence et la société* (ivi, p. 4).
- 116 *Le roman pédagogique est, en effet, "roman de formation", mais, nous le verrons, ici c'est la course même de la formation qui tend à faire apparaître une pédagogie, tandis que, là, c'est une pédagogie qui prédétermine l'itinéraire de la formation* (*ibidem*).
- 117 *... souvent on tire plus de fruit de ses fautes que de ses belles actions... les fautes font rentrer l'homme en lui-même et lui rendent la sagesse...* (ivi, p. 57).
- 118 Ivi, p. 58.
- 119 *éducation de l'esprit sans doute, mais aussi et surtout formation du coeur et du caractère, élévation de l'âme et de la conscience* (ivi, p. 60).
- 120 *La jeunesse, en effet, est l'âge de l'inexpérience et de l'irréflexion, de l'impétuosité et de la présomption* (*ibidem*).
- 121 *est prompt à s'emporter et s'irriter, à admirer et à s'enthousiasmer* (ivi, p. 61).
- 122 *Il n'ignore ni les élans dont la jeunesse est capable ni les faiblesses et les erreurs dont elle peut se rendre coupable* (ivi, p. 62).
- 123 Ivi, p. 63.
- 124 Ivi, p. 65.
- 125 Cfr. ivi, p. 106.
- 126 M. Bachtin, *L'autore e l'eroe*, cit., p. 244.
- 127 Ivi, p. 197.
- 128 Cfr. ivi, pp. 201-202.
- 129 Cfr. ivi, p. 206.
- 130 Ivi, p. 207.

- 131 Ivi, p. 208.
- 132 Ivi, p. 209.
- 133 Ivi, p. 210.
- 134 Ivi, p. 211.
- 135 F. Moretti, *Il romanzo di formazione*, Torino, Einaudi, 1999, p. 17.
- 136 Ivi, p. 18.
- 137 Ivi, p. 30.
- 138 Ivi, p. 88.
- 139 Ivi, p. 93.
- 140 Ivi, pp. 94-95.
- 141 Ivi, p. 95.
- 142 Ivi, p. 104.
- 143 Ivi, p. 143. Anche Verga individuerà in questo «movimento incessante» (la «fiumana del progresso») una forza cieca (una smania «fatale» e «febbrile») che provoca una perdita definitiva; nel ciclo dei vinti l'avidità «d'arrivare» innesca un dinamismo che si colloca fuori dell'individuo: chi insegue questo risultato, sconfitto dal suo stesso attivismo, anziché esibire lo «sfolgorare della sua virtù», si ritrova con le «stimate del suo peccato» (cfr. G. Verga, *Prefazione ai Malavoglia*, Milano, Mondadori, 1965).
- 144 F. Moretti, Prefazione 1999 a *Il romanzo di formazione*, cfr. cit., pp. XV-XVI.
- 145 Il testo di Moretti in questione («Un'inutile nostalgia di me stesso». *La crisi del romanzo di formazione europeo, 1898-1914*, in: "Nuova Corrente", n. 37, 1990, pp. 163-184), è ora incluso nell'edizione del 1999 del suo *Il romanzo di formazione*, cit., 257-273.
- 146 Cfr. F. Moretti, «Un'inutile nostalgia di me stesso», cit., pp. 258-259.
- 147 Ivi, pp. 259-260.
- 148 Ivi, p. 260.
- 149 Ivi, p. 262.
- 150 *Ibidem*.
- 151 Ivi, p. 266.
- 152 W. Moretti, B. Vertecchi, A. Folli, D. Capodarca, *Linee di una ricerca su scuola e letteratura*, in: "Scuola e città", n. 9, 30 sett. 1981, a. XXXII, pp. 392-397.
- 153 Ivi, p. 392.
- 154 Gli autori ricordano a proposito il *Giobbe* di Joseph Roth. Ma forse è ancora più calzante l'esempio che ci offre Heinrich Mann con il suo *L'angelo azzurro*; in questo caso il protagonista, l'insegnante liceale Unrat, individua nelle sue prerogative educative una radice di ipocrisia: preferisce allora perdersi con una donna di dubbia reputazione e vendicarsi in tal modo di un ambiente provinciale e conservatore.
- 155 Cfr. ivi, p. 393.
- 156 Gloria Giudizi ad esempio, in due saggi apparsi su "Didatticamente. La voce della SSIS" (*Il professore narrato. Scritture di scuola nella letteratura del Novecento*, n. 1-2/2004 e *Giù dalla cattedra. I professori nel narrato d'epoca postmoderna*, n. 1-2/2006), focalizza la sua attenzione sulla figura dell'insegnante e, partendo dalla fine dell'Ottocento sino all'epoca postmoderna, fornisce al lettore una variegata panoramica di opere letterarie che lo vedono protagonista.
- 157 W. Moretti et al., *Linee di una ricerca su scuola e letteratura*, cit., p. 397.
- 158 I due volumi, curati da Gaston Pineau e Guy Jobert (*Histoires de vie*, Parigi, L'Harmattan, 1989), sono una chiara dimostrazione di tale attenzione.
- 159 B. Grassilli, L. Fabbri, *Didattica e metodologie qualitative. Verso una didattica narrativa*, Brescia, La Scuola, 2003, p. 66.
- 160 L. Formenti, *La formazione autobiografica*, Milano, Guerini studio, 1998, p. 24.
- 161 Osservano Bianca Grassilli e Loretta Fabbri: «L'azione didattica solo apparentemente si esaurisce nel suo accadimento e solo molto raramente consiste nell'esecuzione di decisioni già prese, nell'applicazione di procedure già definite; ed anche in questi casi colui che agisce ha comunque effettuato delle scelte, in cui ha affermato delle priorità in ordine a valori e finalità da perseguire [...]: l'azione didattica si compie implicando un processo decisionale». E poco più avanti: «La decisione non è solo il risultato calcolato su dati di osservazione e di ricerca e non si richiama all'acquisizione di regole di comportamento; è sempre un problema di competenze che passano attraverso processi riflessivi ed autoriflessivi, di verifica dei propri criteri decisionali» (*Didattica e metodologie qualitative*, cit., pp. 45 e 47).
- 162 Ivi, p. 11.
- 163 L. Formenti, *La formazione autobiografica*, cit., p. 32.
- 164 E. Polster, *Ogni vita merita un romanzo. Quando raccontarsi è terapia*, Roma, Astrolabio, 1988, p. 11.
- 165 Ivi, p. 21.
- 166 Ivi, p. 24.
- 167 Ivi, p. 100.
- 168 Ivi, pp. 104-105.
- 169 P. Watzlawick et al., *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio, 1971, p. 145.
- 170 D. Zoletto, "Come si può pensare per storie?", in: Gregory Bateson, introduzione e cura di Marco Deriu, Milano, Bruno Mondadori, 2000, p. 181.
- 171 M. Vargas Llosa, "È pensabile il mondo moderno senza il romanzo?", in: *Il romanzo. La cultura del romanzo*, a cura di Franco Moretti, Torino, Einaudi, 2001, p. 4.
- 172 Ivi, p. 5.

- 173 *Ibidem*.
- 174 Ivi, pp. 6-7.
- 175 Ivi, p. 14.
- 176 C. Magris, “È pensabile il romanzo senza il mondo moderno?”, in: *Il romanzo. La cultura del romanzo*, cit., pp. 871-872.
- 177 Ivi, p. 874.
- 178 Ivi, p. 876.
- 179 Ivi, p. 879.
- 180 Per ulteriori titoli si rimanda alla bibliografia in appendice *Leggere di scuola*.
- 181 Si può ad esempio abbozzare un parallelismo tra il decentramento cognitivo auspicato da Karl Rogers e quello attuato spontaneamente da Maigret – il noto personaggio di Simenon – che col suo “non metodo” investigativo giunge a una comprensione empatica di persone con abitudini, atteggiamenti, interessi, modi di vita lontani dai suoi. Ciò che permette tanto al terapeuta quanto al commissario di ottenere la fiducia dell’altro è la stessa diffidenza (teorizzata da Rogers e “implementata” in maniera esemplare da Maigret) per la dimensione istituzionale della propria professione.
- 182 Si rimanda per un approfondimento di questo aspetto al saggio di Dieter Lenzen “Riflessività e metéssi”, in: *La pedagogia tedesca contemporanea*, a cura di Michele Borrelli e Jörg Ruhlhoff, Pellegrini editore, Cosenza, 1996, vol. II, pp. 89-107.
- 183 Molti libri di testo scolastici si comportano in questo modo, fornendo sintesi, schemi, raccordi logici, campi semantici, richiami intertestuali, parole evidenziate, intere frasi sottolineate, test di comprensione, griglie di autovalutazione e ancora altro. Essi finiscono così con l’anticipare lo stesso lavoro dell’insegnante che può trovare (già pronti all’uso) moduli, unità didattiche, percorsi di approfondimento, esercizi vari, prove da somministrare pensati per le sue esigenze. Alcuni manuali si preoccupano anche della programmazione del docente indicando, per ogni capitolo, le competenze, le abilità, le capacità legate all’argomento: un buon pacchetto di offerta promozionale insomma, al solo scopo di “far risparmiare” energia e non affaticare troppo gli esseri pensanti.
- 184 Nel caso della scuola è senz’altro importante che il “bravo” insegnante sappia padroneggiare procedure che agevolino il conseguimento degli obiettivi didattici, ma è ancora più importante che sappia guardare l’altro che gli sta davanti.
- 185 A. Faeti, “Un tenebroso affare. Scuola e romanzo in Italia”, in: *Il romanzo. La cultura del romanzo*, cit., p. 112.
- 186 Ivi, pp. 112-113. Faeti fa l’esempio dell’*Isola del Tesoro* di Stevenson. L’episodio a cui si riferisce è quello in cui Jim, quasi al termine del viaggio, scivola nella botte di mele dell’*Hispaniola* e si addormenta: può così ascoltare il racconto di alcuni uomini della ciurma e scoprire la loro vera identità. Uno dei pirati sente il bisogno di mangiare una mela e si avvicina alla botte in cui si trova Jim. A questo punto la suspense del racconto dovrà cedere il posto nella scuola all’inevitabile «schedina scientifica». In classe allora si parlerà di «avitaminosi generica, di pellagra, di scorbuto e di scorbuto alpino, e via, fino a inibire ogni possibilità di fruire del piacere del testo, come se si procedesse a una infibulazione critica, a una castrazione letteraria» (Ivi, p. 113).
- 187 Ivi, pp. 113-114 (il corsivo è mio).
- 188 Ivi, p. 126 (il corsivo è ancora mio).
- 189 Come forse è noto, gli iscritti alle Scuole di specializzazione per l’insegnamento secondario per poter conseguire l’abilitazione dovevano svolgere un cospicuo numero di ore di frequenza; tra queste un segmento significativo constava di ore di tirocinio seguite da un “supervisore”.
- 190 Veniva così chiarito che si poteva optare per un’opera di narrativa con protagonista un insegnante (*L’angelo azzurro*) o uno studente (*Il diavolo in corpo*), scegliere un testo a metà strada tra scienza e letteratura (*Walden due*), privilegiare la forma dell’apologo filosofico (uno dei metaloghi di Bateson), affidarsi al proprio vissuto (un’esperienza di insegnamento, di confronto associativo...) o a quello di altre persone (certamente racconta di insegnanti, ma anche di medici, terapeuti, religiosi...).
- 191 Cfr. J. Bruner, *La fabbrica delle storie*, cit., pp. 119-120.

- Si riportano di seguito i testi e gli autori richiamati espressamente in questa prima parte del volume. È sembrato opportuno limitare l'elenco alla saggistica, in quanto le opere a carattere narrativo trovano già posto nell'ampia appendice bibliografica *Leggere di scuola*, a cui si rimanda. Le uniche eccezioni sono rappresentate da Fahrenheit 451 di Bradbury, oggetto di un paragrafo a parte, e da quei titoli non facilmente circoscrivibili nel genere.
- Bachtin Michail, *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane*, a cura di Clara Strada Janovič, Torino, Einaudi, 1988.
- Bradbury Ray, *Fahrenheit 451*, Hammersmith, Grafton, 1976 (trad. it. *Fahrenheit 451*, Milano, Mondadori, 1978).
- Bruner Jerome, *La mente a più dimensioni*, Roma-Bari, Laterza, 2005.
- Bruner Jerome, *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Roma-Bari, Laterza, 2006.
- Dewey John, *Arte come esperienza e altri scritti*, a cura di Alberto Granese, Scandicci, La Nuova Italia, 1995.
- Faeti Antonio, "Un tenebroso affare. Scuola e romanzo in Italia", in: *Il romanzo. La cultura del romanzo*, a cura di Franco Moretti, Torino, Einaudi, 2001, pp. 107-128.
- Formenti Laura, *La formazione autobiografica*, Milano, Guerini studio, 1998.
- Frye Northrop, *The critical path : an essay on the social context of literary criticism*, Bloomington, Indiana University Press, 1971.
- Gadamer Hans Georg, *Verità e metodo*, traduzione e cura di Gianni Vattimo, Milano, Bompiani, 1983.
- Giudizi Gloria, *Il professore narrato. Scritture di scuola nella letteratura del Novecento*, in: "Didatticamente. La voce della SSIS", n. 1-2, 2004.
- Giudizi Gloria, *Giù dalla cattedra. I professori nel narrato d'epoca postmoderna* (II parte), in: "Didatticamente. La voce della SSIS", n. 1-2, 2006.
- Golino Enzo, Pasolini. *Il Sogno di una cosa. Pedagogia, Eros, Letteratura*, Milano, Bompiani, 2005².
- Goodman Nelson, *I linguaggi dell'arte*, introduzione e cura di Franco Brioschi, Milano, Il saggiautore, 1976.
- Grandroute Robert, *Le Roman Pédagogique de Fénelon a Rousseau*, Genève-Paris, Slatkine, 1985 (2voll.).
- Grassilli Bianca – Fabbri Loretta, *Didattica e metodologie qualitative. Verso una didattica narrativa*, Brescia, La Scuola, 2003.
- Laing Ronald David, *L'io diviso. Studio di psichiatria esistenziale*, Torino, Einaudi, 2001.
- Laing Ronald David, *Nodi. Paradigmi di rapporti intrapsichici e interpersonali*, Torino, Einaudi, 2004.
- Laing Ronald David – Esterson Aaron, *Normalità e follia nella famiglia*, Torino, Einaudi, 1970.
- Lenzen Dieter, "Riflessività e metèssi", in: *La pedagogia tedesca contemporanea*, a cura di Michele Borrelli e Jörg Ruhloff, Cosenza, Pellegrini editore, 1996, vol. II, pp. 89-107.
- Lurija Aleksandr Romanovič, *Viaggio nella mente di un uomo che non dimenticava nulla*, Roma, Armando, 1979.
- Lurija Aleksandr Romanovič, *Un mondo perduto e ritrovato*, prefazione di Oliver Sacks, Roma, Editori riuniti, 1991 (2 ed. ampliata e riveduta).
- Lyotard Jean-François, *La condizione postmoderna*, Milano, Feltrinelli, 2001¹³.
- Magris Claudio, "È pensabile il romanzo senza il mondo

- moderno?”, in: *Il romanzo. La cultura del romanzo*, a cura di Franco Moretti, Torino, Einaudi, 2001, pp. 869-880.
- Medolla Elisa – Sandrucci Roberto (a cura di), *Ciascuno cresce solo se sognato. La formazione dei valori tra pedagogia e letteratura*, Caltanissetta-Roma, Salvatore Sciascia, 2003.
- Moretti Franco, *Il romanzo di formazione*, Torino, Einaudi, 1999.
- Moretti Franco, «Un'inutile nostalgia di me stesso». *La crisi del romanzo di formazione europeo, 1898-1914*, in: “Nuova Corrente”, n. 37, 1990, pp. 163-184; ora in: *Il romanzo di formazione*, Torino, Einaudi, 1999.
- Moretti Franco (a cura di), *Il romanzo. La cultura del romanzo*, Torino, Einaudi, 2001.
- Moretti Walter et al., *Linee di una ricerca su scuola e letteratura*, in: “Scuola e città”, n. 9, 30 sett. 1981, a. xxxii, pp. 392-397.
- Pasolini Pier Paolo, *Lettere luterane*, Torino, Einaudi, 1976.
- Pineau Gaston – Jobert Guy, *Histoires de vie*, Parigi, L'Harmattan, 1989 (2 voll.).
- Polster Erving, *Ogni vita merita un romanzo. Quando raccontarsi è terapia*, Roma, Astrolabio, 1988.
- Ricoeur Paul, *Tempo e racconto*, Milano, Jaca Book, 1986-1988 (3 voll.).
- Ricoeur Paul, “La vita: un racconto in cerca di un narratore”, in: *Filosofia e linguaggio*, a cura di Domenico Jervolino, Milano, Guerini e Associati, 1994.
- Sacks Oliver, *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*, Milano, Adelphi, 1986.
- Sacks Oliver, *Un antropologo su Marte*, Milano, Adelphi, 2006⁵.
- Skinner Burrhus Frederic, *Walden due. Utopia per una nuova società*, introduzione di Lucia Lumbelli, Scandicci, La Nuova Italia, 1995.
- Todorov Tzvetan, *Critica della critica. Un romanzo di apprendistato*, Torino, Einaudi, 1986.
- Vargas Llosa Mario, “È pensabile il mondo moderno senza il romanzo?”, in: *Il romanzo. La cultura del romanzo*, a cura di Franco Moretti, Torino, Einaudi, 2001, pp. 3-15.
- Vygotskij Lev Semenovič, *Pensiero e linguaggio*, a cura di Angiola Massucco Costa, Firenze, Giunti-Barbera, 1966.
- Watt Ian, *Caro Tzvetan. Lettera di risposta a Todorov*, in: T. Todorov, *Critica della critica*, Torino, Einaudi, 1986.
- Watzlawick Paul et al., *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio, 1971.
- Zoletto Davide, “Come si può pensare per storie?”, in: *Gregory Bateson*, introduzione e cura di Marco Deriu, Milano, Bruno Mondadori, 2000, pp. 159-182.

L'insegnamento attraverso la letteratura: alcuni esempi

UN'OCCASIONE PER SPERIMENTARE

Gli specializzandi SSIS di Trieste, a partire dall'anno accademico 2003/2004, hanno prodotto numerosi lavori il cui centro di interesse è stato l'insegnamento guardato attraverso il "pungolo" della letteratura. L'ambito in cui sono stati realizzati questi lavori è stato dapprima il tirocinio (quello comune a carattere psico-pedagogico) e poi il corso di Psicopedagogia del primo anno.

Molti di questi lavori denotano interesse, originalità e anche una certa dose di intraprendenza di fronte a una richiesta non certo usuale, soprattutto per chi era iscritto alla SSIS per conseguire l'abilitazione in classi di concorso di natura non letteraria.

Il criterio con cui ho scelto i lavori da presentare al lettore è stato da un lato cronologico (sono partito dal primo anno – quando richiedevo semplicemente di servirsi del filtro letterario per esprimere la propria idea di insegnamento – per poi arrivare alle forme più complesse di sollecitazione, legate alle richieste del corso di psicopedagogia¹), dall'altro teso a evidenziare una casistica abbastanza variegata di approcci.

Quando ho iniziato a richiedere un taglio letterario nella stesura di lavori orientati da una preoccupazione pedagogica non ero sicuro che la proposta avrebbe avuto seguito; ringrazio pertanto gli specializzandi che hanno reso possibile questo esperimento e soprattutto hanno dato ad esso un apporto essenziale con le loro accurate indagini. La lettura di questi lavori è stata per me un'importante occasione di formazione, anche letteraria, che mi ha spinto tra l'altro a leggere opere e autori non conosciuti o che avevo trascurato.

La drammatica vicenda di Hans Giebenrath (lo studente “esemplare” che alla fine dovrà abbandonare gli studi – protagonista del romanzo breve *Sotto la ruota*, scritto da Hermann Hesse nel 1906) è per la specializzanda occasione per riflettere su una tipologia di discenti che di solito non desta alcuna preoccupazione negli insegnanti: diligenti, impegnati, capaci, sempre preparati, essi a volte risultano, per altri aspetti, «più immaturi dei loro coetanei». In generale il docente rischia di non accorgersi di questa loro difficoltà, in quanto considera gli studenti «soltanto sulla base dei risultati scolastici» non prestando attenzione ad altre componenti formative. Ciò induce a una relazione fuorviante che guarda al successo scolastico in un’ottica di semplici prestazioni. Accade così che proprio nei confronti degli studenti più scrupolosi l’insegnante si mostri maggiormente esigente, «spingendoli a dedicarsi ancora di più allo studio, senza tollerare da parte loro alcun tipo di trasgressione o semplice cedimento».

Per esemplificare questo pericolo la specializzanda propone la lettura di alcuni passi del romanzo. Tra questi il colloquio tra il pastore, che ne ha curato la preparazione, e Hans poco prima che abbia luogo il temuto esame di ammissione al collegio “Stift” di Tubinga:

«Be’, comportati bene! Sai che riponiamo in te tutte le nostre speranze. In latino mi aspetto che tu faccia una prova particolarmente buona.»

«E se non ce la facessi...» iniziò timidamente Hans.

«Non farcela?» Il religioso si fermò, spaventato. «È semplicemente impossibile. Impossibile! Ma sono cose da pensarsi!»

«Volevo solo dire che potrebbe succedere...»

«Non può succedere, Hans, non può succedere; stai tranquillo. Salutami papà, e coraggio!»².

È un dialogo ove le intenzioni, il non detto, l’implicito del discorso prevalgono di gran lunga sui significati più immediati. Un’analisi metacomunicativa permetterebbe senz’altro di evidenziare questi “vincoli” che rendono insostenibile la posizione del giovane.

Le previsioni del pastore si rivelano comunque fondate: Hans riuscirà a entrare in seminario superando la selezione, ma finirà per rimanere stritolato dagli ingranaggi (“sotto la ruota”) del rigido sistema educativo a cui è introdotto.

La scoperta della dimensione affettiva e della sua amicizia per Heilner (lo studente stravagante dalla «personalità geniale e quindi estremamente inquietante e minacciosa agli occhi del corpo docente») lo trova del tutto impreparato. Hans non riuscirà a gestire i sentimenti che prova e il suo rendimento scolastico ne sarà irrimediabilmente compromesso:

Come una marmotta che consuma le provviste accumulate in precedenza, così Hans ebbe ancora un po’ di respiro, grazie alle nozioni immagazzinate fino a quel momento.

* Il lavoro è stato svolto dalla specializzanda Lucia Fedrigo nel corso dell’anno accademico 2003/2004.

Poi cominciò un faticoso stentare, appena interrotto da brevi slanci, della cui futilità era il primo a sorridere. Cessò quindi di tormentarsi inutilmente, rinunciò a Omero e al Pentateuco, all'algebra e a Senofonte e rimase a osservare con freddezza come gradualmente l'alta opinione che i professori avevano di lui scemasse, da buono a sufficiente, da sufficiente a mediocre e infine a zero. Quando non aveva mal di testa, il che era di nuovo la regola, pensava a Hermann Heilner, faceva i suoi sogni a occhi aperti e rimaneva assorto per ore in vaghi pensieri. Alle reprimende di tutti gli insegnanti, che si andavano moltiplicando, aveva preso a rispondere con un sorrisino mite e dimesso. L'istitutore Wiedrich, giovane e gentile, era il solo di tutti gli insegnanti al quale questo sorrisino sconsolato dispiacesse davvero e che trattasse il ragazzo uscito dalla buona strada con pietà e clemenza. Gli altri insegnanti erano scandalizzati dal suo atteggiamento, lo punivano trascurandolo con disprezzo oppure, di tanto in tanto, cercavano di risvegliare la sua ambizione addormentata con qualche pungente ironia³.

La specializzanda conclude il suo lavoro traducendo gli spunti tratti dal romanzo in alcuni quesiti che propone all'attenzione dei suoi colleghi e futuri docenti:

1. Come potremmo descrivere l'atteggiamento che un insegnante deve avere di fronte a un alunno che a scuola ha ottimi risultati, ma che al di fuori di questo contesto presenta difficoltà maggiori rispetto ai suoi coetanei?
2. Quali sono le strategie da mettere in atto per fare in modo che l'apprendimento sia al primo posto rispetto alla valutazione? Come si può intervenire positivamente nei contesti in cui domina un'estrema competizione?
3. In che modo si possono stimolare adeguatamente gli studenti "non allineati" con la media, a causa delle loro capacità effettivamente superiori oppure di un atteggiamento particolarmente anticonformista?

LA LINGUA SALVATA DI ELIAS CANETTI: ALCUNI APPUNTI*

Gli appunti dello specializzando si propongono, attraverso una rilettura tematica della nota opera di Elias Canetti, di evidenziare alcuni pericoli insiti nell'insegnamento che, *storicamente*, si è prestato (e si presta) ad alcune distorsioni. Il taglio che lo specializzando dà al suo lavoro è molto critico e in un certo senso volutamente "radicale". Ciò ha lo scopo di dichiarare apertamente la sua posizione sulla scuola, le sue riserve, le sue obiezioni a un sistema educativo che punta sulla *performatività*, su una piatta trasmissione di nozioni e non sulla molteplicità della natura umana.

Ecco le sue parole:

Le obiezioni possono essere molte ed evidenti. Eppure, come l'"uomo del sottosuolo", mi riservo di alzare le spalle e gridare al mondo che due più due fa cinque senza temere

* Il lavoro è stato svolto dallo specializzando Daniele Bolzicco nel corso dell'anno accademico 2003/2004.

la contraddizione. D'altronde qui risuonano le parole di Carlo Michelstaedter: *“Io lo so che parlo perché parlo, ma che non persuaderò nessuno; e questa è disonestà”*.

Il mio discorrere non mira a convincere, sono solo dei pensieri che liberamente sgorgano. La realtà è quella che la realtà presenta, e la realtà considera l'insegnamento un lavoro, e cerca di renderlo sempre più produttivo. È vanità la mia, un capriccio (e mi riferisco all'uomo del sottosuolo e a Lev Šestov) ma, citando ancora Michelstaedter: *“è pur necessario che se uno ha addentato una perfida sorba la risputi”*.

Io ritengo che l'insegnamento, così come è adesso concepito, sia una violenza, una costrizione, una morte dello spirito; ma tant'è, bisogna vivere nelle forme e nei modi della contemporaneità, se non si ha la forza di uscire dal mondo.

A supporto delle sue convinzioni lo specializzando cita anche una frase di Lombardo-Radice:

Nessuno schema di psicologia pedagogica insegnerà come si debba concretamente educare: l'individuo non è teorizzabile; quando lo si teorizza lo si falsifica. La conoscenza dell'individuo è necessaria all'individuo quanto la conoscenza del fine educativo, ma la conoscenza dell'individuo non è teoria ma vita⁴.

Lo specializzando interseca queste riflessioni che seguono il flusso del suo sentire con le citazioni di Canetti, ma, come si è visto, si serve anche di altri riferimenti che attingono alle *sue* letture e ai *suoi* autori.

A un modo di considerare la scuola che non ama, egli oppone il fervido mondo di Canetti e dei suoi ricordi di scuola in cui emerge un aspetto “fisiognomico” dell'insegnamento:

In quel periodo ho assorbito moltissimo dalla scuola, come in seguito mi sarebbe successo soltanto con i libri. Ogni cosa che ho imparato dalla viva voce degli insegnanti ha conservato la fisionomia di colui che me l'ha spiegata e nel ricordo è rimasta legata alla sua immagine⁵.

L'insegnamento, scrive lo specializzando, non può essere appiattito «alla pur significativa trasmissione di nozioni»; bisogna tener conto che in esso agiscono altri fattori, «più sotterranei, ma altrettanto importanti», che richiamano con forza un apprendimento nell'apprendimento. Sono questi alla fine gli aspetti che colpiscono emotivamente e permangono nella memoria:

La diversità degli insegnanti era sorprendente, è la prima forma di molteplicità di cui si prende coscienza nella vita. Il fatto che essi ci stiano davanti così a lungo, esposti in tutte le loro reazioni, osservati ininterrottamente per ore e ore, oggetto dell'unico vero interesse della classe, impossibilitati a muoversi e dunque presenti in essa sempre per lo stesso tempo, esattamente delimitato; la loro superiorità di cui non si vuole prendere atto una volta per tutte e che rende acuto, critico e maligno lo sguardo di chi li osserva; la necessità di accostarsi ad essi senza rendersi le cose troppo difficili, dato che non ci si è ancora votati al lavoro in maniera esclusiva; e poi il segreto in cui rimane avvolto il resto della loro vita, in tutto il tempo durante il quale non stanno recitando la loro parte davanti a noi; e ancora, il loro susseguirsi uno dopo l'altro, nello stesso luogo, nello stesso ruolo, con le stesse intenzioni, esposti con tanta evidenza

al confronto – come tutto questo agisce e si manifesta, è un'altra specie di scuola, del tutto diversa da quella dell'apprendimento, una scuola che insegna la molteplicità della natura umana, e purché la si prenda sul serio anche solo in parte, è questa la prima vera scuola di conoscenza dell'uomo⁶.

Gli appunti dello specializzando, le riletture “estemporanea” di alcuni passi di Canetti servono dunque prima di ogni altra cosa a *dire* un concetto di scuola, ad affermare in forma *narrativa* una propria posizione anche in relazione all'esperienza del biennio SSIS (il lavoro è stato svolto nel periodo conclusivo del secondo anno di frequenza). Anche se può sembrare un paradosso per chi dichiara che *la realtà è quella che è*, il fatto stesso che scelga di comunicare apertamente le sue riserve sulla scuola, attesta che in fondo la sua fiducia nel “cambiamento” non è venuta meno. Scegliendo di *narrare* ciò che gli sta a cuore, apre uno squarcio sulla sua intimità, *svela* agli altri le sue convinzioni; permette così a quanti lo ascoltano (i suoi futuri colleghi) di entrare in relazione col suo mondo.

“IL SENTIERO DELLA SCUOLA”: THOMAS BERNHARD (1931-1989)*

La specializzanda focalizza la sua attenzione sulla narrativa di Thomas Bernhard, «uno scrittore caustico e devastante nel suo amore-odio verso la patria austriaca, feroce critico dello stato “cattolico-nazista” austriaco». Il tentativo dichiarato è quello di rimarcarne, attraverso una lettura mirata, la visione della scuola e dell'insegnamento; a tale scopo propone una selezione di brani tratti da diverse opere dell'autore⁷. Si tratta, come riconosce la stessa specializzanda, di una scelta parziale che non ha affatto la pretesa di esaurire la questione “educativa” in Bernhard, ma che è sollecitata piuttosto da una ragione «*affettiva*».

Dai passi citati emerge un quadro desolante della scuola e degli insegnanti «ridotti a semplici funzionari di uno stato corrotto, che eseguono un compito senza nulla domandarsi, rovinando intere generazioni di studenti, e soffocando ogni spontaneità e disposizione “naturale” per l'arte e lo studio».

Nelle pagine di Bernhard gli insegnanti sono incapaci di comunicare, non fanno che ripetere «il contenuto dei manuali, scollegato da ogni problematica, rimasticato sino a perdere la fisionomia originaria, usato e abusato per finire a essere ridotto a “materiale marcito attraverso i secoli”, di cui si è persa l'originaria pregnanza, gli interessi che lo muovevano».

Ecco due esempi di questa accorata denuncia che trae origine dalla stessa esperienza dell'autore:

Quei professori erano essi stessi, questo lo sentivo, povere anime sconfitte: che cosa mai, quindi, potevano dire a uno come me? [...] Disprezzavo quei professori, e col tempo, poi, li ho soltanto detestati, perché ritenevo che la loro attività consistesse semplicemente nel rovesciarmi addosso ogni giorno con la massima impudenza, come da

* Il lavoro è stato proposto dalla specializzanda Anna Calligaris nell'anno accademico 2005-2006

un enorme e inesauribile secchio, tutto il puzzolente pattume della storia spacciata per cosiddetta scienza superiore, senza darsi il minimo pensiero dell'effetto reale di questo procedimento. Con le loro lezioni [...] essi *distruggevano* meccanicamente, con la loro ben nota professorale affettazione e ben nota professorale ottusità, i giovani che erano stati loro affidati in quanto allievi⁸.

Gli insegnanti rovinano gli alunni, la verità è questa, è una storia vecchia di secoli, e gli insegnanti austriaci in particolare rovinano nei loro alunni, fin dall'inizio, soprattutto il gusto per l'arte; tutti i giovani, infatti, sono aperti in origine a qualsiasi esperienza, e perciò anche all'arte, ma gli insegnanti estirpano completamente la loro inclinazione per l'arte [...], riducendo l'arte e l'intero universo artistico al proprio diletterantismo stupido e deprimente⁹.

Il compito della scuola quindi, nell'ottica di Bernhard, sembra essere «soltanto quello di educare gli individui ad adattarsi alla società in cui vivono, abituarli a mediazioni e calcoli, ma cultura, interessi e vita rimangono fuori». A questa immagine negativa dell'educazione scolastica l'autore contrappone una forma di apprendimento intesa come «sviluppo di potenzialità, di desideri e inclinazioni già presenti nel bambino *per natura*». L'unico vero maestro che Bernhard riconosce è così il nonno, un educatore che col suo affetto riesce veramente a insegnare "qualcosa" al nipote. Egli è «il maestro che si impone per autorevolezza, l'uomo che rispetta l'indole naturale e nel contempo trasmette la sua passione per la letteratura e per la cultura, rendendo vivi e vitali gli autori, i temi, le stesse scienze naturali; e il piccolo Thomas, senza nessuno sforzo, sta estremamente attento a non perdere nemmeno una parola di quello che il nonno voleva dirgli».

La rilettura tematica di Bernhard suggerita dalla specializzanda si conclude con una lunga citazione dal romanzo *Correzione* in cui, in maniera pregnante, il "sentiero della scuola" diventa una sorta di metafora che riconduce al senso della vita e dell'apprendimento *vivo*. Se ne ripropone una parte:

[...] poiché in effetti tutto ciò che oggi siamo e percepiamo e osserviamo e vediamo venirci incontro era influenzato, se non totalmente determinato, dalle nostre percezioni e osservazioni su quel sentiero della scuola, e in effetti ribadii quest'affermazione di fronte a Höller, il nostro sentiero della scuola non era stato facile, dissi, infatti in primo luogo sul sentiero della scuola avevamo avuto paura, perché era un sentiero pericoloso, estremamente pericoloso, che passava unicamente attraverso rocce e boschi, lungo l'Aurach, su quel sentiero della scuola c'era pericolo ovunque e per la maggior parte del tempo sul sentiero della scuola avevamo anche avuto paura, io definivo il *nostro sentiero della scuola* il *sentiero della mia vita*, perché il nostro sentiero della scuola con tutte le sue caratteristiche, con i suoi accadimenti, con le sue possibilità e impossibilità era in tutto e per tutto paragonabile al sentiero della mia vita e probabilmente anche al sentiero della vita di Höller, infatti il sentiero della nostra vita è anche sempre un sentiero pericoloso, che dobbiamo percorrere ogni giorno attraverso boschi e rocce e sul quale dobbiamo sempre avere paura, per via di tutti i suoi accadimenti, delle sue caratteristiche, possibilità e impossibilità, dissi, l'infanzia per me era collegata con questo sentiero della scuola e non c'è nulla nella mia infanzia, dissi, che non sia connesso con questo sentiero della scuola, sul quale abbiamo fatto tutte le esperienze che in seguito abbiamo rifatto più volte, tutto ciò che è avvenuto in seguito in qualche

modo era già avvenuto su questo nostro sentiero della scuola, questa paura, che oggi abbiamo spesso, l'abbiamo già avuta sul nostro sentiero della scuola, questi pensieri, strettamente connessi con la paura, che continuiamo ad avere oggi, sia pure in modo diverso, fanno pur sempre riferimento ai pensieri che abbiamo avuto sul sentiero della scuola, per noi il sentiero della scuola, come il sentiero della vita, è sempre stato solo *un sentiero di dolore*, ma nello stesso tempo anche sempre *un sentiero di tutte le scoperte possibili e di una felicità sublime*, tale che non si può descrivere, dissi, e chiesi se anche lui, Höller, riusciva a ricordare con altrettanta vivezza il sentiero della scuola, le molte migliaia e centinaia di migliaia di particolari, di sensazioni e di percezioni, di sentimenti, di sensi di sentimenti, questi primi importanti esperimenti di pensiero che avevamo fatto sul sentiero della scuola, perché solo sul sentiero della scuola il nostro pensiero era diventato il pensiero che pensiamo oggi [...]°.

TUTTO QUI DI HAROLD PINTER*

Tutto qui (That's All) è un atto unico scritto da Harold Pinter nel 1959, non molto conosciuto e solo raramente rappresentato in teatro.

Due donne del tutto anonime (A e B) danno luogo nella *piece* a un vero e proprio dialogo tra sordi (insieme beffardo e drammatico) fatto di frasi di circostanza, buone maniere, parole in superficie che non paiono scalfire in alcun modo l'animo delle due protagoniste. L'“affabile” conversazione è in realtà una commedia di equivoci mai esplicitati e resi per questo ancora più angosciosi. Un'atmosfera carica di sottintesi, che si può soltanto percepire, avvolge tutte le battute: la sapiente “economia delle emozioni” con cui Pinter costruisce il suo teatro (la sua “laconica espressività”) affida al non detto il compito di comunicare l'essenziale.

Il problema è che questo essenziale è per più versi *indicibile*; il vacuo fraseggio delle due donne copre infatti un vuoto, non è altro che il tentativo (velleitario) di nascondere il baratro che le separa e le condanna a un'assoluta solitudine.

Nel dialogo tra “pari” (due donne grosso modo della stessa età e della stessa condizione sociale) la specializzanda coglie il segno di una asimmetria: «il personaggio A sembra condurre il discorso, mentre il personaggio B sembra interagire solamente tramite brevi conferme»:

[La scena si svolge all'ora del tè in casa della Signora A]

Siamo di venerdì

A Metto su l'acqua del tè sempre a quest'ora.

B Sì.

PAUSA

* Il lavoro è stato svolto dalla specializzanda Maria Rosa Raggi nell'anno accademico 2006-2007.

A Poi arriva lei.

B Sì.

PAUSA

A Solo il giovedì.

B Sì.

PAUSA

A Prima la mettevo su il mercoledì. Quando veniva lei. Poi ha cambiato e viene di giovedì.

B Oh sì.

PAUSA

A Da quando ha traslocato. Quando abitava qui all'angolo veniva sempre il mercoledì, ma da quando ha cambiato casa viene dal macellaio il giovedì. Non è riuscita a trovare un macellaio da quelle parti.

B No.

A Comunque, ha deciso di restare col suo vecchio macellaio. Beh, ho pensato, se non riesce a trovare un macellaio, questa è la cosa migliore.

B Sì.

PAUSA

[...]

A È buffo, perché era abituata a venire il mercoledì.

PAUSA

A Comunque è una variante.

LUNGA PAUSA

B Adesso non viene più, vero?

PAUSA

A Viene. Non tanto spesso, ma viene.

B Credevo che non venisse più.

PAUSA

A Viene.

PAUSA

A Solo che non viene tanto spesso. Tutto qui¹¹.

Le «frasi brevi e spezzettate», il costante ricorso alla pausa, il «ritmo lento e cadenzato» non fanno altro che accentuare la difficoltà a comunicare. «*Tutto qui* – scrive la specializzanda – suggella la drammatica vittoria del nulla che intrappola le iniziative di A e B di instaurare un rapporto dialogico vivo debilitando ogni possibilità di liberazione emotiva». Le due donne, seppure con modalità diverse, «paiono imballate in involucri», ogni contatto è impedito, ciascuna rimane chiusa nella propria solitudine. I laconici “Sì” che pronuncia la Signora B rimbalzano verso la Signora A al semplice fine di dire «“la sto ascoltando, continui pure”»; la Signora A, a sua volta, con le sue sterili iniziative (che faticano a trovare un tema, per quanto futile, di discussione comune) rende ancora più manifesta l’*impasse* di una situazione paradossale: «se da un lato c’è voglia di raccontare dall’altro sembra non esserci nulla di significativo da dire».

Le figure di A e B sembrano quindi del tutto evanescenti, ma «non siamo di fronte a due marionette»; la banalità dello scambio verbale lascia trapelare un fondo ben più drammatico che travalica il ridicolo, il grottesco, l’assurdo: una forte tensione, che «si risolve soltanto nella battuta finale “That’s all”, il titolo stesso della piece», ci dice che «due esseri umani ancora anelanti di vita» sono lì, costretti in uno stesso spazio, condannati all’inferno di una condizione che solo la presenza dell’altro può ricordarci.

Questa opera di Pinter sulla solitudine di ciascuno suggerisce alla specializzanda un’analogia che a prima vista può sembrare strana:

Immediatamente penso ad una situazione aula nella quale l’insegnante conduce un discorso ritmico come quello della Signora A e la classe interagisce solo tramite monosillabi; e mi chiedo: “C’è ascolto? C’è dialogo? Cosa succede? Perché si crea questa difficoltà comunicativa?

Se si guarda alla semplice sequenza degli atti comunicativi tralasciando per un momento tutto il resto (contesto, personaggi, contenuti...) non è poi così assurdo considerare il confronto tra A e B speculare a «una lezione frontale lenta, strascicata, monotona e tediosa; una lezione singhiozzata sia da parte dell’insegnante che degli studenti, costretti a interagire con una serie di sì e di no per ricoprire il loro ruolo di ascoltatori».

La trasposizione situazionale permette di cogliere alcuni deficit nel personaggio A che possono senz’altro riguardare chi insegna: un affastellare parole anche quando si avverte – chiara – la distanza dell’altro; la paura dei silenzi, delle pause

e il conseguente bisogno di riempire ad ogni costo i vuoti (un drammatico sforzo per non perdere «il filo della coerenza e della coesione» pari a quello di «un funambolo su una fune alta e pericolosa»); l'incapacità di coinvolgere l'ascoltatore abbandonato al ruolo di interlocutore secondario; l'esigenza *professionale* di mantenere un controllo assoluto nella conversazione, che rimane a senso unico, senza alcun segno di reversibilità...

Sono queste mancanze a inibire in *Tutto qui*, e all'interno di una classe, ogni possibile evoluzione e a rendere il rapporto comunicativo «piatto come un elettrocardiogramma con impulsi minimi e costanti». Anche nella scuola la comunicazione può risolversi «in un "tutto qui" o "ecco qui" sterile, stanco e altrettanto drammatico. Drammatico per l'insegnante che non credendo in quello che dice assembla frasi per coprire il suo compito quanto meglio possibile, drammatico per gli studenti spenti nell'interesse e indeboliti nell'apatia».

A questo universo *grigio* che esclude il contatto con l'altro la specializzanda oppone «la passione», «l'entusiasmo», la «sicurezza» di una figura che non solo conosce ma sollecita, interroga, persegue la comprensione e l'ascolto.

IL MISTERO DI KASPAR HAUSER*

L'enigma di Kaspar Hauser (Jeder für sich und Gott gegen alle, Germania 1974) è un film diretto da Werner Herzog e racconta una storia vera che appassionò i contemporanei. Il 26 maggio 1828 a Norimberga fu trovato un "ragazzo venuto dal nulla" di circa sedici anni, vestito di stracci, che vagava come inebetito. Pare che fosse stato segregato in una cantina senza alcun contatto umano, se non con il suo carceriere che si limitava a dargli un po' di cibo. Alcuni elementi misteriosi (due lettere che aveva in tasca, le iniziali *K. H.* su un fazzoletto, il fatto che non sapeva parlare ma, quando qualcuno gli aveva dato carta e inchiostro, aveva scritto il suo nome - Kaspar Hauser, la diceria della sua appartenenza al Principato del Baden) alimentano nell'opinione pubblica una morbosa curiosità che accompagnerà la sfortunata vicenda del ragazzo che verrà ucciso dopo cinque anni pugnalato da uno sconosciuto.

Herzog nella sua ricostruzione focalizza la sua attenzione sul fallimentare tentativo di "educarlo" e di inserirlo nella società borghese. Nel film l'estraneità di Kaspar è assoluta; la sua tragica figura - come annota lo specializzando nel suo lavoro - diventa «icona dello Straniero, enigma in forma di uomo» capace di interpretare «uno sguardo eccentrico, divergente, aperto allo stupore e a una visione *illogicamente* penetrante». Quello a cui si assiste è un conflitto irrisolto tra «spontaneità e ordine, tra alterità e conformazione». Herzog non ha esitazione a schierarsi dalla parte del protagonista: non si preoccupa di mediare, ma di *aggredire* lo spettatore con un punto di vista completamente divergente che diventa non solo metafora della solitudine, dell'esclusione, della marginalità, ma anche di altri modi di essere, di *vedere* (e percepire) la realtà.

* Il lavoro è stato svolto dallo specializzando Alessandro Dose nell'anno accademico 2006-2007.

Dopo aver presentato il film, lo specializzando ne trascrive, in maniera molto dettagliata (inquadratura dopo inquadratura) tre sequenze (*Kaspar e il professore di logica*, *Kaspar e la torre*, *Kaspar e i pastori*) e le analizza. Quindi propone alcune considerazioni finali che si riportano quasi integralmente:

Quali insegnamenti può trarre un docente da un film come *L'enigma di Kaspar Hauser*? La prima considerazione da fare è: *Kaspar Hauser* è un film sull'educazione, ma anche un film sul fallimento di quell'educazione. Tutti cercano di educare Kaspar, tutti vogliono apparentemente integrarlo nella società, ma nessuno riesce veramente a farlo perché tutti negano la sua diversità e nessuno accoglie la sua particolare percezione delle cose. A questo punto qualcuno potrebbe obiettare: sì, ma perché questo fallimento dovrebbe essere utile a un insegnante? È tutto così esagerato, tutto così inverosimile; difficilmente un insegnante si troverà un allievo che crede che le mele abbiano un'anima o che una cella di prigionia sia più grande di una torre. Ebbene, questi esempi non sono così assurdi; sono solo estremizzati, perché chiunque abbia un'esperienza di insegnamento sa che la linea invisibile che separa la cattedra dai banchi è anche una linea di confine, il cui andamento segna un limite di estraneità. Difficilmente un docente riuscirà ad eliminare questa linea (forse non rientra nemmeno nel suo ruolo), perché a creare una distanza tra gli studenti e il professore concorrono innumerevoli fattori: culturali, generazionali, linguistici, affettivi. Ogni docente si trova davanti a un'alterità, e in quanto alterità essa è contraddistinta da un grado più o meno forte di estraneità. Non serve ricorrere ad esempi estremi. Anche la lettura dei *Promessi Sposi* può essere utile per misurare la distanza che separa docenti e allievi. Penso a un'esperienza personale: il capitolo in cui Federigo Borromeo incontra l'innominato. Durante il loro colloquio, il prelado afferma che la conversione dell'innominato può essere molto utile ai disegni di Dio. Le parole esatte del Borromeo sono: «Cosa può far Dio di voi? [...] Un segno della sua potenza e della sua bontà: vuol cavar da voi una gloria che nessun altro gli potrebbe dare»¹². Ebbene, in tutte le interrogazioni fatte in classe si è visto come questa *opportunità* sia comprensibile solo in termini molto pratici, cioè come la possibilità dell'innominato, ora che si è convertito, di fare molte opere di bene, anche in virtù delle sue notevoli possibilità economiche. La risposta è parzialmente vera; ma è limitata, manca qualcosa. Che fine hanno fatto la Grazia, la Gloria, la grandezza di Dio? Questi concetti, nella mente dei ragazzi, sembrano diventati estranei. Non solo non sono colti come verità di fede. Non sono colti nemmeno come concetti astratti. Naturalmente il discorso sull'intelligibilità dei concetti di fede meriterebbe un trattamento più serio, ma credo risulti evidente come a volte sia difficile superare quelle incommunicabilità che, nella pratica scolastica, possono instaurarsi tra docente e allievi. Certo, il reverendo di *Kaspar Hauser* avrebbe risolto la cosa gridando «dovete assolutamente credere». Ma il professore che spiega Manzoni non può fare questo; egli deve fare di più: deve sforzarsi di trovare una strada e cercare di trasmettere dei concetti a dei ragazzi che verosimilmente hanno sempre meno dimestichezza con la teologia. Questo è ovviamente solo un esempio; ma basta pensare a tutti i casi che un docente può trovarsi davanti (ragazzi stranieri, disabilità sensoriali, estrazioni svantaggiate, difficoltà di espressione) per capire come una riflessione sulla estraneità e sulla diversità siano essenziali nella problematica definizione del ruolo dell'insegnante. Ritorniamo così alla domanda iniziale: quale contributo può dare *Kaspar Hauser*? Il film, come consuetudine nella filmografia di Herzog, si muove su un piano estremo e radicale [...]. Ma anche un film così lontano dalla quotidianità – e in fondo così manicheo –, può essere utile per una riflessione sulla scuola e sull'educazione. Basta osservare il modo in cui viene trattato Kaspar. Ci sono figure che non vogliono vedere la sua diversità e cercano di annullarlo, ci sono persone che più o meno coercitivamente vo-

gliono mistificarlo (si ricordi la definizione di Laing: «la mistificazione è l'adattamento, alla maniera di Procuste, a modelli prestabiliti»), ma ci sono anche figure, come le donne, i bambini, che riescono a *vedere* Kaspar e a guardarlo con rispetto e amore. La loro educazione non diventa così un modello preordinato, ma il riconoscimento di Kaspar come individuo, come persona capace di pensare e di soffrire. Credo che, in una società in cui la dimensione dell'ascolto è sempre più difficile da realizzare, sia una lezione non priva di attualità.

RIFLESSIONI A SFONDO DIDATTICO SUL FILM *BATTLE ROYALE**

Battle Royale, opera del regista giapponese Kinji Fukasaku prodotta nel 2000, è una sorta di *Arancia meccanica* in versione orientale dalla trama ugualmente cruda e violenta: per prevenire le insubordinazioni degli studenti in una società ormai degradata, ogni anno viene estratta a sorte una classe di una scuola superiore che viene poi mandata su un'isola disabitata. Qui gli adolescenti, controllati da un insegnante e dall'esercito, sono costretti a uccidersi l'uno con l'altro: in tre giorni solo uno di loro dovrà sopravvivere per avere la possibilità di fare ritorno a casa.

Attraverso «il linguaggio dei b-movies al servizio di una teatralità quasi grottesca» il film, nota lo specializzando, vuole «denunciare un aspetto deteriore del mondo del lavoro giapponese, ovvero la continua concorrenza tra colleghi». La critica al clima di competizione esasperata, che alimenta la lotta di ciascuno contro tutti, trova proprio nell'ambientazione scolastica la sua immagine più dirompente; il riferimento immediato che sostiene l'*intentio* del regista è quello «dei compagni di classe che si uccidono a vicenda per sopravvivere»: c'è dunque da chiedersi il motivo di una simile scelta.

Su questo interrogativo lo specializzando sviluppa il suo lavoro provando a esplorare il rilievo "letterale" della vicenda.

La necessità di riconoscere un piano allusivo nella narrazione non deve far trascurare altri aspetti, come la consistenza dei personaggi e il loro valore autonomo. Guardato in questa ottica ci si accorge innanzitutto che il film mette bene in evidenza «la visceralità con la quale gli adolescenti, in quanto gruppo ed in quanto singoli, vivono i propri sentimenti». È possibile cogliere da diverse angolazioni tale carattere introspettivo e rendersi conto che i «comportamenti estremizzati della finzione rispecchiano in modo piuttosto fedele dinamiche tipiche del comportamento di classe»; essi non sono altro che «la proiezione surreale di quanto avviene normalmente nella psiche dei ragazzi». La scelta di vita o di morte cui sono costretti i giovani protagonisti nel film non è poi così lontana da quella «scelta di "vita" o di "morte" sociale» che in classe «rende lo studente parte integrante di un gruppo o lo estromette da esso».

La scuola è un microcosmo che ben sintetizza il variegato universo dei sentimenti umani («In fin dei conti la scuola, per la maggior parte degli adolescenti, è il centro dell'esistenza: a scuola nascono amicizie ed amori, a scuola si viene valutati, a scuola si decide il proprio futuro»); essa mette in relazione i ragazzi non

* Il lavoro è stato svolto dallo specializzando Daniele Stroppolo nell'anno accademico 2006-2007.

solo tra di loro, ma anche con gli adulti: da più punti di vista in classe, senza arrivare al paradosso del film, si può vivere o perire. Esiste un ambito precipuo (che riguarda il comportamento, il profitto, le “capacità”) che determina una «“vita” o “morte” scolastica». La promozione o la bocciatura, il riconoscimento delle attitudini o un giudizio senza appello sono in un certo senso atti inevitabili e strettamente connessi alla funzione dell’insegnante. Occorre non dimenticare tuttavia che la percezione degli eventi in un ragazzo «è estremamente amplificata» e che misconoscere questa dimensione può avere effetti drammatici: nel suo estremismo il film ce lo ricorda, invitando a riflettere sulla possibilità che l’educazione diventi un addestramento cieco e ottuso.

In *Battle Royale* gli adulti sono posti in forte contrapposizione con gli adolescenti. La condizione di subordinazione di questi ultimi è assoluta; i rapporti gerarchizzati servono ad enfatizzare un processo di educazione inteso come prevaricazione, violenza, costrizione. Il fatto che i ragazzi non possano sfuggire a questa situazione, e che proprio chi è deputato alla loro educazione impersoni il punto più acuto delle vessazioni, permette senz’altro di percepire il film come una «vvida proiezione dell’incubo di molti studenti». Non si tratta di una forzatura, ma di una lettura legittima che le considerazioni conclusive dello specializzando provano a giustificare:

Nonostante sia un film costruito con altri scopi e su altre basi, *Battle Royale* espone alcuni nervi sensibili dell’insegnamento: il pericolo dell’abuso di potere innanzitutto. L’insegnante dispone di grande libertà nella sua sfera personale, e questo è senza dubbio un importante elemento di civiltà; il pericolo, però, è quello che alla libertà del docente venga sacrificata la dignità del discente, il quale può trovarsi a vivere situazioni estremamente frustranti, se non angoscianti, nel momento in cui l’etica professionale dell’insegnante non risultasse sufficientemente sviluppata. È quindi possibile riflettere su aspetti fondamentali della professione dell’insegnante: il dialogo con i ragazzi deve essere il punto di partenza per la costruzione di un rapporto che, nonostante le gerarchie che lo caratterizzano, possa tutelare entrambe le parti in causa e sia funzionale allo scopo dell’insegnamento, ovvero la formazione culturale.

L’altro elemento di rilievo, correlato al primo ed altrettanto importante, che si può dedurre dalla visione del film, è la peculiarità della percezione della realtà vista attraverso gli occhi di un adolescente: la sua sensibilità nei confronti degli avvenimenti scolastici è molto diversa da quella di un adulto, dal momento che la sua personalità ancora in formazione risulta particolarmente vulnerabile ai giudizi ed agli esiti dei rapporti interpersonali. Ecco allora che ogni valutazione deve essere trasmessa con la massima delicatezza possibile, ferma restando la necessità di esprimere giudizi equi, attendibili e netti. A questo aspetto fa da corollario un altro: è necessario che l’insegnante tenga conto del momento psicologico affrontato da ogni studente. Così esisterà il momento nel quale sarà opportuno spronare un ragazzo anche attraverso atteggiamenti molto diretti e franchi, ma ci sarà anche il momento nel quale sarà necessario tutelarlo da delusioni troppo dolorose. Altrimenti sarà forte il rischio dell’abbandono, la “morte” scolastica per eccellenza.

Il grande mare dei Sargassi (Milano, Adelphi, 1971) è un romanzo scritto da Jean Rhys, una scrittrice dalle origini caraibiche che a sedici anni si trasferisce in Inghilterra e viene a contatto con una realtà completamente diversa da quella vitale, spontanea, sensuale della sua isola nativa. La difficoltà a conciliare questi mondi così distanti geograficamente e culturalmente si riflette anche nella sua opera, in cui quasi sempre è possibile riscontrare una tensione dallo sfondo drammatico mai completamente risolta.

I forti contrasti che improntano la narrazione della Rhys nascono senz'altro da una bipolarità sentimentale (spesso interna ai personaggi), ma acquisiscono anche un carattere più vasto: il tema della colonizzazione nell'area caraibica, il problematico contatto tra civiltà lontane, la critica al romanzo tradizionale inglese – che nell'opera presa in considerazione dalla specializzanda si esplica attraverso i continui riferimenti intertestuali al romanzo *Jane Eyre* di Charlotte Brontë.

Il grande mare dei Sargassi trova uno dei suoi motivi di maggiore ispirazione proprio nell'esigenza di “riabilitare” Bertha Mason, la moglie folle di Mr. Rochester che è di ostacolo alla felicità sentimentale di Jane Eyre nell'omonimo romanzo della Brontë.

Dando voce alla prospettiva di un personaggio marginale, Jean Rhys, come sottolinea la specializzanda, mira a ribaltare completamente «il punto di vista del romanzo vittoriano», che aveva privato Bertha di ogni traccia di «soggettività» (in tale contesto le «ragioni della sua pazzia» non possono che essere ignorate). In questo modo la Rhys solleva problemi di altra natura ed affronta tematiche di grande rilievo: lo «spaesamento», le relazioni nei sistemi sociali coloniali, la condizione ibrida («creolità») di chi, per le “impurità della razza”, non è pienamente accettato né dalla comunità indigena né dai coloni bianchi.

Nel romanzo, Antoinette (la protagonista creola rinominata poi dal marito Bertha) non è più descritta attraverso lo sguardo univoco dell'uomo che ha sposato (bianco e inglese), ma è lei stessa a rievocare in prima persona gli anni della sua infanzia e del suo matrimonio rendendo il lettore partecipe della sua intimità; il suo racconto – in un gioco tutto moderno di opposizioni e punti di vista divergenti – si alterna nel narrato a quello del marito.

Dopo essersi soffermata sulla trama e la struttura del romanzo la specializzanda ne propone alcuni passi; quindi procede alla loro analisi.

Il primo brano selezionato è quello in cui Rochester ricorda il primo impatto con l'isola caraibica ove è andato a vivere con Antoinette:

– Che verde assoluto – fu tutto quello che riuscii a dire [...]. Tutto è eccessivo, pensai mentre cavalcavo stancamente dietro di lei. Troppo azzurro, troppo porpora, troppo verde. I fiori troppo rossi, i monti troppo alti, i colli troppo vicini. E questa donna è un'estranea. [...] La ragazza passa per una bellezza, è bella. Eppure...¹³

* Lavoro svolto dalla specializzanda Cristina Doz nell'anno accademico 2006-2007.

Il contatto con una realtà così diversa dalla sua (dove «tutto è “troppo”»), provoca in Rochester un sentimento «ambivalente». Egli, nota la specializzanda, «è sedotto ed allo stesso tempo spaventato da una natura che non comprende»; è senz'altro irretito dal fascino di Antoinette ma nel contempo se ne ritrae: «la giudica straniera, aliena», non riesce ad abbandonarsi completamente alle sensazioni che prova.

Alla curiosità e all'eccitazione dell'uno (seppur vissuti con riserva), fa riscontro il sentimento protettivo dell'altra; è questa la fase in cui Antoinette «inizia» il suo sposo ai segreti dell'isola, lo «guida» con fare materno, «lo istruisce sulla sua fauna e sulla sua flora». L'attrazione e la tenerezza cedono ben presto il passo a un confronto più serrato in cui è la “distanza” – ciò che segna un netto confine tra i loro mondi nativi – ad essere rimarcata:

– È vero, – disse lei – che l'Inghilterra è come un sogno? Me l'ha scritto una mia amica che ha sposato un inglese. Ha detto che quella città, Londra, a volte è come un sogno cupo e freddo. Io voglio stare sveglia.

– Be', – risposi seccato – la tua bella isola a me fa proprio lo stesso effetto, del tutto irrealistico e come un sogno.

– Ma come possono essere irrealistici i fiumi, le montagne e il mare?

– E come possono essere irrealistici milioni di persone, le loro case e le loro strade?¹⁴.

Di fronte a questa difficoltà Antoinette proverà comunque a «gettare un ponte tra i due»; Rochester invece, del tutto incapace a riconoscere l'emotività di chi gli sta accanto, non troverà di meglio che *imporre* il suo universo maschile (solido, inamovibile, privo di “nuances”) sulla fragilità di un mondo femminile che *deve* accondiscendere, fino alla rinuncia completa di ogni impronta personale. Il “viaggio in Inghilterra” segnerà la fine di ogni possibile mediazione. Nessun cedimento è possibile nell'ottica di chi, in ultima istanza, considera l'altro un oggetto da *plasmare* e piegare alle proprie istanze. Nella “lotta tra i sessi” è lui a mostrarsi più aggressivo e privo di remore; così ad Antoinette non resterà che ritrarsi in una zona sempre più evanescente: i suoi cedimenti saranno via via più palesi, le sue difese diverranno più labili, sino ad arrendersi del tutto alle richieste del marito. Questo processo di *negazione* di ciò che Antoinette sente e prova, di progressiva *assimilazione* della sua individualità a un altro io più forte e “invasivo” trova un'esplicita (e paradigmatica) espressione nel nome nuovo che le viene imposto da Rochester (un nome inglese al posto di quello francese, nel miglior stile imperialista, osserva la specializzanda):

– Non ridere in quel modo, Bertha.

– Non mi chiamo Bertha, perché mi chiami Bertha?

– Perché è un nome che mi piace in modo particolare. Tu per me sei Bertha.

– Non ha importanza – disse lei.

[...]

– Dormi, ora, riparleremo di tutto domani.

– Sì, – disse – naturalmente, ma verrai a darmi la buonanotte?

- Ma certo, mia cara Bertha.
- Stanotte no, non chiamarmi Bertha – disse lei.
- Stanotte più che mai devi essere Bertha.
- Come vuoi – disse lei¹⁵.

Vani sono i tentativi di Antoinette di resistere a questa “identità fittizia” che le è gettata addosso («Non mi chiamo Bertha. Stai cercando di trasformarmi in un'altra, chiamandomi con un altro nome»). Ogni traccia di quello che è stata prima di *divenire* Bertha è calpestata, devastata, spazzata via; e l'amore si trasforma in odio: per se stessa, i suoi affetti (compresi i luoghi familiari in cui vede racchiusa l'essenza del suo essere), colui che ha scelto come sposo («Ora tutto questo lo odio come odio te, e prima di morire ti darò la prova di quanto ti odio»).

È una “spirale discendente” quella in cui precipita, un susseguirsi di sentimenti che segnano, passo dopo passo, il suo destino sino al tragico epilogo: dal *climax* dell'innamoramento all'*anticlimax* del dis-amore senza soluzione di continuità, in un viluppo di passioni che la travolgono.

Sarebbe facile individuare in questo romanzo indizi utili a condannare ogni prevaricazione culturale e sociale in nome di un'interculturalità oggi molto di moda nelle scuole. Ma si finirebbe forse per banalizzare la ricchezza di stimoli che il romanzo offre al lettore e per dimenticare la complessità (e la contraddittorietà) dei rapporti umani, soprattutto quando si parla di diversità, integrazione, mediazione, riconoscimento dell'altro.

Le suggestioni letterarie della Rhys, aperte a più sollecitazioni, impediscono questa riduzione e lasciano intravedere nell'approccio a questi temi una prospettiva più ampia, che non consideri l'odio verso il diverso, lo strano, ciò che turba semplicemente qualcosa da riprovare (come ogni altra pulsione distruttiva), ma un sostrato pronto a riemergere che spesso (anche per ragioni di “peso” sociale) si insinua nei rapporti segnandone drammaticamente l'evoluzione.

È senz'altro vero che Rochester col suo desiderio esclusivo di possesso finisce per distruggere l'identità di Antoinette spingendola nell'abisso della pazzia e dell'alienazione; la manipolazione dell'altro a cui assistiamo nel romanzo è priva di appello, ma l'ostacolo che egli intravede nel contatto con un *nuovo mondo*, il suo smarrimento di fronte a una realtà che gli appare indecifrabile, la sua paura di una deriva incontrollata che provochi la perdita di un centro essenziale al suo *io* non sono sentimenti da sottovalutare e non sono neanche sentimenti estranei ad Antoinette: sono barriere che esistono e riguardano in forma più o meno accentuata noi tutti.

La trasposizione del romanzo in chiave didattica implica dunque il riconoscimento della consistenza di un tale sentire, di queste zone d'ombra che ci accompagnano, di questa angoscia che ci pervade, di un'*invasione aliena* incombente da cui dobbiamo difenderci.

Come ha scritto Angelica Palumbo *Il grande mare dei Sargassi* è «un mondo di dominio e di sopraffazione, di tensioni irrisolte, un dilagante mare di impenetra-

bili segreti, di villi e di gorgi insidiosi fra i quali traccheggia l'io narrante, sia esso la voce di Antoinette o quella del tormentato marito»¹⁶. Solo tenendo presente tutto questo potremo provare ad accostare il romanzo a una situazione scolastica e fare nostre le osservazioni della specializzanda che concludono il suo lavoro:

Ciò che vorrei ancora aggiungere è soltanto una breve considerazione che riporta la mia analisi de *Il grande mare dei Sargassi* all'interno del complicato rapporto esistente nel mondo scolastico tra docenti e allievi.

Il nodo che ritengo focale è quello dell'accettazione da parte del docente della personalità dell'allievo, che porta con sé un suo mondo di esperienze, conoscenze e sentimenti che non possono essere disconosciuti. L'insegnante, come Rochester in un certo senso, ha molto potere nei confronti dello studente e può determinare il successo o meno del suo percorso formativo. Non deve quindi rischiare che il proprio mondo e quello dello studente rimangano due entità a sé stanti, isolate e separate da barriere mentali che non si ha la volontà di scavalcare. Il pericolo di rimanere intrappolati in due realtà diverse è infatti sempre dietro la porta: la differenza di età, di background socioculturale, di visione del mondo sono esempi di fattori che facilmente possono allontanare docenti e studenti. Peggio ancora può accadere se lo studente non è accettato nemmeno dalla sua comunità: la classe. Come Antoinette si sentirebbe alienato, estraneo, forse proverebbe sentimenti di odio per l'insegnante e i compagni, con il serio rischio di sviluppare comportamenti lesivi nei confronti di se stesso o del mondo che lo circonda.

Creare le condizioni perché questo non accada è compito della scuola in generale e dell'insegnante in particolare, che deve avere la capacità di cogliere la volontà di comunicazione e le richieste di aiuto da parte degli studenti (anche se queste talvolta possono essere mascherate da atteggiamenti provocatori o aggressivi), soprattutto quelli più "difficili". In altre parole il docente, pur tra mille difficoltà, deve "costruire ponti" che lo colleghino agli studenti, i quali a loro volta dovrebbero essere incoraggiati a partecipare a questa costruzione cooperativa di un rapporto che riveste grande importanza.

UNA COMMEDIA DI ABRAHAM B. YEHOSHUA: *HAFAZIM* (POSSESSO)*

Possesso, di Abraham B. Yehoshua, è una commedia in due atti.

L'azione, concentrata nell'arco di una sola giornata, si svolge a casa di Rochelle, una donna matura ormai sul punto, dopo la morte del marito, di trasferirsi in una casa di riposo. Con lei sulla scena vi è il figlio Ezra (un uomo frustrato che non riesce a far carriera universitaria), andato ad aiutarla per liberare la casa da tutto ciò che non può trovare posto nella nuova situazione. La madre vorrebbe convincere Ezra a prendere gli oggetti, anche i più insignificanti, che lei ha accumulato in tutta una vita, ma lui avverte dietro l'insistenza del gesto un'invasione che lo turba, e tenacemente si oppone a questi tentativi.

Il fulcro della commedia è proprio qui, nel duello verbale che ha luogo tra i due e nel senso inespresso che alimenta il trasferimento del "possesso", perseguito dall'una e negato dall'altro. Nel gioco verrà coinvolta anche Eva (l'altra figlia, «altrettanto determinata nel respingere le cianfrusaglie della madre»).

* Lavoro svolto dalla specializzanda Lorella Villa nell'anno accademico 2007-2008.

Si tratta, come scrive la specializzanda, di «un cinico affresco di famiglia, una natura morta con madre e figli. Una famiglia borghese occidentale come tante, con una madre che invischia i figli in una melassa di sentimenti in cui ogni lettore può riconoscere qualcosa della donna che li ha cresciuti: un piccolo campionario di nevrosi e problematiche familiari». Nel tratto insieme ridicolo e ossessivo con cui è costruito il personaggio di Rochelle è possibile individuare il *topos* della “madre ebrea”, eccessiva nella sua preoccupazione per i figli anche quando sono adulti¹⁷.

La specializzanda, consapevole del rischio di un’inferenza didattica che possa tradire la natura del fatto letterario, arriva alla scelta del testo dopo una lunga riflessione, come lei stessa ammette apertamente («La scelta del testo da analizzare è stata piuttosto lunga: ho tentato con molti romanzi e alcune sceneggiature drammatiche, ma mi sembrava che l’analisi, almeno la mia, togliesse loro il respiro letterario, ne vanificasse l’umore artistico. Mi sono rivolta allora al genere della commedia, la cui fibra letteraria, alla fine del lavoro, mi è sembrata anche più accresciuta dal parallelo con le situazioni che si possono verificare in un’aula scolastica»).

Ai suoi occhi *Possesso* appare come «una metafora perfetta dei tentativi di tanti professori di “rifilare” ai loro allievi delle nozioni inutili». Noi insegnanti – osserva – «siamo a volte altrettanto ossessivi quanto lo è Rochelle nell’illustrare agli studenti i poteri taumaturgici e sapienziali di Manzoni o della perifrastica passiva, come fossero tesori da conservare con cura».

La reazione degli allievi di fronte a «questa sproporzionata febbre del Professore» potrebbe essere allora la stessa di Ezra, che non nasconde il suo fastidio per «l’insistenza della madre», per quella «incomprensibile foga con cui lei sembra intenzionata a fare di lui la sua “discarica personale”»; analogo è il rifiuto di accettare un ammasso di cose – apparentemente insignificanti – «che sembrano raccattate su una spiaggia dopo una mareggiata».

Nei moduli comportamentali degli studenti in risposta a certe sollecitazioni dell’insegnante (eccessive, non ponderate, inadeguate al contesto) è possibile cogliere atteggiamenti non molto diversi da quelli di Ezra, una gamma di reazioni emotive, messe in atto per difendersi, «che variano dal riso sardonico di chi coglie il lato grottesco di queste nevrosi, alla virulenza di chi le respinge con irritazione».

A conferma di questa particolare lettura che “forza” il testo per evidenziarne il riferimento alla situazione scolastica la specializzanda riporta alcuni scambi di battute tra i personaggi:

ROCHELLE *E adesso guarda queste rotelle, sono nuove. Le puoi agganciare a un armadio, o a qualcos’altro di pesante che vuoi spostare.*

EZRA (ridendo) *Perché mai dovrei mettermi a spostare gli armadi?*

ROCHELLE *Un giorno potrebbe capitarti di doverlo fare. Cosa c’è che non va? Ti prendono così tanto spazio?*

EZRA *Mi stai facendo diventare matto. Perché poi hai comprato queste rotelle?*

ROCHELLE *Pensavo che un giorno mi sarebbero servite.*

EZRA *A cosa?*

ROCHELLE *Per spostare il letto di tuo padre, o il mio, se ci fossimo ammalati... per poter pulire sotto... Prendile, prendile: un giorno le troverai e mi ringrazierai.*

EZRA *Tra una cosa e l'altra ti sarai resa conto che non voglio prendere niente. Non ho intenzione di diventare la tua discarica personale.*

ROCHELLE *Non sei una discarica. Questi che ti sto dando sono tutti oggetti di ottima qualità. Io, cosa me ne devo fare?*

EZRA *Buttali via! Impara a buttare. Non succederà niente.*

ROCHELLE (con rabbia) *Io butto... non faccio altro che buttare... Butto le cose persino di notte... [...], ma ci sono alcune cose che non posso buttare. Buttare certe cose è proprio impossibile...*

EZRA *Tutto è possibile*¹⁸.

Anche il piano più strettamente comunicativo è occasione per ulteriori riflessioni. Nella commedia Eva, l'altra figlia, appare meno capace di difendersi, più vulnerabile; dunque maggiormente esposta a quell'intrico di sentimenti parentali che trovano nelle manie della madre l'elemento di trasposizione metaforica più forte. Proprio per questo a un certo punto la vera natura del conflitto, fino a quel momento occultato dalla disputa intorno agli oggetti, emerge in tutto il suo valore affettivo e diventa lotta aperta: la malattia del padre, il rimorso e il senso di colpa per la sua morte sono il fondo sommerso delle schermaglie tra madre e figli; questi sentimenti vengono a galla con tutta la loro forza dirompente e i rancori, alimentati dal silenzio, danno luogo alle reciproche accuse. È Eva, non tollerando più le allusioni indirette della madre, a rompere gli indugi e a chiedere finalmente in maniera esplicita: «Cosa stai cercando di dire? Adesso a che gioco stai giocando?»

La specializzanda analizza con attenzione queste intenzioni metacomunicative ed è attenta a cogliere il “non detto” che accompagna i dialoghi e si nasconde dietro le parole. Raccogliendo spunti dal corso di psicopedagogia e integrandoli con sue letture personali ella individua, passo dopo passo, trappole, doppi vincoli, strategie mistificanti, una comunicazione piena di sottintesi in cui più si va avanti e più ci si invischia in un gioco perverso.

Eppure a un certo punto la coazione a riprodurre lo stesso schema in cui ognuno prova ad aggredire l'altro o a difendere se stesso subisce uno scarto. È Ezra che rompe la monotona (e patologica) ripetitività della situazione, provando a uscire per primo dal vicolo cieco in cui i personaggi si sono cacciati. In un lungo monologo interiore, che sembra quasi un delirio, Ezra fa i conti con se stesso, con le proprie paure e ripensa al suo rapporto con il padre morto: riconoscendosi finalmente innocente riesce a perdonare anche la madre; adesso può «prendere le sue cianfrusaglie con bonomia ([La mamma sta] andando in mille pezzi... L'inconscio colpisce con forza, compare nella realtà all'improvviso sotto forma di oggetti [...]. La famiglia Samsa... Lo scarafaggio che si aggira tra gli oggetti. L'inconscio che striscia tristemente tra i membri della famiglia. Cosa ci sta succedendo?... Mi identifico con lui. Non provo dolore per lui, penso a me, a quello che si è staccato da me. Non penso a lui com'era... Quella intensa luce giallastra del mattino, il rumore delle padelle dei malati e dei carrelli metallici, e i gemiti delle persone anziane. Arrivammo di corsa, con un senso di sollievo... finalmente era arrivata la morte... Oh Dio, Dio grande, la solitudine...[...] Morire a casa... se avessimo voluto, se avessimo insistito... ma a cosa sarebbe servito?... Chi gli avrebbe scal-

dato i piedi? [...] In definitiva, perché non morire da solo? [...] L'ora è venuta... [...] Come sarebbe stato se fosse rimasto qui? [...] La casa è veramente importante in un momento come quello? La morte al momento giusto... Un momento metafisico... Forse è meglio non avere intorno tutte le tue cose che ti intralciano... per separarsi serenamente dalla vita, non dalle persone...»)».

Il cambiamento di Ezra suggerisce alla specializzanda queste riflessioni finali:

Se volessimo leggere questo passaggio del testo in termini di metafora educativa, senza violentare troppo le intenzioni dell'autore, penso, si potrebbe trarre un monito importante, ed è che il processo di crescita e apprendimento a qualsiasi età prevede una quota di individualità; è qualcosa di profondamente personale ed intimo. Come insegnanti possiamo cercare di accompagnarlo, augurarlo, attivarlo, stimolarlo, restando in vigile attesa che questo passaggio avvenga, ma la scelta di crescere, di cambiare, poiché comporta un grado spesso non infimo di sofferenza, è assolutamente personale. Insegnare in senso metacognitivo come indicava Bateson nei suoi metaloghi significa sollecitare l'allievo ad apprendere, indicargli i percorsi possibili e tra questi suggerire i più adatti a lui: ma mai imporgli le nostre scelte, i nostri saperi, i nostri vissuti. Perché come diceva quel personaggio del *Roi des Aulnes* di Tournier: «la parola è sempre carezza o aggressione, mai specchio della verità...» ed il più indistricabile dei doppi-legami scolastici è proprio quello di una scuola nella quale si dice ai ragazzi: devi studiare per emanciparti, ma eventuali sintomi di autonomia e di reale emancipazione, come la volontà di esprimere le proprie preferenze fra i contenuti dell'offerta formativa o sperimentare con ritmi e modalità personali differenti stili cognitivi, sono perlopiù scoraggiati. La scuola offre-impone risorse di formazione e di apprendimento di cui, però, non vuole discutere, o non è in grado di dividerne con gli allievi senso e funzione. Ovunque il legame si presenta doppio. Da un lato dice: ti do strumenti per emanciparti ed acquisire autonomia, dall'altro, fa in modo di mantenere un rapporto di dipendenza ed esibisce paura per i rischi che l'emancipazione potrebbe comportare. Solo attraverso il rispetto delle regole di un gioco più sano, capace di riconoscere, vedere ed ascoltare l'altro, l'allievo non dovrà più difendersi e potrà finalmente accettare da noi qualcosa, sia pure "un rotolo di carta igienica":

Rochelle tira fuori due grandi pacchi di carta igienica, con l'involucro verde e arancione, e ne dà uno a Ezra e uno a Eva.

ROCHELLE *E qui c'è la carta igienica di cui vi parlavo.*

EVA (seduta a fumare) *No.*

EZRA *Prendila, che t'importa? La prendo anch'io.*

EVA *Ha accumulato un sacco di roba... (A Rochelle) Hai accumulato un sacco di roba!*

ROCHELLE *Pensavo che ci sarebbe stata una lunga guerra. Dopo l'assedio di Gerusalemme non mi sentivo più sicura. Tieni Eva, in ogni caso ti do questa padella.*

EVA *Nemmeno per sogno.*

EZRA *Prendila. Che ti costa? La butti dopo, andando a casa. Lasciamo liberi i vivi e prendiamo congedo dai morti, così potremo finalmente soffrire in pace¹⁹.*

1 Una delle ipotesi di lavoro consisteva nello scegliere un dialogo (tratto da un'opera di qualsiasi genere: letteraria, filosofica, teatrale, cinematografica...) e analizzarlo per provare ad andare *oltre* le parole, o meglio *dentro*, cogliendo nel ritmo narrativo, nella struttura che lo sorregge (tessitura, interstizi, silenzi, tono, rimarcature più o meno enfatiche), quel *plus* di valore che determina il senso della comunicazione. La domanda che gli specializzandi si dovevano porre era: "cosa" si stanno *dicendo* i personaggi, qual è il loro gioco?

Il lavoro si doveva poi concludere con un paragrafo in cui si tentava di stabilire una qualche connessione tra il dialogo prescelto e la relazione docente/allievo. Tale nesso non doveva in alcun modo essere meccanico, piuttosto suggerire analogie, richiami, accostamenti capaci di riflettere la natura *affettiva* propria di ogni rapporto e dunque anche di quello specifico che lega chi insegna e chi apprende.

2 H. Hesse, "Sotto la ruota", in: *Romanzi brevi*, Roma, Newton Compton, 1990, p. 27.

3 Ivi, p. 102.

4 G. Lombardo-Radice, *Educazione e diseducazione*, Firenze, Associazione per il Mezzogiorno-Bemporad, 1929, p. 37.

5 E. Canetti, *La lingua salvata. Storia di una giovinezza*, Milano, Adelphi, 1980, p. 202.

6 Ivi, p. 204.

7 Gli scritti di Bernhard che la specializzanda richiama nella sua analisi sono: *L'origine. Un accenno* (Milano, Adelphi, 1982), *Correzione* (Torino, Einaudi, 1995), *Antichi maestri. Commedia* (Milano, Adelphi, 1992), *Estinzione. Uno sfacelo* (Milano, Adelphi, 1996).

8 T. Bernhard, *L'origine*, cit., pp. 113-114.

9 T. Bernhard, *Antichi maestri*, cit., pp. 36-37.

10 T. Bernhard, *Correzione*, cit., pp. 96-97.

11 H. Pinter, *Tutto qui* (la traduzione dal testo originale è della specializzanda stessa).

12 E ancora: «Ma quando voi stesso sorgerete a condannare la vostra vita, ad accusar voi stesso, allora! allora Dio sarà glorificato!»

13 J. Rhys, *Il grande mare dei Sargassi*, Milano, Adelphi, 1971, pp. 68-69.

14 Ivi, p. 81.

15 Ivi, pp. 143-145.

16 A. Palumbo, *Mimetismo, tropismo, ibridismo: la metaforica della deriva coloniale*, su: http://www.ariannaeditrice.it/articolo.php?id_articolo=23462.

17 La specializzanda in una nota apre una parentesi sull'evidente riferimento, nella costruzione di questo personaggio, al modello comico della "Jewish Mother", che appartiene alla tradizione ebraica ma è presente anche nella letteratura, nel teatro e nel cinema americano. Su questo aspetto ritornerà più volte nel prosieguo del lavoro.

18 A. B. Yehoshua, *Possesso*, Torino, Einaudi, 1983, pp. 50; 22-23.

19 Ivi, p. 81.

Appendice

Leggere di scuola: una proposta bibliografica

I LIBRI

Cercare libri che parlino di scuola vuole dire in generale confrontarsi con l'intera produzione letteraria. Se è vero infatti che si possono trovare opere che in modo specifico abbiano quale oggetto precipuo della narrazione la scuola (diari, cronache, romanzi, racconti, storie più o meno "reali"...) è altrettanto vero che praticamente in ogni libro di letteratura si può trovare un riferimento, per quanto episodico o marginale, legato al contesto scolastico. Innumerevoli sono i testi in cui a un certo punto della narrazione ci si imbatte in un insegnante, uno studente, un vecchio compagno di scuola, viene rievocata una situazione scolastica; così come numerosi sono quelli in cui il protagonista si trova o viene a trovarsi in una condizione strettamente connessa con l'universo scuola: insegna, è uno studente, ha una relazione affettiva con un docente...

In molti di questi casi i riferimenti scolastici sono un semplice elemento della "cornice" che non interessa da vicino i veri temi del narrato.

Si pensi ai pirandelliani Agostino Toti (professore di Storia naturale in *Pensaci, Giacomino!*) e Marta Ajala (*l'esclusa* costretta dopo il ripudio del marito a riprendere gli studi per diventare maestra); o ancora a quel Gerolamo Aspri che insegna in una scuola privata in *Corporale* di Volponi. C'è da chiedersi in quale misura questo *habitus* sia un tratto essenziale del racconto e quanto invece avrebbe potuto

essere tranquillamente sostituito da analoghe funzioni di carattere impiegatizio o professionale.

Vi sono generi letterari in cui il ruolo sociale del personaggio è una semplice variante del tutto trascurabile rispetto alla situazione topica che si vuole evocare; in un romanzo rosa, in un giallo, in un libro per ragazzi ci si può senz'altro imbatte- re in una maestra, un direttore scolastico, uno studente, ma quale importanza ha, se sto leggendo un romanzo di Simenon o di Camilleri, che ad essere sospet- tato di un delitto sia un maestro? O che l'ambientazione della saga di Harry Potter sia *proprio* una scuola?

Una prima preoccupazione nello stendere questa bibliografia tematica è stata dunque quella di circoscrivere gli ambiti della ricerca in base a un principio se- lettivo di *pregnanza*.

Un criterio per orientarsi poteva essere quello di scegliere soltanto quei libri in cui la scuola fosse a pieno titolo l'elemento principale della narrazione; in altre parole si potevano riportare titoli che fossero essenzialmente *storie di scuola* (e tali sono molti dei libri selezionati). Va detto però che in molte opere di narrativa animate da altre intenzioni, la scuola si insinua talvolta in modo per nulla banale, vuoi per il rilievo del personaggio che irrompe nella storia (anche se poi viene abbandonato), vuoi per la natura del riferimento all'ambientazione scolastica.

Si prenda come esempio il romanzo *Correzione* di Thomas Bernhard: sostanzial- mente si parla di un suicidio, di un progetto ambizioso (il cui piano simbolico è estremamente composito), di un narratore che viene posto a contatto con la genia- le e cupa follia dell'amico suicida. Ma in un tale contesto, inattese, trovano spazio alcune pagine sulla scuola di straordinaria intensità: taglienti, amare, urgenti.

Si rileggano anche quei passi della *Lingua salvata* in cui Elias Canetti, mentre ricostruisce le tappe della propria giovinezza, rievoca il periodo in cui frequen- ta la scuola cantonale nella Rämistrasse definendo la sorprendente diversità dei suoi insegnanti come «prima forma di molteplicità di cui si prende coscienza nella vita».

Si pensi ancora a come il romanzo di formazione (di per sé già significativo per la situazione di apprendimento che prefigura) richiami in più circostanze motivi che appartengono in maniera specifica all'immaginario scolastico: il pro- tagonista che frequenta una determinata scuola, stringe un'amicizia fundamen- tale con un compagno di classe, ha un rapporto di amore o anche di odio con un insegnante e così via (è questo il "classico" caso dei romanzi di Dickens, ma anche delle sorelle Brontë).

È evidente che considerare tutte quante queste variabili in maniera estensiva non era possibile; ma come si potevano escludere da una bibliografia tematica sulla scuola opere come quelle appena ricordate?

Senza andare a pagine di così chiaro interesse come quelle di Bernhard o Ca- netti (particolarmente significative per chi voglia *leggere di scuola*, anche se mar- ginali nell'economia della narrazione) vi sono libri in cui un dialogo, un monolo- go, una rievocazione, una riflessione possono essere di uguale stimolo.

Ecco perché questa bibliografia, oltre a titoli che sono indiscutibili e scontati, ne riporta altri che così scontati non sono, o almeno potrebbero apparire tali ad una prima scorsa. Da qui la necessità di indicare la ragione della *strana* inclusione con righe esplicative più particolareggiate rispetto ad altre opere segnalate (come nel caso di *Lolita* o di *Bambini nel tempo*).

Va chiarito comunque che i titoli non propriamente di scuola sono stati inseriti al semplice scopo di suggerire quanto possa essere vasta una simile bibliografia. Se ne potevano scegliere tranquillamente altri: ancora una volta si è voluto sottolineare che *tutta* la letteratura interessa la sfera educativa, che anche senza considerare quel livello analogico di cui si è parlato più volte nel presente volume la letteratura offre un indiscutibile e amplissimo contributo ai temi della scuola, sia per la sua funzione documentale (*rappresentativa* di una mentalità, di un'epoca, di una *determinata configurazione storica*), sia per la sua capacità di favorire riflessioni in chiave esistenziale.

Se dunque in molti dei libri segnalati la scuola (o meglio un insegnante, uno studente, una classe...) è inequivocabilmente protagonista, in altri (*Il barone rampante*, *Le città invisibili*, *Il piccolo principe*, *Le avventure di Telemaco*...) è la situazione di apprendimento ad essere posta al centro della narrazione; in altri ancora (*Il diavolo in corpo*, *La casa in collina*...) la scuola fa da contrappunto alle vicende del protagonista oppure affiora improvvisamente senza alcun nesso apparente con la narrazione, come già si è avuto modo di dire.

Nonostante il carattere esemplificativo della ricerca, i titoli selezionati risultavano di gran lunga superiori alle previsioni iniziali; si è pensato così a una ripartizione per rendere più agevole la consultazione.

Certo la distinzione tra testi narrativi e libri che rimandano con più immediatezza a un vissuto, come si può immaginare, non è netta ed è di per sé problematica: vi sono autobiografie, per quanto sincere, che sono vere e proprie opere letterarie e racconti con personaggi del tutto immaginari che non nascondono riferimenti alla vita dell'autore o di altre persone realmente esistite, tant'è che in alcuni casi il nome fittizio ha il valore di semplice schermo. In *Leggere Lolita a Teheran* l'autrice dichiara apertamente nella nota iniziale di aver «cercato con ogni mezzo di proteggere amici e studenti, dando loro nomi diversi e mischiando i dettagli delle loro vite, sino a renderli irriconoscibili anche a se stessi». Viceversa Roald Dahl, nei suoi ricordi scolastici (*Boy*), preavverte il lettore che i fatti narrati sono tutti «veri» e rafforza questa intenzione accompagnando il narrato con fotografie, lettere, riproduzioni di oggetti, documenti vari; eppure il tono gustoso e «leggero» con cui vengono riportati questi eventi, il destinatario a cui innanzitutto l'autore si rivolge, l'esigenza di trasmettere in forma narrativa questa esperienza insinuano più di un dubbio sulla natura di questo libro. E gli esempi si potrebbero moltiplicare.

Così per la ripartizione ci si è regolati di caso in caso, facendo prevalere l'intenzione dell'autore o quella che è stata letta come un'intenzione: quando in un libro si è avvertita l'urgenza di riferire prima di ogni altra cosa il proprio vissuto

scolastico allora si è lasciato il libro nella seconda sezione (*Cronache, note, testimonianze, riflessioni, ricordi*); diversamente quando il racconto dell'esperienza era filtrato da evidenti preoccupazioni di carattere letterario lo si è inserito nella prima (*Opere a carattere narrativo*). La suddivisione più che marcare un confine tra opere "vere" e "immaginarie", si preoccupa della cornice in cui può risultare utile al lettore ritrovare una segnalazione.

Alcune opere sono sicuramente al limite della classificazione prescelta: un libro come *Poema pedagogico* di Makarenko è stato inserito tra le testimonianze, ma poteva tranquillamente essere collocato nella sezione più propriamente letteraria, come suggeriscono le considerazioni di molti studiosi. Senza negare tali aspetti, si è voluto semplicemente dare maggiore rilievo al valore pedagogico dell'esperienza vissuta in prima persona da Makarenko rispetto alla sollecitazione poetica richiamata già nel titolo: "poema".

Qualche altra cosa resta da dire rispetto a ciò che nella seconda sezione viene indicato come "note" e "riflessioni". È sembrato utile riportare accanto ai diari e alle testimonianze alcuni interventi sulla scuola (discorsi, articoli, "pensieri in libertà"...) che pur essendo riflessivi non avevano propriamente carattere saggistico; il più delle volte essi si esauriscono in poche pagine o in alcune righe assumendo in qualche caso il carattere di aforisma. Nel solo contesto italiano gli autori che hanno scritto di scuola in questa forma "estemporanea" sono innumerevoli: Filangieri, De Sanctis, Salvemini, Gramsci, Calamandrei... Questi autori parlano delle cose più disparate: il rapporto tra scuola pubblica e privata, il ruolo degli insegnanti, il diritto allo studio, la scuola di massa... A volte si tratta di vere e proprie provocazioni, come l'idea di chiudere le scuole per un periodo più o meno lungo (Papini, Pasolini, Salabelle).

Anche in questo caso ci si è limitati a segnalare qualche contributo a titolo esemplificativo privilegiando quelle forme di scrittura che mantenevano un legame più stretto con la struttura narrativa.

Nella seconda sezione è stato dato più rilievo al "contesto italiano": ciò è derivato dall'esigenza di fornire al lettore un quadro abbastanza variegato delle problematiche scolastiche avvertite come prioritarie nella nostra tradizione.

In conclusione, è chiaro che sono state fatte delle scelte e che si potevano omettere o classificare diversamente le opere segnalate, così come se ne potevano includere altre (si pensi all'esclusione di un'opera come *Pinocchio* che ha avuto una grande portata pedagogica, ma anche di altri libri per ragazzi non estranei al mondo della scuola come *Pippi calzelunghe* o *Ciuffettino*).

Anche questo è dovuto alla necessità di contenere i titoli e provare a mantenere all'interno di una bibliografia che riporta opere così disparate – per autore, periodo, nazione, stile, genere – un carattere di omogeneità.

Il criterio con cui sono stati selezionati i film non si discosta molto dalle premesse che sono servite a individuare le opere letterarie.

La gran parte dei titoli richiama con immediatezza il mondo della scuola, ma non mancano opere in cui l'attenzione va piuttosto a questioni di altro genere. In film come *Anna dei miracoli*, *Ragazzo selvaggio*, *L'enigma di Kaspar Hauser* è la dimensione dell'apprendimento a prevalere; in altri l'ambientazione scolastica è solo una cornice significativa che fa da sfondo alle scelte di vita dei protagonisti (*American graffiti*, *Che ne sarà di noi*), oppure è occasione per affrontare temi delicati come quello dell'omosessualità (*Ragazze in uniforme*, *Le amicizie particolari*, *Fucking Åmål*), della diversità (*Fuga dalla scuola media*, *Will Hunting*, *Genio ribelle*), della violenza giovanile (*Il seme della violenza*), o ancora per ripensare retrospettivamente la propria esistenza (*Peggy Sue si è sposata*, *Compagni di scuola*).

Alcuni dei film segnalati denunciano le storture che possono nascondersi dietro l'intenzione di "educare" (*Zero in condotta*, *I quattrocento colpi*), altri hanno una certa dose di ingenuità rispecchiando in questo anche il clima particolare di un'epoca (*Ricomincio da oggi*, *Les choristes*). Vi sono storie "edificanti" (*Addio Mr. Chips!*) e vicende amare che riflettono anche un fallimento professionale (*Addio Mr. Harris*). In certi casi il protagonista è un docente anticonvenzionale e progressista che ama profondamente il suo lavoro (*Teachers*, *La forza della volontà*, *L'attimo fuggente*, *Mona Lisa Smile*) – ma il ruolo del buon insegnante che riesce a recuperare la classe diventa anche stereotipo, come in *The Principal: una classe violenta* o *Pensieri pericolosi* – in altri l'apparato della scuola è ridotto a un contorno privo di consistenza contro cui si scatena l'irriverenza degli studenti (*Animal House*, *Aule turbolente...*).

La gran parte dei film privilegia un'ambientazione "occidentale", ma sono presenti anche scenari lontani e diversi: l'Africa desolata di *Nyamanton*, *La lezione dell'immondizia*, i villaggi poveri dell'Iran in *Dov'è la casa del mio amico...*

Altro tema presente nei film prescelti è quello della ribellione e dello scontro istituzionale; non poteva mancare in questo senso un film come *Fragole e sangue*, ma certamente più incisivi e "cinici" appaiono film come *Se...*, *Breakfast club*, *Schegge di follia*. In qualche pellicola prevale un'atmosfera intimistica (*La frattura del miocardio*, *Viaggio in Inghilterra*, *Scoprendo Forrester...*), in altri un tono da commedia "leggera" (*La mia guardia del corpo*, *Ti va di ballare?...*).

Film come *Grease*, *Saranno famosi*, *School of Rock* sono stati alla fine inclusi, anche se ad essere posta in primo piano è la dimensione musicale o coreografica: al di là della cornice scolastica non proprio marginale, ciò è dovuto anche all'esigenza di fornire un quadro il più ampio possibile del modo con cui il tema della scuola è riprodotto nel cinema. Per la stessa ragione sono stati riportati titoli di documentari e cortometraggi (*Esame di maturità*, *Essere e avere*, *Il supplente...*) e film che inseguono la "maniera" del proprio tempo, sia nel senso di una poetica dei buoni sentimenti (*La città dei ragazzi*, *Buon giorno*, *Miss Dove!...*) sia in quello di un indulgere alla trasgressione (*Amiche cattive*).

In generale il criterio è stato quello di una panoramica abbastanza mossa per offrire al lettore uno spaccato della scuola eterogeneo non solo nel tempo ma anche nelle sfaccettature con cui è stata raffigurata nel cinema: prevalgono senz'altro gli "interni" scolastici, ma non mancano film in cui il mestiere dell'educatore si svolge in condizioni eccezionali (*Dottor Korczak*) o comunque al di fuori delle aule scolastiche (*L'uomo senza volto, Lavagne...*); vi sono film suggestivi e surreali (*Donnie Darko*) e altri che prendono spunto da fatti di cronaca (*Elephant*) o avvenimenti storici (*La notte delle matite spezzate*). E si potrebbe continuare nelle esemplificazioni.

Molti titoli infine sono trasposizioni cinematografiche di opere narrative già note e affermate: *L'angelo azzurro, Cuore, Il maestro di Vigevano, La strana voglia di Jean, L'amico ritrovato, Freedom writers...*

Per quanto riguarda le esclusioni sono stati innanzitutto omessi quei film in cui il tema della scuola è un semplice ripiego per alludere a situazioni che con le problematiche educative poco o niente hanno a che fare. Oltre a titoli del tutto pretestuosi (*La liceale, L'insegnante va in collegio, Pierino torna a scuola...*) sono stati tralasciati anche film come *Classe 1984* e *Classe 1999*, finalizzati alla semplice spettacolarizzazione della violenza, e tante pellicole italiane di un certo successo di pubblico: *Liquirizia, Classe mista terza A, Notte prima degli esami...*

Non si tratta di un pregiudizio, come dimostrano diversi titoli presenti in questa filmografia, ma di dar seguito a quel vincolo di *pregnanza*, già richiamato per i libri, che va ricondotto alle ragioni stesse della selezione.

AVVERTENZA

Titoli: la successione delle opere segue l'ordine cronologico. In caso di coevità si è fatto ricorso al criterio alfabetico: per i libri si è distinto in base al cognome dell'autore, per i film sono stati considerati i titoli.

Il primo dato fornito al lettore, per quanto riguarda i libri, è l'autore; subito dopo, tra parentesi tonda, è posto l'anno della prima pubblicazione. Quando si ha uno scarto significativo rispetto al periodo in cui l'opera è stata scritta, la prima data è quella della composizione, la seconda è invece quella della prima pubblicazione (preceduta da "post." se l'edizione è postuma).

Nell'elenco dei film è invece il titolo che appare in primo piano.

Note esplicative: dopo la segnalazione di un libro è stato riportato qualche rigo per chiarirne la relazione con il contesto scolastico; ciò in più di un caso potrà apparire superfluo, in quanto il taglio scolastico è del tutto evidente; discriminare, tuttavia, avrebbe significato operare una scelta in base a criteri arbitrari, oltre a non rispondere a una norma di uniformità nella rilevazione. Ovviamente le note che riguardano i libri che non sono riconducibili con immediatezza alla scuola sono più ampie.

Diversamente, le segnalazioni dei film non sono accompagnate da alcuna esplicazione. Ciò si deve a più ragioni: molte opere (in quanto trasposizione ci-

nematografica) risultavano già recensite nella sezione dei libri; la presenza di altre era stata chiarita nel paragrafo di introduzione ai film; siti specializzati come *Mymovies*, *Coming Soon*, *IMDb* e altri rendono più facile risalire alle trame.

Edizione di riferimento dei libri: per ogni titolo sono stati forniti i dati bibliografici relativi ad almeno un'edizione italiana. Ciò è derivato anche dall'esigenza di dare al lettore indicazioni che facilitassero il reperimento dell'opera (alcuni racconti o romanzi brevi sono ormai rintracciabili solo in raccolte; altri scritti hanno cambiato titolo rispetto all'edizione originale; altri ancora sono in circolazione con un copyright diverso, hanno trovato una diversa collocazione, e così via).

È evidente che per libri come *David Copperfield* o *Cuore* tali problemi non si pongono e il lettore potrà senz'altro orientarsi autonomamente tra le diverse offerte editoriali; anche in questi casi, comunque, per un criterio di omogeneità, si è preferito non rinunciare al riferimento provando a discriminare di volta in volta in base al traduttore, al curatore o a qualche altro elemento della veste editoriale.

Il criterio seguito per la segnalazione è stato quello di indicare, quando ciò era possibile, edizioni ancora in commercio (che non sempre corrispondono ai tipi della prima pubblicazione). In generale ci si è limitati ai riferimenti essenziali: luogo, casa editrice, anno; quando invece si è privilegiata un'edizione particolare sono stati forniti tutti gli elementi utili alla sua individuazione.

Per opere non ristampate di recente è stata segnalata un'edizione largamente presente nei cataloghi *on line* delle biblioteche italiane che aderiscono al sistema Opac.

Quando la data o il luogo dell'edizione non erano certi, sono stati riportati i dati desumibili accompagnati da un punto interrogativo. Se l'anno dell'edizione manca si sottintende che corrisponde a quello della prima pubblicazione indicata a parte.

Le frasi virgolettate nelle note di commento si riferiscono all'edizione espressamente richiamata.

Va segnalato infine che i riferimenti bibliografici riportano non solo l'anno del copyright, ma anche quello della stampa più recente (le due date sono separate da un trattino). Ciò ha l'indubbio vantaggio di suggerire al lettore con immediatezza se quell'opera è reperibile o meno sul mercato librario.

OPERE A CARATTERE NARRATIVO

AUTORI ITALIANI

Giovanni Ruffini (1853), *Lorenzo Benoni, ovvero pagine della vita di un italiano*, Milano, Rizzoli, 1952-1956; Genova, De Ferrari, 2005 (col titolo: *Lorenzo Benoni, ovvero Scene della vita di un italiano*).

I numerosi aneddoti riferiti alla scuola, presenti soprattutto nei primi capitoli del romanzo con l'esperienza di Lorenzo nel collegio dei Padri Somaschi, permettono di avere un quadro sull'educazione in Piemonte nei primi decenni dell'Ottocento.

Ippolito Nievo (1857-1858; post. 1867), *Le confessioni d'un italiano*, Venezia, Marsilio, 2000.

Nell'educazione di Carlino ricorrono occasioni esemplari di apprendimento riferite anche a un contesto scolastico, come la figura del Pievano che gli fa da maestro; nel romanzo è evidente la presenza di uno schema autobiografico-pedagogico.

Carlo Collodi (1876), *Il Giannettino*, Torino, Petrini, 1995.

Anche se è un libro scolastico per le elementari, la struttura mista – narrativa e insieme didattica – e le vicende umoristiche di Giannettino, un vero e proprio personaggio impertinente e simpatico con cui gli scolari potevano identificarsi, giustificano questo inserimento; il successo dell'opera diede luogo a una serie di altri volumi – *Il viaggio per l'Italia di Giannettino* (Bergamo, Leading, 2006), *La grammatica di Giannettino adottata nelle scuole comunali di Firenze* (Firenze, G. D'Anna, 2003), *La geografia di Giannettino* (Firenze, Paggi, 1886) ... – di cui fa parte anche *Minuzzolo* (Brescia, La scuola, 1975). La serie si concluse nel 1890.

Matilde Serao (1885), *Scuola normale femminile*, Napoli, Liguori, 1997 (col titolo: *Scuola normale femminile e altri racconti*; il racconto è stato raccolto anche in: *Il romanzo della fanciulla*, Napoli, Liguori, 1985).

La vita scolastica di un gruppo di allieve che frequenta la Scuola normale femminile a Napoli e si prepara all'esame finale, con un'appendice finale sul loro "destino" di donne. La narrazione si incrocia anche con i ricordi personali della scrittrice.

Edmondo de Amicis (1886), *Cuore*, Milano, Rizzoli, 1978-2003 (ristampa edizione Treves 1892; introduzione di Giorgio Pasquali); Milano, Feltrinelli 1993-2008 (introduzione di Domenico Starnone).

«Storia d'un anno scolastico, scritta da un alunno di terza d'una scuola municipale d'Italia», come precisa l'autore stesso nella sua *Dedica*.

Paolo Mantegazza (1887), *Testa*, Milano, Greco & Greco, 2000.

Proseguimento di *Cuore* in cui Enrico, che ormai frequenta il ginnasio ed è provato dallo studio, viene affidato dal padre alle cure dello zio Baciccia, un vecchio marinaio che vive appartato a San Terenzo nel golfo di La Spezia.

Clarice Tartufari (1887), *Maestra*, Roma, Avagliano, 2006.

La vicenda di Ginevra, «nominata maestra in un paesello a poche miglia da Frascati collo stipendio di 600 lire annue», che deve lasciare l'incarico per l'ipocrisia e i pettegolezzi provinciali.

Giovanni Verga (1887), *Il maestro dei ragazzi*, in: *Vagabondaggio*; ora in: *Tutte le novelle*, Milano, Mondadori, 1979-2006 (I meridiani).

Protagonista della novella è un maestro (e con lui la sorella «zitellona») che «andava raccogliendo la scolaresca di casa in casa: con la mazzettina in una mano,

un bimbo restio appeso all'altra, e dietro una nidiata di marmocchi, che ad ogni fermata si buttava sul marciapiede, come pecore stracche».

Edmondo De Amicis (1890), *Il romanzo di un maestro*, Genova, De Ferrari, 2007.

Il romanzo, che ha per protagonista il maestro Emilio Ratti, rappresenta una preziosa e accurata testimonianza delle difficili condizioni in cui versano gli insegnanti in Italia sul finire dell'Ottocento: maestri e maestre vi sono raffigurati come «un proletariato intellettuale che si affianca (quasi ancora senza saperlo) a quello operaio» – Luciano Tamburini.

Edmondo De Amicis (1891), *Amore e ginnastica*, Milano, Rizzoli, 1986.

La storia d'amore della maestra Pedani con il timido segretario Celzani ha per contorno l'esaltazione dei valori ginnici: il tono ironico, talvolta caricaturale, della narrazione rende senz'altro più complessa l'interpretazione di questa «simpatia per la ginnastica» che caratterizza i personaggi.

Nell'edizione citata, il cui titolo completo è *Amore e ginnastica e altri racconti*, si possono trovare anche altri racconti di ambientazione scolastica scritti da De Amicis negli anni Novanta: *La maestra degli operai*, *Il professor Padalocchi*, *Il libraio dei ragazzi*.

Edmondo De Amicis (1891-1894; post. 1980), *Primo Maggio*, Milano, Garzanti.

Protagonista del romanzo è un giovane professore di orientamento socialista – Alberto Bianchini – che nel clima politico autoritario dell'Italia crispina si scontra col suo Preside e con l'ambiente borghese che lo circonda.

Edmondo De Amicis (1892), *Un dramma nella scuola*, Varese, SugarCo, 1993.

Una giovane maestra, intrisa di fervore democratico per il suo lavoro, deve prendere atto che i suoi sforzi sono destinati al fallimento: le differenze sociali in classe sono più forti del suo impegno e alla fine Giulia, una bambina gracile e malata figlia di un modesto impiegato, soccombe alle cattiverie di una compagna che la tormenta.

Antonio Fogazzaro (1895), *Piccolo mondo antico*, Milano, Mondadori, 1930-2006.

Nella vicenda, che ha per protagonisti Franco e Luisa, ha un ruolo tutt'altro che marginale il professore Beniamino Gilardoni: «strano miscuglio di libero pensatore e di mistico» che vive da eremita dopo aver lasciato l'insegnamento – prima di latino al ginnasio e poi di filosofia al liceo.

Ida Baccini (1901), *Il romanzo di una maestra*, Firenze, Salani, 1901-1938.

La maestrina protagonista del racconto invita le sue lettrici a entrare nel suo «silenzioso ed eloquente salotto» – la sua piccola biblioteca domestica – ove trovano posto i suoi autori preferiti. Le indicazioni fornite diventano un interessante documento per capire ciò che, secondo l'autrice, una donna istruita dell'Ottocento dovrebbe – o non dovrebbe – leggere.

Elvira Mancuso (1906), *Annuzza la maestrina*; poi pubblicato col titolo *Vecchia storia... inverosimile*, Palermo, Sellerio, 1990.

Annuzza, la maestra protagonista del romanzo, cerca attraverso lo studio un riscatto da quella condizione subalterna di donna cui la società la condanna: la storia “inverosimile” è il suo rifiuto del pretendente, la decisione di recidere la promessa di matrimonio con un «villano citrullo e massiccio».

Luigi Bertelli (1907-1908), *Il giornalino di Gian Burrasca*, Firenze, Bemporad (poi Bemporad Marzocco; quindi Giunti Marzocco; ora Giunti), 1912-2006.

Il popolare giornalino raccoglie, dal 20 settembre 1905 al 2 marzo 1906, il diario irriverente di Giannino Stoppani e rappresenta una gustosa critica della società, del costume, delle istituzioni, compresa quella scolastica, del tempo.

Maria Messina (1911), *L'ora che passa*, in: *Piccoli gorgi*, Palermo, Sellerio, 1988-1997. Rosalia, una maestrina, è costretta a rinunciare al matrimonio per sostenere la famiglia col suo lavoro. Ella sente un vuoto intorno a sé e quando è chiusa nella scuola tra le sue bambine avverte un'insaziabile voglia di libertà e di «cielo aperto».

Ada Negri (1917), *Anima bianca*, in: *Le solitarie*, Milano, Mondadori, 1923-1945.

Protagonista del racconto è una maestra rurale, Rosanna, che a stento è riuscita «ad afferrare un meschinissimo diploma, tutto di “sei”!» e solo perché il professore di matematica si è impietosito; eppure i suoi scolari l'adorano ed ella insegna «con la stessa naturalezza colla quale si respira e si cammina».

Dario Niccodemi (1917), *La maestrina*, Milano, Garzanti, 1943-1958.

Commedia in tre atti; una maestrina giunge in un paese di montagna e si scontra con la mentalità della Direttrice e del paese.

Ermenegildo Pistelli (1917), *Le pistole di Omero*, Firenze, Bemporad & Figlio, 1917-1937.

Satira contro le istituzioni scolastiche del primo Novecento; si serve del filtro letterario di un personaggio: Omero Redi, un ragazzo irriverente e scanzonato che racconta sotto forma epistolare varie vicissitudini scolastiche alternate alle sue considerazioni; le lettere furono inizialmente pubblicate a puntate sul “Giornalino della Domenica” tra il 1906 e il 1911.

Piero Jahier (1919), *Ragazzo*, Torino, Claudiana, 2002.

La difficile infanzia e adolescenza dell'autore raccontata con forti accenti soggettivi e lirici, cui si aggiungono inserti di natura riflessiva, come il riferimento alla scuola che non prepara alla vita: ognuno in classe sente «il suo bene e il suo male estraneo alla scuola».

Ada Negri (1921), *Stella mattutina*, Milano, La Vita Felice, 1995-2008.

Attraverso gli occhi della piccola Dinin, una ragazzina studiosa piena di sogni e aspirazioni letterarie, la scrittrice racconta la «storia interiore» della sua vita

dai sette ai diciassette anni; ne deriva un percorso di formazione al femminile di interesse anche per tematiche più strettamente scolastiche. Non bisogna dimenticare che la scrittrice frequentò la Scuola normale femminile conseguendo il diploma di maestra elementare.

Luigi Pirandello (1924), *La maestrina Boccarmè* (già apparsa tra il 1899 e il 1900 sulla rivista "Il Marzocco" col titolo *Salvazione*), in: *Tutt'e tre*; ora in: *Novelle per un anno*, Milano, Mondadori, 1985-2007 (I meridiani).

La novella ruota attorno al personaggio di Mirina Boccarmè che, delusa da un amore, «se n'era andata in un paesello di mare del Mezzogiorno a far la maestrina». Vestita sempre di nero, ella è «dolce, paziente e affettuosa con le bambine della scuola, non solo per il ricordo di quanto aveva sofferto a causa della durezza di certe insegnanti, ma anche perché, femminucce, le considerava destinate più a soffrire che a godere».

Luigi Pirandello (1925), *Donna Mimma* (già apparsa sulla rivista "La Lettura" nel 1917), in: *Donna Mimma*; ora in: *Novelle per un anno*, Milano, Mondadori, 1985-2007 (I meridiani).

Donna Mimma è una «vecchietta pulita» di cinquantasei anni che fa partorire le donne del suo paesello – è una «mammana». Quando nel «continente» arriva una «piemontese» diplomata in ostetricia, è costretta a tornare a scuola per poter esercitare legittimamente la sua professione.

Luigi Pirandello (1926), *Pubertà*, in: *Il Viaggio*; ora in: *Novelle per un anno*, Milano, Mondadori, 1985-2007 (I meridiani).

Le acerbe sensazioni sessuali di Dreetta, una ragazzina che avverte in qualche modo la «esuberanza del suo corpo», si riversano confusamente sul suo professore di inglese.

Augusto Monti (1928-1935), *La storia di papà* (pubblicato da Einaudi nel 1947 col titolo *Tradimento e fedeltà*. Poi diventerà *I Sansossi*, Torino, Einaudi, 1963; ora anche Cuneo, Araba fenice, 1993-2000).

Sullo sfondo della storia d'Italia tra Risorgimento e primo conflitto mondiale, nel succedersi delle generazioni e dei rapporti tra padri e figli, viene narrata l'educazione di Carlin, alter ego di Augusto Monti.

Giani Stuparich (1929), *Un anno di scuola*, Torino, Einaudi, 1961-1980 (col titolo: *Un anno di scuola e ricordi istriani*).

Nella classe maschile di un ginnasio triestino viene ammessa una ragazza, Edda Marty (la prima donna che tenta «la conquista d'un posto in quel ginnasio maschile»). Durante l'anno di scuola i rapporti tra i compagni risentono fortemente di quella presenza femminile e un po' tutti sono conquistati dall'animo indipendente e libero della ragazza. In questo contesto nasce una delicata storia d'amore tra Edda e Antero.

Lorenzo Viani (1930), *Il figlio del pastore*, Padova, Libreria Padovana Editrice, 1999. Breve romanzo a carattere autobiografico in cui il protagonista, Lorenzo, racconta la sua triste iniziazione alla «Scuola Urbana», ove un maestro «freddo e spietato» reprime sotto «un ghigno beffardo» il suo rancore; Lorenzo fugge dalla scuola e segue il suo spirito “anarchico”.

Elio Vittorini (1933-36), *Il garofano rosso*, Milano, Mondadori, 1948-2008. Le inquietudini sentimentali, le tensioni politiche, la ricerca di identità del liceale Alessio Mainardi che dall'adesione vitalistica al fascismo – partecipa allo sciopero di protesta contro le commemorazioni per Matteotti occupando il liceo – perviene a un atteggiamento più riflessivo e perplesso.

Romano Bilenchi (1937), *Un errore geografico*, in: *Anna e Bruno e altri racconti*, Milano, Rizzoli, 1987-2009.

È la storia di un'esclusione: il narratore è un ragazzo che dal proprio paese nativo si è trasferito nella città di F. per poter frequentare il liceo. Egli è «uno dei più piccoli e ingenui della classe» e ben presto diventa oggetto di derisione da parte dei compagni che, rinforzati dall'insegnante di italiano, lo definiscono spregiativamente «maremmano».

Romano Bilenchi (1940), *Conservatorio di Santa Teresa*, Firenze, Vallecchi, 1940-1981. Il piccolo Sergio vive appartato in una villa circondata da colline; l'esperienza del Conservatorio di Santa Teresa, il contatto con i compagni, la scoperta delle prime sensazioni amorose lo aprono a una dimensione più vasta che segna l'allontanamento definitivo dalla stagione dell'infanzia. Lo sfondo è quello dei conflitti politici legati alla prima guerra mondiale.

Silvio D'Arzo (Ezio Comparoni), (1940; post. 1981), *L'uomo che camminava per le strade*, Macerata, Quodlibet, 1993.

La storia di Carlo Stresa, giovane insegnante di liceo che cammina per le strade di una città di provincia riflettendo sul destino che lo attende e ricordando un suo vecchio sogno.

Corrado Alvaro (1946), *L'età breve*, Milano, Bompiani, 1946-2003.

Rinaldo Diacono è costretto a lasciare il suo paese sulle coste calabre per andare a studiare in un collegio di preti vicino Roma. Il desiderio di libertà del giovane si scontra con le cupe atmosfere del collegio che segneranno il suo percorso di formazione e lo porteranno a una lacerante maturazione.

Alberto Moravia (1948), *La disubbidienza*, Milano, Bompiani, 1948-2005.

Il «sentimento dell'automatismo assurdo dei propri atti» porta Luca, uno studente liceale, a un gesto estremo e simbolico di disobbedienza in classe: dopo l'invito del suo professore di italiano a sedersi (uno di quegli insegnanti che «fanno lezione con condiscendenza e distacco, seppure con scrupolo»), egli

resta ostinatamente in piedi manifestando l'estraneità a un mondo che sente indifferente al suo dramma.

Carlo Emilio Gadda (1949), *Un invito al club del tre a cuori*. Poi, col titolo *Il club delle ombre*, in: *Accoppiamenti giudiziosi (I Racconti 1924-1958)*, Milano, Garzanti, 1963-2005.

Tre giovani studenti (Elio, Enzo e Marco) marinano la scuola; al pomeriggio incontrano ai giardini la loro insegnante di storia dell'arte (una signorina dolce e triste che non riesce a ottenere il controllo della classe). Si sentono in colpa per la «diserzione del mattino» e la invitano a prendere il tè nel loro rifugio segreto: «il club del tre a cuori».

Cesare Pavese (1949), *La casa in collina*, Torino, Einaudi, 1967-2008.

Corrado è un professore posto di fronte al dramma della guerra. Pur desiderando partecipare agli eventi non riesce ad *agire*; si accorge piuttosto di desiderare la pace, non del mondo ma la sua: «in sostanza chiedevo un letargo, un anestetico, una certezza di esser ben nascosto».

Dante Arfelli (1952), *Maturità*, in: *Quando c'era la pineta*, Ravenna, Edizioni del Girasole, 1975; il racconto, apparso nel 1952 sui quotidiani "Giornale dell'Emilia" (23 giugno) e "Il Gazzettino" (16 settembre), era stato pubblicato poi nel 1953 (7-13 luglio) sul settimanale indipendente "Centro Italia" con un titolo diverso: *Non va bene? – disse mio padre – ora sì che sei veramente un uomo...*

I ricordi vividi dell'esame di maturità, un tempo che «s'imprime nella memoria e ritorna di quando in quando ad angustiarci nei sogni». L'ubriacatura finale del protagonista che festeggia, dopo tanta ansia, la promozione è sentita come tappa di iniziazione alla vita adulta.

Natalia Ginzburg (1953), *I rapporti umani*, in: *Le piccole virtù*, Torino, Einaudi, 1962-2008.

Una toccante riflessione sul divenire della vita che trova il suo momento tipico nell'adolescenza, quando «tutto quello che ci importa non succede più tra le pareti di casa nostra, ma fuori, per la strada e a scuola: sentiamo che non possiamo essere felici se a scuola gli altri ragazzi ci hanno un po' disprezzato».

Domenico Rea (1953), *Ritratto di maggio*, Milano, Mondadori, 1953-1967.

Il resoconto di un anno di scuola stimolato «dall'occasionale scoperta» di una vecchia foto di classe di una prima elementare; dopo l'entusiasmo iniziale i cinquantuno allievi scopriranno un mondo separato, fatto di umiliazione e percosse con la riga di legno.

Marcella Olschki (1954), *Terza liceo 1939*, Palermo, Sellerio, 1993-2003.

Gli allievi di una classe liceale manifestano con l'esuberanza giovanile la loro estraneità alla mistica fascista. L'ultima parte dei ricordi è imperniata su una di-

savventura della voce narrante (l'autrice stessa): l'invio di una ironica cartolina a un insegnante avrà come conseguenza la denuncia per oltraggio a pubblico ufficiale, amoralità e delinquenza.

Pier Paolo Pasolini (1955), *Ragazzi di vita*, Milano, Garzanti, 1955-2009.

Nel romanzo la scuola è presente come edificio deprivato delle sue funzioni: nel tragico dopoguerra essa serve tutt'al più ad accogliere gli sfrattati; la dura iniziazione alla vita di Riccetto e dei suoi compagni, abbandonati a se stessi e completamente separati dal mondo degli adulti, ha luogo invece per le strade, tra furti, violenza e prostituzione.

Domenico Rea (1955), *Quel che vide Cummeo*, Milano, Mondadori, 1955-1961 (è il secondo dei racconti dell'omonima raccolta).

La difficile "formazione" di un ragazzo del sottoproletariato campano tra degrado ed emarginazione: dai primi giorni di scuola alla bocciatura in quinta elementare, che segna la sua iniziazione precoce nel mondo del lavoro come facchino in una fabbrica di pomodori.

Mario Soldati (1955), *La confessione*, Milano, Adelphi, 1991.

Clemente, un ragazzo che studia presso una scuola di gesuiti a Torino, è turbato dalla scoperta della propria sessualità. Egli inizia ad avvertire il peso delle «*bataglie dell'anima*» e si sente «cattivo», «immorale», indegno della «*Santa Comunione*». Sollecitato dai suoi educatori a non cadere nel peccato, tenta in tutti i modi di reprimere la sua istintiva attrazione per le donne, finché avrà un rapporto omosessuale: «*Fra di noi ragassi non è male*».

Italo Calvino (1957), *Il barone rampante*, Torino, Einaudi, 1957-2002.

L'apprendimento esplorativo di Cosimo si realizza nel racconto attraverso una serie di rifiuti, non ultimo quello degli insegnamenti tradizionali del suo precettore: l'Abate Fauchelafleur.

Pier Paolo Pasolini (1959), *Una vita violenta*, Milano, Garzanti, 1959-2008.

Per Tommaso, Lello, il Zucabbo e gli altri ragazzini «che abitavano nel villaggetto sulla via dei Monti di Pietralata» la scuola non segna alcun distacco dall'ambiente di miseria e di violenza dove vivono; essa è un luogo di iniziazione analogo alla strada, in cui fermarsi semplicemente perché interessa «*filare il maestro*».

Lucio Mastronardi (1962), *Il maestro di Vigevano*, Torino, Einaudi, 1962-2008.

Le difficoltà, le frustrazioni, la "piccola" vita borghese di un maestro nella provincia lombarda degli anni del boom economico. Accanto al protagonista - Antonio Mombelli - un corollario di figure minori prese dal mondo della scuola e tratteggiate impietosamente nella loro pochezza intellettuale e nel loro servilismo.

Giorgio Bassani (1964), *Dietro la porta*, Torino, Einaudi; poi in: *Il romanzo di Ferrara* (libro quarto), Milano, Mondadori, 1984-1995; ora in: *Opere*, Milano, Mondadori (I meridiani), 1998-2004.

Il disagio, l'insofferenza, i ricordi di uno studente di prima liceo timido e riservato che preferisce stare seduto in fondo alla classe, nella fila riservata alle ragazze. La storia ripercorre i mesi di scuola tra l'ottobre del 1929 e il giugno del 1930.

Angelo Fiore (1964), *Il supplente*, Marina di Patti, Pungitopo, 1987.

Il romanzo, a sfondo biografico, narra di un insegnante quarantenne, Attilio Forra, che scontento del suo lavoro presso l'anagrafe accetta una supplenza per insegnare la lingua inglese.

Mario Pomilio (1965), *La compromissione*, Firenze, Vallecchi, 1965-1973.

Un professore di liceo posto di fronte alle vicende politiche del '48 e alla crisi degli ideali che ne deriva; il romanzo è la storia di un cedimento: dall'impegno al disimpegno. La storia è ambientata a Teramo.

Giovanni Arpino (1966), *Un'anima persa*, Venezia, Marsilio, 1996.

Un ragazzo, Tino, per sostenere gli esami di maturità classica viene ospitato a Torino nella casa degli zii; il tema della scuola è un po' periferico rispetto al vero fulcro del romanzo: il segreto che avvolge la casa e che il protagonista vuole capire.

Maria Corti (1966), *Il ballo dei sapienti*, Milano, Mondadori.

La vicenda, che si svolge tra il liceo Bonvesin da la Riva di Milano e l'Università di Bobbio, permette di cogliere i primi sintomi di un'insofferenza (si pensi alle espressioni proprie del gergo giovanile – «Io dico che tutta la filosofia è un tubo» –, ai cattedratici «molto occupati di sé», ai professori suddivisi tra «regolari e anomali»...) che di lì a poco si tradurrà in aperta protesta. Emergono in un tale contesto diverse figure di insegnanti, studenti ed ex allievi del liceo.

Virgilio Budini (1967), *La scuola si diverte*, Milano, Feltrinelli, 1967-1968.

Il protagonista del romanzo è un insegnante di filosofia grigio, mediocre, «diligentissimo e inappuntabile», «chiuso negli asfittici schemi, nella grama realtà di un materiale umano in decadenza», mentre la società cambia repentinamente e gli studenti scioperano.

Carlo Cassola (1967), *La maestra*, in: *Storia di Ada*, Torino, Einaudi, 1967-1989.

Una maestra – Fiorella – si barcamena tra le difficoltà del dopoguerra, in tempi in cui «il mangiare è tutto». Preferisce per questo una scuola di campagna in quanto «ci si arrangia meglio». La storia è ambientata in Toscana.

Carlo Sgorlon (1968), *La poltrona*, Milano, Mondadori, 1968-1997.

La vicenda è imperniata sulla figura di un insegnante inetto a vivere, il professor Giacomo Cojaniz, che decide di trascorrere un periodo di vacanza per

scrivere un'opera dal titolo emblematico: *La torre di Babele*. L'impresa si rivelerà superiore alle sue forze.

Lalla Romano (1969), *Le parole tra noi leggere*, Torino, Utet, 2006.

Un racconto in chiave autobiografica il cui fulcro è il difficile rapporto tra una madre insegnante e il figlio introverso e ribelle. Il drammatico rapporto tra i due diventa il riflesso di una società in cui i conflitti generazionali si fanno sempre più acuti.

Adriano Guerrini (1971), *La rivoluzione al liceo. Autobiografia di un professore*, Firenze, La Nuova Italia.

Il diario di un professore di liceo, considerato da tutti "democratico", negli anni caldi della contestazione (è suddiviso in tre sezioni che corrispondono già nel titolo a una precisa collocazione cronologica: *Marzo-aprile 1969, Novembre-dicembre 1969, Febbraio-aprile 1970*). Il narratore testimonia senza reticenze il suo atteggiamento "istintivo" di perplessità, sintomo della sua crisi personale, di fronte all'incalzare degli avvenimenti.

Primo Levi (1971), *I sintetici*, in: *Vizio di forma*, Torino, Einaudi, 1971-1994.

Racconto surreale: in una discussione tra compagni di scuola emerge che uno di essi, Mario, è stato creato artificialmente; non è nato in ospedale, ma in laboratorio: è un «sintetico».

Italo Calvino (1972), *Le città invisibili*, Torino, Einaudi, 1972-1992.

La cornice che inquadra la narrazione-descrizione delle città vede Marco e il suo imperatore Kublai Kan implicati in una relazione che va oltre i limiti convenzionali dell'ambasceria: non una semplice *trasmissione* gerarchica di informazioni, ma una profonda *condivisione* della conoscenza che dà a tutto il libro una chiara impronta pedagogica.

Giuseppe Berto (1975), *Esami di maturità*, in: *È forse amore*, Milano, Rusconi, 1975.

Goffredo è un giovane che viene da una lontana provincia ed ha studiato in un collegio da privatista. Egli rimane colpito dalla bellezza di Daria e l'aiuta durante gli esami di maturità. Preso completamente da questo rapporto finirà per essere bocciato.

Gavino Ledda (1975), *Padre padrone: l'educazione di un pastore*, Milano, Feltrinelli, 1975-1994.

La vicenda è quella della difficile emancipazione del pastorello sardo Gavino che il padre strappa dalla scuola per fargli custodire il gregge.

Pier Paolo Pasolini (1975), *Gennariello*; poi in: *Lettere luterane*, Torino, Einaudi, 1976-2009.

Un «trattatello pedagogico» dal timbro narrativo, apparso per la prima volta a puntate sul settimanale "Il Mondo", in cui l'autore assume apertamente la veste

di pedagogo e rivolge le sue sollecitazioni a un personaggio fittizio, un ragazzo di nome Gennariello.

Gianni Celati (1976), *La banda dei sospiri*, Milano, Feltrinelli, 1998.

È la storia di un ragazzo, chiamato Garibaldi, e del suo «disgraziato» fratello maggiore che legge molti libri, ha un grande senso dell'avventura e non lo lascia mai in pace. Nel libro ricorrono spesso immagini e episodi irriverenti nei confronti della scuola.

Luigi Meneghello (1976), *Fiori italiani*, Milano, Rizzoli, 1976-2006.

Storia di un'educazione in chiave autobiografica; il personaggio al centro della narrazione è S., che con fatica riuscirà a uscire indenne da quella forma di «inquadramento storico e politico» che è stata la scuola durante il periodo fascista.

Marco Lombardo Radice – Lidia Ravera (1976), *Porci con le ali*, Roma, Savelli; poi anche Milano, Mondadori, 1996-2008.

Il disagio e la disperata voglia di vivere di due adolescenti postsessantottini – Rocco e Antonia – che frequentano il liceo a Roma; dal libro è stato tratto nel 1977 l'omonimo film di Paolo Pietrangeli.

Carmen Pettoello Morrone (1977), *Tutti figli di Dio*, Milano, Rizzoli; poi Firenze, Sansoni, 1982.

Una insegnante in una scuola media milanese di periferia, scoraggiata per il comportamento dei suoi allievi, decide di chiedere il trasferimento. La preside le chiede di ripensarci...

Salvatore Satta (1977), *Il giorno del giudizio*, Milano, Adelphi, 1979-2002.

Un affresco corale della Nuoro del primo Novecento attraverso la storia di una vecchia famiglia locale; tra i tanti "tipi" di uomini e donne che rappresentano questo *milieu* trovano posto anche vivide figure di scuola: il maestro Mossa, il maestro Manca detto Pedduzza, ziu Longu il bidello...

Paolo Teobaldi (1978), *Scala di Giocca*, Cagliari, EDES, 1984.

Gli anni dei "corsi abilitanti" raccontati attraverso la memoria dello scrittore che ripercorre le tappe della sua esperienza di insegnante nella scuola media di Thulas, in Sardegna.

Domenico Starnone (1985-86), *Ex cattedra* (pubblicato con cadenza settimanale sulle pagine de "Il manifesto"; poi raccolto in volume per Rossoscuola nel 1987; quindi edito da Feltrinelli: Milano, 1989-2008).

Il diario in agrodolce di un anno di scuola di un insegnante che racconta la crisi d'identità di studenti e insegnanti postsessantottini «stremati dal vuoto e dalla ribellione al vuoto».

Andrea De Carlo (1989), *Due di due*, Milano, Bompiani, 2005-2009.

Due ragazzi profondamente diversi per carattere (l'io narrante e Guido Laremi) frequentano lo stesso ginnasio. È la storia della loro amicizia, della loro iniziazione politica e sentimentale negli anni "caldi" della protesta studentesca. Il rapporto li accompagnerà sino all'età adulta.

Luca Canali (1991), *Vita di mia madre scritta da Lei medesima*, in: *Spezzare l'assedio e altre storie*, Pordenone, Edizioni Studio Tesi.

È la storia della piccola "Ninuzza", dall'infanzia sino al pensionamento. In mezzo, dopo gli studi magistrali, una «lunga carriera di maestra», prima nel ventennio fascista – tra colleghi che si divertono a umiliare e picchiare gli alunni – e poi durante l'occupazione tedesca.

Bianca Pitzorno (1991), *Ascolta il mio cuore*, Milano, Mondadori, 1991-2006.

Tre ragazzine di una quarta elementare si scontrano con l'ipocrisia della nuova maestra e organizzano in classe una vera e propria lotta di "resistenza" che durerà l'intero anno scolastico.

Domenico Starnone (1991), *Fuori registro*, Milano, Feltrinelli, 1991-2005.

Un filo sottile collega questi tragicomici racconti ambientati nel mondo della scuola; e anche se l'autore a conclusione della narrazione avverte il lettore che «Niente di ciò che ho raccontato qui mi è realmente accaduto», si sente il peso reale della sua esperienza, di studente (come nei racconti *Allor* e *Nel bicchiere*), e non solo di insegnante.

Giorgio Maggolini (1992), *Scolasticon*, Lecce, Piero Manni.

Nel romanzo la realtà scolastica è deformata, corrosa da un linguaggio impietoso che riduce i personaggi a larve prive di consistenza. A narrare i "fatti" è Antonimo Eremita, il Commissario Provveditoriale inviato nella Super Scuola pilota speciale "Alter Ego Polis" di Lanumedio per indagare su un turpe traffico di bocciati reso possibile da «connivenze omertà reticenze artificiosamente coltivate nel rimbambimento generale» che coinvolge docenti e non docenti.

Lalla Romano (1992), *Un caso di coscienza*, Torino, Boringhieri.

È la storia di un'insegnante, Mimma Capodieci, collega dell'autrice in una scuola media femminile, cui il tribunale toglie un figlio perché, per motivi religiosi, si era rifiutata di acconsentire a una trasfusione. Il "caso di coscienza" è ambientato nel clima gretto e conservatore dei primi anni Cinquanta.

Domenico Starnone (1992), *Sottobanco*, Roma, E/O.

In una palestra di un istituto tecnico della periferia romana (la sala insegnanti è inagibile) vengono ripercorse le varie fasi di un consiglio di classe convocato per gli scrutini di fine d'anno. Si tratta di una trasposizione teatrale di motivi e personaggi ispirati al libro *Ex cattedra*.

Marco Lodoli (1993), *Grande Circo Invalido*, Torino, Einaudi.

È la storia di amicizia di tre anarchici – uno studente trentenne, il professore di lettere, un bidello – che si incontrano in una scuola dove si recuperano gli anni (una «merda di scuola»); insieme progettano imprese sempre sconclusionate, come quella di far saltare con una bomba il cancello della scuola prima degli esami.

Stefano Benni (1994), *Un cattivo scolaro*, in: *L'ultima lacrima*, Milano, Feltrinelli, 1994-2007. Il protagonista di questo racconto («un dodicenne bruttarello, coi capelli regolarmente corti, ma con una specie di corno impettinabile e ribelle al centro del capo») è uno scolaro che, in una scuola dove i programmi vertono sulle trasmissioni televisive e dove tutti devono avere gadget e adesivi o scritte sullo zaino, non accetta di omologarsi.

Enrico Brizzi (1994), *Jack Frusciante è uscito dal gruppo*, Milano, Baldini & Castoldi (poi Baldini Castoldi Dalai), 1995-2007.

L'iniziazione alla vita sociale di Alex, un ragazzo della media borghesia che frequenta diligentemente il liceo ed è «un cadavere di buoni sentimenti scolastici»; finché scatta qualcosa che lo porta a ribellarsi alla sua vita ordinata: una mattina di maggio decide «con una fermezza giovanile di natura febbricitante e apparentemente superumana che nulla sarebbe stato più come prima». Il successo del libro ha ispirato nel 1996 l'omonimo film di Enza Negroni.

Erri De Luca (1994), *Il pannello*, in: *In alto a sinistra*, Milano, Feltrinelli, 1994-2009. In una classe maschile del liceo classico Umberto I a Napoli nell'anno scolastico 1966-67 spicca una nobile figura di insegnante: il professor Giovanni La Magna, «completo conoscitore della lingua greca della quale aveva redatto una grammatica e un vocabolario». Egli fa innamorare i suoi studenti della Grecia perché «ne era innamorato».

Aurelio Picca (1995), *L'esame di maturità*, Milano, Rizzoli, 2001.

Protagonista è un insegnante che stenta a «indossare la maschera del professore»; poco convinto del proprio ruolo egli si ubriaca, ricerca avventure erotiche e, soprattutto, esibisce la sua Maserati biturbo; in un clima desolato vengono così ripercorsi i mesi di un anno scolastico fino all'atto finale che pesa su tutti come un macigno: «il fatidico, l'improcrastinabile, l'ineluttabile ESAME DI MATURITÀ».

Nicola X (1995), *Infatti purtroppo. Diario di un quindicenne perplesso*, Roma, Theoria, 1995-1996.

È la storia dell'occupazione di un liceo – il “Mamiani” di Roma – nell'anno scolastico 1992-93. Dietro il nome di Nicola X si cela il figlio di Lidia Ravera.

Giovanni Pacchiano (1996), *Ho sposato una prof*, Venezia, Marsilio.

La protagonista, nella duplice veste di insegnante e moglie, prova a barcamenarsi tra attività professionale e affetti domestici. Attorno a lei un variopinto

mondo di personaggi scolastici: la preside con «il chiodo fisso delle sperimentazioni», i colleghi, le colleghe, gli studenti... ritratti tutti con un'intonazione insieme beffarda e amara.

Milena Fiotti (1997), *La correzione*, in: F. Bernini et al., *Anticorpi. Racconti e forme di esperienza inquieta*, Torino, Einaudi.

La burocratizzazione istituzionale dell'insegnamento attraverso il rapporto fra una docente anziana e una giovane supplente.

Ugo Piscopo (1997), *Scuola che sballo*, Napoli, Alfredo Guida Editore.

Una strana indagine, surreale e grottesca, è il pretesto per mettere a nudo i mali della scuola. L'ambiente è quello di un liceo; il sospetto finale è che la scuola sia «la Menzogna per eccellenza. Il “drago rosso, con sette teste e dieci corna e sulle teste sette diademi”».

Maurizio Salabelle (1997), *Il maestro Atomi*, Bellinzona, Casagrande, 2004.

Le vicende paradossali di una classe attraverso il racconto di un allievo di dieci anni. Una storia divertente suddivisa in sei capitoli, che «possono essere letti in qualsiasi ordine», dalla non precisata ambientazione spazio-temporale.

Mauro Covacich (1998), *Anomalie*, Milano, Mondadori, 1998-2001.

Più racconti di questa raccolta, caratterizzata da un gusto esasperato per l'anomalia, riguardano il mondo della scuola, come *Senza piombo* – protagonisti alcuni “bravi ragazzi” del ricco Nord Est che umiliano in maniera becera un giovane africano –, *Ciechi* – storia di un insegnante d'italiano che vorrebbe avere una relazione con una sua studentessa non vedente –, *La professoressa* – altra storia di scuola: questa volta la protagonista è ossessionata dal desiderio di maternità.

Paola Mordiglia (1998), *Fucking Matura*, Roma, Adn Kronos libri.

L'ultimo anno di liceo raccontato da una ragazza ribelle, Livia, che ha un difficile rapporto con la scuola, ma un grande amore per il teatro e tante ambizioni. La vicenda è ambientata a Genova.

Francesco Piccolo (1998), *E se c'ero, dormivo*, Milano, Feltrinelli, 1998-2000.

L'autore torna con la memoria agli anni del liceo: occupazioni, collettivi studenteschi, cariche della polizia, pestaggi, ma anche piccoli fatti quotidiani: il motorino, le partite di basket, le amicizie, i primi amori.

Ubaldo Busolin (1999), *Corrispondenze*, Trieste, Edizioni EL.

I diversi racconti che compongono il volume (tenuti insieme dalla stessa voce narrante, un insegnante di Scienze naturali) coincidono con diversi momenti di vita scolastica. Il fulcro della narrazione è la ricerca di “corrispondenza” con gli allievi: «oltre il filtro del rapporto professionale» si può scoprire la ricchezza della dimensione umana senza rinunciare al proprio ruolo.

Enzo Fontana (1999), *I mandarini della piccola Atene*, Treviso, Santi Quaranta.
Il malessere di un insegnante del liceo classico “Canova” di Treviso nel pieno della contestazione studentesca. Sullo sfondo dell'appartata città di provincia (la «piccola Atene») l'autore ritrae gli insegnanti-Mandarini con ironia e disincanto.

Paola Mastrocola (1999), *La gallina volante*, Parma, Guanda, 2000-2006.
La protagonista del racconto, insegnante di lettere in un liceo di Torino, vorrebbe riuscire a far volare le galline che alleva – se hanno le ali perché non posso farlo? – così come vorrebbe far volare la mente dei suoi allievi; in particolare vorrebbe aiutare Tanni con cui instaura un legame di amicizia fino al punto di raccontarle il suo folle sogno.

Sandro Onofri (1999), *L'amico d'infanzia*, Milano, Mondadori.
Storia di un'amicizia che si intreccia con i miti di una generazione. La scuola è presente come sfondo, anche nella vivida figura di un preside che quei giovani li ha visti crescere, sognare, fallire.

Alessandro Petruccelli (1999), *Il pensionando*, Roma, Edizioni lavoro.
Dopo trentanove anni di servizio un insegnante decide di fare domanda di prepensionamento. Dal racconto trapela il malessere di un uomo che ama il suo lavoro, ma non riesce ad entusiasarsi per le innovazioni che incombono sulla scuola.

Vito Riviello (1999), *E arrivò il giorno della prassi*, Roma, Edizioni Empiria.
Un romanzo breve, dal taglio autobiografico, in cui l'autore sottolinea i rituali di un sistema scolastico arroccato nella sua rigidità istituzionale.

Gaetano Tumiati (1999), *I due collegiali*, Venezia, Marsilio.
Due fratelli, di dodici e nove anni, nella Ferrara dei primi anni Trenta lasciano il calore della loro famiglia per essere educati in un severo collegio retto da religiosi.

Alberto Bevilacqua (2000), *Gli anni struggenti*, Milano, Mondadori, 2000-2006.
Il “divenire” di un diciottenne, Marco, che vive le tipiche passioni giovanili ed ha un difficile rapporto con i genitori. L'esame di maturità segnerà una svolta nella sua vita assumendo il significato simbolico di iniziazione alla vita adulta.

Maria Corti (2000), *Il volo delle cuffie*, in: *Storie*, Lecce, Piero Manni.
I sentimenti e le sensazioni di una commissaria statale “laica” inviata, nel giugno del 1993, dal provveditorato di Como in una scuola tecnica privata della Brianza gestita da suore, con il compito di presiedere gli scrutini finali.

Laura Pariani (2000), *Il paese delle vocali*, Bellinzona, Casagrande.
In un vecchio baule viene ritrovato un «librettino azzurro e sgualcito» che contiene la storia di Sirena Barberis, una giovane maestra che va a insegnare in un

piccolo paese della provincia lombarda. Qui, in un arco di tempo che va dal settembre 1884 al maggio 1885, scoprirà la dura realtà di chi della vita sa «solo le cose più buie: la fame, il freddo, le malattie, la paura».

Giuseppe Pontiggia (2000), *Nati due volte*, Milano, Mondadori, 2000-2003.

Il disagio e le difficoltà di un insegnante che ha un figlio disabile e si scontra, nel tentativo di favorirne l'inserimento, con il mondo istituzionale della scuola dove spesso di fronte ai problemi prevale l'osservanza burocratica della norma.

Roberto Vecchioni (2000), *Le parole non le portano le cicogne*, Torino, Einaudi, 2000-2005.

Il rapporto affettivo tra una studentessa diciassettenne, Vera, che sente la scuola distante dalla vita, e un vecchio glottologo, il professor Otto, che l'affascina con la sua sapienza insegnandole il valore delle parole: «tutto ciò che non ha nome non esiste».

Lorenzo Busson (2001), *Studenti serpenti. Una scuola a Nord Est*, Pordenone, Biblioteca dell'immagine.

Tutti i riti di un anno scolastico (la trafila di lezioni, le interrogazioni, i compiti in classe, le circolari, i collegi dei docenti, i consigli di classe, i ragazzi di quinta presi dal «fantasma della patente»...) in una scuola superiore del Nord Est attraverso lo sguardo di un insegnante.

Arnaldo Colasanti (2001), *Gatti e scimmie*, Milano, Rizzoli.

Un professore colto e amante della letteratura alle prese con una classe di allievi difficili in un istituto professionale della periferia romana; il Preside gli chiede di tenere una lezione per tutte le classi quinte sulla poesia del Novecento.

Maria Corti (2001), *Le pietre verbali*, Torino, Einaudi.

La storia di un insegnante liceale – Berto Casati – che cerca di fare i conti con la distanza generazionale, innanzitutto linguistica, che lo separa dai suoi allievi nella Milano degli anni che precedono il Sessantotto. Nella seconda parte del libro la scena si sposta all'Università di Pavia ove acquista rilievo il personaggio di Marta Torci, un'insegnante che segue con simpatia i fermenti giovanili.

Andrea Maietti (2001), *Eskimo blu*, Arezzo, Limina.

Un giovane professore – che porta ancora l'eskimo come i suoi studenti contestatori – al suo primo incarico in un liceo scientifico della “bassa” Lombarda. Il contesto temporale è il 1974, anno in cui entrarono in vigore nella scuola italiana i Decreti Delegati.

Luigi Torino (2001), *La giornata di un professore*, Napoli, Lettere italiane.

La vita di un docente di italiano scandita nei suoi momenti “topici”: il percorso per raggiungere la scuola, l'incontro con il collega, il pranzo di congedo con una

classe quinta... Un microcosmo da cui esce il disagio di una categoria a cui sembra «si sia chiesto solo di non pensare».

Sebastiano Vassalli (2001), *Archeologia del presente*, Torino, Einaudi, 2001-2007.
Trent'anni di storia italiana attraverso la vita di Leo e Michela, una coppia che partecipa con fervore agli eventi del proprio tempo: le lotte studentesche, il femminismo, le battaglie civili, le prime esperienze di insegnamento come precari nella scuola pubblica, l'adesione al movimento antipedagogico...

Elena Gianini Belotti (2003), *Prima della quiete*, Milano, Rizzoli, 2003-2005.
La storia vera e infelice di una donna morta suicida, Italia Donati, che con grandi sacrifici riesce a diventare maestra in un periodo, il finire dell'Ottocento, in cui l'istruzione, soprattutto per chi era di sesso femminile, era vista come «un lusso inconcepibile, una pretesa scandalosa, un'ambizione colpevole che suscitava soltanto biasimo».

Marco Lodoli (2003), *I professori e altri professori*, Torino, Einaudi, 2003-2008.
Nove racconti disincantati sull'insegnamento che inducono a riflettere sul rapporto docente-allievi, un rapporto che non è mai a senso unico; può accadere anche che una studentessa sbatta in faccia al proprio insegnante un'amara verità gettando un'ombra su quel ruolo che questi cerca strenuamente di difendere: «Sei proprio un povero professore, credi che con la parola si risolve tutto».

Giuseppe Culicchia (2004), *Il paese delle meraviglie*, Milano, Garzanti, 2004-2006.
Storia di scuola e di amicizia nel contesto delle agitazioni e delle tensioni del 1977. Protagonisti sono due adolescenti diversi in tutto: Attila e Zazzi.

Diego Marani (2005), *Il compagno di scuola*, Milano, Bompiani, 2005-2007.
La lettera a Sandro, un vecchio compagno di scuola, permette al narratore di recuperare con una diversa consapevolezza gli anni del liceo: le passioni giovanili, gli amori non corrisposti, le grandi divisioni politiche... Il contesto che fa da sfondo a questa rimemorazione è la campagna ferrarese negli anni Settanta.

Antonio Scurati (2005), *Il sopravvissuto*, Milano, Bompiani, 2005-2007.
Uno studente ripetente si presenta agli esami di maturità e uccide tutti i professori ad eccezione dell'insegnante di storia e filosofia.

Alessandro Banda (2006), *Scusi, prof, ho sbagliato romanzo*, Parma, Guanda, 2006-2007.
Il romanzo è ambientato in un fantasioso istituto superiore del Tragicistan ed ha per protagonista il Professor Dan Baha; l'accentuazione grottesca (gli insegnanti vengono all'inizio del libro paragonati a cadaveri che si ritrovano in una sala insegnanti descritta come un obitorio) non impedisce di riconoscere vizi, tic e manie della nostra realtà scolastica.

Piero Castello et al. (a cura di), (2006), *Quando suona la campanella. Racconti di scuola*, Roma, Manifestolibri.

Trentaquattro brevi racconti firmati da scrittori, ma anche insegnanti, maestri, studenti ed ex studenti, sulla scuola italiana contemporanea.

Gianni Resti (2006), *Racconti di scuola*, Montepulciano, Le Balze; è seguita poi una nuova edizione ampliata dal titolo: *La macchia d'inchiostro e altri racconti. Cento anni di istruzione e di educazione*, Firenze, Sarnus, 2009.

Un "viaggio narrativo" nella scuola di ieri e di oggi che trae origine da ricerche d'archivio e dalla voce diretta dei protagonisti: studenti, insegnanti, genitori che narrano la propria storia e si raccontano; il contesto è quello della provincia senese.

Giovanna Bandini (2008), *Lezione d'amore*, Roma, Newton Compton.

Bianca, un'insegnante precaria che conserva un bel ricordo dei suoi anni di liceo, va a lavorare in un istituto gestito da un preside manager...

Emiliano Sbaraglia (2009), *La scuola siamo noi*, Roma, Fanucci.

Un insegnante precario di terza fascia ricorda il suo primo incarico, subito dopo la tesi di laurea, e l'ultimo, a dieci anni di distanza. L'incarico ancora una volta è di italiano e latino in una classe quinta. Nel libro vengono "giustapposti" diversi momenti di queste due esperienze senza che i commenti del narratore ne evidenzino il senso o il legame: ogni valutazione "critica" è affidata al lettore.

AUTORI DI ALTRA NAZIONALITÀ

François de Salignac de La Mothe Fénelon (1699), *Le avventure di Telemaco (Les aventures de Télémaque fils d'Ulysse)*, Napoli, Guida, 1982 (a cura di Gianni Marocco).

Le avventure del giovane Telemaco alla ricerca del padre Ulisse in compagnia del suo saggio Mentore; furono scritte dall'autore per l'educazione del duca di Borgogna e sono da considerare il prototipo di quel "Romanzo pedagogico" che fa del "viaggio" uno strumento essenziale di istruzione e di formazione.

Jean-Jaques Rousseau (1762), *Emilio (Émile, ou De l'éducation)*, Scandicci, La nuova Italia, 1995-2002 (a cura di Emma Nardi).

Il "romanzo" dell'educazione "solitaria" di Emilio, strappato dal suo precettore ai pregiudizi degli ambienti aristocratici, nelle sue diverse fasi: dall'infanzia sino alla scoperta dell'amore per Sofia.

Charlotte Brontë (1846; post. 1856), *Il professore (The Professor)*, Milano, Baldini & Castoldi, 2003.

Il protagonista, William Crimsworth, a causa dei diverbi con il fratello maggiore abbandona lo Yorkshire e va a insegnare in una scuola in Belgio; qui conosce Frances, una sua giovane allieva che condividerà con lui la passione per l'inse-

gnamento; la tematica, a carattere autobiografico, ritornerà nell'ultimo romanzo dell'autrice: *Villette* (1853); questa volta chi lascia l'Inghilterra per andare a insegnare in Belgio è una donna: Lucy Snowe.

Anne Brontë (1847), *Agnes Grey* (*Agnes Grey*), Milano, Mondadori, 1999.

La giovane donna protagonista del libro fa l'esperienza umiliante di istituttrice in una società ottusa e "classista", a contatto con allievi viziati e disinteressati, presso famiglie "rispettabili" solo in superficie.

Charles Dickens (1850), *David Copperfield* (*David Copperfield*), Torino, Einaudi, 1939-2006 (prefazione e traduzione di Cesare Pavese).

Il periodo che David trascorre in collegio ha un ruolo tutt'altro che secondario nell'economia del romanzo, anche per la controversa amicizia con Steerforth che vi nasce; in generale le opere di Dickens possono rappresentare un interessante documento sulla condizione delle scuole – e dei bambini – in età vittoriana: si pensi allo squallido orfanotrofio in cui è trasferito Oliver Twist per «essere educato e imparare un mestiere», oppure al collegio diretto dai perfidi coniugi Squeers in cui è lasciato Nicholas Nickleby. In *Tempi difficili* invece l'ironia di Dickens ha come bersaglio i metodi d'insegnamento utilitaristici basati su «fatti e calcoli» (il libro si apre proprio in un'aula scolastica con la classica interrogazione).

Mark Twain (1876), *Le avventure di Tom Sawyer* (*The Adventures of Tom Sawyer*), Torino, Einaudi, 1963-2007.

Numerosi, e gustosi, sono gli episodi di scuola che ricorrono nel romanzo, come quello in cui Tom stenta a concentrarsi su un libro («le sue idee se ne andavano per conto loro») e libera sul banco un insetto iniziando a punzecchiarlo con uno spillo insieme al suo amico Joe. I due si lasciano prendere dal gioco a tal punto che non si accorgono, mentre litigano, che oramai il maestro li sta osservando nel silenzio generale. La scena si conclude con le tremende sferzate che piovono sulle spalle di Tom e Joe davanti all'intera scolaresca che si gode l'inatteso diversivo.

Anton Pavlovič Čechov (1898), *L'uomo nell'astuccio* (*Čelovek v futljare*), in: *Racconti* (Vol. II), Milano, Garzanti, 1965-2004.

È la rimemorazione di Bèlikov, un insegnante di greco chiuso nel suo guscio e ostile a tutte le novità, per il quale in fondo le lingue classiche hanno lo stesso valore delle calosce o di un ombrello: qualcosa che possa essere di riparo alla vita.

Thomas Mann (1901), *I Buddenbrook. Decadenza di una famiglia* (*Buddenbrooks. Verfall einer Familie*), Torino, Einaudi, 1952-2006.

Nel grande affresco ottocentesco, storico e familiare, trovano posto anche riferimenti a situazioni scolastiche: si pensi alla figura di Hanno Buddenbrook, ultimo erede maschio della famiglia. Completamente preso dalla passione per la musica, restio ad accettare le pressioni del padre, egli trascura gli studi trovando nel pianoforte l'espressione più vera di se stesso.

Hermann Hesse (1905), *Il liceale (Der Lateinschüler)*, in: *Amicizia e altri racconti*, Roma, Newton Compton, 1989-2008.

Karl Bauer è uno studente sedicenne che a scuola ha le sue gioie («con qualche vecchio insegnante dalla barba grigia») e le sue pene («con qualche docente più giovane»). L'attrazione per una «giovane domestica biondochiara» sarà così forte da renderlo «estraneo ai fatti e ai doveri della vita quotidiana», sino al punto da fargli rischiare la bocciatura proprio al penultimo anno di scuola.

Heinrich Mann (1905), *L'angelo azzurro (Professor Unrat)*, Roma, Newton Compton, 1995-2009.

La travolgente passione per Rosa Fröhlich, una cantante di varietà, trasforma l'austero professore di liceo Raat, soprannominato dagli studenti Unrat (sporco), in un uomo disposto a mettere in gioco la sua stessa reputazione. La parabola discendente di Unrat, che evidenzia la fragilità dei valori borghesi, ha per sfondo la Germania guglielmina.

Ivan Cankar (1906), *Biografia di un idealista (Martin Kačur. Življenjepis)*, Milano, Rizzoli, 1964.

Le traversie di un maestro animato da grandi spinte umanitarie (è convinto che tutto il male esistente provenga dalla mancata istruzione del popolo), ma incapace di resistere alle pressioni della realtà. Vittima di questo conflitto egli tradirà se stesso e si darà all'alcool.

Hermann Hesse (1906), *Sotto la ruota (Unterm Rad)*, in: *Romanzi brevi*, Roma, Newton Compton, 1990-2005.

La drammatica vicenda di un ragazzo, Hans Giebenrath, che riesce ad entrare in un prestigioso seminario ma poi smette di studiare e torna mestamente a casa senza più essere capace di riadattarsi.

Robert Musil (1906), *I turbamenti del giovane Törless (Die Verwirrungen des Zöglings Törleß)*, Torino, Einaudi, 1959-2008.

Molti sono i riferimenti alla scuola nel romanzo: dal «famoso collegio» di W. (dove vengono educati i rampolli delle migliori famiglie del paese per essere salvaguardati dagli «influssi corruttori» della città) all'attrazione di Törless per i «ragazzi peggiori del suo corso», dall'atteggiamento timido e riservato del protagonista nei confronti degli insegnanti all'allontanamento finale dal collegio.

Robert Walser (1909), *Jakob von Gunten. Un diario (Jakob von Gunten. Ein Tagebuch)*, Milano, Adelphi, 1970-1992.

Il protagonista, Jakob, è un giovane che entra in uno strano istituto per imparare la singolare arte di servire. Nella scuola, una specie di mondo a parte, irreali e deformati, gli allievi imparano ben poco: essi vanno semplicemente preparati

a «diventare qualcosa di molto piccolo e subordinato». Nel racconto si possono cogliere riferimenti autobiografici alla scuola per servitori che l'autore frequentò realmente tra il 1904 e il 1905.

Alain-Fournier (1913), *Il grande Meaulnes (Le grand Meaulnes)*, Milano, Garzanti, 1965-2002.

All'inizio del romanzo la voce narrante, un ragazzo di quindici anni, ci spiega che il padre (il «professor Seurel», come lo chiama lui stesso) è un insegnante e dirige tanto il Corso Superiore, che prepara alla patente magistrale, quanto il Corso Medio; anche la madre insegna alle elementari. È proprio la condizione di insegnanti, soggetti ai trasferimenti, ad aver portato i genitori di François Seurel a Sant'Agata; qui irrompe Meaulnes, mettendo «sossopra» l'adolescenza del narratore e di tutti i suoi compagni di classe. Egli porta con sé l'inquietudine, il tormento, l'avventura; invita a scoprire un mondo parallelo completamente diverso dalla vita tranquilla e ordinaria che i ragazzi conducono: il mondo del *domaine mystérieux*.

Heinrich Mann (1918), *Il suddito (Der Untertan)*, Torino, Utet, 2009.

Il protagonista, Diederich Heßling, attraverso l'impronta dell'educazione capisce subito che se vuole avere potere deve innanzitutto servire chi questo potere lo ha. La sua vicenda è seguita sin dall'infanzia, segnata dalle frustate del padre (secondo i rigidi principi della disciplina prussiana) e da un'esperienza scolastica altrettanto dirompente (i bambini vengono costretti a imparare lunghi elenchi di nozioni che ripetono senza capirne il senso). Il libro, pronto per la stampa nel 1914, venne pubblicato prima clandestinamente nel 1916 e poi distribuito nel 1918 alla fine della guerra.

Raymond Radiguet (1921), *Il diavolo in corpo (Le diable au corps)*, Milano, Bompiani, 1989-2007.

Il protagonista del romanzo è un allievo di quindici anni che studia privatamente per entrare al liceo Enrico IV durante la prima guerra mondiale. La travolgente storia d'amore con Marthe, una ragazza più grande di lui e già sposata, lo assorbirà completamente impedendogli di pensare ad altro: «l'amore anestetizzava in me tutto ciò che non era Marthe».

Jean Paul Sartre (1923), *Gesù la civetta professore di provincia (Jésus la Chouette, professeur de province)*, Milano (?), Acquaviva, 1994 (?).

Il ritratto di un professore di provincia deriso dai suoi studenti. La situazione di scherno diventa insostenibile e si estende all'intero paese. L'insegnante alla fine matura la decisione di uccidersi. Sartre ha poi chiarito che la vicenda, ambientata nel 1917 e raccontata in prima persona da un quindicenne, traeva spunto da ciò che era realmente accaduto a uno dei suoi professori.

Erich Maria Remarque (1929), *Niente di nuovo sul fronte occidentale (Im Westen nichts Neues)*, Milano, Mondadori, 1931-2008.

Nelle prime pagine del romanzo il narratore spiega che è stato il professor Kantorek, «un ometto severo, vestito di grigio, con un muso da topo», ad aver spinto gli allievi della sua classe, anche i più recalcitranti, ad arruolarsi come volontari. Il “richiamo virile” ai giovani in un momento di forte esaltazione collettiva mostrerà presto, a contatto con la morte, tutta la sua inconsistenza: «la concezione del mondo» che quei professori avevano insegnato non regge il confronto con le trincee.

Aldous Huxley (1932), *Il mondo nuovo (Brave New World)*, Milano, Mondadori, 1933-2009.

Nella nota antiutopia si parla anche di scuola; particolarmente significativo è il punto in cui viene chiarito il concetto di «ipnopedia» (l'insegnamento attraverso il sonno): si tratta di cicli di “lezioni” minutamente programmati attraverso i quali vengono inculcati comportamenti sempre più complessi che mirano «a fare in modo che la gente ami la sua inevitabile destinazione sociale».

James Hilton (1934), *Addio Mister Chips! (Goodbye, Mr. Chips)*, Milano, Mondadori, 1939-1977.

I ricordi del professor Charles Chipping, la cui vita è tutta racchiusa nella lunga esperienza di insegnamento al college di Brookfield; lo sfondo è quello dei grandi eventi storici tra il 1870 e il 1918. Il libro ha ispirato nel 1939 il noto film diretto da Sam Wood.

Witold Gombrowicz (1938), *Ferdydurke (Ferdydurke)*, Milano, Feltrinelli, 1991-2009.

Il protagonista è un trentenne che si ritrova adolescente; inizia così una sorta di *Bildungsroman* rovesciato: un viaggio verso l'immaturità in cui anche la scuola rappresenta una tappa priva di senso; professori e studenti appaiono semplicemente come figure grottesche e ridicole, ancora più se ostentano una funzione pedagogica.

Joseph Roth (1939), *Giobbe. Romanzo di un uomo semplice (Hiob. Roman eines einfachen Mannes)*, Milano, Adelphi, 1977-2007.

Mendel Singer è una tragica figura di maestro che vive chiuso nel suo mondo insegnando la bibbia ai bambini di Zuchnow, una cittadina della Volinia russa; le vicissitudini della vita lo porteranno a rinnegare l'ordine dei padri: anche lui come Giobbe si ribellerà a Dio provando la tentazione di bruciare quel libro di preghiera che ha rappresentato la sua vita di ebreo devoto e timorato di Dio.

Hermann Hesse (1943), *Il giuoco delle perle di vetro. Saggio biografico sul Magister Ludi Josef Kenecht pubblicato insieme con i suoi scritti postumi (Das Glasperlenspiel. Versuch einer Lebensbeschreibung des Magister Ludi Josef Knecht samt Knechts hinterlassenen Schriften)*, Milano, Mondadori, 1955-2008.

Il libro, che si inserisce per più aspetti nella tradizione del romanzo pedagogico tedesco, ricostruisce la biografia fantastica di Josef Knecht, un giovane ammesso

per le sue doti a frequentare la scuola che forma i giocatori di perle. Si tratta di un gioco esoterico (nato come svago ed esercizio di memoria musicale) diventato nel tempo una «disciplina spirituale» e uno «strumento di educazione». Josef ne diventerà il Direttore supremo: il «Ludi Magister».

Antoine de Saint-Exupéry (1943), *Il piccolo principe (Le Petit Prince)*, Milano, Bompiani, 1949-2009.

Un racconto sottilmente polemico nei confronti di certe forme scolastiche di apprendimento; lo dimostrano alcune situazioni particolarmente pregnanti nell'economia del libro: l'inizio in cui il narratore ricorda come, all'età di sei anni, «le persone grandi» avevano inibito il suo interesse per il disegno; le ripetute circostanze in cui il narratore «impara» ogni volta qualche cosa dal piccolo principe (sul pianeta, sulla partenza, sul viaggio, sui fiori...); il piccolo principe stesso che impara ad essere paziente con la volpe riuscendo a capire cosa vuol dire «addomesticare».

Archibald Joseph Cronin (1944), *Anni verdi (The Green Years)*, Milano, Bompiani, 1947-2005.

Il cammino verso l'età adulta di Robert Shannon, un ragazzo irlandese rimasto orfano che va a vivere in una cittadina puritana della Scozia presso i nonni materni. Qui inizia a frequentare la seconda classe dell'"Accademia", la vecchia scuola di «pietra grigia» con «i lunghi corridoi umidi» e le aule affocate «odorose di polvere di gesso, di bambini e di gas illuminante». Il primo giorno Robert si presenta a scuola con un abito nuovo che gli ha cucito la bisnonna: l'ampiezza eccessiva e il ridicolo colore verde della stoffa lo espongono al tono beffardo del maestro e agli scherni dei compagni di classe.

Hermann Hesse (1948), *Lezione interrotta (Unterbrochene Schulstunde)*, in: *Racconti*, Milano, Mondadori, 1982-1993.

Nei primi giorni di scuola dopo una vacanza, nel bel mezzo di una «lezione mattutina noiosa e poco allegra», l'insegnante affida un incarico al narratore (un allievo che ha già finito il suo compito in classe): deve andare a casa dei genitori di Weller per verificare se la firma sotto la sua pagella è davvero del padre. Il protagonista accoglie l'invito a uscire di classe come un «miracolo».

Burrhus Frederic Skinner (1948), *Walden due. Utopia per una nuova società (Walden Two)*, Scandicci, La Nuova Italia, 1975-2002.

Walden due è un'impresicata località degli Stati Uniti dove il professor Frazier, in un ambiente distante dalle frenesie della moderna megalopoli, ha deciso di dar luogo a un singolare esperimento: dimostrare che un'«ingegneria del comportamento» applicata in modo sistematico a una comunità limitata di individui (mille persone) può risolvere tutti i problemi di relazione e portare la felicità nella vita del gruppo senza sacrificare le aspirazioni individuali.

Heinrich Böll (1950), *Viandante, se giungi a Spa... (Wanderer, kommst du nach Spa...)*, Milano, Mondadori, 1961-2002.

Un giovane soldato ferito gravemente viene trasportato nel suo vecchio liceo trasformato in un ospedale d'emergenza; pian piano riesce a orientarsi e a riconoscere diversi particolari dell'edificio, finché vede sulla lavagna una frase che aveva scritto lui stesso soltanto tre mesi prima, al tempo della sua «vita disperata di scolaro»; non era riuscito a completarla perché aveva tracciato delle lettere troppo grandi suscitando così la rabbia del suo professore: «Viandante, se giungi a Spa...».

Jerome David Salinger (1951), *Il giovane Holden (The Catcher in the Rye)*, Torino, Einaudi, 1961-2008.

Holden Caulfield è uno studente sedicenne che ha già accumulato diversi fallimenti scolastici; espulso anche dal college di Pencey (una scuola frequentata da «gente balorda» e «gretta», una «scuola schifa» in cui raccatta insufficienze in tutte le materie tranne la letteratura inglese) inizia a vagabondare per le strade e i locali di Manhattan. L'epilogo del romanzo mostra Holden affidato a uno psicanalista con la prospettiva di un ritorno a scuola, ma a chi gli chiede se finalmente si metterà a studiare risponde: «Credo di sì, ma come faccio a saperlo?».

Evan Hunter (1954), *Il seme della violenza (The Blackboard Jungle)*, Roma, Elliot, 2008. Richard Dadier è un veterano di guerra che accetta di andare ad insegnare in una scuola di avviamento al lavoro frequentata da ragazzi che manifestano gravi problemi comportamentali e non hanno alcun desiderio di apprendere. Nonostante le difficoltà egli non si lascia intimidire continuando a credere nella sua utopia pedagogica; dal libro è stato tratto nel 1955 l'omonimo film diretto da Richard Brooks con Glenn Ford e Sidney Poitier.

Vladimir Nabokov (1955), *Lolita (Lolita)*, Milano, Adelphi, 1993-2007.

La storia morbosa tra il professor Humbert e la sua ninfetta ha anche qualche riverbero di natura «didattica». Si pensi alla «scuola di prim'ordine» che Lolita, nelle sue peregrinazioni col patrigno, frequenta a Beardsley. La direttrice dell'istituto, la signorina Pratt, è convinta che alla Beardsley School si debba dare importanza non solo a «un mondo di pensieri, ma anche di cose» e che per questo occorra favorire la libera comunicazione tra le ragazze «invece che tuffarsi in vecchi libri ammuffiti». Questo intento è supportato da sistematiche rilevazioni sul comportamento e il profitto di ogni allieva. Le note che riguardano Lolita, che la direttrice comunica tutta sussiegosa a Humbert in un colloquio privato, hanno portato le insegnanti alla paradossale conclusione che la ragazza «sia patologicamente indifferente alle cose del sesso».

Simone de Beauvoir (1958), *Memorie di una ragazza perbene (Mémoires d'une jeune fille rangée)*, Torino, Einaudi, 1960-2006.

Nella rievocazione autobiografica della propria infanzia e della prima giovinezza trovano spazio anche episodi di natura scolastica: l'iscrizione a «una scuola dal

nome allettante» (l'Istituto Dèsir) all'età di cinque anni e mezzo, i riferimenti alla direttrice delle elementari, i successi e i progressi nello studio, il rapporto con il padre che la inizia ai classici della letteratura, la grande amicizia con Zazà sua compagna di banco in quarta elementare...

Albert Camus (1959-60; post. 1994), *Il primo uomo (Le premier homme)*, Milano, Bompiani, 1994-2001.

Il protagonista Jacques Cormery (ovvero l'autore) torna in Algeria per recuperare il ricordo del padre. Si risveglia così la memoria dell'infanzia trascorsa a Belcourt (il quartiere povero della capitale algerina). In tale contesto vengono rievocate anche alcune vivide figure di insegnanti; tra queste spicca quella del Signor Germain, nella cui classe «per la prima volta in vita loro» gli allievi sentono «di esistere e di essere oggetto della più alta considerazione».

Simone de Beauvoir (1960), *L'età forte (La force de l'âge)*, Torino, Einaudi, 1961-2006. Nel prosieguo della sua autobiografia l'autrice ricorda anche le sensazioni legate alle sue prime esperienze di insegnamento: il piacere di vedere le sue allieve «emergere dalla confusione in cui le gettava inizialmente», lo «zelo da neofita» che faceva «sogghignare» le colleghe, il desiderio di conversare con delle «ragazze esitanti» piuttosto che con «delle donne mature irrigidite nella loro esperienza»...

Marcel Pagnol (1960), *Il tempo dei segreti (Le temps des secrets)*, Vicenza, Neri Pozza, 2005.

La scoperta dell'amore e l'esperienza scolastica al liceo di Marsiglia segnano il passaggio di Marcel dal mondo incantato dell'infanzia all'età dei conflitti e dei turbamenti: il tempo in cui si custodiscono gelosamente i propri segreti; il romanzo ha chiaro carattere autobiografico ed è il terzo dei quattro volumi in cui sono stati raccolti i "Ricordi d'infanzia" dell'autore.

Muriel Spark (1961), *Gli anni fulgenti di Miss Brodie (The Prime of Miss Jean Brodie)*, Milano, Adelphi, 2000-2005.

La storia di Miss Brodie – insegnante in una scuola femminile di Edimburgo e grande estimatrice di Mussolini, dei pittori rinascimentali e dell'Italia in genere – è ambientata negli anni Trenta ed evidenzia la natura ambigua del rapporto che si viene a determinare tra insegnante e allievi: il "gruppo della Brodie" è in un certo senso irretito dalla presenza ingombrante (per più versi autoritaria) di una forte personalità, ma è anche affascinato da una figura singolare d'insegnante che è comunque capace di coinvolgere emotivamente chi l'ascolta. Proprio per questo Miss Brodie rimarrà l'insegnante che le sue alunne, anche da adulte, continueranno a ricordare; dal libro è stato tratto nel 1969 il film di Ronald Neame *La strana voglia di Jean*.

Vladimir Fedorovič Tendrjakov (1961), *Straordinario (Črezvyčajnoe)*, Torino, Einaudi, 1963-1964.

In una cittadina della provincia sovietica si viene a sapere che la figlia di un funzionario, che frequenta la decima classe di una scuola media – la nostra terza liceo – scrive un diario a carattere religioso; in seguito si scopre che anche il professore di matematica crede in Dio; il diffondersi della notizia provocherà uno scandalo nella scuola e in tutto il villaggio.

John Updike (1962), *Il centauro (The Centaur)*, Milano, Mondadori, 1964-1965.

Nel corso di tre giorni, nell'inverno del 1944, l'autore racconta in chiave autobiografica la relazione tra un insegnante di scienze naturali in un liceo (George Caldwell) ed il figlio Peter, un adolescente infelice affetto da psoriasi. La loro esperienza è filtrata attraverso un parallelismo con la mitologia classica: il padre è Chirone, il centauro maestro di antichi eroi, mentre il figlio è Prometeo.

Richard Yates (1962), *Undici solitudini (Eleven Kinds of Loneliness)*, Milano, Bompiani, 1965 (ora anche Roma, Minimum Fax, 2006).

Alcune di queste *short stories* sono di ambientazione scolastica, come *Il dottor Jack-O'-Lantern (Doctor Jack-O'-Lantern)* in cui le eccessive premure di un'insegnante (Miss Price) non riescono a favorire l'inserimento in classe di un «nuovo ragazzo» che cerca invece il proprio riscatto scrivendo con il gesso «tutte le parolacce che poteva ricordare»; oppure *Il regalo della maestra (Fun with a Stranger)* la cui protagonista, Miss Snell, una maestra «senza umori e senza slanci», impone ai suoi ragazzi la *routine* del solito lavoro scolastico anche l'ultimo giorno di scuola prima delle vacanze di Natale.

Günter Grass (1963), *Anni di cani (Hundejahre)*, Milano, Feltrinelli, 1966-2000.

La storia di amicizia di due ragazzi (l'uno, Eduard Amsel, di origine ebraica e l'altro, Walter Matern, ariano) che stringono un patto di sangue nella Germania dell'avvento del nazismo. Walter finirà per far parte delle SA e tradirà l'amico, ma poi diventerà antifascista. La vicenda sarà seguita nel dopoguerra, sino alla maturità dei protagonisti. Sullo sfondo, trovano ampio spazio i riferimenti agli anni di scuola e diverse figure di insegnanti, come quella del professor Brunies, l'insegnante «indulgente» di tedesco e storia.

Aleksandr Solženicyn (1963), *La casa di Matrjona (Matrënin dvor)*, in: *Una giornata di Ivan Denisovič; La casa di Matrjona; Alla stazione*, Torino, Einaudi, 1963-2008.

Il narratore, dopo aver vissuto la tragica esperienza dei campi di concentramento e del confino, ha soltanto voglia di perdersi nella «Russia più vera» e di andare a insegnare in una «scuola lontana dalla ferrovia». Siamo nell'estate del 1953, pochi mesi dopo la morte di Stalin. Alla fine gli viene assegnata una sede a Torfoprodukt; troverà alloggio in un villaggio ancora più isolato (Tal'nov) presso l'isba «sbilenca» di una povera contadina: Matrjona Vasil'evna.

Chaim Potok (1967), *Danny l'eletto (The Chosen)*, Milano, Garzanti, 1969-2007.
La vicenda è ambientata a Brooklyn negli anni della seconda guerra mondiale ed ha per protagonisti due adolescenti ebrei (Danny e Reuven) che appartengono a differenti comunità religiose, «ciascuna col suo rabbino, con la sua piccola sinagoga, con le sue consuetudini, con la sua fedeltà a tutta prova». Dal burrascoso incontro di softball tra le rispettive scuole ebraiche (*yeshivà*) che frequentano, nascerà una preziosa amicizia.

Günter Grass (1969), *Anestesia locale (Örtlich betäubt)*, Torino, Einaudi, 1971.
Protagonista del racconto è Eberhard Starusch, un insegnante di tedesco e storia in un liceo di Berlino-ovest. Lo sfondo è quello della società tedesca sul finire degli anni Sessanta, quando si accendono le prime agitazioni studentesche. Presente e passato si intrecciano nella coscienza di Eberhard, che prova a fare i conti con la propria esistenza mentre siede sulla poltrona del dentista (si è sottoposto a un doloroso trattamento per correggere il suo prognatismo).

Fred Uhlman (1971), *L'amico ritrovato (Reunion)*, Milano, Feltrinelli, 1986-2009.
Nel febbraio del 1932 in un'aula del Karl Alexander Gymnasium di Stoccarda, il liceo più famoso del Württemberg, mentre gli studenti ascoltano la «voce stanca e disillusa» del loro insegnante, entra il direttore che accompagna un nuovo allievo: Konradin, conte di Hoenfels. Viene fatto sedere nel banco che è posto proprio davanti al narratore: Hans Schwarz, figlio di un medico ebreo. Da questo momento Konradin entrerà nella vita di Hans «per non uscirne più»; dal libro è stato tratto nel 1989 l'omonimo film di Jerry Schatzberg.

Stephen King (1974), *Carrie (Carrie)*, Milano, Bompiani, 1977-2005.
Carrie White è una sedicenne derisa dalle compagne di liceo e oggetto di uno scherzo crudele in occasione del ballo scolastico. Decide allora di vendicarsi provocando coi suoi poteri di telecinesi l'incendio della Thomas Ewen High School, in cui troveranno la morte tutti gli studenti e i professori. Brian De Palma ha diretto nel 1976 la versione cinematografica del libro.

Vladimir Fedorovič Tendrjakov (1974), *La notte dopo l'esame di maturità (Noč' posle vypuska)*, Torino, Einaudi, 1976.
Durante la festa per il conseguimento degli esami di maturità, la protagonista, Julečka Studěnceva, la più brillante studentessa della classe, è chiamata a ringraziare la scuola per le cognizioni che vi ha ricevuto. Ella invece in un discorso appassionato esprime i suoi dubbi e manifesta apertamente la paura per il futuro. La scuola le ha insegnato molte cose, praticamente tutto, ma non quello che ama veramente.

Thomas Bernhard (1975), *Correzione (Korrektur)*, Torino, Einaudi, 1995.
Sullo sfondo di una cupa vicenda che pone al centro della narrazione il progetto febbrile di Roithamer (costruire un'abitazione a forma di cono in mezzo a un bo-

sco per la sorella) e il manoscritto che questi ha lasciato all'amico narrante prima di suicidarsi, trovano posto alcune pagine di straordinaria intensità sulla scuola: come quelle che rievocano il sentiero della scuola percorso nell'infanzia dai protagonisti lungo l'Aurach.

Thomas Bernhard (1975), *L'origine. Un accenno (Die Ursache. Eine Andeutung)*, Milano, Adelphi, 1982-2002.

Le esperienze scolastiche dell'autore: prima nel Convitto nazionalsocialista di Salisburgo, poi nello stesso collegio retto, a guerra conclusa, da sacerdoti cattolici. Con l'ingresso al ginnasio il giovane Thomas perde «la voglia di imparare qualsiasi cosa», fino al punto di «odiare quella scuola e tutto ciò che aveva rapporto con essa». Le tristi vicissitudini scolastiche lo porteranno a considerare la scuola «un'istituzione per l'annientamento dello spirito» di cui gli insegnanti sono il volto più ottuso e malato.

Elias Canetti (1977), *La lingua salvata (Die gerettete Zunge)*, Milano, Adelphi, 1980-2007. Nella rievocazione trasfigurata attraverso il registro letterario della propria giovinezza l'autore riporta anche le memorabili descrizioni dei suoi insegnanti. Il fatto che essi stiano per ore e ore davanti ai loro allievi «esposti con tanta evidenza al confronto» è «un'altra specie di scuola» che insegna «la molteplicità della natura umana».

Stephen King (1977; con lo pseudonimo di Richard Bachman), *Ossessione (Rage)*, Milano, Bompiani, 1990-1995.

Il protagonista, Charlie Decker, è un ragazzo che frequenta l'ultimo anno di liceo; insofferente nei confronti del padre egli cova un forte risentimento verso l'intera società; una mattina, dopo un diverbio con il preside, entra nell'aula numero 16, dove sta tenendo la sua lezione l'insegnante di algebra, e dà libero sfogo alla rabbia accumulata nel tempo: ucciderà due insegnanti e terrà in ostaggio i compagni di classe coinvolgendoli nella sua "ossessione" personale.

Alfred Andersch (1980), *Il padre di un assassino (Der Vater eines Mörders)*, Milano, Marcos y Marcos, 2005.

Racconto in chiave autobiografica di una ordinaria lezione di greco al liceo di Wittelsbach nel maggio 1928 che si trasforma in una giornata di terrore quando il Preside, soprannominato Rex dagli studenti per la sua aria di aguzzino e padrone della scuola (in realtà egli è il padre del sanguinario braccio destro del Führer: Heinrich Himmler), entra in classe per un'interrogazione a sorpresa.

Graham Swift (1983), *Il paese dell'acqua (Waterland)*, Milano, Garzanti, 1986.

Tom Crick è un professore di storia che, dopo trentadue anni di insegnamento, sente di essere diventato lui stesso «un pezzetto della materia che insegnava»; la provocazione di un allievo lo spinge a mettere in secondo piano i grandi eventi

storici e a raccontare agli studenti la sua storia privata. Le sue «folli storie (vere? inventate?)» affasciano gli allievi più dei «prodigiosi eventi della Rivoluzione francese», ma un episodio che riguarda la moglie («ancora più bizzarro delle lezioni nuovo stile») lo costringerà ad andare anticipatamente in pensione, non prima di rivolgersi un'ultima volta ai suoi «ragazzi». Dal libro è stato tratto nel 1992 il film *Waterland. Memorie d'amore* del regista Stephen Gyllenhaal.

Roald Dahl (1984), *Boy (Boy. Tales of Childhood)*, Firenze/Milano, Salani, 1992-2008. I ricordi dell'autore («Qualcuno è buffo. Qualcuno doloroso. Qualcuno spiacevole») dai sei ai vent'anni: dalla prima scuola a Llandaff (un giardino d'infanzia tenuto da due sorelle) all'addio alla scuola per entrare nel mondo del lavoro alla *Shell*. In mezzo tanti episodi scolastici e tante figure legate alla scuola: insegnanti, direttori, sorveglianti, prefetti, compagni di classe...

Acheng (1985), *Il re dei bambini (Haiziwang)*, Milano, Bompiani, 1994-2005. Nella Cina della rivoluzione culturale uno studente (Lao Gar, detto lo Stecco) viene chiamato a sostituire il vecchio maestro in una scuola fatiscante: tralascerà i programmi chiedendo invece ai bambini di raccontare la loro vita quotidiana.

Thomas Bernhard (1985), *Antichi maestri. Commedia (Alte Meister. Komödie)*, Milano, Adelphi, 1992-2001.

Nel romanzo, che ha per protagonisti Atzbacher (il narratore filosofo) e Reger (un ottuagenario musicologo che passa le sue giornate al *Kunsthistorisches Museum* di Vienna a contemplare sempre lo stesso quadro: *L'uomo dalla barba bianca* di Tintoretto), gli insegnanti vengono accusati di rovinare «i giovani esseri umani» ostacolandone la vita e l'esistenza; essi non concedono niente ai propri alunni «e men che mai di conservare qualcosa di originale». Ma anche i grandi ingegni del passato, gli «antichi maestri», valgono nulla se paragonati a ciò che veramente è essenziale nella vita: le persone che abbiamo amato.

Thomas Bernhard (1986), *Estinzione. Uno sfacelo (Auslöschung. Ein Zerfall)*, Milano, Adelphi, 1996.

Franz Josef Murau, il narratore, rievoca l'inferno della sua giovinezza vissuta nella cupa atmosfera di Wolfsegg. Davanti alle fotografie dei familiari, nella tenuta agricola che ha ricevuto in eredità, egli critica ferocemente i genitori e il fratello maggiore morti. A questo mondo asfittico viene contrapposto il periodo trascorso a Roma dove il protagonista è riuscito a stringere rapporti affettivi di ben diversa natura. Tra questi ha particolare rilievo l'amicizia con l'allievo Gambetti di cui è stato insegnante privato di tedesco.

Ian McEwan (1987), *Bambini nel tempo (The Child in Time)*, Torino, Einaudi, 1988-2006. Il romanzo, che pone in primo piano la vicenda di due genitori sconvolti dal dolore per la misteriosa scomparsa della loro unica figlia, non è privo di implicazioni

“pedagogiche”. Intanto i capitoli sono scanditi da citazioni tratte da un manuale ministeriale per l’educazione del bambino che danno una particolare impronta al narrato; inoltre, vi sono episodi apparentemente marginali che assumono particolare rilievo se guardati in un’ottica “scolastica”, come la frase di un camionista coinvolto in un terribile incidente, che, temendo di morire, chiede al protagonista che lo soccorre di consegnare un ultimo messaggio proprio all’insegnante che quattordici anni prima lo aveva denigrato dicendogli che non avrebbe mai combinato nulla.

Roald Dahl (1988), *Matilde (Matilda)*, Firenze/Milano, Salani, 1995-2008.

I signori Dalverme non hanno alcuna considerazione per la figlia Matilde, una bambina precoce che ha già divorato tutti i libri della biblioteca pubblica. Chiusi come sono nelle loro «piccole, meschine abitudini» essi hanno persino dimenticato di iscriverla a scuola. Così Matilde inizia a frequentare la scuola elementare del paese in ritardo: nel «tetro edificio di mattoni, chiamato Istituto “Aiuto”» dovrà tollerare le angherie della signorina Spezzindue (la direttrice dell’istituto), ma conoscerà anche una mite e tranquilla figura di maestra: la giovane Betta Dolcemiele. Dal libro è stato tratto nel 1996 il film *Matilda 6 mitica*, diretto da Danny De Vito.

Tom Perrotta (1988), *Intrigo scolastico (Election)*, Roma, E/O, 2009.

Tre studenti si candidano per diventare rappresentanti di istituto nel loro liceo a Winwood. La circostanza delle elezioni scolastiche è occasione per indagare, in un quadro multiprospettico (diverse voci narranti si alternano dando ciascuna una propria lettura dei fatti), comportamenti e mentalità della società americana, una società in cui lo spirito competitivo rischia di inquinare i rapporti anche tra giovani: «se solo ne hanno l’occasione, quasi tutti i ragazzi sono pronti a imbrogliare pur di vincere. Da questo punto di vista sono molto simili agli adulti»). Dal libro è stato tratto il film *Election* (1999), diretto da Alexander Payne.

Jan de Zanger (1990), *L’assente (Hadden we er maar wat van gezegd!)*, Trieste, EL, 2000.

Gli studenti di un liceo di provincia in un «paesucolo piccolo borghese incollato a Rotterdam» si ritrovano da adulti a venticinque anni di distanza dal loro esame di maturità per la festa dei cento anni della loro scuola. Accetta di parteciparvi anche Pieter Vink, un avvocato ancora turbato per la morte di Sigi Boonstra, suicidatosi pochi giorni prima degli esami. Sigi era il più dotato tra i suoi compagni, ma anche fragile e per questo oggetto di schermo «sia della classe che di certi insegnanti».

Louanne Johnson (1992), *Pensieri pericolosi (My Posse Don’t Do Homework; reintitolato Dangerous Minds* dopo l’omonimo film del 1995 di John N. Smith), Milano, Sperling & Kupfer, 1996.

Il libro, che ricalca le esperienze dell’autrice, narra del rapporto di una insegnante, ex marine, con gli allievi difficili di una classe composta per lo più da afro-americani e ispanici, tutti provenienti da famiglie disagiate.

Ian McEwan (1994), *Il prepotente (The Bully)*, in: *L'inventore dei sogni (The Daydreamer)*, Torino, Einaudi, 1994-2009.

Peter è un bambino che ha un compagno di classe prepotente, Barry Tamarlane; eppure questi non ha l'aria di un vero prepotente: non ha «una faccia brutta, e neppure lo sguardo da far paura», non è poi tanto grosso e nemmeno si irrita per un nonnulla; i suoi genitori non lo picchiano o lo viziano, anzi sono gentili e comprensivi. In realtà Barry riesce a incutere paura perché ha «la reputazione di uno che mette paura».

Daniel Pennac (1997), *Signori bambini (Messieurs les enfants)*, Milano, Feltrinelli, 1998-2008.

Una storia surreale che offre molti spunti sulla relazione tra l'educatore e il discente: per punire tre allievi sorpresi a realizzare uno schizzo satirico nei suoi confronti, il professore Craistang, insegnante di francese il cui motto è «Immaginazione non significa menzogna!», dà loro un tema per casa: «Una mattina ti svegli e ti accorgi di essere diventato adulto. In preda al panico, ti precipiti in camera dei genitori. Loro sono stati trasformati in bambini. Racconta il seguito». La scambio dei ruoli da ipotetico diventerà reale...

Manuel Rivas (1998), *La lingua delle farfalle (La lengua de las mariposas)*, Milano, Feltrinelli, 2005.

Pardal, voce narrante del racconto, è un bambino che vuole molto bene al suo maestro che riesce sempre a trovare il modo per affascinare i suoi allievi, come quando parla delle farfalle e della loro lingua. Siamo nel luglio 1936, all'alba della guerra civile in Spagna; i soldati arrivano in paese e portano via su un camion il maestro e gli altri repubblicani. Il bambino racconta quello che vede senza riuscire a capirlo. Spinto dal padre si unisce alla folla vocante e ai ragazzi che tirano pietre contro i prigionieri; anche lui griderà come gli altri: «traditori, criminali, rossi». Il racconto ha ispirato nel 1999 l'omonimo film di José Luis Cuerda.

Antonio Skármeta (1998), *Tema in classe (La composición)*, Milano, Mondadori, 2001-2007.

Nel contesto del Cile degli anni Settanta i militari irrompono in una scuola; il capitano Romo afferma di essere venuto da parte del governo per invitare i bambini di tutte le classi a scrivere un tema: «Che cosa fa la mia famiglia di sera». Il miglior tema riceverà una medaglia d'oro e un nastro con i colori della bandiera. Anche Pedro, un bambino che ama giocare a calcio, svolge il tema; ma si guarda bene dal riferire che i suoi genitori la sera ascoltano la radio per sentire notizie che arrivano «da molto lontano».

Koushun Takami (1999), *Battle Royale (Battle Royale)*, Milano, Mondadori, 2009. Per prevenire le insubordinazioni delle nuove generazioni in una società totalitaria, ogni anno viene estratta a sorte una classe di scuola media per parteci-

pare a un Programma sperimentale. Siamo nella «Repubblica della Grande Asia dell'est», nel 1997; gli studenti, convinti di prendere parte a un viaggio d'istruzione, salgono su un pullman e, dopo essere stati narcotizzati, si ritrovano su un'isola disabitata. Qui sono costretti a partecipare a un gioco crudele: devono uccidersi l'un l'altro; in tre giorni solo uno di loro potrà sopravvivere e fare ritorno a casa. Il libro ha ispirato nel 2000 l'omonimo film di Kinji Fukasaku.

Tahar Ben Jelloun (2000), *La scuola o la scarpa (L' école ou la chaussure)*, Milano, Bompiani, 2000-2001.

Un giovane che ha potuto studiare in città per diventare maestro ritorna nel piccolissimo villaggio dell'Africa occidentale in cui è nato. Forse è il primo insegnante nominato dal ministero in quel posto perso «fra le colline e la sabbia». La scuola è nella moschea; non ha lavagna, non ha tavoli e sedie e nemmeno bambini: la necessità li spinge in fabbrica a cucire palloni da calcio o scarpe per portare a casa un po' di soldi.

François Bégaudeau (2006), *La classe (Entre les murs)*, Torino, Einaudi, 2008.

Il libro, coi suoi dialoghi veloci che si susseguono senza intenzioni recondite, segue sin dal primo giorno di lezione il rapporto di un insegnante coi suoi studenti dentro quel mondo a parte che è la scuola. Le continue schermaglie, le battute, spesso fine a se stesse, diventano la cruda testimonianza di una perdita di senso e di funzione a cui non è facile porre rimedio. Dal libro è stato tratto nel 2008 il film di Laurent Cantet *La classe. Entre les murs*.

Tom Perrotta, (2007), *L'insegnante di astinenza sessuale (The Abstinence Teacher)*, Roma, Edizioni E/O, 2008.

Ruth Ramsey, insegnante di educazione sessuale in un liceo della provincia americana, deve fare i conti con l'intransigenza religiosa dei seguaci di una comunità evangelica. La sua risposta franca alla insidiosa domanda di un'allieva provoca nella cittadina uno scandalo: una frangia di genitori inizia una crociata contro l'insegnante chiedendo alla scuola che venga rimossa dall'incarico.

CRONACHE, NOTE, TESTIMONIANZE, RIFLESSIONI, RICORDI

IL CONTESTO ITALIANO

Giacomo Leopardi (1817-1832; post. 1898-1900), *Zibaldone di pensieri*, Milano, Garzanti, 1991 (edizione critica e annotata a cura di Giuseppe Pacella).

Non sono poche le riflessioni leopardiane che riguardano la pedagogia, il ruolo del maestro, l'apprendimento: si vedano ad esempio le annotazioni [58], [1472-73], [1632-33], [1786-87], [1939-40], [2274-75], [2523-24], [3265-66], [3837-39] e simili; alcuni spunti si possono trovare anche nei *Pensieri*, come il numero civ.

Luigi Settembrini (1859-1875; post. 1879), *Ricordanze della mia vita*, Roma, Gre-mese, 1990.

Nelle *Ricordanze* trovano posto anche esperienze di scuola: il piccolo Luigi viene mandato al collegio di Maddaloni, considerato uno dei migliori del Regno ma in realtà dominato da un gretto conformismo; qui incontra anche qualche bravo insegnante: tra tutti spicca la figura di Vincenzo Amarelli che conosce «il gran segreto dell'insegnamento: fare innamorare i giovani».

Massimo D'Azeglio (1863-66; post. 1866), *I miei ricordi*, Torino, Einaudi, 1971.

Tra i ricordi emergono anche episodi e pensieri di matrice scolastica, come il pe-riodo trascorso nella scuola degli Scolopi di San Giovannino ove l'autore si vede costretto a studiare cose che «gli servono a nulla per formarsi carattere, intelli-genza e giudizio da uomo».

Carlo Dossi (1870 c.-1907; post. 1912), *Note azzurre*, Milano, Adelphi, 1964-1988.

Le note, gli aneddoti, gli aforismi raccolti in forma di diario dall'autore offrono un interessante e variegato quadro del clima culturale italiano postunitario; non mancano spunti e riferimenti relativi al mondo scolastico.

Placido Cerri (1873), *Le tribolazioni di un insegnante di ginnasio*, Firenze, Passigli, 1988; ora anche Pisa, ETS, 2004.

Un anno di insegnamento al ginnasio di Bivona, un paese nella provincia di Agrigento; la cronaca si riferisce all'anno scolastico 1870-71 e rappresenta una denuncia delle condizioni della scuola meridionale nell'Italia postunitaria; fu pubblicata prima a puntate sul quotidiano fiorentino "La nazione" e poi raccolta in volume.

Francesco De Sanctis (1881-1883; post. 1889), *La giovinezza*, Milano, Garzanti, 1981; ora anche Atripalda, Mephite, 2006.

L'autore ricorda il periodo dei suoi studi a Napoli e delle sue prime esperienze di insegnamento: inizialmente presso la casa dello zio «a spiegare grammatiche e rettoriche e autori latini e greci», e poi sotto il «patronato» del Marchese Puoti. In un clima di continuo confronto tra maestri e discepoli egli impara a non pren-dere «aria professorale», a stare in mezzo ai suoi allievi «come amico tra amici, alla buona e in tutta dimestichezza».

Michele Lessona (post. 1898), *Memorie di un vecchio professore: esami*, Roma, Enrico Voghera.

I mali della scuola di più di un secolo fa evidenziati dall'occhio indagatore di uno scienziato che è stato anche insegnante: ignoranza (tanto degli studenti quanto dei docenti), carattere umorale delle valutazioni, atteggiamenti di bieco oppor-tunismo...

Albertina Prato (1898), *La mia scuola. Anno scolastico 1894-95*; ora edito dall'Amministrazione comunale di Alessandria, a cura di Giulio Massobrio: Alessandria, Comune, 1990. Il diario di una giovane insegnante rurale che recepisce le indicazioni di un Regio Decreto del 1895 che imponeva al maestro di trasmettere il programma, il registro e una relazione particolareggiata su insegnamento, frequenza degli allievi, profitto ottenuto; il resoconto offre un fedele spaccato della scuola del tempo nelle campagne piemontesi.

Edmondo De Amicis (1901), *Ricordi d'infanzia e di scuola*, Firenze, Sansoni, 1965. L'infanzia e la prima giovinezza dell'autore a Cuneo: il maestro che gli insegna i rudimenti della scrittura e della lettura, il corso iniziale di ginnasio a otto anni presso una scuola pubblica, le figure dei professori terribili, le fatiche dello studio con il procedere degli anni, il rimpianto degli studi classici abbandonati...

Rita Majerotti (1913-1915), *Pagine di vita*, pubblicato a puntate su "La difesa delle lavoratrici", poi raccolto in volume col titolo *Il Romanzo di una maestra*, Roma, Ediesse, 1995. L'autrice ricostruisce in chiave autobiografica il suo cammino intellettuale e politico: da giovane maestra nelle scuole della campagna trevigiana fino all'adesione al socialismo attraverso le lotte per l'emancipazione femminile.

Dino Provenzal (1917), *Manuale del perfetto professore*, Milano, Cavallotti, 1947. Il manuale ebbe grande successo sin dalla prima edizione; vi si analizzano, non senza ironia, i diversi problemi legati al "mestiere" dell'insegnante: il rapporto con gli allievi, le lezioni private, la correzione dei compiti, la qualità degli insegnanti...

Giovanni Papini (1919), *Chiudiamo le scuole*, Milano, Luni, 1996. Il volume raccoglie diversi interventi dell'autore tra cui il libello che dà il titolo alla raccolta datato 1 giugno 1914; la provocatoria proposta "avanguardista" di chiudere le scuole - «tutte le scuole. Dalla prima all'ultima» - nasce dalla convinzione che la scuola fa «molto più male che bene ai cervelli in formazione», che essa «non ristupidisce solamente gli scolari ma anche i maestri».

Manara Valgimigli (1924), *La mia scuola*, Bari, Levante, 1991. Una raccolta di scritti occasionali in cui vengono affrontati diversi temi (l'insegnamento del greco, gli esami di stato, la propaganda scolastica...) visti con l'ottica dell'insegnante che fa spesso riferimento alla sua esperienza.

Laudomia Bonanni (1932), *Noterelle di cronaca scolastica*, Torino, N. Aragno, 2006. L'autrice fu maestra elementare alla fine degli anni Venti in Abruzzo. Un ispettore scolastico, Antonio Silveri, la sollecitò a raccogliere in un libretto le sue acute osservazioni riportate sul giornale di classe; nacquero in questo modo le *Noterelle* pubblicate con l'introduzione dello stesso ispettore.

Giovanni Mosca (1939), *Ricordi di scuola*, Milano, Rizzoli, 1939-2007.

L'epica conquista della quinta C, l'atmosfera del compito in classe (quando i ragazzi «entrano in punta di piedi» e «guardano timorosamente il maestro»), il collega che va in pensione dopo quarant'anni di insegnamento, l'allievo pluribocciato ritrovato dopo anni: con garbato umorismo l'autore rievoca la sua esperienza di maestro elementare.

Bruno Cicognani (1940), *L'età favolosa*, Milano, Garzanti, 1940-1943.

Attraverso i documenti conservati gelosamente nella «cartella legata in marocchino a fregi d'oro» della madre, l'autore rievoca le prestigiose figure di insegnanti (Pietro Thouar, Giosuè Carducci, Giuseppe Torquato Gargani) che si sono avvicinati nell'istituto femminile Nencioni di Firenze tra gli anni Cinquanta e Ottanta dell'Ottocento. I ricordi, in cui trovano posto altri uomini "illustri", come lo "zio Enrico" (Enrico Nencioni), si estendono poi alla sua iniziazione allo studio: dalle prime rudimentali nozioni, all'età di quattro anni presso la Signora Franceschini, all'istituto "Giuliani", che ha frequentato dalla prima elementare fino alla terza ginnasiale, quando si conclude l'età favolosa della sua fanciullezza.

Pier Paolo Pasolini (1948; con firma di Erasmo Colús), *Dal diario di un insegnante*, in: "Il Mattino del Popolo", 29 febbraio (Pasolini sullo stesso giornale pubblicò altri articoli di scuola: *Scolari e libri di testo*, 26 nov. 1947, *Scuola senza feticci*, 25 dic. 1947, e *Poesia nella scuola*, 4 luglio 1948, ora tutti raccolti in: *Un paese di temporali e di primule*, a cura di Nico Naldini, Parma, Guanda, 1993-2001).

Come si sa Pasolini tra il 1944 e il 1949 fu insegnante in Friuli: prima nella "scuola privata" di Versuta, vicino Casarsa, e poi nella scuola media di Valvasone; nel *Diario di un insegnante*, relativo a tale esperienza, emerge la passione per l'insegnamento, ma anche un bisogno di mettersi in disparte, di ignorarsi, di «essere mezzo, non già fine d'amore».

Giani Stuparich (1948), *Trieste nei miei ricordi*, Trieste, Il ramo d'oro, Libreria Minerva, 2004.

Nei ricordi triestini dell'autore trova spazio anche la rievocazione del liceo classico "Dante Alighieri" dove tra l'altro egli insegnò a lungo e dove «nessun'altra ambizione era superiore a quella d'essere un bravo e coscienzioso insegnante».

Leonardo Sciascia (1955), *Cronache scolastiche*, in: "Nuovi argomenti", n. 12; poi (1956) in: *Le parrocchie di Regalpetra*, Milano, Adelphi, 1991-2007.

Una spietata cronaca di un "maestro" elementare che scrive di non amare la scuola e di essere disgustato da «coloro che, standone fuori, esaltano le gioie e i meriti di un simile lavoro». La vicenda, ispirata alla propria esperienza (Sciascia si abilitò nel 1949 e insegnò per otto anni al suo paese di origine, Recalmuto), evidenzia i mali di una scolarizzazione lontana dai bisogni dei ragazzi sullo sfondo di un mondo grigio che avvolge anche il maestro-narratore.

Ada Gobetti (1956), *Diario Partigiano*, Torino, Einaudi, 1956-1996.

Nelle pagine del *Diario* trovano posto anche considerazioni su quella «nuova scuola» che, dopo l'involuzione del fascismo, dovrà segnare il passaggio alla «rivoluzione democratica». Nella riunione del 24 marzo 1945 del "Partito d'Azione per la scuola" si discutono simili argomenti. Con l'autrice vi sono anche altri insegnanti, tra cui Augusto Monti; insieme affrontano un nodo quanto mai attuale: la scuola democratica dovrà essere "formativa" o limitarsi ai suoi compiti istituzionali di trasmissione del sapere?

Evaristo Breccia (1957), *Gli insegnanti bocciati. Considerazioni e proposte sul problema della scuola*, Pisa, Nistri-Lischi, 1957-1958.

Un quadro desolato della scuola degli anni Cinquanta attraverso lo spulcio degli elaborati dei candidati ai concorsi a cattedra tra il 1949 e il 1956. La maggioranza dei respinti consegue votazioni bassissime («moltissime quelle di 3/30 o 1/30») a causa di «orrori più che errori», evidenziati impietosamente perché i mali da cui è afflitta la scuola italiana («la grande malata») possano essere affrontati.

Guido Calogero (1957), *Scuola sotto inchiesta*, Torino, Einaudi, 1957-1974.

Una serie di " saggi polemici" – lettere, articoli già pubblicati, commenti vari – attraverso i quali il filosofo affronta alcuni temi cruciali della scuola italiana: l'esigenza di laicità, la necessità di riforme, il proliferare di nozioni che non permettono di districarsi nella quotidianità («panlatinismo»), l'assenteismo dei professori...

Mario Lodi (1963), *C'è speranza se questo accade al Vho*, Torino, Einaudi, 1972.

Una toccante riflessione sulla propria esperienza di maestro elementare alla scuola di Vho di Piadena: i giornali di scuola, le inchieste e le cronache raccontate dai bambini, le discussioni in classe... Si tratta di una documentazione che, sotto forma di diario (ottobre 1951-marzo 1962), testimonia il tentativo di «trasferire l'impegno politico nel lavoro didattico quotidiano».

Lorenzo Milani (1965), *L'obbedienza non è più una virtù. Documenti del processo di Don Milani*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1965-1991.

Nell'appassionata lettera di autodifesa inviata ai giudici nel processo per apologia di reato il Priore di Barbiana chiarisce perché, proprio in quanto «maestro», egli abbia avvertito la necessità di intervenire nel dibattito sull'obiezione di coscienza: un atto "politico" inscindibile dalla sua figura di educatore.

Augusto Monti (1965), *I miei conti con la scuola. Cronaca scolastica italiana del secolo XX*, Torino, Einaudi, 1965-1983.

Le memorie del noto professore del liceo classico "D'Azeglio" di Torino, cui si deve la formazione di tanti giovani intellettuali antifascisti («tre generazioni almeno di "speranze d'Italia"»: Cesare Pavese, Giulio Einaudi, Leone Ginzburg,

Massimo Mila, Vittorio Foa, Norberto Bobbio, Giulio Carlo Argan...), scritte a ottant'anni, quarantacinque dei quali passati nella scuola: «quindici come scolaro e trenta come insegnante».

Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967-2007.

Otto ragazzi della scuola di Barbiana formulano il loro impietoso atto di denuncia, tra riferimenti personali e documenti circostanziati, contro una scuola di "classe" che non riesce a dare uno scopo a tutti gli allievi e «distrugge la cultura».

Ernesto Sestan (1967-1981; post. 1997), *Memorie di un uomo senza qualità*, Firenze, Le lettere.

Le memorie dello storico di origine istriana che fu insegnante e provveditore agli studi di Siena nel periodo fascista; egli prova a spiegare le ragioni della sua adesione al Partito fascista nel 1933 in un clima «di supina, rassegnata accettazione».

Albino Bernardini (1968), *Un anno a Pietralata*, Firenze, La Nuova Italia, 1968-1976; ora anche Nuoro, Ilisso, 2004, assieme a *La scuola nemica*.

Il racconto autobiografico di un maestro che, arrivato dalla Sardegna, si scontra con l'ambiente degradato della periferia romana; i fallimenti e le cadute cui va incontro non spengono il suo desiderio di conquistare i ragazzi, innanzitutto attraverso un rapporto umano. Dal libro è stato tratto il film di Vittorio De Seta *Diario di un maestro*.

Albino Bernardini (1969), *Le bacchette di Lula*, Firenze, La Nuova Italia, 1969-1974; ora anche Nuoro, Ilisso, 2003.

La prima esperienza di insegnamento dell'autore a Lula, un piccolo centro del Nuorese, a cavallo tra gli anni Cinquanta e gli anni Sessanta. L'incontro con una realtà scolastica dove si patisce «più che in galera» (i ragazzi si portano dietro le bacchette per essere puniti e le offrono al nuovo maestro) è l'inizio di un drammatico confronto che ben presto si traduce in aperto conflitto.

Mario Lodi (1970), *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Torino, Einaudi, 1970-2007.

L'esperienza didattica del diario è quella relativa agli anni di insegnamento nella scuola di Vho di Piadena tra il 1964 e il 1969 in una classe seguita dalla prima elementare alla quinta; attraverso una fitta documentazione (le regole che gli allievi si danno, i lavori di gruppo svolti, la riscrittura del libro di storia, due lettere inviate alla scuola di Barbiana...) emerge netta l'intentio principale dell'autore: «Distruggere la prigione, mettere al centro della scuola il bambino, liberarlo da ogni paura, creare una comunità di compagni che non gli siano antagonisti, dare importanza alla sua vita e ai sentimenti più alti che dentro gli si svilupperanno».

Albino Bernardini (1973), *La scuola nemica*, Roma, Editori riuniti, 1973-76; ora anche Nuoro, Ilisso, 2004, preceduto da *Un anno a Pietralata*.

Una raccolta di testimonianze sulla vita scolastica in Barbagia. L'autore intervista ragazzi che hanno abbandonato gli studi: si sofferma sui loro ricordi e rimpianti, sul rapporto che hanno avuto con gli insegnanti...

Albino Bernardini (1975), *La supplente*, Firenze, La Nuova Italia.

Il tentativo di riconquistare una classe che ha vissuto per mesi con una supplente che adotta metodi piuttosto tradizionali, molto diversi da quelli innovativi dell'autore. La vicenda si sviluppa in forma di cronaca scolastica e rimane sospesa, come scrive Rodari nella Prefazione, tra «racconto e saggio, diario e pamphlet».

Pier Paolo Pasolini (1975), *Due modeste proposte per eliminare la criminalità in Italia*, in: "Corriere della sera", 18 ottobre (poi in: *Lettere luterane*, Torino, Einaudi, 1976-2009). Il provocatorio invito dell'autore ad «abolire immediatamente la scuola media d'obbligo».

Elisabetta Fiorentini (1978), *Il professore disintegrato. La condizione degli insegnanti tra amarezza rabbia e frustrazioni*, Milano, Editoriale nuova.

Un saggio-testimoniaza sulla difficile condizione dell'insegnante, sottoposto di continuo a «un impietoso giudizio globale» da parte dell'intera società. I compiti sempre più gravosi e complessi che gli vengono richiesti rischiano di comprometterne l'equilibrio, generando un malessere nuovo: «il tipico malessere da incertezza del proprio ruolo».

Franco Federico (1989), *Scuola nuda. Fenomenologia e prospettive della crisi scolastica*, Roma, Armando.

Un docente prova a mettere a "nudo" i mali della scuola italiana e fa appello al senso etico che deve accompagnare l'atto dell'insegnare, senza il quale qualsiasi riforma è destinata a fallire.

Elisabetta Fiorentini (1989), *Vita da insegnante. Trent'anni di solitudine*, Roma, Armando.

Il resoconto appassionato e insieme amaro di una lunga "carriera scolastica": da maestra a Preside di liceo ad Argenta, in provincia di Ferrara, attraverso gli anni Cinquanta, il Sessantotto, fino al terrorismo e al "ritorno al privato".

Marcello D'Orta (1990), *Io speriamo che me la cavo. Sessanta temi di bambini napoletani*, Milano, Mondadori, 1990-2009.

L'autore, a lungo maestro in una scuola elementare ad Arzano, in provincia di Napoli, ha raccolto nel libro i temi dei suoi allievi. Le storie di vita quotidiana raccontate dai bambini hanno ispirato Lina Wertmüller nell'omonimo film che ha per protagonista Paolo Villaggio.

Vito Piazza (1992), *Atté ti picchia Luigi? Quasi un diario di quotidiana follia dall'ultima scuola speciale*, Milano, Baldini e Castoldi, 1992-1996.

Nel libro, che fa riferimento al periodo in cui l'autore è stato Direttore didattico nella scuola elementare speciale Treves-De Sanctis di Milano, vengono ricostruite storie di persone a cui la crescita è stata interdetta da gravi disturbi psicofisici.

Michele Francipane (1993), *Il somario. Perle chicche e strafalcioni scritti e sottoscritti da chi dovrebbe istruire*, Milano, Rizzoli.

Nel suo "somario" l'autore raccoglie frammenti di temi dei candidati al concorso magistrale di Milano tra il 1971 e il 1991. Le frasi riportate, veri e propri aforismi privi di senso intervallati solo da qualche sporadico commento, possono essere lette come una sorta di accidentale «vademecum di pedagogia negativa».

Giovanni Pacchiano (1993), *Di scuola si muore*, Milano, Feltrinelli, 1998.

Una denuncia della condizione della scuola superiore italiana e dei suoi stanchi rituali tra ricordi, apologhi, riflessioni, dati statistici.

Lucio Brusorio (1994), *Ciao, prof*, Vicenza, Neri Pozza.

L'esperienza di un insegnante di religione, ex impiegato di banca, che si accosta ai ragazzi in maniera disarmata, senza verità preconcepite da imporre, sapendo ascoltare con attenzione quanto essi hanno da dire; proprio per questo può registrare la testimonianza di un profondo malessere.

Antonio Santoni Rugiu (1994), *Chi non sa insegna. Viaggio antipedagogico nella prima repubblica*, Manduria, Piero Lacaita editore.

Uno dei massimi esperti di storia dell'educazione in Italia narra la propria esperienza di insegnante di liceo negli anni Quaranta e Cinquanta.

Domenico Starnone (1995), *Solo se interrogato. Appunti sulla maleducazione di un insegnante volenteroso*, Milano, Feltrinelli, 1995-2007.

Il mondo della scuola tra ricordi, appunti, interviste. Le riflessioni sono legate alla propria esperienza, innanzitutto di insegnante (l'autore si interroga sul senso di una scuola che, al di là dei buoni propositi, «seguita a interrogare senza farsi interrogare»), ma anche di studente (se vuole trovare qualche punto di contatto con gli alunni a cui insegna deve «riesumare» non l'allievo che si è sforzato di essere parecchio tempo prima – «un allievo tutto sommato lodevole» –, ma quello che teneva «ben nascosto dietro le apparenze»).

Maurizio Salabelle (1996), *L'istruzione scolastica*, in: "Il Semplice. Almanacco delle prose", n. 2, Anno 1996, Milano, Feltrinelli, pp. 99-106.

Lo scrittore propone la «chiusura per un quinquennio di tutte le scuole di ogni ordine e grado». È una provocazione già avanzata da altri autori, italiani e non: Papini, Pasolini, Illich...

Marcello Benfante (1997), *Cattivi pensieri sulla scuola di un insegnante meridionale*, Lecce, Argo.

La scuola vista attraverso lo sguardo di un insegnante di una scuola media del Sud che continua ad amare il suo lavoro “nonostante tutto”.

Smemoranda Brothers and Sisters (1997), *Prima della scuoiata in matematica ci sarà una tosata in fisica*, Milano, Zelig.

Una raccolta di frasi divertenti e irriverenti prese dalle aule scolastiche di tutta Italia dagli studenti appartenenti all’associazione “Smemoranda Brothers and Sisters”.

Alberto Faccini (1998), *L’attimo che resta. Cronache di una scuola plausibile*, Milano, Ares.

Un professore di liceo racconta la propria esperienza facendo riferimento a episodi vissuti in classe.

Francesca Giusti (1998), *Lettera di una professoressa. Trent’anni dopo Barbiana*, Roma, Donzelli.

L’esperienza e le riflessioni di una insegnante che si interroga sulla scuola e sul proprio ruolo. La risposta alla perdita di senso dello studio che si registra nella nostra società, e di riflesso nelle aule scolastiche, parte proprio dalla lettera-denuncia dei ragazzi di Barbiana.

Sandro Onofri (1998-1999; post. 2000), *Registro di classe*, Torino, Einaudi.

Il diario di un anno scolastico dello scrittore-insegnante ritrovato nel suo computer poco dopo la prematura scomparsa; nel libro emerge con forza la solitudine della voce narrante che osserva con disincanto i suoi allievi, registrandone la noia e l’imbarbarimento generale che li circonda. In appendice sono inseriti anche tre articoli che l’autore intendeva inserire nel libro: *Il destino dei prof.: ubbidire*, *Non si corre la Mille Miglia in Topolino*, *Storia di un condannato*.

Edoardo Albinati (1999), *Maggio selvaggio. Un anno di scuola in galera*, Milano, Mondadori, 1999-2001.

Il diario dell’esperienza vissuta dall’autore come insegnante all’interno del carcere romano di Rebibbia tra il maggio 1997 e il maggio 1998.

Antonio La Penna (1999), *Sulla scuola*, Roma-Bari, Laterza.

Un latinista si interroga sul senso della tradizione classica nell’insegnamento e più in generale affronta alcuni problemi di politica scolastica (le difficoltà della scuola media superiore, la necessità di una scuola aperta e anticonformista, il ruolo dell’insegnante...): egli rigetta il «panaziendalismo» dominante provando a dare soluzioni non scontate alla crisi della scuola italiana.

Marco Rossi-Doria (1999), *Di mestiere faccio il maestro*, Napoli, L'ancora del Mediterraneo, 1999-2009.

«La scuola, fatta così come è fatta, serve davvero molto poco ai poveri e agli esclusi». Questa convinzione e un lungo apprendistato in diverse nazioni hanno portato l'autore a sperimentare una nuova modalità di essere insegnante: per strada, nei vicoli di Napoli. Nasce in tal modo il progetto *Change*, chiamato anche *Maestri di strada*, teso a favorire lo sviluppo delle persone là dove prevale l'abbandono.

Paolo Sambrotta (1999), *Prof., se ha un minuto... Adulti e adolescenti a scuola*, Saronno, Monti.

L'autore si interroga sulla possibilità di avvicinarsi ai ragazzi, dividerne le emozioni, senza rinunciare al proprio ruolo di insegnante.

Paola Tavella (2000), *Gli ultimi della classe. Un anno con i ragazzi e i maestri in una scuola di strada a Napoli*, Milano, Feltrinelli, 2007.

Come scrive l'autrice nella sua nota finale, le storie raccolte nel libro non sono vere e non sono inventate. Sono state scritte a Napoli «durante e dopo un anno scolastico trascorso al Modulo Barra - San Giovanni del Progetto Change dove un gruppo di sei insegnanti ha recuperato alla scuola dell'obbligo ventiquattro ragazzi perduti o espulsi dalla scuola normale e li ha portati fino alla licenza media». La volontà di non fare semplicemente un resoconto nasce dalla necessità «di essere discreta e rispettosa nei confronti dei ragazzi».

Leonardo Chiorazzi (2001), *Se non fosse per i bambini... in fondo a scuola non si starebbe male*, Roma, Armando.

Una garbata presa in giro delle manie pedagogiche che hanno invaso il nostro sistema scolastico e che non risparmiano neanche la scuola elementare, ove tutti, dall'alunno alla direttrice, sono condannati a una reciproca lotta contro tutti, con l'unico scopo di mantenersi «a galla con più onore possibile».

Francesca Martini (2003), *Lettera di una professoressa*, Roma, Antalia.

Il disagio di una insegnante di scuola media di fronte ai repentini cambiamenti della scuola pubblica italiana del duemila; la testimonianza di una difficoltà personale che si traduce in appello a studenti, genitori, colleghi, istituzioni per non disperdere un patrimonio comune.

Nando dalla Chiesa (2004), *La scuola di via Pasquale Scura. Appassionato elogio dell'Istruzione pubblica in Italia*, Napoli, Filema.

L'autore, nelle vesti di membro di una commissione parlamentare, racconta ciò che ha annotato tra il 1999 e il 2000 durante due visite in una scuola media di Napoli, in un quartiere dove l'evasione scolastica è altissima. «Impegno civile e emarginazione» sono al centro della narrazione, che è anzitutto un documento: «su Napoli, sulla scuola, sulla società italiana».

Paola Mastrocola (2004), *La scuola raccontata al mio cane*, Parma, Guanda, 2004-2008. Un racconto-riflessione, insieme amaro e divertito, in cui la scrittrice, «questa volta senza la protezione di una storia romanzesca», prova a tracciare il ritratto di una scuola in cui i veri protagonisti, insegnanti e studenti, rischiano di essere soffocati da un fiume in piena di parole: Progetti, Recuperi, Percorsi, Debiti, Obiettivi, POF...

Paolo Mazzocchini (2004; con lo pseudonimo di Emilio Parresiade), *La scuola del P(l)of. Dizionario satirico dell'istruzione superiore italiana*, Napoli, Michele Di Salvo (ora riedito da Aracne: Roma, 2008).

Un libretto graffiante sulle storture del sistema scolastico italiano degli ultimi anni; da una voce all'altra l'autore ironizza sulla terminologia di moda oggi nelle scuole: Autonomia, Dirigenza, Figura-obiettivo, Utenza...

Giuseppe Bagni e Rosalba Conserva (2005), *Insegnare a chi non vuole imparare. Lettere dalla scuola, sulla scuola e su Bateson*, Torino, EGA – Edizioni Gruppo Abele.

I due autori, partendo dalla loro esperienza quotidiana di insegnanti della secondaria di secondo grado, attraverso un fitto scambio epistolare si interrogano sulla scuola e sui suoi problemi: un confronto che evidenzia prospettive talvolta diverse, ma sempre “complementari”.

Vittorino Andreoli (2006), *Lettera a un insegnante*, Milano, Rizzoli, 2006-2008.

L'autore, partendo dalla convinzione che la scuola è un'istituzione che non corrisponde «ai bisogni degli alunni che la frequentano», si appella direttamente agli insegnanti perché non dimentichino la essenziale (e sacrale) funzione socio-educativa che sono chiamati a svolgere all'interno della comunità.

Fabio Pusterla (2006), *Una goccia di splendore. Riflessioni sulla scuola, nonostante tutto*, Bellinzona, Edizioni Casagrande.

Le riflessioni sulla scuola raccolte nel libro evidenziano la funzione fondamentale della nostra scuola che pur «imperfetta e zoppicante» è per molti studenti una delle poche ancora di salvezza; per questo non va ridotta a semplice “agenzia formativa”, a luogo dove si persegue solo “l'utilità materiale”.

Marco Imarisio (2007), *Mal di scuola*, Milano, Rizzoli.

Un viaggio nel mondo della scuola attraverso le testimonianze degli insegnanti raccolte dall'autore, inviato del “Corriere della sera”, in varie città italiane. Dai racconti emerge un quadro critico, a tinte molto forti, del nostro sistema scolastico.

Paolo Mazzocchini (2007), *Studenti nel paese dei balocchi. Lettera di un insegnante a un genitore*, Roma, Aracne.

La forma epistolare di lettera a un genitore serve a denunciare le condizioni di una scuola che, non essendo più incentrata sull'insegnamento, serve a produrre soltanto «l'asinificazione indolore degli studenti».

Eraldo Affinati (2008), *La città dei ragazzi*, Milano, Mondadori, 2008-2009.

I protagonisti di questo libro (in realtà presentato nella sua veste editoriale come un romanzo) sono minori accolti nella “Città dei ragazzi”, la comunità fondata nel secondo dopoguerra a Roma dal sacerdote irlandese John Patrick Carroll-Abbing. Essi hanno ormai sostituito «gli sciuscià italiani» nella condizione di abbandono. Arrivano nel nostro paese da ogni parte del mondo «lasciandosi dietro, come rottami, la povertà e l'indifferenza» (hanno alle spalle «famiglie smembrate» e «passioni recise»).

L'autore, insegnante di questi «specialisti della lontananza», prova a ricostruire le loro storie, risalendo il fiume che li ha portati fino a lui.

Giulio Ferroni (2009), *La passion predominante. Perché la letteratura*, Napoli, Liguori.

Un'appassionata difesa della letteratura attraverso i ricordi personali: l'infanzia, l'adolescenza, le prime letture, gli incontri determinanti (come quello con il professor Puntoni), gli autori “istituzionali” studiati a scuola, l'apprendistato universitario...

Marco Lodoli (2009), *Il rosso e il blu. Cuori ed errori nella scuola italiana*, Torino, Einaudi.

L'autore, che oltre ad essere uno scrittore è anche un insegnante, prova ad interrogarsi, attraverso la giustapposizione di passato e presente, su un mestiere (quello dell'insegnante) diventato sempre più difficile. Anche se «sembra di seminare nel vento, nel nulla, nell'indifferenza» occorre non demordere e convincersi che «tra le macerie nasce sempre un fiore che colora e profuma l'aria»: quella odierna 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» proprio della poesia.

UNO SGUARDO PIÙ ESTESO

Søren Kierkegaard (1834-1855; post. 1869-1881), *Diario (Efterladte Papirer)*, Brescia, Morcelliana, 1962-63 (seconda edizione riveduta).

Nel *Diario*, che seppure in forma discontinua segue l'intero arco di vita dell'autore, trovano posto anche considerazioni sull'educazione e il ruolo dell'insegnante. Si veda ad esempio l'annotazione numero 3059 del 1854, *L'uomo comune – i docenti*, in cui il filosofo danese afferma: «L'uomo comune io l'amo, i docenti mi fanno ribrezzo»; e poco più avanti a conclusione della riflessione: «Se non ci fosse l'inferno, bisognerebbe crearne uno apposta per i docenti, il cui crimine è precisamente anche di tal fatta che non si può facilmente punire in questo mondo».

Friedrich Nietzsche (1872), *Sull'avvenire delle nostre scuole (Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten)*, Milano, Adelphi, 1975-1992.

Nelle cinque conferenze tenute all'Università di Basilea, il filosofo affronta il problema del complesso rapporto tra la cultura e lo stato. L'educazione scolastica,

anche nelle sue forme più disinteressate, rischia di piegare la forza-lavoro intellettuale semplicemente ai fini della società. Nell'ultima conferenza egli si sofferma proprio sull'importanza del liceo, il cui compito è di produrre «una specie di autonomia, o per lo meno la fede in essa». Ma la natura di questa autonomia è ambigua: in un tempo in cui lo studente è «apparentemente l'unica persona libera in una realtà di impiegati e di servitori», egli paga questa illusione della libertà «con tormenti e dubbi che si rinnovano continuamente». Così si affaccia «senza speranze nel mondo quotidiano e nel lavoro quotidiano».

Hermann Hesse (1926; post. 1977), *Del mio tempo di scuola (Aus meiner Schülerzeit)*, in: *Piccole gioie (Kleine Freuden)*, Milano, Rizzoli, 1985-2001.

Nella sua esperienza scolastica l'autore ha rispettato ed amato alcune figure di maestri ai quali ha riconosciuto la «massima autorità senza riserve». Nel periodo trascorso al liceo di Göppingen è il rettore Bauer ad acquistare un posto del tutto particolare nella sua vita; questo «pedagogo duro e alieno», questo «vecchio grigio, polveroso, fuori dal mondo» che gli insegna greco e latino rende possibile un'esperienza straordinaria: realizza pienamente «quel rapporto estremamente fecondo e sottile tra una guida spirituale e un ragazzo dotato».

Mark Lidzbarski (1927), *Ricordi di giovinezza di un professore tedesco (Auf rahuem Wege)*, Firenze, Passigli, 1988.

Il travagliato percorso di formazione dell'autore, un ragazzino ebreo che da una cittadina polacca inclusa nei confini della Russia zarista (Plock) e da una comunità chiusa ed ostile alla cultura moderna riesce, con la fuga e una vita di stenti, ad arrivare alla docenza di una delle università tedesche più prestigiose: Gottinga. L'autore si sofferma con dovizia di particolari sulle scuole che ha frequentato: dalla «stanza di media grandezza» dove impara a leggere i caratteri ebraici sul libro di preghiere al ginnasio tedesco di Posen.

Anton Semënovic Makarenko (1934-1935), *Poema pedagogico (Pedagogičeskaja poema)*, Roma, Editori riuniti, 1952-1977 (introduzione di Lucio Lombardo Radice).

Il racconto della lunga esperienza di educatore dell'autore, chiamato a dirigere, a partire dal 1920, una colonia di lavoro destinata alla rieducazione dei ragazzi abbandonati e disadattati: i *besprizornye*; l'opera ha senz'altro una marcata impronta letteraria (nella stessa struttura dialogica che la caratterizza sin dalle prime pagine) ma rimane innanzitutto una rilevante testimonianza pedagogica: va ricordato che i dialoghi sono il frutto di quaderni e libretti di appunti sui quali l'autore annotava gli episodi più salienti della sua permanenza nella colonia "Gor'kij" trascrivendo anche le battute più significative.

Il poema avrà un seguito nell'opera *Bandiere sulle torri (Flagi na bašnjach: 1938)*, edita in italiano da Editori riuniti (Roma, 1955). In questo caso prevalgono gli elementi "romanzati": la storia della colonia "Dzeržinskij" è trasfigurata come storia della colonia "Primo maggio".

Mary Berg (1945), *Il ghetto di Varsavia. Diario (1939-1944) (Warsaw Ghetto. A Diary)*, Torino, Einaudi, 1991-2009.

Quando l'autrice inizia il suo diario ha solo quindici anni; eppure nella narrazione si ritrova un'attenzione ai fatti storici e alla vita del ghetto che ne fanno una testimonianza insolita nel vasto panorama di analoghe memorie. La presenza dei riferimenti privati acquista maggiore rilevanza proprio attraverso il continuo confronto con questo macrocosmo più vasto, come quando l'autrice parla delle scuole "illegali" che aumentano ogni giorno: «Tutti gli insegnanti mettono il cuore e l'anima nelle loro lezioni, e tutti gli alunni studiano con diligenza esemplare. Non ci sono fra noi cattivi alunni. Il carattere illegale dei corsi, il pericolo che ci minaccia a ogni istante, ci danno una strana gravità. L'antica distanza fra maestri e alunni è scomparsa: ci sentiamo come compagni d'armi, uniti dalla stessa responsabilità».

Alexander Sutherland Neill (1960), *I ragazzi felici di Summerhill (Summerhill)*, Como/Novara, Red, 1990-2004.

L'esperienza della scuola "Summerhill" (fondata dall'autore nel 1921 in Austria e poi sviluppata al suo ritorno in Inghilterra prima a Lyme Regis, sulla Manica, e poi a Leiston, nel Suffolk) dimostra che «la libertà funziona», che i bambini a scuola possono essere «felici, socievoli, sinceri, facili all'amicizia». Basta semplicemente: «adattare la scuola al bambino, invece di adattare il bambino alla scuola».

Leo Buscaglia (1982), *Vivere, amare, capirsi (Living, Loving & Learning)*, Milano, Mondadori, 1984-2008.

Tra i tanti argomenti affrontati nelle "lezioni di vita" raccolte nel volume trovano posto anche riflessioni e aforismi che riguardano la scuola, a cominciare dalla premessa dove l'autore, riprendendo un pensiero di Nikos Kazantzakis, osserva che «gli insegnanti ideali sono quelli che si offrono come ponti verso la conoscenza e invitano i loro studenti a servirsi di loro per compiere la traversata; poi, a traversata compiuta, si ritirano soddisfatti, incoraggiandoli a fabbricarsi da soli ponti nuovi».

Tracy Kidder (1989), *Un posto che si chiama scuola (Among Schoolchildren)*, Milano, Rizzoli, 1990.

L'autore, che ha vissuto per nove mesi in una quinta elementare di una scuola "povera" del Massachusetts, racconta la storia dell'insegnante Christine Zajac e dei suoi venti alunni nell'arco di un anno.

Daniel Pennac (1992), *Come un romanzo (Comme un roman)*, Milano, Feltrinelli, 1993-2008.

Le considerazioni dell'autore sui motivi che provocano l'avversione dei ragazzi alla lettura scaturiscono da esempi, descrizioni di comportamenti, richiami alla propria esperienza. Tra queste libere riflessioni trovano spazio anche citazioni e riferimenti di natura scolastica.

Erin Gruwell – Freedom Writers (1999), *The Freedom Writers Diary: How a Teacher and 150 Teens Used Writing to Change Themselves and the World Around Them*, New York, Main Street Books.

La storia vera dell'insegnante Erin Gruwell e dei suoi studenti problematici nel contesto di un liceo californiano. Dal libro nel 2007 è stato tratto il film *Freedom Writers* di Richard LaGravenese.

Azar Nafisi (2003), *Leggere Lolita a Teheran (Reading Lolita in Tehran)*, Milano, Adelphi, 2004-2008.

L'autrice, dopo le dimissioni dalla docenza universitaria nell'autunno del 1995, decide di insegnare «a un manipolo di studenti appassionati di letteratura» e non «al solito gruppo organizzato dal governo». Per circa due anni, quasi tutti i giovedì mattina, si ritrova così con le sue sette migliori studentesse a casa sua. Il libro è il racconto di questo rapporto “privato” nel contesto repressivo della società iraniana.

Frank McCourt (2005), *Ehi, prof! (Teacher Man)*, Milano, Adelphi, 2006-2008.

«Anziché insegnare, raccontavo delle storie. Qualunque cosa, pur di tenerli zitti e buoni. Loro erano convinti che stessi insegnando. Ne ero convinto anch'io. In realtà stavo imparando». A partire dal primo giorno di insegnamento (marzo 1958), l'autore ricostruisce con ironia e sarcasmo il suo faticoso cammino professionale. Egli ha dovuto innanzitutto imparare a conoscersi, ha dovuto scoprire il suo «modo di essere uomo e insegnante». Per trent'anni questa è stata la sua battaglia, «dentro e fuori le aule di New York».

Daniel Pennac (2007), *Diario di scuola (Chagrin d'école)*, Milano, Feltrinelli, 2008.

L'autore prova a cucire le sue vicissitudini di studente destinato al fallimento scolastico (se non avesse incontrato alcune figure particolari di docenti) con l'esperienza maturata negli anni di insegnamento; racconta così «come si compie la metamorfosi da somaro a professore». Nella narrazione si alternano, in uno strano gioco di rifrazioni, più voci (il Pennac odierno, insegnante impegnato nel recupero degli studenti “reietti”, il Pennac giovane, studente a sua volta mediocre e pluriripetente, gli allievi «somari» incontrati dall'autore) tenute insieme dal Pennac narratore. Gli episodi autobiografici rievocati diventano occasione per riflessioni a carattere pedagogico.

Noëlle De Smet (2008), *In classe come al fronte. Un nuovo sentiero nell'impossibile dell'insegnare (Au front des classes)*, Macerata, Quodlibet.

Il libro raccoglie vari articoli dell'autrice, insegnante in una scuola belga di lingua francese particolarmente attenta ai problemi di integrazione degli allievi figli di immigrati. Attraverso le situazioni descritte, che ripercorrono la sua esperienza di insegnamento, emerge una pratica educativa basata sul presupposto che per insegnare occorre partire innanzitutto da ciò che gli allievi esprimono, anche se l'atto in sé è un'aggressione, una parolaccia. Solo se si colgono questi vissuti si potrà innescare un processo partecipato e collaborativo.

FILMOGRAFIA

PRODUZIONE ITALIANA

- Seconda B*, di Goffredo Alessandrini, 1934
Maddalena zero in condotta, di Vittorio De Sica, 1940
Ore 9: lezione di chimica, di Mario Mattoli, 1941
La maestrina, di Giorgio Bianchi, 1942
Mio figlio professore, di Renato Castellani, 1946
Cuore, di Duilio Coletti, 1948
Scuola Elementare, di Alberto Lattuada, 1954 (coproduzione con la Francia)
Terza liceo, di Luciano Emmer, 1954
Il maestro, di Aldo Fabrizi, 1958 (coproduzione con la Spagna)
Il maestro di Vigevano, di Elio Petri, 1963
Pagine chiuse, di Gianni Da Campo, 1968
Diario di un maestro, di Vittorio De Seta, 1973
Un anno di scuola, di Franco Giraldi, 1977
Chiedo Asilo, di Marco Ferreri, 1979 (coproduzione con la Francia)
Una gita scolastica, di Pupi Avati, 1983
Bianca, di Nanni Moretti, 1984
Diavolo in corpo, di Marco Bellocchio, 1986
Il sapore del grano, di Gianni Da Campo, 1986
Compagni di scuola, di Carlo Verdone, 1988
Mignon è partita, di Francesca Archibugi, 1988 (coproduzione con la Francia)
Mery per sempre, di Marco Risi, 1989
Basta! Ci faccio un film, di Luciano Emmer, 1990
Io speriamo che me la cavo, di Lina Wertmüller, 1992
La scuola, di Daniele Luchetti, 1995
La classe non è acqua, di Cecilia Calvi, 1996
Luna e l'altra, di Maurizio Nichetti, 1996
Auguri professore, di Riccardo Milani, 1997

Ovosodo, di Paolo Virzì, 1997
Del *perduto amore*, di Michele Placido, 1998
Ecco fatto, di Gabriele Muccino, 1998
Come te nessuno mai, di Gabriele Muccino, 1999
Medley. Brandelli di scuola, di Gionata Zarantonello, 2000
A scuola, di Leonardo Di Costanzo (documentario), 2003
Caterina va in città, di Paolo Virzì, 2003
Che ne sarà di noi, di Giovanni Veronesi, 2004
Il supplente, di Andrea Jublin, 2006 (cortometraggio)
In memoria di me, di Saverio Costanzo, 2007

PRODUZIONE DI ALTRI PAESI

L'angelo azzurro (Der blaue Engel), di Josef Von Sternberg, Germania 1930
Il cammino verso la vita (Putëvka v žizn), di Nikolaj Ekk, URSS 1931
Ragazze in uniforme (Mädchen in Uniform), di Leontine Sagan, Germania 1931
La Maternelle (La Maternelle), di Jean Benoît-Lévy, Francia 1933
Zero in condotta (Zéro de conduite), di Jean Vigo, Francia 1933
La calunnia (These Three), di William Wyler, USA 1936
La città dei ragazzi (Boys Town), di Norman Taurog, USA 1938
Addio Mr. Chips! (Goodbye, Mr. Chips), di Sam Wood, Gran Bretagna/USA 1939
Spasimo (Hets), di Alf Sjöberg, Svezia 1944
L'educazione dei sentimenti (Sel'skaja učitel'nica), di Mark Donskoj, URSS 1947
Addio Mr. Harris (The Browning Version), di Anthony Asquith, Gran Bretagna 1951
Ventiquattro occhi (Nijūshi no hitomi), di Keisuke Kinoshita, Giappone 1954
Buongiorno, Miss Dove! (Good Morning, Miss Dove), di Henry Koster, USA 1955
Il seme della violenza (Blackboard Jungle), di Richard Brooks, USA 1955
I 400 colpi (Les quatre cents coups), di François Truffaut, Francia 1959
Anna dei miracoli (The Miracle Worker), di Arthur Penn, USA 1962
Gioventù, amore e rabbia (The Loneliness of the Long Distance Runner), di Tony Richardson, Gran Bretagna 1962

Quelle due (The Children's Hour), di William Wyler, USA 1962
Le amicizie particolari (Les Amitiés particulières), di Jean Delannoy, Francia 1964
La scuola della violenza (To Sir, with Love), di James Clavell, Gran Bretagna 1967
Su per la discesa (Up the Down Staircase), di Robert Mulligan, USA 1967
Se... (If...), di Lindsay Anderson, Gran Bretagna 1968
Kes (Kes), di Ken Loach, Gran Bretagna 1969
Il ragazzo selvaggio (L'enfant sauvage), di François Truffaut, Francia 1969
La strana voglia di Jean (The Prime of Miss Jean Brodie), di Ronald Neame, Gran Bretagna 1969
Fragole e sangue (The Strawberry Statement), di Stuart Hagmann, USA 1970
Morire d'amore (Mourir d'aimer), di André Cayatte, Francia 1971
Morte di un professore (Unman, Wittering and Zigo), di John Mackenzie, Gran Bretagna 1971
American Graffiti (American Graffiti), di George Lucas, USA 1973
Conrack (Conrack), di Martin Ritt, USA 1974
L'enigma di Kaspar Hauser (Jeder für sich und Gott gegen alle), di Werner Herzog, Germania 1974
Gli anni in tasca (L'argent de poche), di François Truffaut, Francia 1976
Carrie. Lo sguardo di Satana (Carrie), di Brian De Palma, USA 1976
Animal House (National Lampoon's Animal House), di John Landis, USA 1978
Esame di maturità (Egzamin dojrzałości), di Marcel Łoziński, Polonia 1978 (cortometraggio/documentario)
Grease. Brillantina (Grease), di Randal Kleiser, USA 1978
La mia guardia del corpo (My Bodyguard), di Tony Bill, USA 1980
Saranno famosi (Fame), di Alan Parker, USA 1980
Ti ricordi di Dolly Bell (Sjećaš li se Dolly Bell?), di Emir Kusturica, Jugoslavia 1981
Another Country. La scelta (Another Country), di Marek Kanievski, Gran Bretagna 1984
Teachers (Teachers), di Arthur Hiller, USA 1984
Breakfast Club (The Breakfast Club), di John Hughes, USA 1985
Bella in rosa (Pretty in Pink), di Howard Deutch, USA 1986
Colpo vincente (Hoosiers), di David Anspaugh, USA 1986
Lucas (Lucas), di David Seltzer, USA 1986

La notte delle matite spezzate (La noche de los lápices), di Héctor Olivera, Argentina 1986
Nyamanton. La lezione dell'immondizia (Nyamanton), di Cheick Oumar Sissoko, Mali 1986
Una pazza giornata di vacanza (Ferris Bueller's Day Off), di John Hughes, USA 1986
Peggy Sue si è sposata (Peggy Sue Got Married), di Francis Ford Coppola, USA 1986
Arrivederci ragazzi (Au revoir les enfants), di Louis Malle, Francia/Germania 1987
Dov'è la casa del mio amico (Khāne-ye dust kojāst?), di Abbas Kiarostami, Iran 1987
The Principal. Una classe violenta (The Principal), di Christopher Cain, USA 1987
Aule turbolente (School Daze), di Spike Lee, USA 1988
La forza della volontà (Stand and Deliver), di Ramon Menendez, USA 1988
L'amico ritrovato (Reunion), di Jerry Schatzberg, Gran Bretagna/Francia/Germania 1989
L'attimo fuggente (Dead Poets Society), di Peter Weir, USA 1989
Compiti a casa (Mashq-e shab), di Abbas Kiarostami, Iran 1989
Non per soldi... ma per amore (Say Anything...), di Cameron Crowe, USA 1989
Schegge di follia (Heathers), di Michael Lehmann, USA 1989
Dottor Korczak (Korczak), di Andrzej Wajda, Polonia/Germania/Francia 1990
Le petit criminel (Le petit criminel), di Jacques Doillon, Francia 1990
Pump Up the Volume. Alza il volume (Pump Up the Volume), di Allan Moyle, USA 1990
La frattura del miocardio (La fracture du myocarde), di Jacques Fansten, Francia 1991
Scuola elementare (Obecná škola), di Jan Sverák, Cecoslovacchia 1991
Nel paese dei sordi (Le pays des sourds), di Nicolas Philibert (documentario), Francia 1992
Scuola d'onore (School Ties), di Robert Mandel, USA 1992
Madadayo. Il compleanno (Maada da yo), di Akira Kurosawa, Giappone 1993
L'uomo senza volto (The Man Without a Face), di Mel Gibson, USA 1993
Viaggio in Inghilterra (Shadowlands), di Richard Attenborough, Gran Bretagna 1993
Les roseaux sauvages. L'età acerba (Les roseaux sauvages), di André Téchiné, Francia 1994
Fuga dalla scuola media (Welcome to the Dollhouse), di Todd Solondz, USA 1995
Goodbye Mr. Holland (Mr. Holland's Opus), di Stephen Herek, USA 1995
Pensieri pericolosi (Dangerous Minds), di John N. Smith, USA 1995
La scuola della violenza (Deceived by Trust: A Moment of Truth Movie), di Chuck Bowman, USA 1995

Piccole meraviglie (Small Wonders), di Alan Miller, USA 1996 (documentario)
Codice omicidio 187 (187), di Kevin Reynolds, USA 1997
Will Hunting. Genio ribelle (Good Will Hunting), di Gus Van Sant, USA 1997
Fucking Åmål. Il coraggio di amare (Fucking Åmål), di Lukas Moodysson, Svezia 1998
Rushmore (Rushmore), di Wes Anderson, USA 1998
Amiche cattive (Jawbreaker), di Darren Stein, USA 1999
Election (Election), di Alexander Payne, USA 1999
La lengua de las mariposas (La lengua de las mariposas), di José Luis Cuerda, Spagna 1999
Non uno di meno (Yi ge dou bu neng shao), di Zhang Yimou, Cina 1999
Ricomincia da oggi (Ça commence aujourd'hui), di Bertrand Tavernier, Francia 1999
Battle Royale (Batoru rowaiaru), di Kinji Fukasaku, Giappone 2000
Lavagne (Takht-e siāh), di Samira Makhmalbaf, Iran/Italia 2000
Scoprendo Forrester (Finding Forrester), di Gus Van Sant, USA 2000
Donnie Darko (Donnie Darko), di Richard Kelly, USA 2001
Il club degli imperatori (The Emperor's Club), di Michael Hoffman, USA 2002
Essere e avere (Être et avoir), di Nicolas Philibert (documentario), Francia 2002
Il figlio (Le fils), di Jean-Pierre e Luc Dardenne, Belgio/Francia 2002
Elephant (Elephant), di Gus Van Sant, USA 2003
Evil. Il ribelle (Ondskan), di Mikael Hafström, Svezia/Danimarca 2003
Mona Lisa Smile (Mona Lisa Smile), di Mike Newell, USA 2003
School of Rock (School of Rock), di Richard Linklater, USA 2003
Les choristes. I ragazzi del coro (Les choristes), di Christophe Barratier, Francia 2004
Machuca (Machuca), di Andrés Wood, Cile/Spagna/Gran Bretagna 2004
La mala educación (La mala educación), di Pedro Almodóvar, Spagna 2004
La schivata (L'esquive), di Abdellatif Kechiche, Francia 2004
Diario di uno scandalo (Notes on a Scandal), di Richard Eyre, Gran Bretagna/USA 2006
The History Boys (The History Boys), di Nicholas Hytner, Gran Bretagna 2006
Ti va di ballare? (Take the Lead), di Liz Friedlander, USA 2006
Freedom Writers (Freedom Writers), di Richard LaGravenese, USA 2007
La classe. Entre les murs (Entre les murs), di Laurent Cantet, Francia 2008
Stella (Stella), di Sylvie Verheyde, Francia 2008

Finito di stampare nel mese di aprile 2010
presso il Centro Stampa del Dipartimento di Scienze del Linguaggio,
dell'Interpretazione e della Traduzione
dell'Università degli Studi di Trieste