



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli studi di Padova
Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in
Filologia Moderna
Classe LM-14

Tesi di Laurea

Dentro la classe. La scuola come tema nella letteratura e nel cinema contemporanei

Relatore
Prof. Luigi Marfè

Laureanda
Sara Pesce
n° matricola 2153037 / LMFIM

Anno Accademico 2025 / 2026

Al viaggio compiuto e portato a termine.

Ai giorni di burrasca e alla ritrovata serenità.

Al bagaglio riempito di tesori, conoscenze e valori da condividere con il prossimo.

Alla mia stella guida: quella bambina che da grande avrebbe tanto voluto fare l'insegnante.

E infine al mio porto sicuro: la mia famiglia.

Coraggio [...] piccolo soldato dell'immenso esercito.

I tuoi libri sono le tue armi, la tua classe è la tua squadra, il campo di battaglia è la Terra intera, e la vittoria è la civiltà umana.

Edmondo De Amicis

Indice

Introduzione	7
Capitolo I. Il futuro delle discipline umanistiche	13
Umanizzare l'avvenire	13
Il ruolo dell'interpretazione	16
Umanesimo e critica democratica	23
L'opera letteraria e i conflitti dell'interpretazione	29
Capitolo II. Educare al pensiero critico a scuola	35
L'opacità del lessico pedagogico	35
La letteratura in aula	46
La vitalità dei classici	53
Teorie e pratiche della lettura	59
Capitolo III. La scuola come tema letterario e cinematografico	65
Il racconto di scuola in Italia	65
Una prospettiva diacronica	70
Generi, forme e <i>topoi</i>	76
La scuola al cinema	82
<i>Entre les murs</i> (La classe)	89
Capitolo IV. Racconti di scuola contemporanei: motivi ricorrenti	93
Le scritture "autentiche" sulla scuola	93
La pratica dell'insegnamento	95
Il ripetente: abbandono, atonia, bullismo	101
La valutazione: contro l'oggettività	111

Crisi della lettura e nuove generazioni	118
La relazione educativa	122
Bibliografia	127
Ringraziamenti	139

Introduzione

Per introdurre questa tesi, vorrei porre subito l'attenzione su un estratto del libro *Chagrin d'école* (Diario di scuola, 2007) di uno degli scrittori più attenti alla complessità del mondo scolastico, alle contraddizioni dell'animo giovanile, all'importanza della lettura, di cui è capace di trasmettere il senso più autentico e allo stesso tempo di rimarcare le criticità:

Quest'anno il primo giorno di scuola, un'importante sacerdotessa del marketing dichiarava [...] che la Scuola doveva aprirsi alla pubblicità, la quale sarebbe una categoria dell'informazione, a sua volta alimento primo dell'istruzione [...]. Che diavolo sta dicendo [...] la pubblicità insieme alle scienze, alle arti e alle lettere! [...] E la scuola ideale secondo la Nonna Marketing: un serbatoio di potenziali consumatori sempre più avidi! E la missione degli insegnanti: preparare gli studenti a spingere eternamente il carrello nell'ipermercato della vita!¹

Dalle parole dell'insegnante-scrittore Daniel Pennac emergono gli aspetti più preoccupanti della scuola contemporanea, che può essere considerata come uno specchio della società tutta e che sempre più vede la progressiva diffusione di elementi che, invece di essere legati ad un ambito formativo, culturale ed intellettuale, sembrano appartenere alla sfera del mercato, del profitto e dei processi omologanti, il cui fine ultimo è quello dell'utilità economica.

Come ha osservato Mauro Boarelli, facendo riferimento al Libro bianco *Crescita, competitività, occupazione* (1993), le politiche dell'Unione europea hanno avuto un ruolo centrale in questa insistenza sulla valorizzazione del "capitale umano" e sul ruolo del mondo dell'istruzione nell'ambito dell'occupazione e della competitività delle imprese.² Con "capitale umano" si intende la capacità produttiva di una persona, concetto che si

¹ D. Pennac, *Chagrin d'école*, 2007, ed. it. *Diario di scuola*, Milano, Feltrinelli, 2008, p. 188.

² M. Boarelli, *Contro l'ideologia del merito*, Roma-Bari, Laterza, 2019, p. 32.

basa sulle teorie economiche degli anni sessanta del Novecento della scuola di Chicago, alla cui base c'è la concezione dell' *homo oeconomicus* e l'estensione della razionalità economica a tutti gli ambiti della vita sociale. Ciò ha determinato conseguenze tangibili nel mondo della scuola, in cui anche l'educazione è diventata un investimento che deve tendere al profitto e a risultati misurabili. La subordinazione dell'istituzione scolastica al mondo economico ha comportato l'abbandono da parte dei sistemi educativi della costruzione di saperi critici in favore dell'organizzazione di conoscenze strumentali.

È emerso, sempre di più, un lessico legato alla pedagogia, di cui si sono impregnati i discorsi istituzionali della scuola, le circolari ministeriali, le Indicazioni nazionali che all'apparenza possono sembrare incoraggiare un modo di pensare l'istruzione che privilegia il piano delle conoscenze, del ragionamento critico e dell'elaborazione personale: i veri obiettivi cui dovrebbe tendere la scuola in generale, nel cui raggiungimento gioca un ruolo principe la letteratura. In realtà, purtroppo, questo lessico ha talvolta soltanto una parvenza di rinnovamento, in quanto propone trasformazioni della scuola che vanno più spesso nella direzione dell'"esecuzione" e non dell'"elaborazione" dei processi, che puntano su un sapere pratico legato primariamente alle esigenze del mondo del lavoro.

Nei primi due capitoli, la tesi cerca di dimostrare l'opacità che alcuni termini, utilizzati nel discorso scolastico, hanno acquisito. Per questo, si è fatto riferimento ad importanti teorici e studiosi della letteratura, come ad esempio Yves Citton, che ha sviluppato un originale discorso sul destino della cultura umanistica. Il critico ha messo in luce l'importanza delle discipline umanistiche, in particolare della letteratura, nella società contemporanea per far sì che quest'ultima non si trasformi in una comunità di macchine ridotte alla "trasmissione" dell'informazione, ma che sappia sfruttare l'«intellettualità diffusa» della nostra epoca per creare una «società dell'interpretazione» sempre più "umana".

Un altro studioso a cui si è fatto riferimento per dare autorità alla *pars costruens* di questa tesi, finalizzata a mettere in luce e a sostenere la necessità di salvaguardare il ruolo della letteratura e della lettura in generale a scuola e tra i giovani in formazione, è Tzvetan Todorov. Il critico, nella sua opera *La Littérature en péril* (La letteratura in pericolo, 2007), spiega la sua concezione di letteratura, suggerendo soluzioni per recuperare la dimensione cognitivo-formativa dell'insegnamento di questa disciplina. Egli spiega come

l'oggetto di quest'ultima consista nella "condizione umana" e di come, quindi, la lettura delle opere faciliti la comprensione di sé, degli altri e del mondo tutto. Sull'"immaginazione narrativa" e sull'abilità di mettersi nei panni degli altri, diventando dei bravi cittadini predisposti al dialogo, ad un «atteggiamento socratico» di interrogazione critica, ha ragionato un'altra grande filosofa statunitense: Martha Nussbaum.

Per quanto riguarda le questioni più inerenti alla didattica, fondamentali sono stati i contributi di figure legate e attive nel mondo scolastico come Remo Ceserani, Guido Armellini, Romano Luperini, Emanuele Zinato, Daniele Lo Vetere e Simone Giusti. In particolare, quest'ultimo fa spesso ricorso a uno dei termini chiave dell'ambiguo gergo scolastico, e che in questa tesi si è voluto problematizzare, ovvero quello di "competenza". Credo sia necessario precisare fin dall'inizio la mancanza di trasparenza che questa parola ha oggi. Il termine si trova anche nelle nuove Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo che entreranno in vigore dall'anno scolastico 2026/2027 e che sono state oggetto di approfondimento, per quanto riguarda la disciplina dell'italiano, nel secondo capitolo. Come ha ribadito in un suo saggio Daniele Lo Vetere,³ attorno all'educazione e al lavoro dell'insegnante, che dovrebbe essere un mestiere intellettuale, stanno convergendo fenomeni di burocratizzazione e di tecnicizzazione pedagogica che rendono le diverse discipline soltanto dei pretesti per rispondere a quella retorica delle competenze legata agli imperativi di performance, competizione, velocità ed immediatezza per la formazione di "io imprenditoriali".

È necessario essere consapevoli di ciò che sta accadendo, dei rischi e dell'inefficacia che l'adesione e il perseguimento di una "didattica generale" comporta. Scopo della tesi è quello di mettere in guardia da tutti i processi di omologazione che puntano all'uniformità del sistema. Da tale assunto dovrebbero essere organizzati e sviluppati i percorsi didattici dei docenti di letteratura, che non dovrebbero limitarsi a regole astratte di didattica generale, considerate valide per qualsiasi materia scolastica, ma confidare sulle specificità di una didattica disciplinare. In veste di futura docente di discipline letterarie, ho voluto dedicare alcune sezioni dell'elaborato alla lettura, vista come esperienza di un dialogo intersoggettivo, tra il lettore, più specificatamente lo studente, e

³ D. Lo Vetere, *Vincere la scommessa dell'interpretazione letteraria nella scuola delle competenze*, in *Poteri della lettura. Pratiche, immagini, supporti*, Padova, Padova University Press, 2024, pp. 117-129.

il testo. Sono stati per questo coinvolti nella discussione concetti quali quello di “trasduzione”, di “attualizzazione”, di “pensiero letterario”, di “figuralità” e di “contraddizione” dei testi.

La seconda parte della tesi, invece, è incentrata sulla rappresentazione narrativa della scuola, con l’obiettivo di delineare l’immaginario collettivo che, in momenti diversi, romanzi e film hanno contribuito a formare. Nel terzo capitolo è presentata una panoramica storica delle opere degli scrittori italiani che hanno fatto della scuola il fulcro della loro narrazione. Partendo da De Amicis e i capisaldi di questo spazio letterario, *Cuore* (1886) e *Il romanzo di un maestro* (1886), passando per il momento cruciale e rivoluzionario della Scuola di Barbiana e della *Lettera a una professoressa* (1967) uscita da quel contesto, fino ad arrivare al ventunesimo secolo e a testimonianze di docenti-scrittori come Domenico Starnone, Marco Lodoli, Eraldo Affinati o Edoardo Albinati. In seguito sono descritte le varie soluzioni narrative, le forme, i toni, i registri – da quello della verosimiglianza a quello parodico e grottesco – le caratteristiche dei luoghi, dei tempi e dei motivi, che, nel corso degli anni, gli autori hanno utilizzato, andando a formare quello che oggi viene considerato un genere letterario: quello della “narrazione scolastica”. Le riflessioni sviluppate nel corso del capitolo permettono di comprendere la motivazione per cui Lidia de Federicis ha definito il «romanzo di scuola» come un microcosmo, una metonimia dell’intera società, della quale rispecchia i cambiamenti, le trasformazioni e le criticità.

Oltre alla “rappresentazione su carta”, sono presenti anche delle informazioni, delle riflessioni e degli esempi riguardanti la “rappresentazione sullo schermo” del mondo scuola. I film, come i romanzi, permettono di indagare la storia dell’istituzione scolastica e delle principali figure che vi gravitano attorno. Le ricerche effettuate vogliono far prendere consapevolezza, ai lettori di questo elaborato, di come i film da un lato rappresentino dei “documenti” storici, strumenti per comprendere come la società interpreti la scuola, ma dall’altro concorrono a diffondere pregiudizi e luoghi comuni, costruendo un immaginario inautentico sulla realtà scolastica. In particolare, ho deciso di porre l’attenzione su un film, il cui titolo rimanda a quello di questa tesi: *Entre les murs* (La classe, 2008), una straordinaria pellicola capace di far riflettere su alcune delle tematiche cruciali della scuola, in particolare quella riguardante il difficile rapporto tra gli studenti e i docenti.

È proprio sui motivi ricorrenti dei libri che parlano della scuola contemporanea che si concentra l'ultimo capitolo. Analizzando alcune questioni e snodi tematici, si è cercato di dimostrare come i romanzi e i racconti di scuola possano costituire fonti da cui dedurre spunti di riflessione riguardanti l'educazione, la didattica e la formazione, che vanno ad arricchire quel sapere astratto derivante dalla ricerca degli studiosi che si occupano di scuola e di didattica. In particolare, sono state oggetto di studio le "scritture autentiche" di insegnanti-scrittori come Marco Lodoli, Sandro Onofri, Domenico Starnone, Eraldo Affinati, Daniel Pennac e Frank McCourt. Per citare il primo di loro:

La scuola è un'infinita raccolta di storie: ogni giorno il professore ha davanti a sé un'antologia vivente di narrazioni che s'aggiornano di continuo e che chiedono attenzione.⁴

⁴ M. Lodoli, *Il rosso e il blu. Cuori ed errori nella scuola italiana*, Torino, Einaudi, 2009.

Capitolo I

Il futuro delle discipline umanistiche

Umanizzare l'avvenire

Non si è mai abbastanza umani, possiamo sempre sperare di diventarlo ancora di più [...]. Le nostre società umane, nella loro diversità e nella loro solidarietà, hanno bisogno continuamente di essere coltivate, reinventate, riaffermate, riarticolate [...]. Il lavoro retrospettivo e riflessivo fornito dagli studi umanistici è indispensabile: questo solo può permetterci attraverso la cultura dell'interpretazione, di orientarci nel presente perché sia possibile, fin da oggi, tracciare con facilità le nuove vie dell'avvenire.⁵

Yves Citton conclude con queste parole *L'Avenir des humanités* (Future umanità, 2010) il suo saggio in difesa degli studi letterari, il cui titolo è costituito da un binomio concettuale fondamentale: “futuro” e “umanità”. L'accostamento di questi due termini, infatti, sintetizza un dibattito che negli ultimi vent'anni ha visto diverse voci interrogarsi sul destino collettivo della nostra società, in un'epoca segnata da trasformazioni sociali, antropologiche, economiche e tecnologiche che hanno un impatto sempre più forte nei confronti del corpo articolato dei saperi umanistici. Oggi più che mai l'uomo è responsabile di scelte che influenzeranno, in termini di progresso o di declino, il mondo che verrà. Secondo Citton, l'istruzione gioca un ruolo chiave nel «coltivare l'umanità»⁶, nel farci sentire “cittadini del mondo”, condizione necessaria per orientare positivamente i rapporti tra le culture di oggi, sempre più plurali e diverse tra loro, ma interconnesse:

⁵ Y. Citton. *L'Avenir des humanités*, Paris, Éditions La Découverte, 2010; trad. it. *Future umanità. Quale avvenire per gli studi umanistici?* Palermo, Duepunti edizioni, 2012, p. 178.

⁶ M. C. Nussbaum, *Non for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton, Princeton University Press, 2010; trad. it. *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, Il Mulino, 2011, p. 32.

Dobbiamo [...] fornire la conoscenza e la coscienza di ciò che significa una nazione, ma dobbiamo anche estendere la nozione di cittadino a entità che non dispongono ancora di istituzioni politiche compiute, come l'Europa per un europeo, o che non dispone per niente di un'istituzione politica, come il pianeta Terra. Una tale formazione deve favorire il radicamento all'interno di sé dell'identità nazionale, dell'identità europea, dell'identità planetaria.⁷

Ciò, tuttavia, è ostacolato dalle esili norme di mercato, oggi imperanti, che regolano le nostre interazioni umane e che considerano le vite umane come meri strumenti di profitto.⁸ In un mondo economico in cui gli unici criteri validi sembrano essere quelli quantitativi e misurabili in termini di produttività, utilità e vendita, le discipline umanistiche hanno subito attacchi e una forte messa in crisi.⁹

È importante prendere consapevolezza di ciò per intraprendere una strada di “umanizzazione dell'avvenire”, perseguendo, spinozianamente, la vita dello spirito attraverso l'uso della ragione. Ciò a cui si deve mirare è la formazione di «società dell'interpretazione»¹⁰ che non si accontentano di conoscere il mondo, ma di trasformarlo e orientarlo attraverso un'invenzione di «nuovi possibili».¹¹ Al contrario, l'immaginario evocato da espressioni come “economia della conoscenza”, “società della comunicazione” o “società dell'informazione” definisce la vita umana e sociale puramente in termini economici e di circolazione di dati e beni di mercato.¹²

Per uscire da questa concezione è utile interrogarsi sulla distinzione tra “ricognizione”, passibile di automatizzazione all'interno di un regime capitalistico industriale, e “invenzione” e “interpretazione”, attività propriamente umane. In una delle sue lezioni, Gilles Deleuze ha spiegato, sulla base delle teorie bergsoniane, che la “ricognizione” si riferisce a un'attività di lettura passiva, in quanto limitata al richiamo di contesti preesistenti, mentre l’“interpretazione” prevede una riconfigurazione dei contesti dati e

⁷ E. Morin, *La testa ben fatta*, Milano, R. Cortina, 2000, p. 75.

⁸ Martha C. *Non for Profit, Why Democracy Needs the Humanities*, cit., p. 96.

⁹ Y. Citton, *L'Avenir des humanités*, cit., p. 196.

¹⁰ Y. Citton, *L'Avenir des humanités*, cit., p. 138.

¹¹ Ivi, p. 132.

¹² Ivi, p. 137.

dunque produttrice di novità.¹³ Interpretazione e invenzione sono operazioni attive, accomunate dalla scansione e dalla successione di tre tempi: la selezione degli aspetti pertinenti di un certo fenomeno, il «ritorno sui contorni dell'oggetto o del dato»¹⁴ attraverso un procedimento per salti, presentimenti e ipotesi, la maggior parte delle quali saranno poi abbandonate, per poi concludere con «un atto unico di invenzione», derivante dalla coincidenza e dalla risonanza tra l'ipotesi del soggetto pensante e i «contorni»¹⁵ dell'oggetto o situazione interpretati. Durante il processo interpretativo, oggetto e soggetto dialogano reciprocamente producendo qualcosa di nuovo, di inedito. L'interpretazione deleuziana mette in luce l'unicità delle pratiche interpretative, riflettendo sulla necessità di attribuire un ruolo centrale all'atto interpretativo e al «capitale cognitivo» della società della nostra epoca, caratterizzata da un'intellettualità diffusa, su scala globale, e dove si entra in connessione in un modo sempre più veloce di ieri.¹⁶

La postura interpretativa presuppone, inevitabilmente, l'inclusione di una voce di un altro e, nel contesto in cui viviamo oggi, caratterizzato da sistemi valoriali e visioni del mondo plurimi, è indispensabile sviluppare una capacità interpretativa. Soltanto in questo modo si potrà avere una cultura accogliente, costituita dalle molteplici prospettive di cittadini che, nei diversi contesti della vita quotidiana, sappiano vivere le opportunità di incontro con altri individui di differenti posizioni sociali, idee, tradizioni, valori come occasione non soltanto di scontro, ma di confronto e arricchimento.¹⁷

Si tratta, dunque, di far propria la teoria del «circolo dell'interpretazione» della riflessione ermeneutica, la quale attribuisce un ruolo cardine al movimento dialogico e di ritorno sull'oggetto interpretato e sul soggetto interpretante, che permette di far emergere nuovi immaginari.¹⁸ L'attività interpretativa tipicamente correlata agli studi letterari è insita, in realtà, anche in diverse pratiche quotidiane di molte persone: un medico di fronte ai suoi pazienti, un commerciante nei confronti dei suoi clienti o un insegnante davanti ad una classe, tutti sono impiegati in un lavoro «propriamente umano».¹⁹ Non solo

¹³ Ivi, p. 49.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ Ivi, p. 50.

¹⁶ Ivi, p. 56.

¹⁷ Ivi, p. 105.

¹⁸ Y. Citton, *L'Avenir des humanités*, cit., p. 68.

¹⁹ Ivi, p. 139.

nell'ambito del *care*, ovvero dei servizi verso la persona, ma anche nel mondo delle grandi aziende o dei piccoli servizi commerciali, la redditività non dipende soltanto dalla capacità dei dipendenti di leggere e seguire protocolli. Risulta, infatti, efficace l'adozione di un comportamento umano nelle interazioni con le persone, non basato su procedure prestabilite, ma sull'abilità di leggere segnali, significati e di interpretare specificità di ogni singola situazione ed essere umano, raggiungendo risposte e soluzioni non programmate.²⁰

Ognuno di noi, secondo la definizione di Joseph Beuys, tra i primi esponenti di quella che oggi è chiamata *narrative art*, è un «un interprete inventivo»²¹, un artista dotato di un potenziale creativo e di presentimento estetico; è impossibile stabilire con sicurezza il grado di possibile nocività a lungo termine di un'invenzione, di una pratica o di un'innovazione, ma l'essere umano è in grado di percepire preventivamente sensazioni di malessere e di disgusto di alcune azioni dannose, anche se vantaggiose in termini immediati e di materialità.²² Bisogna passare da una scienza economica dei dati a quello che Bruno Latour ha definito il «rapporto di fatticismo»²³ con la realtà, proiettando su di essa credenze, desideri, illusioni ed intuizioni, e sottraendola ad una visione rigorosa scientifica basata sul solo principio di verificabilità.

Il ruolo dell'interpretazione

La conoscenza è diventata, oggi, una delle forme di capitale più decisive dell'economia, dando avvio a un nuovo paradigma: quello cognitivo. L'età contemporanea, a differenza di quella industriale, fondata sulle macchine e quella digitale, dominata dalla circolazione di dati, è stata caratterizzata dalla formazione del capitalismo cognitivo. Quest'ultimo si fonda sull'intelligenza umana, sulla capacità di generare e condividere conoscenze; creatività e saperi rappresentano la fonte primaria del valore, superando, ma non eliminando definitivamente, l'importanza delle risorse materiali e del lavoro. L'ascesa del capitale cognitivo non è dunque un'evoluzione

²⁰ *Ibidem*.

²¹ *Ivi*, p. 141.

²² *Ivi*, p. 144.

²³ *Ivi*, p. 146.

marginale, ma un mutamento strutturale che ridefinisce i concetti stessi di valore, produttività e vantaggio competitivo.

L'ambizione di un futuro più umano richiede di rivalutare i programmi politici, andando al di là della logica del profitto, della produzione materiale, della meccanizzazione e della standardizzazione degli oggetti che popolano il mondo, contrapponendo questi imperativi capitalistici a un'economia diversa, che affonda le proprie radici negli anni successivi al 2008 ed è legata a un «capitalismo cognitivo»²⁴:

le condizioni sociali e i reali settori propulsivi di un'economia fondata sulla conoscenza [...] si trovano nelle istituzioni e nelle produzioni del *Welfare State* (sanità, educazione, ricerca pubblica e universitaria, ecc.) finalizzate alla produzione dell'uomo mediante (e per) l'uomo [...]. L'espansione del salario sociale [...] ha favorito l'accesso alla mobilità fra diverse forme di attività [...] e una liberazione del tempo (sottratto al capitale) che, dal punto di vista di un'economia fondata sul sapere, si presenta come una forza produttiva immediata.²⁵

Le spinte determinanti per un'economia della conoscenza non derivano dunque da un sistema di privatizzazione e accumulazione capitalistico, ma dalla resistenza nei confronti della pressione individualistica e a breve termine delle logiche di mercato. Il principale mezzo di produzione di questo nuovo modo di pensare l'economia dovrebbe essere il «cervello dei lavoratori»,²⁶ la loro capacità interpretativa e il loro sapere vivo, che dovrebbe avere la possibilità di circolare liberamente in appositi spazi di scambio di parole e pensieri resi possibili dalla cultura degli studi umanistici, premessa fondamentale per una trasformazione del nostro mondo.²⁷ Questa cultura, sviluppata all'interno delle istituzioni educative formative, ma non solo, è oggi attaccata da tagli salariali, da marginalizzazione nei programmi, da meccanismi amministrativi, politici ed economici che favoriscono una cultura scientifico-tecnologica orientata al profitto. Le decisioni politiche, soprattutto in ambito scolastico, sembrano avere dimenticato il ruolo fondamentale della scuola, che dovrebbe essere deputata alla formazione di cittadini

²⁴ Ivi, p. 154.

²⁵ *Ibidem*

²⁶ Ivi, p. 155.

²⁷ Ivi, p. 176.

consapevoli con capacità di riflessione critica che i processi cognitivi messi in moto dalle *hard sciences* non riescono a valorizzare, a differenza delle discipline umanistiche.

Un sistema educativo volto esclusivamente al tornaconto sul mercato globale non si cura di queste carenze, producendo un'ottusa grettezza e una docilità, in tecnici obbedienti e ammaestrati, che minacciano la vita stessa della democrazia.²⁸ Nel 2003, il Consiglio di analisi economica francese vedeva nella rivoluzione telematica una terza rivoluzione industriale, che ha attivato un investimento tecnologico su ciò che viene considerata la base per lo sviluppo di una "società dell'informazione", la scuola. L'informazione ha assunto, così, lo statuto di bene economico autonomo, appiattito sulle macchine.²⁹ La nostra epoca sta attraversando, tuttavia, un'altra importante trasformazione, che riguarda la conoscenza che sta comportando una modifica del tipo e del ruolo della conoscenza, non solo tecnologico-scientifica. Si tratta della libera circolazione di un sapere artistico, estetico e relazionale: un bene non rivale, che è possibile donare senza perderlo e trasmettere grazie alla rete e alle risorse tecnologiche.³⁰

Il processo di costruzione di questa nuova conoscenza non deriva soltanto dall'inventiva di un singolo o da un lavoro collettivo in laboratorio. Si tratta, inoltre, di un'operazione che non risponde agli imperativi della performance sicura, della velocità e dell'immediatezza. Esso richiede, al contrario, interstizi interpretativi in cui svolgere l'attività intellettuale,³¹ la quale prevede la possibilità di errore e la necessità di un tempo adeguato per svolgere la procedura di gestione, selezione e valutazione di affidabilità e pertinenza dei dati e dei flussi di informazioni sempre più sovrabbondanti. Come è possibile, tuttavia, insegnare la lentezza e il raccoglimento necessari «a gente che vive in un mondo frenetico e iperconnesso, gremito di immagini e schermi, avvolto in una bolla sempre più densa di rumore bianco»?³²

L'interpretazione può essere definita come un'autoformazione transindividuale della propria vita, in quanto ognuno di noi non si trova in una condizione di isolamento, ma inserito all'interno di "sotto-culture"³³ e di relazioni sociali con altri individui con i quali

²⁸ M. C. Nussbaum, *Non for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, cit., p. 20.

²⁹ Y. Citton, *L'Avenir des humanités*, cit., p. 9.

³⁰ Ivi, p. 11.

³¹ Ivi, p. 112.

³² F. Bertoni, *L'educazione letteraria: appunti di un insegnante del XXI Secolo*, in «Between», n. 6, n. III, 2013, p. 2.

³³ Y. Citton, *L'Avenir des humanités*, cit., p. 115.

si condividono significati, valori, finalità, forme e codici ricevuti in eredità che vengono reinterpretati attraverso un aggiustamento del senso di parole e gesti.³⁴ Da una parte, dunque, l'interpretazione dipende da una dimensione collettiva: ogni innovazione nasce da un complesso gioco di interpretazione di dati, idee, intuizioni, visioni, errori, testi e letture precedenti e di domande e osservazioni poste tempo prima. Si tratta di un processo che nasce da partecipazioni multiple disseminate nello spazio e nel tempo; un dialogo collettivo in cui ognuno apporta il proprio contributo, il proprio "bene cognitivo". Dall'altra parte si può parlare, tuttavia, di singolarità assoluta dell'interprete-inventore:

L'avvenimento innovativo si realizza sempre e soltanto attraverso la mia persona, concepita come luogo di intersezione di molteplici influenze [...] nessun'altra persona ha subito lo stesso insieme di influenze, ne ha ricavato gli stessi elementi e li ha elaborati nella stessa maniera [...] nessun altro al di fuori di me può interpretare il mondo come lo interpreto io.³⁵

La natura collettiva e allo stesso tempo individuale dell'interpretazione, intesa come attività cognitiva generica, richiama le riflessioni contenute in uno dei testi capitali dell'ermeneutica e della teoria letteraria della seconda metà degli anni Sessanta: il saggio di Roland Barthes su *La Mort de l'auteur* (*La morte dell'autore*, 1968)³⁶. Il critico letterario francese mette in discussione la figura tradizionale dell'autore e di conseguenza il monopolio dell'intenzione autoriale nel determinare il significato di un testo:

La letteratura [...] rifiutandosi di assegnare al testo (e al mondo come testo) un "segreto", cioè un senso ultimo, libera un'attività che potremmo chiamare contro-teologica, o meglio rivoluzionaria [...] un testo è fatto di scritture molteplici, provenienti da culture diverse e che intrattengono reciprocamente rapporti di dialogo, parodia o contestazione; esiste però un luogo in cui tale molteplicità si riunisce, [...] il lettore. [...] il lettore è lo spazio in cui si iscrivono senza che nessuna vada perduta, tutte le citazioni di cui è fatta la scrittura.³⁷

³⁴ Ivi, p. 104.

³⁵ Ivi, p. 107.

³⁶ R. Barthes, *La mort de l'auteur*, Paris, Les Lettres Nouvelles, 1968.

³⁷ R. Barthes, *Le bruissement de la langue. Essais critiques IV*, Paris, Éditions du Seuil, 1984; trad. it. *Il brusio della lingua*, Torino, Einaudi, 1988, pp. 3-4.

Il testo si configura come un campo aperto a percorsi di significato, allusioni e risonanze differenti in base al vissuto, alla biografia e alla personalità di ciascun individuo; da questa constatazione si può ricavare il senso del valore formativo e dell'utilità dell'interpretazione letteraria che deve essere esercitata a scuola. La lettura dei testi letterari permette agli studenti di praticare contemporaneamente abilità collettive, come il riconoscimento di valori e riferimenti culturali, e individuali, che risiedono nella rielaborazione soggettiva e della costruzione autonoma di un senso grazie allo sviluppo di un pensiero critico. Tali abilità possono poi essere trasferite nella vita quotidiana, nella quale si ha a che fare con persone con particolari punti di vista da comprendere; ci si ritrova inevitabilmente in contesti relazionali e comunicativi diversi in cui la competenza interpretativa e la propensione al dialogo, al confronto e all'empatia sono requisiti essenziali per essere dei buoni cittadini:

L'istruzione superiore può offrire agli individui e alle società un'ampiezza e profondità di visione che non esiste nella miope contemplazione del presente. Gli esseri umani hanno bisogno di sentimento, comprensione e prospettiva almeno tanto quanto di lavoro. Il problema non è, se di questi tempi, possiamo permetterci di credere in questi obiettivi, ma se possiamo permetterci di non crederci.³⁸

Dal primo decennio del XXI secolo, il punto focale del sistema educativo nei diversi paesi europei è stato quello che riguarda le raccomandazioni formulate nel Duemila dalla strategia di Lisbona, ovvero quello di «fare dell'Unione europea, la società della conoscenza più competitiva e dinamica del mondo».³⁹

Con la revisione dei sistemi scolastici dell'Unione europea, iniziata in alcuni paesi durante gli anni novanta e poi, a partire dal Duemila, estesa all'intera Unione, in seguito alla Conferenza di Lisbona si è tentato di risolvere le disuguaglianze e le inefficienze delle scuole di molti paesi.⁴⁰ Tra questi, l'Italia si collocava agli ultimi posti sia per quanto riguarda il numero di diplomati e di laureati, sia per il tasso di dispersione scolastica.

³⁸ D. Faust, *The University's Crisis of Purpose*, in «The New York Times Book Review», n. 6, 2009, p. 19 (traduzione mia).

³⁹ Y. Citton, *L'Avenir des humanités*, cit., p. 9.

⁴⁰ S. Giusti, *Didattica della letteratura italiana. La storia, la ricerca, le pratiche*, Roma, Carocci, 2023, p. 76.

L'obiettivo comune verso cui si cercò di indirizzare i sistemi d'istruzione fu: far sì che all'età di quindici anni i nuovi cittadini europei abbiano sviluppato «competenze chiave a un livello tale che li prepari per la vita adulta e che costituisca la base per ulteriori occasioni di apprendimento come anche per la vita lavorativa e a far sì che gli adulti siano in grado di sviluppare e aggiornare le loro competenze chiave mediante un'offerta coerente e completa di possibilità di apprendimento permanente».⁴¹

In Italia, ma non solo, gli sviluppi, le decisioni e le riforme effettuate nel mondo dell'educazione e dei programmi scolastici sembrano, tuttavia, dare poco credito all'istruzione su base umanistica. A partire dagli anni Sessanta del Novecento si è assistito in diversi paesi europei ad un ridimensionamento dell'aura delle *humanities*, dello studio della letteratura e dei classici.⁴²

L'edificio dell'umanesimo classico, il sogno della ragione che animava la società occidentale, si è in gran parte infranto [...]. Le capacità dell'uomo tecnologico, in quanto essere suscettibile ai controlli dell'odio politico e della suggestione sadica, si sono estese in maniera formidabile verso la distruzione.⁴³

Parole forti, queste di George Steiner, forse un po' estremistiche, che si possono accostare a una visione altrettanto radicale che emerge dalle parole, citate da Tzvetan Todorov, del critico letterario Northrop Frye, secondo cui «la letteratura di per sé, non può impedire la distruzione totale, uno dei molti possibili destini della razza umana; ma penso che tale destino sarebbe inevitabile senza la letteratura».⁴⁴ A sua volta, Steiner evidenzia come la letteratura e il suo studio e insegnamento amplino e affinino le risorse dello spirito umano: «Le scienze naturali e matematiche hanno aggiunto poco [...] al dominio delle possibilità umane; c'è maggior penetrazione del problema dell'uomo in Omero, in Shakespeare o in Dostoevskij».⁴⁵

⁴¹ Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente.

⁴² M. Nussbaum, *Non for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, cit., p. 9.

⁴³ G. Steiner, *Language and Silence*, Londra, Faber e Faber, 1967; trad. it. *Linguaggio e silenzio. Saggi sul linguaggio, la letteratura e l'inumano*. Milano, Garzanti, 2001, p. 9.

⁴⁴ T. Tzvetan, *Critique de la critique. Un roman d'apprentissage*, Paris, Éditions du Seuil, 1984; trad. it. *Critica della critica, Un romanzo di apprendistato*, Torino, Einaudi, 1986, p. 11.

⁴⁵ G. Steiner, *Language and Silence*, cit., p. 19.

La centralità della cultura letteraria deve essere ricostituita tenendo in considerazione che in quel «grande discorso con i morti viventi che noi chiamiamo lettura»⁴⁶, la nostra non è una parte passiva. La lettura è una forma di azione, in base alla quale si consente al libro l'accesso all'intimo di noi stessi; una poesia o un romanzo permeano la nostra coscienza, attivano i nostri desideri, la nostra fantasia e la nostra immaginazione⁴⁷: «un fenomeno di impegno totale, una situazione di schiavitù o di prigionia [...], un'esperienza di seduzione»⁴⁸, non priva di rischi. L'arte letteraria non costituisce una forma educativa ingenua, ma è indocile e spesso contraddittoria, dal momento che mette in discussione le nostre certezze, «penetra nelle zone dove la logica si sdoppia o si rovescia, la sequenzialità dell'esperienza si sfilaccia, l'integrità individuale si dissolve, la contingenza sfida ogni volontà di riduzione e organizzazione superiore».⁴⁹ La letteratura è in continua evoluzione, è una materia viva, metamorfica, bisognosa di qualcuno che le faccia nuove domande e la faccia parlare.⁵⁰

Occorre dunque partecipare al dialogo con le opere e i testi attraverso quel processo che Gilbert Simondon ha chiamato «trasduzione»⁵¹. Ciò permette l'uscita di una determinata opera dal contesto originario, entrando in relazione con un nuovo pubblico e quindi con nuovi orizzonti di attesa; soltanto in questo modo le parole risuoneranno con forza anche nel presente, entrando in risonanza con questioni e preoccupazioni contemporanee. L'interpretazione letteraria è assimilabile, dunque, ad un «gioco di trasduzione», in quanto fa passare un testo o una frase da un'epoca ad un'altra, ma anche da un ambito del sapere ad un altro attraverso le differenze, le disuguaglianze e le incompatibilità che li separano.⁵² Ognuno di noi deve accettare di essere un «*traditor*»,⁵³ ovvero un «portatore» e «tramandatore» di un processo trans-individuale con delle dinamiche proprie.

L'interpretazione di un testo si nutre di una tensione dinamica tra la fedeltà alla lettera e alla storia del testo, che contribuisce a fissarne nel canone la memoria, e la reinvenzione

⁴⁶ Ivi, p. 24.

⁴⁷ *Ibidem*.

⁴⁸ S. Sontag, *Against Interpretation*, Milano, Mondadori, 1967; trad. it. *Contro l'interpretazione*, Milano, Mondadori, 1998, p. 46.

⁴⁹ R. Ceserani, *Guida allo studio della letteratura*, Roma-Bari, Laterza, 1999, p. 5.

⁵⁰ F. Bertoni, *L'educazione letteraria: appunti di un insegnante del XXI Secolo*, cit., p. 5.

⁵¹ Y. Citton, *L'Avenir des humanités*, cit., p. 89.

⁵² Ivi, p. 90.

⁵³ *Ibidem*.

dell'interpretazione, che rompe le categorie dell'abitudine e costruisce nuovi significati connotativi, complessi e sfumati, grazie ad una rivivificazione della parola.⁵⁴

Umanesimo e critica democratica

Se gli studi letterari aiutano a diventare attenti lettori di sé, dell'“altro” e del mondo, occorre ripartire da alcune riflessioni che, a partire dalla fine del Novecento, hanno dato vita ad un positivo dibattito culturale filosofico ed ermeneutico; ciò per riportare in auge l'autentico valore della letteratura attraverso una ridefinizione dell'idea stessa di quest'ultima. Sarebbe assurdo volersi privare dell'immenso patrimonio dei saperi umanistici, della letteratura, della poesia, dell'arte e del pensiero del passato; «strumenti formidabili di vita».⁵⁵ Alain Finkielkraut, osservatore pessimistico della cultura contemporanea, ricorda che il «testimone può cadere a terra»,⁵⁶ rimarcando così la possibilità di una perdita del tesoro dell'arte che ha arricchito la vita di generazioni precedenti che rischia di non trovare eredi capaci di amarlo e attualizzarlo.

Oggi è necessario riprendere la strada, indicata da Jerome Bruner⁵⁷ nell'ultimo scorcio del secolo scorso e seguita nel contesto italiano da Remo Ceserani, che ha messo in luce il valore cognitivo della narrazione.⁵⁸ Bisogna riflettere su cosa si può imparare dalla fruizione delle opere letterarie e il contributo che ne deriva per lo sviluppo delle persone rinnovando l'idea di letteratura⁵⁹ e il suo «valore d'uso».⁶⁰ I lavori di Tzvetan Todorov⁶¹, Jean-Marie Schaeffer⁶² e Martha Nussbaum⁶³ partono proprio dal riconoscimento della

⁵⁴ Ivi, p. 88.

⁵⁵ *Ibidem*.

⁵⁶ A. Finkielkraut, *L'ingratitude*, Milano, Excelsior 1881, 2007, p. 20.

⁵⁷ J. Bruner, *The Culture of Education*, Cambridge, Harvard University Press, 1996.

⁵⁸ R. Ceserani, *Guida allo studio della letteratura*, cit., p. 56.

⁵⁹ S. Giusti, *Imparare dalla letteratura nella scuola delle competenze*, in «Forumlecture.ch», n. 3, 2018, p. 6.

⁶⁰ N. Tonelli, *Lo sguardo dell'italianista: letteratura, scuola, competenze*, Torino, Loescher, 2014, p. 17.

⁶¹ T. Tzvetan, *La Littérature en péril*, Paris, Éditions Flammarion, 2008; trad. it. *La letteratura il pericolo*, Milano, Garzanti, 2008.

⁶² J-M. Schaeffer, *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature*, Paris, Marchaisse, 2011 e M. Nussbaum, *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge, Harvard University Press, 1997.

⁶³ M. Nussbaum, *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge, Harvard University Press, 1997.

riconfigurazione della letteratura a seguito dei cambiamenti sociali, della «rivoluzione digitale»⁶⁴ e dalla nascita di «nuovi stili di vita e di lettura».⁶⁵ L'esperienza della lettura o dell'ascolto di una lettura ad alta voce è il fondamento della fruizione della letteratura: un'esperienza estetica in grado di attivare nelle persone le «risorse emotive e cognitive»⁶⁶ attraverso l'immersione nel «mondo narrato»⁶⁷: un'esperienza «mediata»⁶⁸ o «simulata»⁶⁹ reale quanto le esperienze vissute, che consente di sviluppare quell'«immaginazione narrativa»⁷⁰, che secondo Nussbaum è alla base della capacità di immedesimarsi nell'altro, uno dei prerequisiti essenziali per delle società democratiche.

Nussbaum mette in discussione il rapporto meccanico tra sviluppo economico e scuola, che sempre più spesso porta a scelte anticlassiciste e antistoriche. Il sistema educativo non deve concentrarsi soltanto su materie che sembrano più legate alla crescita economica; una buona scuola deve puntare allo sviluppo di una conoscenza del mondo, delle vicende di terre e popoli differenti, di una coscienza storica e culturale, in cui la lettura dei classici costituisce uno strumento fondamentale.⁷¹ La scuola è una realtà complessa che, soprattutto nei paesi con redditi elevati, funge un ruolo importante contro il consumismo, la violenza, la perdita dei valori di un tempo e la corsa frenetica verso obiettivi di profitto a breve termine. Ci stiamo allontanando da un'idea di democrazia costruita sul rispetto, sulla cura e sulla capacità di vedere le altre persone come esseri umani e non come oggetti.⁷² L'istruzione-tecnico scientifica, anch'essa importante per lo sviluppo di una nazione, deve essere accompagnata da abilità altrettanto importanti, necessarie per affrontare situazioni e problematiche con senso critico e non da soggetti facili da manipolare.

L'alternativa principale al modello incentrato sulla crescita è il paradigma dello sviluppo umano in cui ciò che è importante sono le opportunità e le capacità che le persone hanno in diversi ambiti: la partecipazione politica, l'istruzione, la libertà di parola, la

⁶⁴ A. Mazzarella, *La grande rete della scrittura. La letteratura dopo la rivoluzione digitale*, Torino, Bollati Boringhieri, 2008, p. 15.

⁶⁵ F. Rico, *Il romanzo, ovvero le cose della vita*, Torino, Aragno, 2012, p. 51.

⁶⁶ J-M. Shaeffer, *L'expérience esthétique*, Paris, Gallimard, 2015, p. 22.

⁶⁷ P. Jedlowski, *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Milano, Mondadori, 2000, p. 26.

⁶⁸ P. Jedlowski, *Il sapere dell'esperienza*, Roma, Carocci, 2008, p. 91.

⁶⁹ V. Gallese, *Corpo e azione nell'esperienza estetica. Una prospettiva neuroscientifica*, Torino, Allemandi, 2010, p. 260.

⁷⁰ M. Nussbaum, *Non for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, cit., p. 21.

⁷¹ Ivi, p. 8.

⁷² Ivi, p. 25.

salute e l'integrità corporea.⁷³ Un modello che tutela e rispetta tutti gli individui, in quanto possessori di una dignità umana inalienabile. Le democrazie che intendono essere «umane»⁷⁴ hanno bisogno di sviluppare nei loro cittadini sei capacità fondamentali: l'abilità di ragionare, esaminare e riflettere sui problemi politici, il saper riconoscere pari diritti alle persone di diverso genere, religione e orientamento sessuale, preoccuparsi per la vita delle altre persone, anche al di fuori della propria nazione, indagare i problemi della vita umana non solo sulla base di dati statistici, la capacità di valutare l'operato degli uomini politici criticamente, la propensione nel pensare al bene della nazione e la capacità di vedere quest'ultima all'interno di un ordine mondiale complesso in un'ottica transnazionale.⁷⁵

Le istituzioni educative hanno un ruolo principe nella formazione di sentimenti morali di una emotività simpatetica e di una capacità critica nei giovani cittadini: «Una mente non ottiene autentica libertà mutuando conoscenze e ideali di altre persone, bensì formando i propri standard di giudizio e producendo i propri ragionamenti»⁷⁶. Ciò a cui bisognerebbe ritornare, ma che oggi tutte le democrazie stanno sottovalutando, è il metodo socratico del ragionamento critico e dell'esercizio del dubbio: «Socrate proclamò che una vita non sottoposta ad esame non è degna di essere vissuta»⁷⁷. Le persone che conducono una vita senza interrogarsi spesso sono facilmente influenzabili; esse fanno, inoltre, molta fatica a cercare vie di compromesso nei dibattiti e nelle discussioni collettive. L'idea socratica secondo cui ognuno deve assumere la responsabilità dei propri ragionamenti e scambiare opinioni con altri in una condizione di mutuo rispetto è indispensabile nella risoluzione delle differenze nel contesto sociale di una nazione, ma anche nella prospettiva transnazionale dell'incontro tra culture diverse.⁷⁸

Il sapere fattuale e la logica, ha scritto Nussbaum, non bastano per una giusta comprensione della complessità del mondo. Secondo la studiosa americana la terza abilità che un buon cittadino deve avere è quella che si potrebbe chiamare un'«immaginazione narrativa»⁷⁹: «La capacità di pensarsi nei panni di un'altra persona, di essere un lettore

⁷³ Ivi, p. 41.

⁷⁴ Ivi, p. 42.

⁷⁵ Ivi, p. 43.

⁷⁶ Qui cit. da R. Tagore, *Programma pedagogico*, 1915.

⁷⁷ M. Nussbaum, *Non for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, cit., p. 65.

⁷⁸ Ivi, p. 71.

⁷⁹ Ivi, p. 111.

intelligente della sua storia, di comprenderne le emozioni, le aspettative e i desideri».⁸⁰ Quindi c'è bisogno di coltivare, tramite le arti e le lettere, uno «sguardo interiore»⁸¹ utile per condurre un'esperienza di comprensione interculturale.

La letteratura, in modo particolare, «mediante la sua capacità di rappresentare le circostanze particolari e i problemi dei diversi personaggi»⁸² dà un contributo significativo alla formazione del cittadino del mondo. Da *The Company We Keep* (1988) di Wayne C. Booth⁸³, il saggio che ha inaugurato quella che è poi stata definita l'*ethical turn*, Nussbaum prende spunto per descrivere il rapporto e l'interazione che avviene tra un'opera letteraria e il suo lettore.⁸⁴

questa (l'opera letteraria), per tutto il tempo in cui la si legge, [l'opera letteraria] si trasforma in una sorta di amico con il quale si sceglie di passare il proprio tempo. Il problema è quello di capire che tipo di trasformazioni occorrono nella mente del lettore in seguito a questa esperienza.

Per valutare perché certi personaggi attirano e monopolizzano i nostri sentimenti serve accostarsi ai testi tramite una lettura simpatetica, ma anche critica; una lettura che non deve interessare soltanto i testi canonici della letteratura occidentale, ma anche le nuove opere «che diano voce alle esperienze di quei gruppi che sono presenti nella nostra società e che abbiamo più urgenza di comprendere, per esempio i membri di altre culture, le minoranze etniche razziali, le donne, le lesbiche e i gay».⁸⁵ L'immersione nel mondo narrato permette di attivare la valenza politica della letteratura, che consiste nella possibilità di farci entrare nella vita di un'altra persona percependone le differenze o le somiglianze rispetto alla nostra.

⁸⁰ *Ibidem*.

⁸¹ Ivi, p. 122.

⁸² M. C. Nussbaum, *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Roma, Carocci, 1999, p. 109.

⁸³ W. C. Booth, *The Company We Keep: An Ethics of Fiction*, Berkley, University of California, 1988.

⁸⁴ S. Giusti, *Zone di lettura. Per una didattica dell'esperienza estetica*, in «Versants», n. 67, n. 2, 2020, p. 12.

⁸⁵ M. C. Nussbaum, *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, cit., p. 108.

La lettura immersiva dei classici è stata indagata da Todorov nel suo breve saggio intitolato *La letteratura come costruzione* (1995),⁸⁶ in cui mette in luce la capacità di formazione, da parte dei lettori di un «testo rappresentativo»,⁸⁷ di un universo immaginario. La domanda di ricerca a cui il teorico della letteratura cerca di rispondere è chiara:

come un testo conduce alla costruzione di un universo immaginario? Quali sono gli aspetti del testo che determinano la costruzione da noi effettuata in occasione della lettura, e in quale modo?⁸⁸

Da un lato, è il testo a fornire le istruzioni necessarie alla costruzione dell'universo letterario; dall'altro, tuttavia, bisogna tenere in considerazione l'unicità di ogni singolo lettore e di ogni singola lettrice, ognuno portatore di diversi ricordi, esperienze e immagini già impresse nella propria memoria, che contribuiscono alla costruzione dell'universo immaginato evocato dal testo dell'autore.⁸⁹

Nel saggio *La vita comune* (1998),⁹⁰ Todorov dimostra una presa di distanza dai metodi di ricerca empirica e quindi dalla pretesa di oggettività che sembra dilagare anche nell'ambito delle scienze umane, ritenendo opportuno, per chi si occupa di letteratura, concentrare la propria attenzione verso l'introspezione. Quest'ultima riguarda il meccanismo dei propri processi mentali e conoscitivi, attivati durante un'esperienza di lettura.

Un altro concetto fondamentale elaborato dallo studioso è quello di «pensiero letterario», che viene stimolato dai testi rappresentativi ed ha il potere di superare due limiti presenti in altre forme del pensiero:

ciò che si esprime attraverso storie o formule poetiche sfugge agli stereotipi che dominano il pensiero del nostro tempo e alla vigilanza della nostra stessa censura

⁸⁶ T. Tzvetan, *La lettura come costruzione*, in *Poetica della prosa*, trad. it. di E. Ceciarelli, Milano, Bompiani, 1995, pp. 187-203.

⁸⁷ Ivi, p. 187.

⁸⁸ T. Todorov, *La vie commune. Essai d'anthropologie générale*, Paris, Éditions du Seuil, 1995; trad. it. *La vita comune. L'uomo è un essere sociale*, Milano, Pratiche, 1998, p. 12.

⁸⁹ S. Giusti, *Didattica della letteratura italiana. La storia, la ricerca, le pratiche*, Roma, Carocci, 2023, p. 120.

⁹⁰ *Ibidem*.

morale [...]. Le verità sgradevoli- per il genere umano a cui apparteniamo o per noi stessi- vengono espresse più facilmente in un testo letterario che in un testo filosofico o scientifico.⁹¹

Il pensiero letterario attiva la nostra capacità di interpretazione simbolica e ci permette di fare esperienza della «ricchezza e la diversità del vissuto».⁹² Todorov elabora un pensiero espresso dal filosofo Richard Rorty, il quale distingue le opere filosofiche da quelle letterarie, attribuendo a queste ultime la capacità di far assumere ai lettori nuove prospettive e punti di vista, rendendoli sospettosi rispetto ai luoghi comuni e i pregiudizi.⁹³ La lettura può dunque sprigionare una potenzialità liberatoria nei confronti di un pensiero dominante:

Chi fa parte di una società è continuamente immerso in una serie di discorsi [...] dogi ai quali dovrebbe aderire. Sono i luoghi comuni di un'epoca, i pregiudizi che formano l'opinione pubblica, i modi di pensare, banalità [...] preconcetti o *cliché*.⁹⁴

Todorov, inoltre, puntualizza che l'esperienza di lettura è utile a qualsiasi *lecteur ordinaire*, il quale «cerca nelle opere che legge come dare un senso alla propria vita».⁹⁵ Lo studioso francese mostra una posizione che si avvicina agli ideali di Nussbaum quando mette in luce la possibilità di ciascun lettore di allargare i propri orizzonti ogni qual volta che si “incontrano” personaggi che si discostano da noi; personaggi che possono essere considerati come volti di persone nuove, che possiamo osservare nei loro comportamenti: «i romanzi non ci forniscono una nuova forma di sapere, ma una nuova capacità di comunicare con esseri diversi da noi; da questo punto di vista riguardano la morale, più che la scienza».⁹⁶

Anche il sociologo Paolo Jedlowski si avvicina a un'idea simile di fruizione delle opere letterarie che producono sempre un apprendimento e modificano i loro fruitori.

⁹¹ T. Todorov, *La vie commune. Essai d'anthropologie générale*, cit., p. 12.

⁹² T. Todorov, *La littérature en péril*, cit., p. 14.

⁹³ R. Rorty, *Redemption from Egotism. James and Proust as Spiritual Exercise*, Telos, 3, 2001, pp. 243-263.

⁹⁴ T. Todorov, *La littérature en péril*, cit., p. 68.

⁹⁵ Ivi, p. 66.

⁹⁶ T. Todorov, *La littérature en péril*, cit., p. 70.

Jedlowski parla di «mondo narrato»,⁹⁷ un «altrove che immaginiamo»,⁹⁸ creato dalla narrazione attraverso il medium di un discorso narrativo; ascoltando o leggendo ci trasferiamo dal mondo concreto a quello raccontato. Questo mondo segue la logica del «come se»;⁹⁹ si parla di mimesi e di finzione come creazione di universi immaginari che prendono come modello la realtà dei sensi, ma dalla quale se ne emancipano.¹⁰⁰ In questa dimensione creata impariamo cose che ci potranno accadere in futuro, tipi di personaggi, le loro intenzioni e azioni, apprendiamo «schemi di trame, ovvero modi di interpretare le forme molteplici delle relazioni che esistono fra gli esseri, gli accadimenti, le situazioni e le cose».¹⁰¹

L'opera letteraria e i conflitti dell'interpretazione

Le riflessioni riguardanti le specificità dell'educazione impartita dalle discipline umanistiche, in particolar modo quella letteraria, hanno costituito le fondamenta per lo sviluppo di nuovi metodi ed obiettivi della didattica della letteratura italiana, che sarà oggetto di maggior approfondimento nel capitolo successivo, dedicato alla scuola in generale e all'insegnamento della letteratura. Prima però è utile delineare, attraverso un piccolo excursus storico, gli approcci al testo precedenti a quello "ermeneutico" e al ruolo chiave conferito al lettore, sul quale, secondo diversi esperti della didattica, dovrebbero basarsi i programmi e le lezioni dei docenti di letteratura.

Romano Luperini ha individuato tre approcci critici e didattici all'opera letteraria, basati rispettivamente «sull'Autore, sul Testo e sul Lettore».¹⁰² Dall'Ottocento in poi queste tre prospettive caratterizzano tre fasi diverse della storia e della critica:

⁹⁷ P. Jedlowski, *Il piacere del racconto*, in S. Giusti e F. Batini, *Imparare dalla letteratura*, Torino, Loescher, 2013, p. 20.

⁹⁸ *Ibidem*.

⁹⁹ P. Jedlowski, *Un giorno dopo l'altro. La vita quotidiana fra esperienza e routine*, Bologna, Il Mulino, 2005, p. 153.

¹⁰⁰ *Ibidem*.

¹⁰¹ *Ibidem*.

¹⁰² R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi. Quinta edizione ampliata*, Manni, Lecce, 2013, p. 40.

una critica letteraria che si basa sulla centralità dell'autore e procede perciò dall'analisi dell'*intentio auctoris* e cioè dallo studio della persona biografica e storica o comunque della personalità artistica (dal 1830 circa fino al 1925).¹⁰³

Al centro dell'interesse sono l'autore e la storia, il rapporto dell'opera con il suo tempo, la cultura e le trasformazioni sociali. Da ciò deriva la teoria didattica per cui un testo non può essere compreso se non in rapporto con il suo orizzonte culturale.¹⁰⁴ Questa prima fase della riflessione didattica ha fatto dell'approccio storicistico il suo modello chiave, la cui influenza è prevalsa nella scuola fino ai programmi Brocca (1988-1992)¹⁰⁵ e che si ripercuote con qualche traccia ancora oggi. Si tratta di un modello che permette di acquisire una consapevolezza rispetto all'ambiente storico-culturale in cui era immerso un determinato autore, ma che ormai risulta anacronistico. L'approccio storicistico, infatti, nel periodo che va dall'Unità d'Italia fino agli anni cinquanta andava di pari passo con il bisogno della costruzione di una conoscenza della storia della letteratura nazionale. In questa prospettiva è stata delineata una visione della storia letteraria progressiva e lineare, fondata sull'evoluzione di una civiltà della nazione italiana.¹⁰⁶ L'insegnamento collaborava all'elaborazione di un racconto mitico nazionale e da ciò ne derivava un ruolo privilegiato e di fondamentale importanza dei professori di materie letterarie.¹⁰⁷ Le lezioni erano organizzate tramite scelte di letture di testi in grado di trasmettere valori civili, morali ed etici per la futura classe dirigente;¹⁰⁸ si trattava, però, di lezioni frontali, nozionistiche e basate su una didattica depositaria e trasmissiva che hanno suscitato critiche da parte di diverse generazioni di insegnanti e studiosi della letteratura italiana, ma non solo.

Teoria della letteratura (1949),¹⁰⁹ opera nata dalla collaborazione tra René Wellek e Austin Warren, costituì un punto di svolta per la letteratura, in quanto individuò una nuova metodologia per lo studio dei testi letterari e strumenti specifici legati in particolare

¹⁰³ Ivi, p. 70.

¹⁰⁴ E. Zinato, *Insegnare letteratura. Teorie e pratiche per una didattica indocile*, Laterza, Bari-Roma, 2022, p. 17.

¹⁰⁵ S. Giusti, *Didattica della letteratura italiana. La storia, la ricerca, le pratiche*, cit., p. 54.

¹⁰⁶ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi. Quinta edizione ampliata*, cit., p. 32.

¹⁰⁷ Ivi, p. 33.

¹⁰⁸ Ivi, p.40.

¹⁰⁹ R. Wellek e A. Warren, *Theory of Literature*, New York, Harcourt Brace 1949; trad. it. *Teoria della letteratura*, Bologna, Il Mulino, 1956.

all'ambito filologico. Lo studio del contesto è stato superato anche dall'importanza dei meccanismi linguistici e letterari su cui si basa il metodo narratologico, il quale ha preso piede da uno dei massimi esponenti della *nouvelle critique*: Gérard Genette.¹¹⁰ Nell'ambito italiano, figure di spicco che si sono impegnate nel porre l'attenzione sull'importanza della lettura e dell'interpretazione dei testi sono stati Pier Vincenzo Mengaldo, in particolare nel suo libro *Giudizi di valore* (1979),¹¹¹ e lo stesso Luperini in uno dei testi fondamentali per l'insegnamento della letteratura oggi, *Insegnare la letteratura oggi* (2013),¹¹² che vuole superare anche la concezione della critica, basata sull'autosufficienza formale del testo letterario.

Luperini ha individuato un secondo approccio all'opera letteraria relativa a una concezione della critica.

che parte dalla considerazione dell'*intentio operis* dunque dallo studio dell'opera valutata nella sua autonomia e nell'organicità della sua struttura formale (dal 1925 circa al 1975, e soprattutto fra il 1960 e il 1975). [...] quando le tendenze privilegianti l'analisi linguistica e stilistica si coagulano in sistema, fanno corpo organico e diventano largamente egemoni nell'Occidente.¹¹³

In concomitanza con la nascita della linguistica moderna si assistette allo spostamento del focus di attenzione dall'autore all'opera. Il metodo formalistico sostituì quello storicistico nell'ambito della didattica e i testi letterari smisero di essere analizzati come portatori di valori estetici e morali appartenenti a una determinata fase storica; i testi diventano un oggetto autonomo di indagine scientifica e rigorosa che mira ad individuare gli elementi linguistici e formali che creano l'opera letteraria nel suo insieme.¹¹⁴

Tra gli anni Sessanta e la metà degli anni Settanta del secolo scorso, in Italia ha iniziato a diffondersi «una delle varie manifestazioni della critica formalista del Novecento»:¹¹⁵ lo strutturalismo. Il dogma imperante è quello secondo cui la letteratura non ha alcun

¹¹⁰ G. Genette, *Figures III*, Paris, Seuil, 1972; trad it. *Figure III. Discorso del racconto*, Torino, Einaudi, 1976.

¹¹¹ P. V. Mengaldo, *Giudizi di valore*, Torino, Einaudi, 1979.

¹¹² R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi. Quinta edizione ampliata*, cit., p. 71.

¹¹³ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi. Quinta edizione ampliata*, cit., 72.

¹¹⁴ T. Tzvetan, *La littérature en péril*, cit., p. 34.

¹¹⁵ F. Suitner, *La critica della letteratura e le sue tecniche*, Roma, Carocci, 2004, p. 34.

rapporto con il resto del mondo, ma vanno soltanto ricercate le relazioni che intercorrono tra gli elementi dell'opera costituendone la sua «letterarietà».¹¹⁶ Luperini ha sottolineato come il testo, nell'accezione strutturalista, sia «una struttura coerente di forme che il critico deve studiare».¹¹⁷ Todorov, pur essendo stato tra anni Sessanta e Settanta, uno dei promotori della narratologia e dello strutturalismo,¹¹⁸ nel suo pamphlet intitolato *La littérature en péril* (La letteratura in pericolo, 2008) denuncia i rischi dell'eccesso di specialismo e dell'analisi retorica del testo. È importante sposare nuovamente quell'estetica illuminista, che nonostante affermi l'autonomia dell'arte, non ignorava il legame esistente tra la realtà e le opere le quali aiutano a conoscerla e ad agire su di essa.¹¹⁹ All'inizio del suo celebre diario, Benjamin Constant scriveva: «La letteratura riguarda ogni cosa. Non può essere separata dalla politica, dalla religione, dalla morale. È espressione delle opinioni degli uomini su ciascuna di queste cose».¹²⁰ Constant dimostrava una fedeltà nei confronti delle idee di Madame de Staël, secondo cui la letteratura di immaginazione assieme agli scritti filosofici e scientifici, seppur nelle loro differenze, appartengono tutti al mondo e su di esso agiscono «contribuendo a creare una società immaginaria abitata dagli autori del passato e dai lettori del futuro».¹²¹

Todorov ha individuato un'alternativa di insegnamento nelle modalità e negli obiettivi: da un lato, ci sarebbe lo studio della disciplina e dall'altro quello del suo oggetto. A scuola è opportuno prediligere l'insegnamento dell'oggetto della letteratura, ovvero le sue grandi opere depositarie del senso della vita.¹²² L'utilizzo di strumenti tecnico-retorici possono essere utili, ma soltanto se trattati come mezzi, senza dimenticare il fine ultimo dell'insegnamento della letteratura: la fusione dell'orizzonte fra il mondo del testo e il mondo del lettore e la ricerca del significato che ne deriva.¹²³

La condizione umana costituisce l'oggetto principale della letteratura, la lettura e la comprensione di quest'ultima permette di diventare veri conoscitori dell'essere umano,¹²⁴ comprenderne i sentimenti e i comportamenti. L'immersione nelle opere di grandi

¹¹⁶ R. Jakobson, *Questions de poétique*, Paris, Seuil, 1973; trad. it *Poetica e poesia*, Einaudi, Torino, 1985.

¹¹⁷ R. Luperini, *Teoria, critica e didattica della letteratura*, in «La Capitanata», n. 11, 2002, p. 61.

¹¹⁸ R. Luperini, *Per un nuovo paradigma didattico*, in «La scuola e noi», 2013, p. 70.

¹¹⁹ T. Tzvetan, *La littérature en péril*, cit., p. 49.

¹²⁰ Ivi, p. 51.

¹²¹ *Ibidem*.

¹²² Ivi, p. 20.

¹²³ R. Luperini, *Per un nuovo paradigma didattico*, cit., p. 71.

¹²⁴ T. Tzvetan, *La littérature en péril*, cit., p. 81.

scrittori è un'ottima palestra per prepararsi allo svolgimento di una qualsiasi professione basata sui rapporti umani. Il compito degli insegnanti, secondo Todorov, è quello di rappresentare dei mediatori nella ricerca del significato delle opere; se l'insegnamento verrà inteso in questo modo, la letteratura costituisce un'opportunità di dialogo con gli uomini di tutti i tempi, un'occasione di crescita e di propedeuticità «all'incontro con l'Altro»,¹²⁵ un fatto culturale che sarà utile a qualsiasi ragazzo e ragazza, indipendentemente dal lavoro che svolgeranno in futuro.

Dalla fine del Novecento, sul piano teorico si è registrato uno spostamento dell'attenzione dal testo al lettore. L'idea di critica come interpretazione, concetto fondamentale su cui in questo primo capitolo si è cercato di mettere in evidenza i suoi tratti peculiari e di funzionamento, scardina il concetto di critica come analisi del testo.¹²⁶ Il riferimento al terzo modello di critica, e conseguentemente di didattica, individuato da Luperini apre una riflessione ulteriore, calata nel mondo dell'istituzione formativo educativa per eccellenza, che merita di essere approfondita, che interessano un mondo così complesso e articolato, ma anche ricco e meraviglioso che è la scuola. La questione da cui partire è quella che cerca di capire se realisticamente oggi gli studenti siano messi in una condizione di poter rispondere alle domande inerenti al senso del testo nel suo tempo e per noi, la persistenza o la dissolvenza di tematiche fra passato e presente; centrale è il concetto di attualizzazione, dell'orizzonte di attesa degli adolescenti e la «cultura giovanile».¹²⁷

Nel prossimo capitolo l'interrogativo sarà proprio questo, vale a dire se la normativa scolastica e le pratiche didattiche permettano ciò, soprattutto in riferimento alle nuove linee guida nazionali per il primo ciclo, in cui la scuola secondaria di primo grado rappresenta un momento di passaggio per il successivo ordine scolastico. Si delineerà il profilo di studente e di insegnante, e la perdita dell'aura del docente come intellettuale di area umanistica, che oggi dominano il mondo scolastico e particolare attenzione verrà data, mettendolo in discussione, al concetto di «competenza».¹²⁸ Per un quadro completo saranno affrontate anche altre questioni, oggetto di acceso dibattito negli ultimi anni,

¹²⁵ L. Romano. 2006. *Intellettuali, critica letteraria e globalizzazione*, in «Allegoria», n. 56, p. 192.

¹²⁶ E. Zinato, *Insegnare letteratura. Teorie e pratiche per una didattica indocile*, cit., p. 17.

¹²⁷ S. Giusti, *Didattica della letteratura italiana. La storia, la ricerca, le pratiche*, cit., p. 35.

¹²⁸ S. Giusti, *Le competenze della letteratura*, in «Per leggere», n. 4, 2008, p. 139.

come la valutazione e l'impatto delle nuove tecnologie sulla didattica, in particolare della letteratura.

Capitolo II

Educare al pensiero critico a scuola

L'opacità del lessico pedagogico

Certo non è agevole sottrarsi a tutti i condizionamenti, ma si può almeno scegliere il condizionamento che si preferisce.¹²⁹

Primo Levi

La scuola è un ambiente costruito dagli esseri umani per gli esseri umani, che ha lo scopo di orientare, formare, istruire ed educare. Si tratta di finalità fondamentali e indispensabili per tutta la società, che deve quindi interessarsi e prendersi cura di un'istituzione così importante¹³⁰.

Per rendere trasparente e visibile il mondo della scuola e per collegarlo al mondo del lavoro, al mondo vero, bisognerebbe cominciare col riconoscere che la *scuola è il mondo*, un mondo da abitare con responsabilità e consapevolezza, e da esplorare con curiosità inesauribile.¹³¹

Nell'immaginario comune, l'insegnamento viene percepito secondo diverse prospettive: per alcuni costituisce una "missione", una "chiamata dall'alto" a cui alcune persone rispondono per passione, per una volontà di fare del bene agli altri.¹³² Per molti, soprattutto nei tempi più recenti, l'insegnante è visto soltanto come un funzionario pubblico, un burocrate, che assume, quindi, quel ruolo straordinario che consiste nella

¹²⁹ P. Levi, *Se questo è un uomo*, Torino, Einaudi, 1958, p. 180.

¹³⁰ S. Giusti, F. Batini, M. Giusti, V. Roghi, *La scuola è politica. Abbecedario laico, popolare e democratico*, Firenze, Effequ, 2019, p. 19.

¹³¹ Ivi, p. 111.

¹³² Ivi, p. 157.

formazione di persone dotate di capacità di pensiero, di scelta, capaci di mettere in discussione dogmi e certezze. L'immagine che meglio rappresenta questo mestiere è quella dell'«insegnante artigiano»¹³³: egli è colui che nel corso della sua vita è riuscito ad apprendere e affinare una serie di saperi, conoscenze ed elaborare tecniche personali, ma adattabili di volta in volta alla classe con cui si trova ad avere a che fare. Un insegnante è colui che parla, che trasmette, ma che è anche capace di mettersi continuamente in discussione, in una posizione di ascolto per entrare a far parte di un dialogo autentico con gli alunni.

Ogni docente deve riconoscere di essere un artigiano dell'insegnamento che svolge il suo lavoro affinché gli allievi apprendano conoscenze, abilità e competenze. Quest'ultimo è un termine che da tempo è entrato a far parte del gergo scolastico e che oggi rischia di assumere accezioni fuorvianti. Sono numerose le questioni che negli ultimi vent'anni hanno riguardato il sistema di istruzione italiano; e una di queste riguarda il fatto che le «le competenze cancellano le conoscenze e mettono i ragazzi al servizio del neocapitalismo, facendo gli interessi delle multinazionali»¹³⁴. Si è creata una contrapposizione tra “conoscenze” e “competenze”, legando queste ultime a una semplice funzione di servizio del neocapitalismo. In questo modo, viene meno la potenza, in termini progressisti ed emancipatori, che le competenze, correttamente intese, possono apportare. C'è anche chi, sostenendo di difendere il pensiero critico e autonomo, esorta a tornare alle lezioni frontali, lasciando stare i «deliri pedagogici e didattici»¹³⁵ degli ultimi decenni. Il discorso sulla scuola, tuttavia, è un discorso pedagogico, e le conoscenze relative alla scienza educativa possono essere utili per la progettazione e il miglioramento del sistema di istruzione.¹³⁶

Non è possibile dare vita a una scuola formativa senza una didattica attiva e una valutazione che coinvolga direttamente gli studenti. Al di là delle richieste in termini di conoscenze, abilità e competenze previsti dalla normativa nazionale è bene tenere sempre a mente e prendersi cura della libertà e autodeterminazione delle persone.¹³⁷ In questo senso, con il termine *empowerment* o «impoteramento»¹³⁸, si indica un processo di

¹³³ Ivi, p. 159.

¹³⁴ Ivi, p. 39.

¹³⁵ Ivi, p. 40.

¹³⁶ Ivi, p. 41.

¹³⁷ Ivi, p. 57.

¹³⁸ Ivi, p. 57.

acquisizione di potere, della consapevolezza di sé, delle proprie potenzialità e del proprio agire. Si tratta di un concetto che già negli anni sessanta era legato all'idea di democrazia e alla necessità della possibilità di emancipazione che doveva essere data ai più deboli. In questa prospettiva l'*empowerment* è un processo attraverso cui le persone, appartenenti alle categorie sociali più fragili, vengono aiutate ad assumersi le proprie responsabilità attraverso lo sviluppo di un pensiero critico, di capacità necessarie a captare nuove opportunità e che permettono di assumere un maggior controllo sulla propria vita.¹³⁹ «Emancipazione, iniziativa individuale, responsabilità, opportunità, impegno, coinvolgimento attivo, autonomia, autoefficacia, padronanza della propria vita»¹⁴⁰ sono concetti oggi rimasti un po' ai margini del dibattito politico e nelle pratiche scolastiche italiane, ma che sono stati centrali nelle azioni di figure, pur tra loro molto diverse, come Maria Montessori, Bruno Ciari, Mario Lodi, Lorenzo Milani, Gianni Rodari, Danilo Dolci, Alberto Manzi.¹⁴¹ Ogni ragazzo e ragazza ha il diritto di ricevere dallo Stato un'istruzione adeguata che permetta l'acquisizione di conoscenze relative alle diverse discipline, che renda possibile mettere a frutto le proprie capacità e che fornisca gli strumenti adatti per conoscere sé stessi e il mondo. A livello teorico e legislativo bisogna rifarsi all'articolo 3 della Costituzione:

È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.¹⁴²

Viene da chiedersi, tuttavia, se questi ideali siano effettivamente previsti dalle norme ministeriali e siano poi applicati concretamente nelle scuole. Per rispondere a ciò viene utile la recentissima pubblicazione delle *Indicazioni nazionali* per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione, in cui la scuola secondaria di primo grado rappresenta un punto di partenza per il ciclo di studi superiori successivo.

¹³⁹ *Ibidem*.

¹⁴⁰ *Ivi*, p. 58.

¹⁴¹ *Ibidem*.

¹⁴² *Ivi*, p. 58.

Particolare è l'applicazione del termine "competenza" nei discorsi scolastici relativi all'insegnamento che spetta al docente di lingua e letteratura italiana. Con la crisi delle discipline umanistiche e con l'abuso di un uso puramente strumentale dei testi volto ad educare alle *soft skills* e alla vita pratica, i processi di "elaborazione" delle conoscenze e dei pensieri sono stati soppiantati da meccanismi e approcci allo studio mirati all'"esecuzione".

Il dibattito sul ruolo dell'insegnante di italiano e sulla funzione della letteratura è in corso da quasi sessant'anni se si risale alla *Lettera a una professoressa* (1967) della Scuola di Barbiana; esso vede contrapporsi diverse voci affiorate tra gli anni settanta e ottanta, che ancora si fanno sentire nelle discussioni degli esperti di letteratura, lingua e didattica italiana.¹⁴³ Risale ad esempio al 1975 la pubblicazione delle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*¹⁴⁴ della scuola linguistica di Tullio de Mauro, che sosteneva l'indipendenza dell'educazione linguistica, ma anche del suo essere preliminare rispetto all'educazione letteraria.¹⁴⁵ I linguisti iniziarono a mettere in discussione la possibilità di imparare la lingua italiana attraverso la lettura e l'analisi dei testi della tradizione letteraria.¹⁴⁶ Ciò contribuì alla diffusione, negli anni settanta, di un'idea di studio della letteratura basata, come abbiamo visto, sull'analisi di testi letterari con strumenti e procedure idonei. Per quanto riguarda l'educazione linguistica, Tullio De Mauro difese quella di tipo democratico, a differenza di quella imperante nella metà degli anni settanta, quando nella scuola ancora prevaleva un «addestramento al monolinguisimo».¹⁴⁷ L'insegnamento derivato dal ricorso e dalla scelta dei testi letterari, in base alla loro esemplarità retorica e stilistica, tendeva a privilegiare la produzione a scapito della ricezione e della comprensione.

Alla fine degli anni settanta venne pubblicato un articolo del critico e teorico della letteratura Franco Brioschi¹⁴⁸, che individuava alcuni problemi dell'insegnamento

¹⁴³ *Ibidem*.

¹⁴⁴ T. De Mauro, *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, in «Lingua e dialetti», 1975.

¹⁴⁵ S. Giusti, *Insegnare con la letteratura*, cit., p. 9.

¹⁴⁶ *Ibidem*.

¹⁴⁷ G. Berruto, *Linguistica e didattica: problemi e riflessioni*, in «Didattica dell'italiano», Torino, Edizioni Stampatori, 1976, pp. 928-952. M. Berretta, *Linguistica ed educazione linguistica. Guida all'insegnamento dell'italiano*, Torino, Einaudi, 1977, p. 45. C. Lavinio, *Educazione linguistica e testo letterario*, in «Riforma della scuola», 6, 1979, pp. 4-9.

¹⁴⁸ T. De Mauro, *L'educazione linguistica democratica*, Roma-Bari, Laterza, 2018, p. 74.

¹⁴⁸ Testo raccolto in F. Brioschi, *La mappa dell'impero. Problemi di teoria della letteratura*, Milano, Net, 2006.

letterario; questioni sulle quali sono poi tornate le successive generazioni di docenti.¹⁴⁹ Le posizioni teoriche di Brioschi, infatti, hanno una grande attualità e hanno influito nell'agire di molti studiosi che si sono occupati più di recente di didattica di letteratura italiana, tra cui Guido Armellini (2008)¹⁵⁰, Gianni Turchetta (2008)¹⁵¹, Mario Barengi (2020)¹⁵², Romano Luperini (2013)¹⁵³, Simone Giusti e Natascia Tonelli (2021).¹⁵⁴ Brioschi sosteneva una definizione della letteratura di carattere relazionale e funzionale, in quanto «un testo non è letterario, ma lo diventa in rapporto a un comportamento sociale».¹⁵⁵ La letteratura è considerata come un'istituzione linguistica e sociale, la quale può essere definita soltanto a partire dal suo funzionamento, ovvero dai comportamenti delle persone che partecipano al gioco della letteratura, dalla modalità in cui utilizzano i testi letterari, i quali in base alle loro caratteristiche spingono i lettori ad agire in un determinato modo.¹⁵⁶

«L'esperienza estetica costituisce una dimensione importante e significativa nello sviluppo della personalità»¹⁵⁷: un assunto chiave, dal quale bisogna partire per conferire alla scuola il compito di sviluppare, negli studenti, l'attitudine a interrogare il testo e assumere la giusta disposizione nei suoi confronti, attraverso una serie di esperienze estetiche. Brioschi, inoltre, apre alla cosiddetta "cultura giovanile", rifiutando di operare una distinzione tra opere di maggiore o minore nobiltà letteraria, tra fumetti, gialli, fotoromanzi, fantascienza, best-sellers e classici:¹⁵⁸

Le persone che frequentano la scuola hanno una propria cultura, uno stile di vita e dei comportamenti linguistici e, anche, estetici, che non dovrebbero essere negati o repressi, ma che dovrebbero costituire la base su cui fondare l'educazione alla fruizione della letteratura.¹⁵⁹

¹⁴⁹ S. Giusti, *Didattica della letteratura italiana. La storia, la ricerca, le pratiche*, cit., p. 33.

¹⁵⁰ G. Armellini, *La letteratura in classe. L'educazione letteraria e il mestiere dell'insegnante*, Milano, Unicopli, 2008.

¹⁵¹ G. Turchetta, *Presentazione*, in *La letteratura in classe. L'educazione letteraria e il mestiere dell'insegnante*, Milano, Unicopli, 2008, pp. 9-15.

¹⁵² M. Barengi, *Cosa possiamo fare con il fuoco? Letteratura e altri ambienti*, Macerata, Quodlibet, 2013.

¹⁵³ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi. Quinta edizione ampliata*, Lecce, Manni, 2013.

¹⁵⁴ S. Giusti, N. Tonelli, *Comunità di pratiche letterarie*, Torino, Loescher, 2021.

¹⁵⁵ F. Brioschi, *La mappa dell'impero. Problemi di teoria della letteratura*, cit., p. 129.

¹⁵⁶ S. Giusti, *Didattica della letteratura italiana. La storia, la ricerca, le pratiche*, cit., p. 33.

¹⁵⁷ F. Brioschi, *La mappa dell'impero. Problemi di teoria della letteratura*, cit., p. 174.

¹⁵⁸ *Ibidem*.

¹⁵⁹ S. Giusti, *Didattica della letteratura italiana. La storia, la ricerca, le pratiche*, cit., p. 35.

L'accesso e la fruizione alla letteratura necessitano un allargamento di partecipazione democratica. Questo è il compito della scuola, la quale deve mostrare come il testo letterario non sia un oggetto remoto, ma «qualcosa con cui si può perfino “convivere”»¹⁶⁰ o per dirla con le parole che fanno da titolo al saggio di Daniele Lo Vetere: «Vincere la scommessa dell'interpretazione letteraria nella scuola delle competenze».¹⁶¹

In questa prospettiva Lo Vetere pone l'attenzione sulla terza delle fasi della critica letteraria individuate da Luperini:

Una critica che sceglie come punto di riferimento critico l'*intentio lectoris* e quindi lo studio del pubblico e dell'orizzonte di attesa, della circolazione e della fruizione dei prodotti letterari o anche delle reazioni del soggetto nel momento stesso della lettura (dal 1975).¹⁶²

Riprendendo Luperini, Lo Vetere rimarca come sia soprattutto a partire dall'ultimo quarto del Novecento che si registra un significativo spostamento del “fuoco” dal testo al lettore e di come negli ultimi anni ciò abbia avuto implicazioni importanti nella didattica della letteratura nella scuola secondaria superiore. In aula avviene l'incontro tra il testo letterario e la classe, un insieme di adolescenti immersi in una cultura di massa;¹⁶³ tutto ciò avviene grazie alla mediazione del docente, il pastore della comunità classe.¹⁶⁴

Lo Vetere si accorda al pensiero luperiniano e ceseraniano, sostenendo una didattica della letteratura fondata sull'orientamento al lettore e sulla centralità del momento dell'interpretazione, che non comporti tuttavia una liquidazione della conoscenza storica o dell'analisi del testo. Di fondamentale importanza è il momento di «enucleazione dei contenuti di verità dei testi»,¹⁶⁵ che devono essere ridefiniti e messi in relazione con la

¹⁶⁰ Ivi, p. 36.

¹⁶¹ D. Lo Vetere, *Vincere la scommessa dell'interpretazione letteraria nella scuola delle competenze*, in *Poteri della lettura. Pratiche, immagini, supporti*, Padova, Padova University Press, 2024, pp. 117-129.

¹⁶² R. Luperini, *Per un nuovo paradigma didattico*, cit., p. 71.

¹⁶³ D. Lo Vetere, *Vincere la scommessa dell'interpretazione letteraria nella scuola delle competenze*, cit., p. 118.

¹⁶⁴ R. Ceserani, *La comunità dei lettori. Tre modi di insegnare e studiare la letteratura*, in *Guida allo studio della letteratura*, Roma, Bari, Laterza, 1999, pp. 402-406.

¹⁶⁵ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 75.

situazione presente, gli interessi e le esperienze contemporanee, evitando banali attualizzazioni.

L'attenzione deve soffermarsi sul momento in cui un certo testo viene letto da un certo lettore, il quale deve assumere un particolare atteggiamento per far sì che il testo parli:

i testi letterari non parlano per “rivelazione”, occorre interrogarli e per essere spinti a farlo dobbiamo pensare di trovarvi la risposta a una domanda che sia già in noi, di cui già sentiamo l'urgenza.¹⁶⁶

Il “domandare” precede il “rispondere” ed è la domanda dell'interprete a mobilitare la risposta del testo. Nel contesto scolastico, il primo a doversi chiarire che cosa chiedere alla letteratura è l'insegnante. Quest'ultimo deve anticipare tra sé e sé ciò che avverrà in classe e quali sono le domande taciute degli studenti nei confronti dei brani che sceglierà da proporre in aula; progressivamente le domande scaturiranno e verranno poste in modo spontaneo dagli alunni.¹⁶⁷ Ciascuna domanda e interpretazione proveniente da uno studente, anche se non corrette o divergenti da quelle proposte tradizionalmente dalla critica, non devono essere liquidate, ma devono essere prese come punto di partenza per una ricerca collettiva di senso.¹⁶⁸ La bidirezionalità del dialogo tra testo e lettore e tra insegnante e studenti, conferisce alla pratica didattica una considerevole valenza conoscitiva: le nuove domande culturali e di senso che provengono dalle giovani generazioni interrogano e vanno a ridefinire le acquisizioni del sapere specialistico.¹⁶⁹ Ciò non vuol dire seguire le mode o il gusto degli studenti, ma permette di riconoscere il vero valore di un percorso didattico che deve andare al di là del sapere accademico, seppur punto di partenza imprescindibile, e che permette quell'incontro fra lettore e opera che Hans Robert Jauss chiama «ringiovanimento del passato».¹⁷⁰

¹⁶⁶ D. Lo Vetere, *Vincere la scommessa dell'interpretazione letteraria nella scuola delle competenze*, cit., p. 120.

¹⁶⁷ Ivi, p. 122.

¹⁶⁸ D. Lo Vetere, *Vincere la scommessa dell'interpretazione letteraria nella scuola delle competenze*, cit., p. 121.

¹⁶⁹ G. Armellini, *La letteratura in classe. L'educazione letteraria e il mestiere dell'insegnante*, Milano, Edizioni Unicopli, 2008, p. 36.

¹⁷⁰ H. R. Jauss, *Il testo del passato nel dialogo con il presente*, in *Estetica della ricezione*, Guida, Napoli, 1988, p. 88.

L'insegnamento letterario non è solo una trasmissione di conoscenze e competenze, ma è soprattutto una scommessa sulla capacità della letteratura di parlare ai ragazzi e alle ragazze di oggi. Ogni insegnante di letteratura dovrebbe far crescere nei giovani la curiosità, il gusto per la lettura, la sensibilità ai valori estetici, l'apertura alla varietà delle esperienze e la propensione al dialogo con il "diverso" e alla sua comprensione.¹⁷¹ Ciò richiede di esercitare in aula una tipologia di lettura che Emanuele Zinato definisce come «inattuale e controcorrente».¹⁷² Essa deve eludere il rispetto alla retorica delle competenze per la formazione di un io imprenditoriale capace di risolvere i problemi imprevisti in modo veloce ed immediato: «La lettura letteraria non è immediatamente funzionale, misurabile, sistematica».¹⁷³ Per questo la letteratura è inattuale: non si piega alle logiche competitive e di performance, ma offre la possibilità di esplorare le contraddizioni intrinseche dell'esperienza umana. Bisogna leggere tenendo in considerazione l'"opacità" del testo, ovvero il suo non poter essere attraversato in maniera immediata, facilmente e senza rischi, dal lettore; ciò ha a che fare con il tasso di figuralità della letteratura, l'ambiguità, la stratificazione retorica, l'espressività linguistica e la presenza di allegorie.¹⁷⁴

Federico Bertoni ha parlato di lettura di scarto, di spreco, di lentezza che inceppa: è l'elogio del difficile come forma di resistenza culturale.¹⁷⁵ Solo una lettura lenta, attenta al dettaglio, profonda e riflessiva può permettere di fare esperienza della figuralità, della contraddizione ideologica, tematica e logica del testo e della sua ambiguità. L'ambiguità di un testo permette ai lettori in formazione di ricercare sotto la sua superficie significati nascosti, sfumati, complessi e molteplici. Una pluralità che può riguardare più livelli, da quello tematico, retorico, a quello inerente ai personaggi, agli spazi o alla costruzione della temporalità.¹⁷⁶

¹⁷¹ G. Armellini, *La letteratura in classe. L'educazione letteraria e il mestiere dell'insegnante*, cit., p. 151.

¹⁷² Id, *Inattualità della lettura: per una didattica delle contraddizioni*, in *Poteri della lettura. Pratiche, immagini, supporti*, Padova, Padova University Press, 2024, pp. 109-116.

¹⁷³ Ivi, p. 110.

¹⁷⁴ E. Zinato, *Insegnare letteratura. Teorie e pratiche per una didattica indocile*, Bari-Roma, Laterza, 2022, p. 112.

¹⁷⁵ E. Zinato, *Inattualità della lettura: per una didattica delle contraddizioni*, cit., p. 110.

¹⁷⁶ Ivi, p. 112.

Quando si legge in aula un'opera narrativa, si incontra un discorso che evoca un mondo di invenzione come fosse reale, situato in uno spazio e in un tempo e riflesso nella mente dei personaggi e/o del narratore.¹⁷⁷

Un testo narrativo, dunque, è caratterizzato dall'opportunità che offre agli studenti di abitare le menti altrui. A ciò sono correlate due fondamentali avventure educative potenzialmente riproducibili nell'incontro con un testo letterario: l'esperienza dello straniamento e quella complementare, ma opposta, dell'empatia.¹⁷⁸ In *L'arte come procedimento* (1965)¹⁷⁹, il formalista russo Viktor Sklovskij definisce il primo concetto come il dispositivo artistico che consente ad ogni opera d'arte di rappresentare un mondo nuovo, attraverso occhi stranieri, oltrepassando la percezione abitudinale e dei luoghi comuni.¹⁸⁰ Per quanto riguarda l'empatia, invece, l'ingresso nella psiche dei personaggi richiede agli studenti una disposizione mentale di cui hanno già fatto esperienza da bambini nei giochi individuali o di gruppo basati sull'assunzione dei panni altrui e sulla «modellizzazione finzionale».¹⁸¹ Una lettura estetica, infatti, richiede la sospensione dell'incredulità e l'adozione di una strategia dell'attenzione diversa da quella di una comunicazione pragmatica, attraverso il "fare come se".¹⁸² L'accesso alle «menti finzionali»¹⁸³ dei personaggi permette al lettore in formazione di apprendere operazioni di trasposizione dell'esperienza sensoriale e psichica, dal mondo reale al mondo di carta e viceversa. In questo modo, la didattica del testo letterario, a partire dall'acquisizione dei punti di vista dei testi di invenzione, può attivare strategie di apprendimento che aiutano i ragazzi in formazione a capire come sia possibile provare emozioni reali per enti fittizi, saggiando cioè i gradi diversi di credulità e incredulità.¹⁸⁴ Attraverso la letteratura a scuola, quindi, usufruita come collaudo consapevole delle proprie emozioni fra immedesimazione e distanziamento critico, si permette ai giovani di partecipare ad un

¹⁷⁷ *Ibidem*.

¹⁷⁸ Ivi, p. 113.

¹⁷⁹ V. Sklovskij, *L'arte come procedimento*, in *I formalisti russi. Teoria della letteratura e metodo critico*, Torino, Einaudi, 1965.

¹⁸⁰ E. Zinato, *Insegnare letteratura. Teorie e pratiche per una didattica indocile*, cit., p. 114.

¹⁸¹ J-M. Schaeffer, *Piccola ecologia degli studi letterari. Come e perché studiare la letteratura?*, in «I quaderni della Ricerca/ Didattica e Letteratura», n. 1, 2014, p. 82.

¹⁸² E. Zinato, *Insegnare letteratura. Teorie e pratiche per una didattica indocile*, cit., p. 115.

¹⁸³ D. Cohn, *Menti trasparenti. Rappresentazioni narrative della vita interiore*, Roma, Carocci, 2025.

¹⁸⁴ E. Zinato, *Insegnare letteratura. Teorie e pratiche per una didattica indocile*, cit., p. 115.

efficiente e utile processo educativo volto a una maggiore consapevolezza e comprensione dei sentimenti umani.¹⁸⁵

Un altro punto di forza, in prospettiva educativa, della letteratura riguarda la sua possibilità di mettere in ascolto in aula la voce di personaggi moralmente scomodi, con una divergenza tra il campo delle ideologie e quella della rappresentazione letteraria; ambivalenze che permettono di allenare gli studenti alla complessità e restituendo loro quote di verità e senso della realtà.¹⁸⁶ Il testo letterario, infatti, non sempre risponde a un unico imperativo morale, né rappresenta solo azioni esemplari o nobili, ma non per questo deve essere scartato dal docente. Al di là di ogni pur necessaria competenza tecnica, il docente deve promuovere una lettura che tenga conto del suo “spessore” come esperienza, intellettuale e fantastica, morale ed esistenziale.¹⁸⁷

Una delle più grandi responsabilità affidate agli insegnanti di italiano è quella di rendere gli alunni consapevoli delle loro narrazioni ed allenare le attitudini sociali e di orientamento, attraverso le storie messe a disposizione dalla letteratura.¹⁸⁸ Un buon docente di italiano deve prevedere, nelle sue proposte letterarie rivolte agli studenti, testi variegati, indocili, che decostruiscono le false certezze e fanno emergere elementi nascosti, storie che insistono sulla multidimensionalità paradossale dell’esperienza umana e la dimensione dilemmatica dei conflitti. Ovviamente tali scelte devono tenere conto del grado scolastico a cui sono rivolte. Già dalla scuola secondaria di primo grado, la letteratura deve essere usata da una parte per apprendere capacità riassuntive, di sintesi, di analisi o come occasione per ampliare il proprio lessico, e, dall’altra, anche nell’ottica di favorire i processi di pensiero e di dialogo attraverso l’esercizio dell’interpretazione e di strategie di lettura e di scrittura per esercitare la formulazione di proprie opinioni.

Un libro di recente pubblicazione, sull’opacità e le criticità del lessico pedagogico, è quello curato da Mimmo Cangiano, *Contro la scuola neoliberale. Tecniche di resistenza per docenti* (2026).¹⁸⁹ Si tratta di un volume collettivo comprendente saggi di studiosi della scuola come ad esempio Emanuele Zinato e Daniele Lo Vetere. Il libro si configura

¹⁸⁵ *Ibidem*.

¹⁸⁶ Ivi, p. 116.

¹⁸⁷ S. Giusti, *Didattica della letteratura italiana. La storia, la ricerca, le pratiche*, cit., p. 36.

¹⁸⁸ Id, *Insegnare con la letteratura*, Bologna, Zanichelli, 2011, p. 15.

¹⁸⁹ M. Cangiano, *Contro la scuola neoliberale. Tecniche di resistenza per docenti*, Milano, nottetempo, 2026.

soprattutto come una critica politica e culturale alle trasformazioni che stanno trasformando la scuola pubblica. La tesi è quella secondo cui questi cambiamenti siano dettati da logiche neoliberali; la scuola non sarebbe più vista come un'istituzione di formazione culturale ma sempre di più come un servizio volto allo sviluppo di competenze utili al mercato di lavoro. La gestione della scuola si baserebbe su logiche aziendali quali la performance, le valutazioni e gli obiettivi misurabili e la centralità delle competenze.

Uno degli aspetti del libro, che ha generato un ampio dibattito, è quello relativo alla “pedagogizzazione” della scuola. Secondo gli autori, le competenze trasversali, in particolare, le *soft skills*, vanno in direzione di una sostituzione del sapere disciplinare, andando a sovvertire il compito principale della scuola, ovvero quello di trasmettere un patrimonio di conoscenze storiche letterarie e scientifiche, e la capacità di una lettura critica del mondo. Questo nodo tematico è stato al centro di una recensione di Christian Raimo,¹⁹⁰ secondo cui il libro colpisce l'intero campo pedagogico progressista trattando la pedagogia democratica come complice del neoliberismo, e non come dovrebbe essere intesa, ovvero come parte della soluzione della “crisi” della scuola.

Cangiano ha risposto che Raimo ha frainteso il loro obiettivo, il quale non è quello di attaccare la pedagogia democratica in sé, ma di mettere in luce come le categorie storicamente legate alla sinistra democratica – inclusione, cooperazione, competenze, responsabilità – siano state assorbite all'interno di una pedagogia centrata sul capitale umano, e di come diverse parole siano state risemantizzate dentro una logica economica.¹⁹¹

Secondo Cangiano la discussione pedagogica è secondaria rispetto alla criticità politica e materiale, e ai problemi strutturali: tagli alla scuola, precarietà dei docenti, disuguaglianze sociali, riforme orientate al mercato e modelli didattici standardizzati quali griglie, protocolli e format burocratici, spesso importati dal mondo aziendale.

In realtà, il conflitto nasce da una ragione più profonda, che riguarda due modi di pensare la scuola. Raimo si inserisce in una tradizione pedagogico-progressista, che

¹⁹⁰ *Il fuoco amico contro la pedagogia. A sinistra è battaglia sul neoliberismo* <https://www.editorialedomani.it/fatti/pedagogia-scuola-contro-neoliberista-cangiano-dibattito-sinistra-bw1x7h28> (ultimo accesso 7 marzo 2026)

¹⁹¹ *Se la scuola pubblica è un'idea radicale: non c'è democrazia senza uguaglianza* <https://www.editorialedomani.it/politica/italia/contro-scuola-neoliberale-replica-raimo-pedagogia-democrazia-uguaglianza-dq6m9ybs> (ultimo accesso 7 marzo 2026)

sostiene la trasformazione e l'innovazione della scuola tramite strumenti pedagogici e didattici democratici ed inclusivi. Cangiano, invece, punta l'attenzione sulla strumentalizzazione delle metodologie e dei percorsi pedagogici. Gli autori del libro rivendicano la centralità della funzione del docente, focalizzata su una trasmissione di saperi e conoscenze, e una relazione educativa svincolata da ogni autoritarismo e logiche di efficienza.

Queste due visioni convergono in una domanda principale che mette in discussione idee e pratiche educative: la pedagogia progressista è, oggi, una difesa della scuola pubblica, oppure è stata integrata nel neoliberalismo? Le idee della pedagogia progressista del ventesimo secolo promuovono l'autonomia dello studente, l'apprendimento attivo, la creatività e la cooperazione. In particolare, secondo Christian Raimo la pedagogia democratica nasce e rimane lo strumento principale per combattere le disuguaglianze e la marginalizzazione. Il problema sollevato dagli autori dei saggi del libro è, invece, quello secondo cui queste stesse qualità e pratiche pedagogiche possano essere utili e declinate secondo le logiche del capitalismo neoliberale. Ad esempio, l'enfasi sulle *soft skills*, sulla retorica della creatività, dell'adattabilità e dell'innovazione, può trasformarsi in educazione alla flessibilità sul lavoro. Entrambe le visioni criticano il neoliberalismo, dunque, ma individuano cause e risposte molto diverse.

La letteratura in aula

L'Italia è stata tra i primi paesi europei ad aderire al nuovo obbligo di istruzione, facendo così entrare tra il 2006 e il 2007 il termine "competenze" nel sistema scolastico. Il documento¹⁹² richiede di certificare, alla fine dell'obbligo di istruzione, sedici competenze di base articolate in quattro "assi culturali": quello "dei linguaggi", quello "matematico", quello "scientifico-tecnologico" e infine quello "storico-sociale".¹⁹³ Le prescrizioni lasciano desumere l'importanza della capacità di comprendere un testo, per capire il mondo ed essere parte attiva e consapevole della società a cui si appartiene. La *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulle Competenze chiave per*

¹⁹² Documento tecnico allegato al D.M. 22.8.2007, N. 139.

¹⁹³ *Ibidem*.

l'apprendimento permanente del 18 dicembre 2006 prevedeva l'adozione di un quadro di riferimento il cui fine era l'apprendimento da parte di tutti i cittadini di competenze adeguate alle necessità della società della conoscenza:¹⁹⁴

con particolare riferimento al raggiungimento di un livello di competenza sufficiente a continuare ad apprendere per tutto l'arco della vita: "Dato che la globalizzazione continua a porre l'Unione Europea di fronte a nuove sfide, ciascun cittadino dovrà disporre di un'ampia gamma di competenze chiave per adattarsi in modo flessibile a un mondo in rapido mutamento e caratterizzato da forte interconnessione."¹⁹⁵

A partire da questo momento, si parla anche per la prima volta di dieci anni di obbligo di istruzione, tra loro strettamente collegati. Le *Indicazioni* e il *Regolamento* nazionali delineano un percorso di apprendimento dell'alunno dalla scuola dell'infanzia al biennio della scuola secondaria di secondo grado, passando per otto anni suddivisi tra i cinque della scuola primaria e i tre della scuola secondaria di primo grado.¹⁹⁶ Il compito fondamentale dei docenti diventa, così, quello di far diventare gli alunni, attraverso l'insegnamento e lo studio delle loro discipline, dei cittadini competenti, autonomi e consapevoli, indipendentemente dalla classe sociale e dal contesto culturale e socioeconomico di provenienza.¹⁹⁷ Franca Da Re precisa che attraverso una didattica delle competenze sarebbe possibile rispondere alla domanda di senso e di significato degli apprendimenti disciplinari scolastici.¹⁹⁸ Il piano di studi è per questo «costruito e organizzato in itinerari didattici predisposti e progressivamente implementati dagli insegnanti, e si attualizza in percorsi di apprendimento specifici per ciascuna classe e per ciascun allievo».¹⁹⁹

Il documento del nuovo obbligo di istruzione presuppone quindi alla base del processo didattico delle competenze, delle conoscenze e delle abilità; questo modello, tuttavia,

¹⁹⁴ S. Giusti, *Le competenze della letteratura*, in «Per leggere», n. 4, 2008, p. 140.

¹⁹⁵ Ivi, p. 141.

¹⁹⁶ Ivi, p. 142.

¹⁹⁷ S. Giusti, F. Batini, M. Giusti, V. Roghi, *La scuola è politica. Abbecedario laico, popolare e democratico*, cit., p. 49.

¹⁹⁸ F. Da Re, *La didattica per competenze*, in *Guida Pearson per la scuola che cambia*, Torino, Pearson, 2013, p. 19.

¹⁹⁹ F. Tessaro, *Il curriculum verticale nella scuola del primo ciclo. Analisi, percorsi, strumenti*, Padova, Libreria Universitaria Edizioni, 2019, p. 13.

usato fino al 2007 non ha avuto un esito positivo.²⁰⁰ Ad oggi è necessario prendere coscienza dell'impossibilità e dell'inadeguatezza di adottare quell'approccio, trasmesso per lungo tempo, basato su una didattica semi-monologante, passiva, in cui l'unico metro di giudizio riguardava il possesso di nozioni. Ciò che serve agli studenti è far parte di un processo di apprendimento attivo.²⁰¹ Questo modello permette l'acquisizione di apprendimenti più duraturi, crea partecipazione, motivazione, confronto e dialogo, tutte attitudini applicabili in vari contesti della vita quotidiana.

La scuola è una realtà che deve mantenere un forte dialogo con l'intero sistema sociale ed è importante che su di essa non agiscano decisioni politiche che impongano riforme e modifiche agli ordinamenti, senza tenere in considerazione i veri attori del sistema scolastico e il loro vero ruolo istituzionale. È il caso delle *Nuove Indicazioni 2025 per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo di istruzione*²⁰² che hanno sollevato una serie di dibattiti nel mondo della scuola, sia in merito alle scelte linguistiche adottate, ma anche verso la visione pedagogica e l'idea di scuola che emergono dal documento.²⁰³

Il risultato del lavoro della Commissione ministeriale sono 153 pagine introdotte da premesse culturali che pongono il focus su principi e figure fondamentali tra cui: "la scuola che educa alle relazioni, all'empatia e al rispetto della persona", la «scuola che sa creare culture educative», e l'idea che «scrivere è... vivere. E si apprende a scuola».²⁰⁴ Seguono poi finalità, obiettivi e competenze che vanno a costituire il profilo dello studente dei diversi anni scolastici, per poi prendere in esame le singole discipline. Per quanto riguarda l'italiano, la disciplina è stata disarticolata in «Lingua» e «Letteratura», una novità per la scuola italiana del primo ciclo. Il Ministero chiede all'insegnante di italiano di farsi carico, oltre alle competenze linguistiche, anche alla crescita, all'educazione e alle competenze di cittadinanza della persona.²⁰⁵

²⁰⁰ S. Giusti, F. Batini, M. Giusti, V. Roghi, *La scuola è politica. Abbecedario laico, popolare e democratico*, cit., p. 43.

²⁰¹ Ivi, p. 44.

²⁰² *Indicazioni nazionali per il curricolo scuola dell'infanzia e scuole del primo ciclo di istruzione*, 2025, <https://www.mim.gov.it/>

²⁰³ S. Giusti, *Nuove Indicazioni Nazionali 2025, Infanzia e primo ciclo*, in «La Ricerca», n. 5, 2025, p. 1.

²⁰⁴ *Indicazioni nazionali per il curricolo scuola dell'infanzia e scuole del primo ciclo di istruzione*, cit., pp. 8-10.

²⁰⁵ S. Giusti, *Insegnare con la letteratura*, Bologna, Zanichelli, 2011, p. 8.

Le nuove Indicazioni per la scuola secondaria di primo grado entreranno in vigore a partire dall'anno scolastico 2026-2027, nella sezione dedicata alle competenze attese al termine della classe terza, in merito alla disciplina letteraria viene specificato:

saper riassumere un testo producendo un elaborato adeguato alla situazione, all'argomento, allo scopo, al destinatario, e curato nella veste grafica. Saper parlare con gli altri di un testo dopo averlo letto, non solo mettendolo in relazione con la propria esperienza di vita ma anche apprezzandone l'apertura nei confronti del mondo, delle esperienze altrui, delle culture diverse dalla propria.²⁰⁶

Non solo letteratura basata sulla conservazione e la trasmissione delle opere del passato, ma anche la lettura dei testi narrativi si fonda sull'interesse e sulla capacità di relazione con un ipotetico interlocutore. Oggi, la narrazione è presente in tutti i mezzi di comunicazione, dalla scrittura, alla televisione, ai social media, ma quando si parla di narrativa si fa riferimento al campo della letteratura.²⁰⁷ Uno degli obiettivi fondamentali dell'insegnamento nella fase di formazione dei tre anni di scuola secondaria di primo grado è quello di sviluppare e accrescere il piacere del testo, in particolare usufruendo della narrativa.²⁰⁸ I ragazzi incontreranno molti testi che, soprattutto in prima, risponderanno alla loro idea di piacere della lettura, sia per la collocazione fra la letteratura per ragazzi e quella per *young adults*, sia per la possibilità di leggere in modo più o meno libero da un compito immediato.²⁰⁹ Una scelta interessante è anche quella di concentrarsi, in alcuni periodi dell'anno, nella produzione scritta breve in relazione ai testi narrativi, soprattutto nel corso della prima. Può capitare che, lasciando spazio alla fantasia degli studenti, le produzioni siano farraginose, con sintassi poco efficace; in questo caso è opportuno agire assieme alla classe, spesso ottenendo interessanti risultati sul piano relazionale e della cooperazione dei ragazzi.²¹⁰ Il legame che unisce lettura e scrittura, capacità di comprendere e possibilità di esprimere, è in grado di garantire notevoli ricadute: il miglioramento della consapevolezza dell'espressione, una coscienza

²⁰⁶ Indicazioni nazionali per il curriculum scuola dell'infanzia e scuole del primo ciclo di istruzione, cit., p. 39.

²⁰⁷ S. Giusti, *Imparare dalla letteratura*, Torino, Loescher, 2012, p. 203.

²⁰⁸ E. Zinato, *Insegnare letteratura. Teorie e pratiche per una didattica indocile*, cit., p. 22.

²⁰⁹ Ivi, p. 46.

²¹⁰ Ivi, p. 47.

diversa della potenzialità delle figure retoriche e di suono, un apprezzamento della struttura del testo, una capacità di attenzione al particolare e la formazione di un bagaglio di capacità espressive.

Nella scuola delle *nuove Indicazioni nazionali*, lettura e scrittura sembrano avere un ruolo fondamentale:

La scrittura ha un significato profondamente umanistico e di supporto alla promozione degli apprendimenti di tutte le discipline. Carta e penna, lettura ad alta voce e piccole biblioteche d'aula devono convivere armoniosamente con assistenti virtuali e *augmented learning*. Nelle scuole del primo ciclo di istruzione la scrittura è fondamentale e va curata con particolare attenzione [...] È universalmente nota la correlazione fra saper scrivere e saper concettualizzare, studiare, capire un discorso. La scrittura è molto più che una tecnologia della parola: è saper strutturare il pensiero in un orizzonte di senso che è anche introspezione, cura di sé. Ed è avviamento al pensiero riflessivo. Scrivere mette, inoltre, in discussione il mito della velocità: richiede silenzio, concentrazione, lentezza. Non si scrive solo per essere capiti; a scuola si scrive per capire. Per questo la didattica della scrittura assume un ruolo cruciale sin dalla scuola del primo ciclo. Anzi, molto prima, quando ancora piccolissimi i bambini sono stimolati dai messaggi intorno a loro, sentono gli adulti leggere testi, ascoltano narrare storie, sfogliano colorati albi illustrati. E rimangono incantati. Incanto e passione per la lettura e la scrittura nascono lì: dai primi incontri con la parola, col libro e con persone che sanno narrare. I bambini si impegnano molto precocemente nel processo di letto-scrittura e indagano da tenera età i principi e le regole che governano quei segni. [...] È utile proporre tanti 'esempi di scrittura' sui quali far intervenire gli allievi con consegne specifiche, alleggerendo l'ansia da foglio bianco e spostando il carico cognitivo sulla riscrittura di un testo già esistente: di qui l'invito a riscoprire l'esercizio del riassunto, fondamentale per apprendere a scrivere e a pensare. Il riassunto è una riscrittura di tipo 'esterno', in cui lo studente non si pone più problemi di 'creatività di pensiero', bensì problemi di 'creatività di forme'. Scrivere è un lavoro ma, se svolto bene nel primo ciclo, costituisce il miglior viatico per l'apprendimento a scuola e nella vita.²¹¹

²¹¹ *Indicazioni nazionali per il curriculum scuola dell'infanzia e scuole del primo ciclo di istruzione*, cit., p. 10.

Per quanto riguarda i classici, invece, una loro fruizione autonoma può essere presa come meta da porsi soltanto in una buona terza, e solo rispetto a un'opera in cui la difficoltà linguistica non costituisca una barriera inaffrontabile.²¹² L'insegnamento della letteratura, attraverso le attività di lettura, analisi e interpretazione, deve guidare i ragazzi nella costruzione di una piccola ma solida cassetta degli attrezzi.²¹³ Utile è anche la messa in discussione, attraverso estratti critici, di alcune interpretazioni che il libro propone come date; fornire una pagina di un commento dell'opera, mettendo i ragazzi davanti alle plurime stratificazioni ermeneutiche, intensificando e favorendo così l'attività interpretativa.²¹⁴ In sintesi, è necessario che il docente compia delle scelte didattiche che rompano l'illusione dell'assolutezza che un manuale può riportare rispetto a un testo letterario e che indaghino la profondità dell'opera.²¹⁵

Tutto ciò permetterà agli studenti di fare il proprio ingresso nella scuola secondaria di secondo grado non del tutto inesperti, ma pronti per intraprendere un percorso che valorizzi quanto è noto e sedimentato, organizzandolo in modo più articolato e complesso e arricchito da un nuovo patrimonio di conoscenze.²¹⁶ È soprattutto a partire dal triennio che l'obiettivo principale dell'insegnamento letterario diventa quello di maturare la consapevolezza che il testo comprende significati molteplici «che confermano e trascendono ad un tempo il contesto storico».²¹⁷ Rimane necessaria la periodizzazione del passato, la quale deve avvenire negoziando le cesure con gli studenti e sapendo mettere a fuoco le svolte nella vita materiale e culturale; ciò costituisce una premessa indispensabile per costruire il senso della temporalità.²¹⁸

La forza, il fascino e la bellezza dell'insegnamento letterario risiedono nel fatto che, nella dinamica testuale stessa, lo studente può riconoscere non solo i segni di un'epoca, ma anche tracce di esperienze soggettive che lo riguardano.²¹⁹

²¹² E. Zinato, *Insegnare letteratura. Teorie e pratiche per una didattica indocile*, cit., p. 49.

²¹³ Ivi, p. 50.

²¹⁴ Ivi, p. 51.

²¹⁵ Ivi, p. 52.

²¹⁶ Ivi, p. 58.

²¹⁷ Ivi, p. 77.

²¹⁸ Ivi, p. 84.

²¹⁹ Ivi, p. 87.

Una delle più grandi responsabilità affidate agli insegnanti di italiano è quella di rendere gli alunni consapevoli delle loro narrazioni e di allenare le attitudini sociali e di orientamento, attraverso le storie messe a disposizione dalla letteratura.²²⁰ Un buon docente di italiano deve prevedere, nelle sue proposte letterarie rivolte agli studenti, testi variegati, indocili, che decostruiscono le false certezze e fanno emergere elementi nascosti, storie che insistono sulla multidimensionalità paradossale dell'esperienza umana e la dimensione dilemmatica dei conflitti. Ovviamente tali scelte devono tenere conto del grado scolastico a cui sono rivolte. Già dalla scuola secondaria di primo grado, la letteratura deve essere usata da una parte per apprendere capacità riassuntive, di sintesi, di analisi o come occasione per ampliare il proprio lessico, e, dall'altra, anche nell'ottica di favorire i processi di pensiero e di dialogo attraverso l'esercizio dell'interpretazione e di strategie di lettura e di scrittura per esercitare la formulazione di proprie opinioni.

Nonostante le buone intenzioni che sembrano affiorare dalle *Nuove Indicazioni*, in particolare dagli estratti che sono stati riportati in questa tesi, il documento ministeriale ha sollevato alcuni dibattiti. Ad essere perplessi sono soprattutto quegli studiosi, esperti ed insegnanti che seguono e aderiscono all'ideologia del GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica) fondato dal linguista Tullio De Mauro negli anni settanta, il quale ha posto il "piacere della lettura" al centro della sua proposta educativa, intesa come educazione linguistica democratica. È bene prestare attenzione al vero significato a cui alludono le indicazioni proposte a livello ministeriale nelle linee guida e rendersi conto del pericolo e della banalizzazione a cui stanno andando incontro le discipline umanistiche: termini come "conoscenze", "competenze" e "abilità" si sono caricati di accezioni ambigue che costituiscono una sorta di "patina protettiva", un velo che serve a nascondere in realtà una sfiducia nei confronti del sapere in quanto tale, come se lo studio e tutti quei meccanismi cognitivi messi in moto da una disciplina teorica non servissero più a niente nella società del "fare", della performance, dell'imprenditorialità e dell'utile.²²¹

²²⁰ Id, *Insegnare con la letteratura*, Bologna, Zanichelli, 2011, p. 15.

²²¹ D. Lo Vetere, *Vincere la scommessa dell'interpretazione letteraria nella scuola delle competenze*, in *Poteri della lettura. Pratiche, immagini, supporti*, Padova, Padova University Press, 2024, p. 129.

La vitalità dei classici

«O la scuola riuscirà a ri-legittimare la letteratura come grande serbatoio di simboli, di immagini e di esperienze attuali [...] oppure l'insegnamento della letteratura diventerà marginale»,²²² così come il docente di letteratura. È soprattutto dalla fine degli anni Novanta che dall'area umanistica si sono levate voci che, in questi anni, hanno contribuito a dare forma al discorso pubblico della scuola, mettendo in luce il pericolo di un declino culturale a cui l'intellettuale deve opporsi.²²³ Giulio Ferroni, nel suo pamphlet *La scuola sospesa* (1997),²²⁴ parla di «morte della letteratura»²²⁵ dovuta alla formalizzazione e all'istituzionalizzazione della didattica della letteratura che ha portato all'affermarsi di schemi e di griglie che vanno ad intaccare la «vitalità dell'oggetto».²²⁶ Il docente dovrebbe essere in grado di istituire con i testi un contatto sempre nuovo ed avere la convinzione che «l'esperienza letteraria possa avere ancora un senso, che da essa si possa ricavare una conoscenza essenziale per il nostro mondo che è toccato in sorte».²²⁷

In *Insegnare la letteratura oggi*, anche Luperini riflette su alcuni temi fondamentali, dalla concezione del professore come intellettuale al rapporto tra teorie letterarie e insegnamento, dal canone scolastico all'educazione interculturale. Luperini ricorda come, in Italia, l'insegnamento della letteratura abbia costituito la base dell'educazione per secoli, ma che ad oggi non costituisce l'unica materia formativa e il libro e la lettura non costituiscono più le sole molle del processo educativo. Non per questo, tuttavia, bisogna marginalizzare l'insegnamento della letteratura, ma è compito dell'insegnante assumere il ruolo di mediatore culturale all'interno della «comunità ermeneutica»²²⁸, promuovendo in essa un'attività di lettura interpretativa e di ricerca di senso e di valori.

La letteratura può essere intesa come patrimonio da tramandare, e che va a costituire quella che l'articolo 9 della Costituzione definisce «memoria culturale»²²⁹:

²²² Ivi, p. 78.

²²³ P. Giovannetti, *L'istruzione spiegata ai professori. Elogio dei saperi massificati nella scuola e nell'università*, Pisa, ETS, 2006, p. 64.

²²⁴ G. Ferroni, *La scuola sospesa. Istruzione, cultura e illusioni della riforma*, Torino, Einaudi, 1997.

²²⁵ Ivi, p. 146.

²²⁶ *Ibidem*.

²²⁷ Ivi, p. 147.

²²⁸ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi. Quinta edizione ampliata*, cit., p. 100.

²²⁹ Art. 9 Cost.

Quella consapevolezza diffusa del passato, condivisa da una certa comunità, che risulta non soltanto dalla conoscenza storica degli eventi trascorsi [...], ma anche dal patrimonio di racconti, tradizioni, immagini [...]. Si tratta di quella memoria che è contemporaneamente un mezzo di comunicazione, una *vis* capace di farci intendere quando parliamo di noi e del nostro passato all'interno della comunità nazionale: e quando [...] ci troviamo di fronte ai monumenti che esso ci ha lasciato.²³⁰

Le opere possono essere considerate dei “monumenti” che detengono la funzione sociale di ricordare il legame esistente tra presente e passato e la costante presenza di quest'ultimo anche nell'immaginazione del futuro. La comprensione e l'interpretazione di questi monumenti, capaci di incorporare norme morali, sociali, sentimenti e sistemi di pensiero condivisi,²³¹ adempirebbero allo scopo di tutelarne l'esistenza tramandandoli alla generazione successiva, e in una prospettiva interculturale, di costruire una comunità di persone consapevoli della dimensione storica e sociale delle lingue e delle culture.²³² Una delle funzioni della letteratura è dunque quella di sviluppare:

la consapevolezza dell'identità personale e del patrimonio culturale all'interno di un mondo caratterizzato da diversità culturale e la comprensione del fatto che le arti e le altre forme culturali possono essere strumenti per interpretare e plasmare il mondo.²³³

Il sostenimento di un progetto educativo che miri ad educare la memoria culturale richiede agli insegnanti di non limitarsi a svolgere il programma secondo un approccio depositario, ma di “risentirlo”.²³⁴ Gli studenti non devono essere considerati dei contenitori vuoti su cui riversare il sapere precostituito riducendo le opere in quanto monumenti a “gusci vuoti”.²³⁵ Il docente deve essere in grado di spiegare perché un testo, pur essendo lontano da noi, è ancora attuale; egli, in quanto mediatore del patrimonio culturale e dei valori, deve operare un'operazione di ridefinizione, o – per utilizzare un

²³⁰ M. Bettini, *Radici. Tradizione, identità, memoria*, Bologna, Il Mulino, 2016, p. 29.

²³¹ Ivi, p. 34.

²³² J-M. Schaeffer, *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature*, Paris, Marchaisse, 2011, p. 33.

²³³ *Ibidem*.

²³⁴ S. Giusti, *Didattica della letteratura italiana. La storia, la ricerca, le pratiche*, cit., p. 159.

²³⁵ *Ibidem*.

termine già menzionato -- di «trasduzione», contribuendo così a una costruzione del futuro tramite una scelta dal passato.²³⁶ Luperini ci fa prendere consapevolezza della scomparsa, nella nostra società, della figura dell'intellettuale come mediatore ideologico. Tuttavia, è nella scuola, in ogni ordine e grado, in cui maestri e professori sono ancora intellettuali che oltre a fornire competenze scelgono e indicano valori.²³⁷

In particolar modo nella situazione attuale, le ragioni dell'importanza dei testi letterari non devono essere date per scontate e deve sempre essere messo in luce quello che Luperini chiama "significato" o "valore" per noi rispetto a ciò che deriva dal passato. Questo deve avvenire in termini di «ricostruzione»²³⁸, di mediazione attraverso una didattica ermeneutica e comunitaria; è importante fare propria un'idea dialogica e negoziale di cultura evitando, così, che quest'ultima venga utilizzata per marcare l'appartenenza a un determinato gruppo ed escludendo chi sta fuori.²³⁹

Ciò ha delle implicazioni anche nella scelta dei testi e degli autori da proporre in classe. Già Ceserani, uscendo dalla cornice della cultura nazionale, aveva provato ad allargare i confini verso altre culture, proponendo scelte più elastiche rispetto al pedissequo rispetto del canone.²⁴⁰ Ceserani, assieme a De Federicis, è stato l'autore di un manuale diffuso all'inizio degli anni novanta che segnò un momento di svolta e un forte dibattito.²⁴¹ Si tratta de *Il materiale e l'immaginario* (1979-1980), un'opera alla cui base c'è la volontà di Ceserani di offrire una pluralità di itinerari, letture, connessioni, affinché l'incontro con la letteratura non sia una funzione passiva, ma un'opportunità di dialogo.²⁴² La discussione che ne seguì pose in campo alcuni punti chiave per la riflessione sulla didattica della letteratura: l'apertura alle letterature straniere, andando incontro anche alla sempre più larga presenza nelle scuole di studenti non italiani, l'approccio interdisciplinare che permette di far emergere la comune radice razionale e umana di tutti i linguaggi, e ricontestualizzando la letteratura all'interno di altre esperienze, la proposta di percorsi per genere e per temi, idonea a stabilire una connessione fra l'immaginario

²³⁶ Ivi, p. 160.

²³⁷ R. Luperini, *Il professore come intellettuale. La riforma della scuola e l'insegnamento della letteratura*, Milano-Lecce, Lupetti- Manni, 1998, p. 41.

²³⁸ G. Mantovani, *Narrazione e produzione di senso. Con gli altri, ma quali altri?*, in *Imparare dalle narrazioni*, Milano, Unicopli, 2010, p. 7.

²³⁹ Ivi, p. 31.

²⁴⁰ R. Ceserani, *Allargare i confini*, in «La Ricerca», 12, 2017, pp. 20-27.

²⁴¹ R. Luperini, *Per un nuovo paradigma didattico*, in «La scuola e noi», 2013, p. 67.

²⁴² P. Sanini, *Il materiale e l'immaginario, ieri e oggi*, in «La ricerca», n. 22, 2022, p. 1.

attuale dei giovani e l'immaginario storico il rifiuto di percorsi esclusivamente cronologici, lineari e unidirezionali e infine la centralità della lettura all'interno della classe come comunità ermeneutica impegnata in un'attività interpretativa, oltre a quella di analisi linguistica e retorica, volta alla ricerca di correlazioni tra l'immaginario attuale e quello storicamente determinato dei testi.²⁴³

In relazione a quest'ultimo punto, Luperini pone l'attenzione, in una delle sue lezioni²⁴⁴, a un tema centrale per la letteratura: il dialogo con i classici nella scuola contemporanea. La parola "classico" è un concetto complesso, che nel tempo ha acquisito diverse sfumature. Facendo riferimento alla letteratura, Giovanni Polara chiama "classici" «i testi individuati come i migliori fra quelli esistenti sia quelli utili per le finalità formative proprie della scuola».²⁴⁵ Uno degli scrittori italiani che ha affrontato il tema, elaborando diverse riflessioni in merito, è stato Italo Calvino, in *Perché leggere i classici* (1991).²⁴⁶ Calvino fornisce diverse definizioni di classico tra cui quella curata da Franco Fortini per l'Enciclopedia Einaudi: «Un classico è un libro che viene prima di altri classici; ma chi ha letto prima gli altri e poi legge quello, riconosce subito il suo posto nella genealogia».²⁴⁷ Anche la rilettura è fondamentale per ritrovare quelle «costanti che ormai fanno parte dei nostri meccanismi interiori e di cui avevamo dimenticato l'origine».²⁴⁸ Un classico, leggiamo nel saggio, è un libro che non ha mai finito di dire quello che ha da dire.

I classici sono quei libri che ci arrivano portando su di sé la traccia delle letture che hanno preceduto la nostra e dietro di sé la traccia che hanno lasciato nella cultura o nelle culture che hanno attraversato (o più semplicemente nel linguaggio o nel costume).²⁴⁹

Un classico, che sia un'opera antica o moderna, è ciò che ha un posto nel flusso della continuità culturale. Un classico è ciò che può aiutarti a definire te stesso in rapporto o in

²⁴³ R. Luperini, *Per un nuovo paradigma didattico*, cit., p. 69.

²⁴⁴ R. Luperini, *Didattica della Letteratura* (Lez.3, prima parte - 1/3) *Perché leggiamo un testo? Il problema dell'attualizzazione e della valorizzazione*. <https://youtu.be/tA1U-GubQqk>

²⁴⁵ G. Polara, *Il concetto di classico*, in *Come parlano i classici: presenza e influenza dei classici nella modernità*, Roma-Salerno, Antenore, 2011, p. 25.

²⁴⁶ I. Calvino, *Perché leggere i classici* (1981), Milano, Mondadori, 1991.

²⁴⁷ Ivi, p. 12.

²⁴⁸ Ivi, p. 7.

²⁴⁹ Ivi, p. 8.

contrasto con lui.²⁵⁰ Queste riflessioni di Calvino possono essere collegate a ciò che Barbara Roswein definisce «comunità emotiva»: ogni gruppo sociale che condivide un vocabolario emotivo, dei modelli di vivere ed esprimere le proprie emozioni e passioni.²⁵¹ La definizione è stata ripresa da Paolo Zaya in un suo saggio dedicato al Rinascimento.²⁵² La tesi sostenuta dall'autore è quella secondo cui l'approccio della critica verso i testi e le diverse espressioni letterarie rinascimentali, ma non solo, non debba fermarsi esclusivamente ad alcuni livelli del testo come lo stile, la forma e la retorica, ma debba tenere in considerazione anche il rapporto tra scrittura e letteratura, tra vita e mondo. Ogni epoca si rifà ad un modello, uno schema culturale in cui spesso la dimensione letteraria gioca un ruolo principe che indirizzano le persone a vivere e ad esprimere, anche attraverso la scrittura, i propri sentimenti; la letteratura come nutrimento della propria personalità.

La comunità emotiva odierna ha come riferimento altri modelli culturali, soprattutto per i giovani, sulla cui etica, morale e comportamenti hanno una forte influenza film, serie tv e romanzi. Lo stile di vita, i comportamenti linguistici ed estetici dei ragazzi e delle ragazze non devono essere negati o repressi, ma devono essere la base su cui fondare l'educazione alla fruizione letteraria e all'interrogazione del testo,²⁵³ non escludendo i classici. Nella nostra scuola bisogna dare all'educazione letteraria una motivazione culturalmente convincente, mettendo da parte le motivazioni tradizionali che vedevano i testi dei documenti, per ricostruire la storia culturale italiana e, in seguito, come mezzo per insegnare la lingua e raffinare le competenze linguistiche. I testi letterari possono risultare fondamentali nel

rendere esteticamente attraenti, accettabili, desiderabili esperienze, passioni e idee dolorose, negative, distorte [...], per lenire lacerazioni e ferite dell'esperienza, trasformare la pena in canto, addomesticare la brutalità e la violenza, farci accettare ideologie perverse.²⁵⁴

²⁵⁰ Ivi, p. 15.

²⁵¹ B-H. Rosenwein, *Generazioni di sentimenti. Una storia delle emozioni, 600-1700*, Roma, Viella, 2016, p. 16.

²⁵² P. Zaya, *Le passioni dell'eros tra verità esperienziale e verità letteraria nel carteggio d'amore di Maria Savorgnan e Pietro Bembo*, in «Women Language Literature in Italy. Donne lingua letteratura in Italia», V, 2023, pp. 1-10.

²⁵³ S. Giusti, *Didattica della letteratura italiana. La storia, la ricerca, le pratiche*, cit., p. 34.

²⁵⁴ R. Ceserani, *Guida allo studio della letteratura*, Roma-Bari, Laterza, 1999, p. 392.

Soprattutto in una società in cui le narrazioni e i testi dell'immaginario modellano le vite degli esseri umani, i modi di pensare e le azioni, una buona educazione letteraria è fondamentale per sviluppare una mente e dei sensi svegli e affinati e attitudini all'interpretazione e al confronto dialogico.

Nelle sue lezioni, Luperini affida alla scuola la sfida ineludibile di educare all'interpretazione critica dei testi e di fornire una motivazione attuale per la lettura dei testi e dei classici. La passione e l'entusiasmo dell'insegnante costituiscono degli input allo studente per la scoperta dei valori intrinseci nelle opere; l'adolescente imparerà a commuoversi per il bello e allo stesso tempo ad essere ragionevole, non essendo più prigioniero soltanto della logica dell'utile:²⁵⁵ «Ciò che caratterizza la scuola rispetto al resto del mondo è che la scuola dà valore a cose che fuori di qui non hanno valore».²⁵⁶ Ad esempio, il valore che diamo ai *Promessi sposi* è il valore che riconosciamo di un'opera che esalta un modo di vivere più elevato di quello che abbiamo noi oggi. Tuttavia, Luperini spiega che i tentativi di fare di quest'opera un libro ottimistico, che spinge alla bontà e alla religione non ha giovato al classico; quest'ultimo deve essere letto in un'ottica più attuale in modo tale da innescare discussioni in classe, senza evitare banalizzazioni.

Più che sulla centralità del testo, quindi, oggi è più opportuno soffermarsi sulla centralità della lettura, attività in cui i protagonisti si fanno due: il testo e l'interprete. Tra l'oggetto interpretato e il soggetto interpretante si innesca un rapporto dialogico in cui il primo mette in gioco il proprio linguaggio, il proprio mondo e la propria storia alla quale risponde il lettore con il proprio vissuto, con le proprie esperienze, letture e significati precedenti che creano risonanze. La lettura deve essere attuata come un atto di interpretazione emotivamente e allo stesso tempo razionalmente partecipante, in cui il soggetto, nel nostro caso lo studente, è pienamente implicato.²⁵⁷ Soltanto in questo modo il testo può fuggire il rischio dell'immobilità, è in grado di vivere nei secoli trasformandosi e attualizzandosi.

²⁵⁵ R. Luperini - *Didattica della Letteratura* (Lez.3, prima parte - 1/3) *Perché leggiamo un testo? Il problema dell'attualizzazione e della valorizzazione* <https://youtu.be/tA1U-GubQqk>

²⁵⁶ *Ibidem.*

²⁵⁷ *Ibidem.*

Dagli anni Settanta fino ad oggi gli studi dell'interpretazione hanno avuto un risvolto importante per la ricerca letteraria e per la didattica della letteratura. In quest'ultimo campo è necessario prendere consapevolezza della necessità di non guardare all'opera in sé, ma alle situazioni in cui questa è fruita, ai comportamenti delle persone e ai loro processi di trasformazione, tenendo sempre a mente che non esiste un lettore o una lettrice modello, ma che ogni individuo è unico:²⁵⁸

La decodifica non avviene, dunque, secondo leggi uguali per tutti: ma secondo leggi private, personalissime. Solo a grandi linee si può parlare di un "ascoltatore" tipo: di fatto, non c'è un ascoltatore uguale a un altro.²⁵⁹

Alla fine del saggio sui classici di Calvino emerge una preoccupazione, valida ancora oggi, verso il futuro della lettura. Lo scrittore sottolinea come sia scomparso quell' «*otium* umanistico» nel quale Leopardi trovava, immerso nella sua biblioteca, le condizioni per realizzare in pieno il culto dell'antichità greca e latina. I ritmi della vita sono cambiati e questi sembrano non essere compatibili con i tempi lunghi della lettura o della rilettura dei classici.

Teorie e pratiche della lettura

Il verbo leggere non sopporta l'imperativo, avversione che condivide con alcuni altri verbi: il verbo "amare"... il verbo "sognare"... [...] Naturalmente si può sempre provare. Dai, forza: "Amami!" "Sogna!" "Leggi! Ma insomma, leggi, diamine, ti ordino di leggere!"

Queste sono le parole con cui Daniel Pennac inizia il suo libro *Comme un roman*²⁶⁰ (Come un romanzo, 1992); parole che, assieme ad altri imperativi che lo scrittore mette in luce, sono messe in discussione da Guido Armellini, il quale sostiene che ciò che non

²⁵⁸ S. Giusti, *Didattica della letteratura italiana. La storia, la ricerca, le pratiche*, cit., p. 119.

²⁵⁹ *Ibidem*.

²⁶⁰ D. Pennac, *Come un romanzo*, Milano, Feltrinelli, 1992, p. 11.

può essere ordinato è il piacere della lettura.²⁶¹ Gli esseri umani, infatti, provano passione, desiderio, piacere soltanto spontaneamente. Il piacere di leggere, dunque, non può essere trattato come una “competenza misurabile con una prova”;²⁶² è un qualcosa che non si può insegnare, ma si può imparare.

Leggere, potere leggere, avere il gusto di leggere, è un privilegio.

È un privilegio della nostra intelligenza, che trova nei libri l'alimento primo dell'informazione e gli stimoli al confronto, alla critica, allo sviluppo.

È un privilegio della fantasia, che attraverso le parole scritte nei secoli si apre il varco verso l'esplorazione fantastica dell'immaginario, del mareggiare delle altre possibilità tra le quali si è costruita l'esperienza reale degli esseri umani.

È un privilegio della nostra vita pratica, perfino economica: chi ha il gusto di leggere non è mai solo e, con spesa assai modesta, può intessere i più affascinanti colloqui, assistere agli spettacoli più fastosi.

Non c'è cocktail party, non c'è terrazza, non happening, non premiere che offra quello che chi ha gusto di lettura può trovare solo allungando la mano verso un qualsiasi modesto palchetto di biblioteca.

Non c'è Palazzo che valga quello di Armida, o quell'hegeliano castello del sapere dalle cento e cento porte, dove suonano solo le quiete voci della conoscenza e della fantasia.

E mentre altre esperienze si consumano nel ripetersi, nel leggere, invece, come ha detto una volta un poeta, dieci e dieci volte possiamo tornare sullo stesso testo, ogni volta riscoprendone un nuovo senso, un più sottile piacere.²⁶³

Da questo punto di vista l'educazione letteraria va al di là della trasmissione di conoscenze e competenze, trasformandosi in una scommessa sulla capacità della letteratura di parlare ai giovani di oggi, di suscitare in loro il desiderio di esplorare, di ascoltare, di capire qualcosa di nuovo e di vitale.²⁶⁴ Armellini sottolinea che, per raggiungere questi obiettivi e permettere al piacere di leggere di scoccare, è utile uscire

²⁶¹ G. Armellini, *La letteratura in classe. L'educazione letteraria e il mestiere dell'insegnante*, Milano, Unicopli, 2008, p. 24.

²⁶² *Ibidem*.

²⁶³ T. De Mauro, *Il gusto della lettura*, in *Le biblioteche scolastiche: esperienze e prospettive*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1981, p. 33.

²⁶⁴ G. Armellini, *La letteratura in classe. L'educazione letteraria e il mestiere dell'insegnante*, cit., p. 26.

dalla letteratura canonica, scegliendo libri che possano agire sulla visione del mondo dei ragazzi e delle ragazze attraverso storie che problematizzano e trattano tematiche di interesse e di cui hanno esperienza nella vita reale.

Anche Pennac, come emerge in alcune pagine del suo libro, sottolinea l'importanza di spaziare in tutte le letture; gli studenti, una volta riconciliati con «quello che si legge, si avvicinano in cerchi concentrici alle opere che si devono leggere e ben presto vi si immergono, come se niente fosse».²⁶⁵ Il programma deve comunque essere svolto, così come la trasmissione delle tecniche della relazione scritta, dell'analisi testuale, del commento, del riassunto e della discussione: una lettura che necessita dello «sforzo di capire».²⁶⁶ La lettura necessita, quindi, della fatica di analizzare, di comprendere, ma la riconciliazione con essa, grazie anche alla mediazione del docente, permette al testo di perdere il suo statuto di enigma paralizzante e lo sforzo di afferrarne il senso si trasforma in un piacere:

Così, una volta vinta la paura di non capire, le nozioni di sforzo e di piacere operano potentemente l'una in favore dell'altra: il mio sforzo garantisce l'accrescimento del mio piacere, e il piacere di capire mi immerge fino all'ebbrezza nell'ardente solitudine dello sforzo.²⁶⁷

Nella parte finale del suo libro, Pennac puntualizza dieci diritti che di cui devono essere in possesso i lettori, in modo tale da facilitare una riconciliazione e il piacere della lettura. Uno di questi riguarda lo "stato" dei lettori, ovvero il diritto al bovarismo: la soddisfazione immediata ed esclusiva delle nostre sensazioni, l'immaginazione che si attiva, il cuore che si accende, l'adrenalina, l'identificazione e «il cervello che prende (momentaneamente) le lucciole del quotidiano per le lanterne dell'universo romanzesco».²⁶⁸

Il nono diritto riguarda, invece, quello di "leggere ad alta voce". Da un lato la scuola prevede, necessariamente, una lettura silenziosa basata sulla religione dell'analisi e del commento, a cui solitamente seguono test di comprensione, dall'altro però l'educazione

²⁶⁵ D. Pennac, *Come un romanzo*, cit., p. 108.

²⁶⁶ *Ibidem*.

²⁶⁷ *Ibidem*.

²⁶⁸ *Ivi*, p. 130.

alla lettura può essere declinata nell'ascolto di un lettore competente che legge per tutti a voce alta.²⁶⁹ Pennac, in merito alla sua esperienza di docente di letteratura, scrive:

Per il momento, leggo dei romanzi a un uditorio che crede di non amare leggere. Non potrò insegnare nulla di serio finché non avrò dissipato questa illusione e fatto il mio lavoro di intermediario. Quando questi adolescenti saranno riconciliati con i libri, percorreranno volentieri il cammino che va dal romanzo al suo autore e dall'autore alla sua epoca, e dalla storia letta ai suoi molteplici significati.²⁷⁰

Il docente deve farsi carico del suo ruolo di intermediario tra gli alunni e il libro, in modo tale che la lettura possa farsi *habitus* e esperienza.²⁷¹ Gli insegnanti, inoltre, devono tenere in considerazione le differenze che intercorrono tra la lettura sul libro di carta e quella su uno schermo, condividendo anche queste ultime con gli studenti, nativi digitali, che sperimentano quotidianamente un ambiente familiare, ma per il quale non sempre si è ricevuta un'alfabetizzazione.

È importante riconoscere le situazioni in cui, grazie alla carta, la lettura è più efficace rispetto a quella su schermo. Quest'ultima presenta, sicuramente, dei vantaggi, in quanto permette la cosiddetta "lettura aumentata", ma tante ricerche hanno messo in luce i danni che i dispositivi di lettura elettronici possono avere sulla capacità di memorizzazione di lungo termine e nella comprensione dei diversi livelli di lettura che un testo scritto richiede. Le tecnologie digitali, inoltre, potrebbero inibire la propensione creativa della mente dei ragazzi e impoverire e alterare le capacità cognitive. Parlare di lettura digitale significa fare riferimento a un'esperienza frammentata e discontinua, che non permette di godere di quella pienezza dell'avventura che passa attraverso un libro di carta, del quale l'insegnante di letteratura deve mostrare tutte le potenzialità.²⁷²

Le neuroscienze hanno dimostrato che durante la "lettura profonda", ovvero quella che permette la comprensione e l'affinamento di strumenti critici per interpretare il mondo e la sua complessità, si attivano nel cervello le stesse zone che si attiverebbero nelle

²⁶⁹ E. Zinato, *Insegnare letteratura. Teorie e pratiche per una didattica indocile*, cit., p. 88.

²⁷⁰ D. Pennac, *Come un romanzo*, cit., p. 64.

²⁷¹ E. Zinato, *Contro l'ineffabilità: critica e didattica della lettura*, in «La giornata di un lettore, Un progetto di educazione alla lettura dell'Associazione degli italianisti e del Centro per il Libro e la Lettura», «I Quaderni della ricerca», 56, 2021, pp. 34-40.

²⁷² E. Zinato, *Insegnare letteratura. Teorie e pratiche per una didattica indocile*, cit., p. 91.

situazioni reali e concrete della vita quotidiana.²⁷³ Partendo da una concezione dell'esperienza letteraria come esperienza di vita, Francisco Rico invitava gli insegnanti ad esplorare la dimensione umana dei testi e presentare la letteratura come valore personale, un valore d'uso che è parte della vita, al pari del gioco o di altre esperienze di svago o di conoscenza.²⁷⁴

Allora, in un'esistenza sempre più smaterializzata nella dimensione virtuale, tanto più importante è mettere al centro la materialità del libro e la sua capacità di coinvolgimento sensoriale.²⁷⁵

Roland Barthes parla di «piacere del testo», sottolineando i due livelli che devono essere presi in considerazione: da una parte il testo che materialmente può essere avvicinato ad altri piaceri della vita, dall'altro come zona clandestina in cui a dominare è la forza dell'immaginazione. La scuola, intesa come istituzione, va esortata non tanto a digitalizzarsi, ovvero a lasciarsi colonizzare dai media digitali, ma ad evitare fenomeni di disagio, e favorendo, attraverso strumenti educativi, un uso delle tecnologie consapevole.²⁷⁶ Il libro stesso è una tecnologia o un *medium* che poteva essere utilizzato in modo naturale quasi inconsapevole, senza alcuna educazione al libro. Nei contesti educativi risultavano così avvantaggiati i bambini cresciuti in famiglie in cui l'utilizzo del libro era qualcosa di quotidiano o partecipavano ad attività basate sulla lettura ad alta voce. Al contrario, chi non ha avuto queste possibilità è portato ad associare il libro esclusivamente alla scuola e allo studio, e non come potrebbe essere, con il piacere della lettura e dell'ascolto, con l'autonomia e l'indipendenza, con la libertà di pensiero e d'immaginazione.²⁷⁷

²⁷³ Ivi, p. 92.

²⁷⁴ F. Rico, *Fragmentos y vinculos*, in «Per leggere», 9, 16, 2009, p. 258.

²⁷⁵ E. Zinato, *Insegnare letteratura. Teorie e pratiche per una didattica indocile*, cit., p. 92.

²⁷⁶ S. Giusti, *Didattica della letteratura 2.0*, Roma, Carocci, 2015, p. 39.

²⁷⁷ Ivi, p. 41.

Capitolo III

La scuola come tema letterario e cinematografico

Il racconto di scuola in Italia

Il tema del rapporto tra narrazione e formazione, tra scuola e letteratura ha goduto di una grande popolarità a partire dalla metà dell'Ottocento ed è continuato fino ai giorni nostri. In quest'arco di tempo, la scuola è diventata un contesto ricorrente della narrativa italiana e ciò ha determinato il fiorire di una vasta produzione, non solo in ambito letterario, ma anche pedagogico. La letteratura racconta il mondo scolastico in molti modi e con vari generi, dal romanzo al racconto breve, alle poesie e alla narrativa, tutti accomunati dalla messa in luce di un luogo e un tempo imprescindibile nell'esperienza e nella formazione dell'uomo, come la scuola.²⁷⁸

È fra i banchi e le cattedre, fra aule e corridoi [...] nel rapporto con i propri compagni, con i docenti, con i direttori, i bidelli, i presidi o i dirigenti scolastici che i bambini cominciano il proprio percorso di socializzazione e formazione, al di fuori del contesto familiare.²⁷⁹

La scuola è entrata a far parte della vita degli italiani a partire dal 1861, anno caratterizzato da un forte tasso di analfabetismo, ma anche dalla presenza nel governo cavouriano, in veste di ministro della pubblica istruzione, di Francesco De Sanctis. A quest'ultimo si deve un libro che oggi dovrebbe essere letto da ogni insegnante, sia per quanto riguarda la metodologia didattica scaturita dalla sua esperienza, ma anche per la sua passione e sacrifici affrontati per studiare. Come ministro, De Sanctis ha posto le basi per quelli che un secolo dopo sarebbero stati gli articoli 33 e 34 della Costituzione, che sanciscono il diritto allo studio. Poco dopo con l'imposizione dell'obbligo scolastico di

²⁷⁸ C. Boroni, *Letteratura fra i banchi di scuola*, Milano, Oltre, 2019.

²⁷⁹ *Ibidem*.

almeno due anni, decretato dalla legge Coppino, erano necessari strumenti per insegnare a “leggere, scrivere e far di conto”. Fu così che si diffusero libri di lettura per ragazzi, tra cui l’opera italiana più venduta dell’intero XIX secolo, ovvero *Cuore* di Edmondo De Amicis, uscito nel 1886.²⁸⁰ Un libro nato “per fare gli italiani”, il diario di Enrico che si articola come un romanzo di un anno di scuola, con lo scopo di fornire i valori borghesi della nuova Nazione al giovane lettore e alla sua famiglia. Un libro di un’altra epoca, ma che ha ancora qualcosa da dirci, a partire dal senso primo della scuola, come osserva il padre del protagonista in una lettera al figlio:

Pensa agli innumerevoli ragazzi che presso a poco a quell’ora vanno a scuola in tutti i paesi; [...] vestiti in mille modi, parlanti in mille lingue, dalle ultime scuole della Russia quasi sperdute tra i ghiacci alle ultime scuole dell’Arabia ombreggiata dalle palme, milioni e milioni, tutti a imparare in cento forme diverse le medesime cose; [...] e pensa: Se questo movimento cessasse, l’umanità ricadrebbe nella barbarie; questo movimento è il progresso, la speranza, la gloria del mondo.²⁸¹

Su queste parole oggi dovremmo soffermarci tutti, per affrontare i problemi dell’istruzione: i libri sono le armi, la classe è la squadra, la terra intera è il campo di battaglia e la vittoria è la civiltà umana. Oltre agli alunni, gli insegnanti e ai bidelli, emergono nella storia anche le famiglie di diverse appartenenze sociali, con i loro mestieri, le loro miserie e le loro nobiltà; l’aula costituisce una zona interclassista caratterizzata dalla convivenza di operai, sottoproletari, piccolo e alto borghesi.

Da *Cuore*, e prima ancora dalla pedagogia nata da un’altra narrazione che trova nella scuola il suo centro, *Le avventure di Pinocchio*²⁸² di Collodi, i libri per i giovani lettori e sulla scuola si sono moltiplicati rivolgendosi al nuovo pubblico, quello dei ragazzi, attraverso due atteggiamenti, uno serio e responsabile e l’altro parodico e irriverente.²⁸³ Due strade che sono state riprese e declinate da coloro che nel corso del Novecento e poi nei primi anni del Duemila hanno dato forma narrativa all’universo scolastico e lo hanno

²⁸⁰ G. Raccis, *A scuola di racconto*, in «Oblío. Osservatorio bibliografico della letteratura italiana Ottonevicesca», n. 44, 2021, p. 14.

²⁸¹ E. De Amicis, *Cuore*, Milano, Treves, 1886, p. 17.

²⁸² C. Collodi, *Le avventure di Pinocchio*, Firenze, Felice Paggi, 1883.

²⁸³ G. Raccis, *A scuola di racconto*, in «Oblío. Osservatorio bibliografico della letteratura italiana Ottonevicesca», cit., p. 14.

interpretato raccontando momenti di crescita e di conflitto tipici di questo contesto: da Carlo Dossi a Federigo Tozzi, da Maria Giacobbe a Lucio Mastronardi, da Domenico Starnone a Edoardo Albinati, da Marco Balzano a Carla Melazzini.²⁸⁴

Lidia de Federicis ha definito il «romanzo della scuola» come un microcosmo, metonimia dell'intera società, che accompagna le trasformazioni di quest'ultima, ma che costituisce anche una via di salvezza: «uno dei rari posti in cui avvengono scambi non commerciali e si assiste allo sgretolio di una nozione pietrificata d'identità. Un posto ottimo per connessioni e allacciamenti, relazioni, emozioni».²⁸⁵ La scuola, come emerge dalle parole di Gianni Celati, che non amava la pedagogia, è un laboratorio, è un ambiente ristretto rispetto al mondo globale in cui eventi e individui irrompono a scardinare piani e programmi. La scuola può essere anche letta come un teatro, come avviene ad esempio in *Maggio selvaggio*²⁸⁶, diario di un anno di scuola nel carcere di Rebibbia, che va al di là del contesto scolastico, centrandone, tuttavia, un tema correlato, quello della relazione e della comunicazione, che in questo libro insolito avviene in un contesto straniante.²⁸⁷ Quello dell'insegnante è un mestiere, come quello dell'attore e del politico, che prevede l'impiego di energie fisiche, ma anche intellettuali e morali. Il docente di letteratura, in particolare, può trovarsi immerso in voci molteplici in cui si incontrano individui reali e di carta.²⁸⁸

Nelle riflessioni di Lidia De Federicis, e nella sua puntuale e riassuntiva presa in esame di alcuni titoli della narrativa scolastica italiana, emerge come la scuola rappresenti un osservatorio dei rapporti che si creano in un corpo sociale, che qui si evidenziano attraverso una chiara distinzione di ruoli, spazi e tempi. Nei libri, la scuola è anche un «buon argomento per parlare d'altro»²⁸⁹, per riflettere sulle contraddizioni, sulle crisi, sulla disparità, sulle riforme di cui la società italiana è stata investita nel tempo. Andrea Bigazzi parla della scuola narrata come specchio «dei grandi momenti di svolta: il Risorgimento, il fascismo, la Resistenza, il miracolo economico, la crisi legata alla globalizzazione».²⁹⁰

²⁸⁴ *Ibidem*.

²⁸⁵ L. De Federicis, *Il romanzo della scuola*, in «Belfagor», LVII, 2002, 2, p. 228.

²⁸⁶ E. Albinati, *Maggio Selvaggio*, Milano, Mondadori, 1999.

²⁸⁷ L. De Federicis, *Il romanzo della scuola*, cit., p. 225.

²⁸⁸ *Ibidem*.

²⁸⁹ *Ivi*, p. 227.

²⁹⁰ R. Bigazzi, *Il romanzo della scuola nella letteratura contemporanea*, in *Leggere la scuola*, Milano, Unicopli, 2012, p. 48.

Scrittori e scrittrici, a partire dal caposaldo deamicisiano, si sono fatti testimoni dell'Italia postunitaria, dalla crisi psicologica e culturale all'inizio del Novecento, basta pensare ai racconti di Tozzi o di Pirandello, ai dissesti del boom economico e alla questione meridionale nel secondo dopoguerra, tematiche affrontate da Sciascia, dall'incomunicabilità generazionale e la degradazione delle autorità che caratterizzò la fine del Novecento, fino alla rinnovata attenzione agli emarginati della società contemporanea, come ad esempio i migranti protagonisti delle scuole raccontate da Affinati. Le tematiche ricorrenti sono accomunate da una situazione di disagio, di incomprensione, dalle disparità nell'accesso all'istruzione fino alle problematiche pullulanti nelle periferie geografiche. Non a caso, Sergio Caputo individua il tratto «più saliente e costante» della scuola, nella «crisi».²⁹¹

Per comprendere appieno le caratteristiche e lo sviluppo di questo genere letterario, in cui la scuola costituisce l'elemento centrale, è necessario prendere in considerazione il dialogo intertestuale o, al contrario, la presa di distanza che le diverse opere, nel corso del tempo, hanno dimostrato rispetto alle due opere archetipiche: *Cuore* (1886) e *Il romanzo di un maestro*²⁹² (1890) di De Amicis. Soprattutto i libri pubblicati tra gli anni Ottanta e Novanta sono ricchi di risonanze deamicisiane, ma anche gli scrittori contemporanei hanno fatto ricorso a *topoi*, motivi e tematiche, seppur aggiornate e adattate ai diversi periodi storici, già presenti nella produzione letteraria dall'iniziatore del genere.

L'obiettivo di De Amicis, e in gran parte dell'Ottocento post-unitario, era quello di contribuire alla formazione identitaria e nazionale.²⁹³ All'interno delle opere trovano spazio realtà regionali e ceti differenti, emerge una dialettica tra giusto e sbagliato, tra città e campagna.²⁹⁴ Attraverso Emilio Ratti, insegnante di una scuola popolare e personaggio prototipo del *Romanzo d'un maestro*, De Amicis critica l'intero sistema sociale, passa in rassegna la vicenda scolastico legislativa del secondo Ottocento e cerca, al contempo, di diffondere sul territorio nazionale le idealità liberali e borghesi. Il maestro

²⁹¹ R. Caputo, *Il romanzo della scuola nella letteratura contemporanea*, in *Leggere la scuola*, Milano, Unicopli, 2012, p. 49.

²⁹² E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, Milano, Treves, 1890.

²⁹³ Giorgio Bini, *Romanzi e realtà di maestre e maestri*, in *Storia d'Italia. Annali IV. Intellettuali e potere*, Torino, Einaudi, 1981, pp. 1195-1224.

²⁹⁴ G. Raccis, *A scuola di racconto*, in «Oblio. Osservatorio bibliografico della letteratura italiana Ottonevicesca», cit., p. 23.

Ratti rappresenta il paradigma di una nuova figura sociale e di un ruolo culturale centrale per la storia della scuola e dell'educazione in genere.²⁹⁵

Un altro obiettivo cui puntava De Amicis era quello di accendere la consapevolezza degli italiani rispetto alla necessità di confrontarsi e prendersi cura di un'istituzione che non si poteva più ignorare. Dopo il raggiungimento dell'Unità, l'Italia si trovava sommersa da diversi problemi, tra cui l'analfabetismo; preoccupanti erano soprattutto le condizioni delle donne che venivano spinte a non istruirsi. Le donne letterate di professione non sono molte, ma alcune sono emerse con opere che raccontano soprattutto la propria educazione, diventando figure di rilievo nell'ambito letterario legato all'istruzione e all'educazione.²⁹⁶ Ne sono alcuni esempi Emma Parodi, Sofia Bisi, la marchesa Colombi, Anna Vertua Gentile, le due educatrici e poetesse Erminia Fuà Fusinato e Caterina Franceschi Ferrucci, Giannina Milli, Ida Baccini e Ada Negri.

Vivere da maestro e maestra tra il XIX e il XX secolo significava anche fare i conti con una situazione economica segnata dalla povertà, dalla solitudine e dalla miseria. Oltre ai documenti ministeriali, basta leggere i romanzi di quegli anni per conoscere le condizioni miserabili, dalle classi numerose e malsane, agli stipendi e alle calunnie che gli insegnanti erano costretti ad accettare.²⁹⁷ Un esempio pertinente e letterario è quello di Giovanni Pascoli, che nel 1882 inviò, da Matera, una lettera alle sorelle, in cui parla del suo primo incarico di insegnamento del quale emerge, nonostante le difficoltà, anche l'orgoglio di essere professore e il forte sentimento verso la sua missione socialmente utile:

Ieri fui dal preside che ho trovato abbastanza gentile; ho conosciuto vari professori, tra cui un prete che mi fissava con certi occhiettucciacci maligni [...]. L'unica nostra aspirazione è d'essere considerati utili in qualche cosa a voi, da voi.²⁹⁸

Un altro autore altrettanto importante, Giovanni Verga, mette in luce la sofferenza e le privazioni dell'istituzione scolastica:

²⁹⁵ C. Boroni, *Letteratura fra i banchi di scuola*, cit., p. 9.

²⁹⁶ Ivi, p. 13.

²⁹⁷ Ivi, p. 85.

²⁹⁸ M. Pascoli, *Lungo la vita di Giovanni Pascoli*, Milano, Mondadori, 1961.

La mattina, prima delle sette, si vedeva passare il maestro dei ragazzi, mentre andava raccogliendo la scolaresca di casa in casa. [...] così passava e ripassava quattro volte al giorno, prima e dopo il mezzodì, sempre con un ragazzetto svogliato per mano, gli altri sbandati dietro, d'ogni ceto, d'ogni colore. [...] La scuola era un grande stanzone imbiancato a calce [...] la tristezza delle pareti bianche, macchiate in un canto dalla luce scialba della finestra polverosa che dava nel cortiletto.²⁹⁹

Una prospettiva diacronica

Con il modernismo l'interesse sociale va a coniugarsi con l'attenzione della vita del singolo, indagata anche nella sfera esistenziale ed emotiva. Accanto a una descrizione della condizione scolastica e alla denuncia delle mancanze da parte dello Stato per ciò che dovrebbe essere considerata l'istituzione principale, emergono soprattutto il punto di vista, lo sguardo, le riflessioni e le condizioni in cui riversano gli insegnanti, che assumono il ruolo di narratore in molti romanzi e racconti di scuola. Queste, per farne un esempio, sono alcune delle parole che si possono leggere nella produzione novellistica di Massimo Bontempelli, e che portano l'attenzione sulla condizione di vita, sul livello del prestigio sociale e sulla situazione economica del docente:

Io non posso davvero lamentarmi della mia carriera. [...] quando uno, come me, non ha desideri smodati, d'ogni genere, è parco nel mangiare e nel bere, non ha vizi [...] quando uno non ha la necessità di finir la giornata all'osteria o alla bisca [...] allora vi dico che la professione dell'insegnante secondario è un fior di professione: tranquilla, sicura, e non occorre rivolgersi all'usuraio per tirare innanzi la vita.³⁰⁰

Il modernismo, oltre ad essere caratterizzato da una virata soggettivistica nella narrativa di scuola, mette anche in primo piano la scelta del racconto, accordandosi alla fase aurea della novella italiana del primo Novecento. La novella diventa un genere usufruito non solo per le questioni sociali ed economiche, ma anche per quelle poetiche.³⁰¹

²⁹⁹ G. Verga, *Tutte le novelle*, Milano, Mondadori, 1940-1942, p. 170.

³⁰⁰ M. Bontempelli, *Racconti vecchi*, Mondadori, Milano, 1946, pp. 62-63.

³⁰¹ R. Castellana, *La novella della seconda metà dell'Ottocento al modernismo*, in *Le forme brevi della narrativa*, Roma, Carocci, 2019, pp. 193-217.

Nella novella, infatti, l'eroe viene colto nel suo momento di crisi e viene indagato quando la sua identità si fa più scoperta. La scuola costituisce uno spazio limitato e confinato in cui avviene l'azione dell'eroe, del quale emergono le illusioni, le disillusioni, le soddisfazioni e le sconfitte.³⁰² Specificatamente la novellistica della scuola si concentra su due tipi di personaggi: i professori esclusi dalla vita e gli studenti bloccati nella loro fase di crescita, figure per le quali il cui minimo comune denominatore è l'incomunicabilità e il fallimento del patto intergenerazionale.³⁰³

La figura del professore escluso è tipica della produzione novellistica di Pirandello, in particolare in *Il professor Terremoto*. Il professore protagonista della novella è rappresentato prima nel suo passato vitale ed eroico, per poi ricadere nel presente scolastico all'insegna dello scarto, della sconfitta e della derisione degli studenti, per il suo vano e comico intento di rievocare gli anni trascorsi:

E la vita eroica seguitò, seguitò per circa tre mesi. Come professore di liceo, io m'ebbi una delle prime baracche [...] ah quella vita di bivacco [...] con la gioventù che ferve in corpo, e la riconoscenza che brilla e aizza [...].

Signori, se in qualche momento di tregua io tento di raccogliermi e cedo alla vana speranza di potermi rimettere a conversare con l'anima mia d'un tempo [...]. «Terremoto! Terremoto! Terremoto!» I miei scolari l'hanno risaputo. E sapete come mi chiamano? Il professor Terremoto.³⁰⁴

Una faccia del primo tipo di personaggio scolastico all'interno della novellistica modernista è quella del professore che non riesce più nel suo ruolo di mediatore tra una generazione e l'altra. In *L'eresia catara*, il professor Lamis, che tiene la sua lezione più bella in una stanza piena di cappotti, rappresenta l'emblema dell'incapacità dei padri di comprendere il mondo nuovo e le nuove generazioni:

Ma gli studenti, promettendo di far silenzio, vollero che l'uscio fosse riaperto, piano piano, per godersi dalla soglia lo spettacolo di quei loro poveri soprabiti che

³⁰² G. Raccis, *A scuola di racconto*, in «Oblio. Osservatorio bibliografico della letteratura italiana Ottocento-novecento», cit., p. 26.

³⁰³ Ivi, p. 26.

³⁰⁴ L. Pirandello, *Novelle per un anno*, Milano, Mondadori, 1985, pp. 690-691.

ascoltavano immobili, sgocciolanti neri nell'ombra, la formidabile lezione del professor Bernardino Lamis.³⁰⁵

Un altro autore che ha sottolineato il blocco di crescita degli adolescenti è Federigo Tozzi, la cui poetica si fonda su un'idea di giovinezza come condizione non transitiva, ma definitiva, patologica.³⁰⁶ Ne *La collegiale*, la protagonista continua a rimanere prigioniera del sogno di un amore adulto, che la relega per sempre all'interno delle mura scolastiche, e dunque in un'eterna adolescenza:

Quando le compagne le parlavano dei loro parenti, ella s'immaginava di innamorarsi ora d'uno e ora d'un altro. [...] C'era una compagna che le parlava sempre del fratello; ed ella le chiese che avrebbe voluto conoscerlo, sicura ch'egli si sarebbe innamorato di lei.³⁰⁷

Nel periodo del secondo dopoguerra la situazione educativa, dell'istruzione e della scuola si fa più complessa e articolata. Dal punto di vista normativo la principale novità è stata, nel 1962, la creazione della scuola media unica gratuita e obbligatoria, che costituì una svolta decisiva nel nostro sistema scolastico.³⁰⁸ Nonostante la riduzione del problema della selezione sociale e della disuguaglianza, la scuola media unica riformata non diede gli effetti sperati e anche in merito a ciò nacquero polemiche.

Lo spirito di denuncia si fa ancora più intenso, rispetto al periodo precedente, negli anni Cinquanta e Sessanta.³⁰⁹ In *Cronache scolastiche* (1955) emerge l'incontro tra l'intellettuale, Sciascia, e il mondo della scuola, per il quale l'autore esprime prima un disamore per poi ammettere le soddisfazioni che, nonostante tutto, la professione di insegnante può regalare:

³⁰⁵ Ivi, p. 848.

³⁰⁶ G. Raccis, *A scuola di racconto*, in «Oblío. Osservatorio bibliografico della letteratura italiana Ottonevicesca», cit., p. 29.

³⁰⁷ F. Tozzi, *Novelle*, Firenze, Vallecchi, 1976, pp. 602-603.

³⁰⁸ C. Boroni, *Letteratura fra i banchi di scuola*, cit., p. 67.

³⁰⁹ G. Raccis, *A scuola di racconto*, in «Oblío. Osservatorio bibliografico della letteratura italiana Ottonevicesca», cit., p. 24.

Non amo la scuola; e mi disgustano coloro che, standone fuori, esaltano le gioie e i meriti di un simile lavoro. Non nego però che in altri luoghi e in diverse condizioni un po' di soddisfazione potrei cavarla da questo mestiere di insegnare.³¹⁰

Altre opere presentano un taglio meno personale e più memorialistico documentale come *Un anno a Pietralata*³¹¹ (1968) di Albino Bernardini, *Il maestro di vigevano*³¹² (1962) di Lucio Mastronardi o *La ferita dell'aprile*³¹³ (1963) in cui Vincenzo Consolo denuncia alcune condizioni dell'Italia del dopoguerra.³¹⁴

Gli anni Settanta sono stati anni particolarmente ricchi e vivaci per la scuola: i decreti delegati (416 – 417 – 419/74) hanno previsto la partecipazione attiva di studenti e genitori alla progettazione della scuola, sull'onda di una trasformazione democratica, che vedeva in Marcuse e nella Scuola di Francoforte un'ispirazione ideologica, che aveva portato, nel '69, alla riforma dell'Esame di Stato.³¹⁵ Proprio in quel periodo sono cresciuti e si sono diffusi i lavori di grandi “maestri di carta”³¹⁶, che narrando la propria esperienza mettevano in luce la scena educativa, le sue problematichità, ma anche le vie d'uscita percorribili. Tra i più importanti interpreti di questa stagione si possono annoverare Mario Lodi, Gianni Rodari, don Lorenzo Milani e Alberto Manzi.

Con *Lettera a una professoressa*, scritta da otto ragazzi della scuola di Barbiana, sotto la supervisione di don Milani, si fa forte ed evidente la necessità di un totale ripensamento della scuola e dell'insegnamento. La scuola di Barbiana è stata un punto di riferimento per la società italiana, in quel periodo sommersa da varie trasformazioni. Una scuola frequentata da ragazzi che avevano bisogno di una “cura” in più rispetto a chi ha sempre avuto maggiori possibilità per la situazione economica, sociale e familiare vissuta. Lorenzo Milani, proveniente da una famiglia benestante fiorentina, scelse di vivere ed impegnarsi in un contesto opposto a quello a cui era stato abituato fin da bambino:

³¹⁰ L. Sciascia, *Cronache scolastiche*, in *Le parrocchie di Regalpetra*, Milano, Adelphi, 1991, p. 23.

³¹¹ A. Bernardini, *Un anno a Pietralata*, Venezia, La Nuova Italia, 1968.

³¹² L. Mastronardi, *Il maestro di Vigevano*, Torino, Einaudi, 1962.

³¹³ V. Consolo, *La ferita dell'aprile*, Milano, Mondadori, 1963.

³¹⁴ Raccis, *A scuola di racconto*, in «Oblío. Osservatorio bibliografico della letteratura italiana Ottonevicesca», cit., p. 25.

³¹⁵ C. Boroni, *Letteratura fra i banchi di scuola*, cit., p. 68.

³¹⁶ Ivi, p. 8

Siamo un gruppo di persone che hanno avuto il privilegio di poter studiare. [...] Questa differenza di istruzione è una grande ingiustizia. Ci siamo accorti di questa ingiustizia e ci vergogniamo di fare parte di quelli che godono del privilegio. Ci proponiamo di fare qualcosa per rimediare.³¹⁷

Appena arrivato a Barbiana, Milani si accorse immediatamente del dislivello umano tra Gianni e Pierino, ragazzi aventi la stessa età, ma nati e cresciuti in famiglie diverse: povera e con i genitori quasi analfabeti quella del primo, ricca e con genitori laureati quella dell'altro. *Lettera a una professoressa* è un libro che rappresenta ancora oggi un testo da cui si possono cogliere importanti spunti di riflessione in relazione all'accesso ineguale, in Italia, al diritto allo studio:

La scuola è l'unica differenza che c'è tra l'uomo e gli animali. Il maestro dà al ragazzo tutto quello che crede, ama, spera. Il ragazzo crescendo ci aggiunge qualche cosa e così l'umanità va avanti.³¹⁸

La scuola di Barbiana è una scuola che mira a scuotere le anime e le coscienze di chi partecipa al dibattito culturale e politico, ma rimase un *unicum*. Dal punto di vista istituzionale, i cambiamenti non provocarono i risultati sperati e a molti grandi maestri non venne riconosciuto il genio del loro essere educatori, figure di riferimento per i giovani e anche ottimi letterati. Alberto Manzi si vide sospendere lo stipendio perché si rifiutò di accettare la nuova forma di valutazione, Don Milani riuscì ad evitare un processo solo perché lo raggiunse la morte, anche Mario Lodi, come racconta nei suoi scritti dovette subire varie visite ispettive.³¹⁹ In un'intervista informale, Mario Lodi mette in luce l'intersecarsi e il legame indissolubile tra la sua esperienza di maestro, educatore, di scrittore e di letterato:

³¹⁷ M. Gesualdi, *Don Lorenzo Milani. La parola fra eguali. Il segreto della Scuola di Barbiana*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 2019, p. 43.

³¹⁸ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967, p. 8.

³¹⁹ C. Boroni, *Letteratura fra i banchi di scuola*, cit., p. 49.

Tutti e quattro sono legati e non si possono separare. Se un maestro ha fatto esperienza, poi ha desiderio di trasmetterla nell'altro ambito formativo e letterario, e tutto è molto collegato.³²⁰

Negli anni a cavallo tra il XX e il XXI secolo, fino ad arrivare ai tempi più recenti, i libri di insegnanti che scrivono sulla scuola o per la scuola sono molti. Ci sono opere in cui la scuola fa da sfondo alle peripezie di gruppi di giovani, altre in cui si fa più forte la descrizione delle istituzioni attraverso il punto di vista degli insegnanti. Tra queste ci sono quelle in forma diaristica di Domenico Starnone come *Ex cattedra*³²¹ (1987) o *Registro di classe*³²² (2000) di Sandro Onofri. Starnone, assieme a Paola Mastrocola, ha dato vita a storie di liceo, mettendo in evidenza le dinamiche tra gli studenti, le loro relazioni e altri aspetti relativi al linguaggio. Gli scritti di Onofri, invece, sono ambientati in istituti professionali e serali. Le narrazioni oscillano tra una dimensione più finzionale come il racconto di Chiara Valerio, *Nessuna scuola mi consola*³²³ (2009), e quella autobiografica, ad esempio *Quelli che però è lo stesso*³²⁴ (2011) di Silvia Dai Pra'. Altri titoli, che rispondono a un intento pamphlettistico, sono *Il rosso e il blu. Cuori ed errori della scuola italiana*³²⁵ (2009) di Marco Lodoli, *Togliamo il disturbo. Saggio sulla libertà di non studiare*³²⁶ (2011) di Paola Mastrocola o *E la felicità prof?*³²⁷ (2012) di Giancarlo Visitilli.

A partire dall'Unità d'Italia fino ai giorni nostri, dunque, si sono susseguite una serie di opere disomogenee, di diversi generi e con varie espressioni narrative, ma che sono tutte caratterizzate dalla volontà di mettere a fuoco quanto e cosa l'istituzione scolastica ha rappresentato nella storia del nostro paese; testi che ricostruiscono il microcosmo della scuola e lo fanno dialogare con la società tutta, con tutte le sue criticità, contraddizioni, ma anche le sue trasformazioni ed innovazioni.

³²⁰ *Ibidem*.

³²¹ D. Starnone, *Ex cattedra*, Milano, Feltrinelli, 1987.

³²² S. Onofri, *Registro di classe*, Torino, Einaudi, 2000.

³²³ C. Valerio, *Nessuna scuola mi consola*, Roma, Nottetempo, 2009.

³²⁴ S. Dai Pra', *Quelli che però è lo stesso*, Roma, Laterza, 2011.

³²⁵ M. Lodoli, *Il rosso e il blu, Cuori ed errori della scuola italiana*, Torino, Einaudi, 2009.

³²⁶ P. Mastrocola, *Togliamo il disturbo. Saggio sulla libertà di non studiare*, Milano, Guanda, 2011.

³²⁷ G. Visitilli, *E la felicità prof?*, Torino, Einaudi, 2012.

Generi, forme e *topoi*

Per quanto riguarda le soluzioni narrative, nel raccontare la scuola, si è fatto ricorso a diverse tipologie. Spesso ci si trova davanti a pagine frammentate, testualità tipica della dimensione scolastica come il registro, i temi o le pagine di diario, mentre il ricorso alla segmentazione temporale riproduce la vita tra le aule e i corridoi, scandita dal suono delle campane, dalle ore di lezione, gli intervalli, i ricevimenti, le assemblee di classe e le gite d'istruzione. Altre volte viene prediletta la narrazione lunga del romanzo per affrontare in maniera più efficace la complessità dell'universo scolastico e la rappresentazione delle plurime figure che vi gravitano attorno. Spesso, momenti narrativi si alternano a situazioni speculative o introspettive, combinando alle forme del racconto modalità del saggio, del *memoir*, della testimonianza documentaria, dell'aneddoto, del micro-racconto, dell'apologo e della lettera, dando vita ad opere indefinibili come ad esempio *La città dei ragazzi*³²⁸ di Affinati.

Diari, cronache e ricordi appartengono a una forma memoriale che gettano lo sguardo sul mondo reale, testimoniando e descrivendo personaggi e vicende che animano il mondo della scuola. Questa resa naturalistica e documentaria risale agli albori del genere letterario che racconta la scuola, coincidenti con la pubblicazione dei due testi deamicisiani *Cuore* (1886) e *Romanzo di un maestro* (1890). Nel primo caso le figure a cui si pone più attenzione, che rappresentano anche i destinatari di *Cuore*, sono le famiglie e gli studenti della scuola urbana di Torino. Nel secondo caso, invece, dominano le figure più inerenti all'universo scolastico, a partire da quella del maestro Ratti, che si muove in una scuola di un piccolo paesino piemontese, estraneo allo sviluppo industriale cittadino:

Lo stipendio era poca cosa: settecento lire, ossia centoquaranta lire di meno di quello che lo stesso municipio offriva in quei giorni a una guardia campestre, con un avviso pubblicato sui giornali.³²⁹

Appare evidente la volontà di documentare quel contrasto esistente tra scuole urbane e scuole rurali, e dunque tra centro e periferia. Nel tempo, la narrativa riguardante la

³²⁸ E. Affinati, *La città dei ragazzi*, Milano, Mondadori, 2009.

³²⁹ E. De Amicis, *Il romanzo d'un maestro*, cit., p. 43

scuola ha più volte messo in evidenza la contrapposizione tra città e campagna, tra borgate e periferie, associando le seconde a luoghi di degrado e con maggiori problematicità, che si ripercuotono anche nell'ambito educativo.

Alcuni titoli si possono collocare all'interno del saggio di scuola, un sottotipo del «saggio di opposizione»³³⁰ volto alla denuncia della menzogna sociale e della mistificazione politica. Don Milani con il suo *Pamphlet, Lettera a una professoressa*,³³¹ ha dato avvio a questa categoria, che mira a far scaturire riflessioni intorno al sistema di valori e altre tematiche di interesse pubblico, con lo scopo di persuadere ed orientare giovani studenti, docenti e genitori. L'io narrante cerca di assumere un ruolo di guida convincente, che con tono sentenzioso non abbandona mai il lettore, con il quale, fin dalle prime pagine, condivide e maneggia discorsi complessi ricchi di luoghi comuni che mettono assieme piani diversi, dalle pratiche scolastiche, alla scuola, alla famiglia, all'economia, fino alla società tutta.³³²

anche i professori restano sempre indietro, non ce la fanno a tenere il passo coi programmi [...]. Il loro destino è comunque il fallimento e la rinuncia: per esempio a fare tutto Kant entro il penultimo anno di liceo. [...] Gli obiettivi sono fatti apposta per non essere raggiunti, è la natura esclusiva del centro quella di non essere centrato.³³³

Negli ultimi anni sono usciti diversi *pamphlet* scolastici caratterizzati da un tono di denuncia, da dati statistici e da domande retoriche che hanno lo scopo di suscitare una reazione collettiva, illuminando la realtà e i suoi problemi e distogliere il pubblico da idee stereotipate e di pregiudizio. Alcuni esempi sono *La scuola raccontata al mio cane*³³⁴ (2004) di Paola Mastrocola, *La scuola è di tutti*³³⁵ (2010) di Girolamo De Michele o *L'Italia che va a scuola*³³⁶ (2012) di Salvo Intravaia.

Per le sue caratteristiche il racconto di scuola anticipa alcune delle tendenze letterarie contemporanee. La critica ha individuato tre categorie per definire la narrativa dei giorni

³³⁰ A. Berardinelli, *La forma del saggio*, Venezia, Marsilio, 2002, p. 149

³³¹ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria editrice Fiorentina, 1967.

³³² C. Savettieri, T. Toracca, Edoardo Albinati. *La scuola cattolica*, in «Allegoria», n. 76, p. 125.

³³³ E. Albinati, *La scuola cattolica*, Milano, Rizzoli, 2016, p. 12.

³³⁴ P. Mastrocola, *La scuola raccontata al mio cane*, Milano, Guanda, 2008.

³³⁵ M. Spicola, *La scuola è di tutti*, Roma, Minimum Fax, 2010.

³³⁶ S. Intravaia, *L'Italia che va a scuola*, Roma-Bari, Laterza, 2012.

nostri a cui il racconto della scuola aderisce perfettamente: il ritorno al realismo, la velocità narrativa e l'ibridazione.³³⁷ Negli ultimi anni, in Italia, la riproposizione dell'istanza realistica, non solo nella letteratura, ma anche nel cinema e nella televisione è stata oggetto di dibattito. L'intento realistico di testimonianza e di denuncia vede nel diario e nella cronaca le forme preferite. Ne sono un esempio *Il romanzo di un maestro*³³⁸ (1890) di De Amicis, *Cronache scolastiche*³³⁹ (1955) di Leonardo Sciascia, *Diario di una maestrina*³⁴⁰ di Maria Giacobbe, *Un anno a Pietralata*³⁴¹ (1968) di Albino Bernardini, fino al diario civile di Sandro Onofri *Registro di classe*³⁴² e a opere ancora più recenti come il già menzionato *Quelli che però è lo stesso*³⁴³ di Silvia dai Pra'. La volontà di realismo si traduce nella tendenza di narrare in prima persona, in alcuni casi anche con la coincidenza onomastica, nella citazione di leggi, decreti, riforme, denunce ed inchieste e nel ricorso di una lingua media e colloquiale.

Il diario di scuola si colloca in una zona ibrida tra una sfera di intimità e quella autobiografica. Esso si distingue dal diario intimo, in quanto presenta una conclusione e si rivolge a un lettore a cui è destinato un messaggio di vita, di denuncia e di testimonianza.³⁴⁴ Con l'autobiografia, il diario di scuola condivide la volontà di dominare il tempo e mettere ordine alla cronaca e alle esperienze di vita.

Un'altra categoria importante del racconto è dunque il tempo, anch'esso rispondente ad un carattere di verosimiglianza; dal suono della campanella allo scorrere delle stagioni secondo il calendario di scuola, segmentazioni temporali che spesso portano, soprattutto i docenti, a misurare la propria esistenza sulla base delle ore di lezioni in classe e sul trascorrere degli anni scolastici nelle diverse sedi in cui hanno preso servizio. Un'altra percezione del tempo dell'insegnante che emerge, oltre a quella cronologica e rettilinea, è quella circolare, dato il ripetersi delle situazioni, dei problemi e dei programmi: «nella scuola le stagioni girano in tondo»³⁴⁵ scrive Domenico Starnone, o come rimarca anche

³³⁷ C. Ruozzi, *Raccontare il presente attraverso lo sguardo della scuola*, in «Le forme del comico», Firenze, Società Editrice Fiorentina, 2019, p. 1396.

³³⁸ E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, cit.

³³⁹ L. Sciascia, *Cronache scolastiche*, in *Le parrocchie di Regalpetra*, Milano, Adelphi, 1955.

³⁴⁰ M. Giacobbe, *Diario di una maestrina*, Nuoro, Il Maestrale, 2003.

³⁴¹ A. Bernardini, *Un anno a Pietralata*, Nuoro, Ilisso, 2004.

³⁴² S. Onofri, *Registro di classe*, Torino, Einaudi, 2000.

³⁴³ S. Dai Pra', *Quelli che però è lo stesso*, Roma-Bari, Laterza, 2011.

³⁴⁴ C. Ruozzi, *Raccontare il presente attraverso lo sguardo della scuola*, cit., p. 1396.

³⁴⁵ D. Starnone, *Ex cattedra*, cit., p. 31.

Marco Lodoli: «e avanti si ricomincia nell'eterno ritorno dell'eguale, identici ma in fondo diversi».³⁴⁶

Un'altra caratteristica rispondente alla volontà di verosimiglianza, evidente soprattutto nelle scritture esordienti, riguarda la presenza di dialoghi botta e risposta che cercano di simulare il parlato. Un esempio sono i dialoghi tragicomici inseriti tra le pagine di *Tranquillo prof, la richiamo io*³⁴⁷ riempite di inserti di parlato, sms, email e telefonate. L'insistenza sui dialoghi, oltre ad essere un indicatore dell'attenzione al reale, documenta il divario linguistico tra la cultura del libro e quella dell'oralità.

La crisi politica e culturale degli anni Ottanta e la progressiva perdita di fiducia nell'azione collettiva e nel cambiamento sociale spinge gli attori di questa stagione, anche nella scuola, a cambiare la prospettiva. Il racconto di scuola, filone letterario di lunga durata caratterizzato da determinati *topoi* e scelte narrative, subisce un ribaltamento che porta all'affermazione del comico e del grottesco.³⁴⁸ Le storie narrate lasciano trasparire un velo di umorismo che avvolge personaggi, luoghi, situazioni e significati. L'ironia, come è stato messo in luce da Franco Moretti, è una componente fondamentale del racconto di formazione.³⁴⁹ Alla base dell'ironia c'è sempre una situazione di disagio, dei malumori derivanti dall'incompatibilità del ruolo e delle finalità del mestiere dell'insegnante e le risorse di cui si dispone, tra la cultura e l'immagine ideale che la scuola vuole dare di sé stessa e la situazione reale dei docenti e degli alunni. La deformazione comica e grottesca coglie la disparità tra la missione intellettuale e la povertà morale di una parte del mondo scolastico. La distanza tra scuola e società emerge già nelle *Cronache* di Sciascia. In riferimento a quest'ultimo, Emanuele Zinato ha messo in luce come:

la potenza dell'insegnamento, proprio perché autoproclamata, può mordere nel vuoto e perdere la propria efficacia, che quando c'è, come fanno i migliori fra gli insegnanti, è sempre e solo paradossale, obliqua, non immediatamente misurabile e certificabile.³⁵⁰

³⁴⁶ Lodoli, *Il rosso e il blu*, cit., p. 154.

³⁴⁷ C. Raimo, *Tranquillo prof, la richiamo io*, Torino, Einaudi, 2015.

³⁴⁸ C. Ruozzi, *Raccontare il presente attraverso lo sguardo della scuola*, in «Le forme del comico», cit., p. 1399.

³⁴⁹ F. Moretti, *Il romanzo di formazione*, Milano, Garzanti, 1986, p. 156.

³⁵⁰ E. Zinato, *Controscuole*, in *Leggere la scuola*, cit., p. 131.

Il tema autoironico che emerge nelle *Cronache* è la mancanza di capacità di relazione e comunicabilità tra due generazioni diverse, la perdita dell'aura e del valore della parola intellettuale e poetica del docente:

Leggo loro una poesia [...] ma basta che veramente li guardi, che veramente veda come sono, nitidamente lontani come in fondo a un binocolo rovesciato, in fondo alla loro realtà di miseria e rancore, lontani come i loro arruffati pensieri, i piccoli desideri di irraggiungibili cose.³⁵¹

«Nelle cose di scuola che ci fanno ridere o sorridere c'è sempre un fondo buio che ci deve allarmare», scrive Starnone, il principale interprete della stagione comica grottesca e che occupa con i suoi racconti più di un decennio, realizzando il romanzo della scuola degli anni Ottanta e Novanta. Alberto Casadei nel suo scritto *Stile e tradizione del romanzo contemporaneo*, in riferimento agli anni del postmoderno, scrive «l'interpretazione del reale non porta più alla creazione di opere che interpretino il reale attraverso il verosimile, ma creano un verosimile che conduce al falso, all'apocrifo, alla parodia, oppure un realistico che non è verosimile eppure si propone come vero».³⁵² Nei racconti di scuola il focus passa dall'oggettività della descrizione alla soggettività della percezione. Alle figure epiche degli anni Sessanta e Settanta, sostenitrici di un nuovo progetto pedagogico, si sostituisce l'antieroe dei personaggi di Starnone, rappresentazione autoironica di un sé marginale, che ha perso parte della responsabilità che l'attività d'insegnamento comporta. La rappresentazione grottesca e deformata della figura del docente si può trovare, tuttavia, già negli anni Sessanta in *Il maestro di Vigevano* di Mastronardi, nel periodo del boom economico quando si inizia a sospettare la crisi del ruolo che avrebbe colpito gli intellettuali sottraendoli alla loro missione, nonché alla marginalizzazione progressiva della scuola e dei valori che essa rappresenta.³⁵³

È dopo, tuttavia, la fortuna ed il successo delle opere di Starnone che ha preso il via il filone editoriale caratterizzato dalla volontà di suscitare il riso tramite i racconti di scuola.

³⁵¹ L. Sciascia, *Le parrocchie di Regalpetra*, cit., p. 122.

³⁵² A. Casadei, *Stile e tradizione del romanzo italiano contemporaneo*, Bologna, Il Mulino, 2007, p. 52.

³⁵³ C. Ruozzi, *Raccontare il presente attraverso lo sguardo della scuola*, cit., p. 1400.

Questi ultimi sono abitati da personaggi con tratti stereotipati: l'insegnante inetto, fallito, dai tratti del piccolo borghese frustrato, gli studenti rappresentati in coppie, i buoni e i cattivi, i secchioni e i somari, il primo della classe e il bullo a imitazione della coppia di ritratti opposti di *Cuore*. Anche gli ambienti scolastici diventano specchio del fallimento della scuola, luoghi di degrado e di abbandono con computer non funzionanti, pareti crepate e banchi rotti.

Starnone, con le sue parole, invita a riflettere come non bisogna imputare all'ironia la colpa di svalutare ciò che davvero conta, come molti, invece, possono pensare. L'ironia, infatti, nasce da:

una speranza delusa, una tensione interrotta, una passione tradita, un desiderio a cui è negato il suo oggetto, una sottrazione di futuro, ma anche: un bisogno di riaccendere speranze, di riattivare tensioni, di tornare ad appassionarsi, di riavviare il desiderio, di ridarsi futuro.³⁵⁴

L'ironia, la parodia e il grottesco derivano, dunque, dalla malinconia e dall'amarezza per ciò che si è perso, ma scaturiscono anche dalla necessità di ripristinare quel vuoto, quei valori e quella missione intellettuale ed educativa così importante per la nostra società tutta.

Il tratto della rappresentazione parodica e grottesca sembra oggi superato da nuove forme che si ripropongono di dare valore all'agire del docente, all'impegno etico e morale, al ruolo della scuola come luogo in cui persistono modelli e codici di comportamento alternativi alle visioni omologate e di massa. Emerge l'intento di consegnare ai lettori un ritratto veritiero del mondo dei giovani, distaccandosi dagli stereotipi editoriali, ma anche quelli delle trasmissioni televisive. Prevale la volontà di interrogarsi sull'essenza del ruolo dell'insegnante, sul senso profondo di essere educatori e mediatori, sulla realtà della scuola che rappresenta un osservatorio privilegiato attraverso cui guardare la società italiana. La scuola come società in miniatura che riproduce i comportamenti, i valori e le gerarchie della società in grande, la scuola, infine, come romanzo, antologia vivente di narrazioni che si aggiornano di continuo e che

³⁵⁴ Gaglianone, *Conversazione con Domenico Starnone. Il sottile dispiacere dell'ironia*, cit., p. 56.

chiedono attenzione.³⁵⁵ Per concludere con le parole dello scrittore e insegnante Marco Lodoli:

Insegnare a scuola mette in contatto con la verità di ogni giorno: è come cogliere uova appena fatte, ancora calde, magari con il guscio un po' sporco. Gli storici interrogano i secoli, ma in una classe di una qualsiasi periferia italiana si ascolta il battere dei secondi.³⁵⁶

La scuola al cinema

A prima vista il mondo del cinema e quello della scuola non hanno molto in comune, ma fin dalla sua invenzione il grande schermo racconta le nostre vite, i sogni, le speranze, e tra i momenti più creativi dei nostri vissuti c'è quello trascorso tra i banchi di scuola e tra i libri. Per questo tra scuola e cinema c'è sempre stata una forte attrazione; l'istituzione scolastica è molto presente nella storia del cinema italiano. Molti sono i film che nel corso degli anni, soprattutto a partire dal secondo dopoguerra, hanno saputo seguire la scuola italiana, i cambiamenti e le evoluzioni. Tale interconnessione è il principale oggetto di indagine del libro *Storia cinematografica della scuola italiana*³⁵⁷ di Davide Boero, docente di scuola superiore e autore di articoli e opere dedicati all'istruzione e al cinema, raccontando come quest'ultimo, fin dai tempi del muto, ha visto la scuola. La visione di film dedicati alla scuola permette ad ognuno di immedesimarsi, in quanto esperienza presente o passata della vita di tutti noi, di docenti, studenti, insegnanti, genitori. Se da un lato c'è questa vicinanza di riconoscimento, dall'altro spesso si avverte qualcosa di straniente nella rappresentazione, un immaginario falsato sulla scuola e sulla sua realtà.

In un'intervista dedicata al tema, Boero parte dal presupposto che la relazione tra scuola e cinema si basa su un rapporto di tre livelli: ci sono i film che parlano di scuola, gli studenti stessi possono essere portati al cinema a visionare determinate pellicole, e allo stesso tempo i giovani di oggi dimostrano notevoli capacità di montaggio e di

³⁵⁵ C. Ruozzi, *Raccontare il presente attraverso lo sguardo della scuola*, cit., p. 1400.

³⁵⁶ M. Lodoli, *Il rosso e il blu. Cuori ed errori della scuola italiana*, Torino, Einaudi, 2009, p. 48.

³⁵⁷ D. Boero, *Storia cinematografica della scuola italiana*, Torino, Lindau, 2022.

registrazione di videoclip.³⁵⁸ Importante è la questione che considera il corpus filmico con protagonista la scuola come fatto squisitamente educativo e formativo. Tre importanti ed esemplificativi film sono: *Don Bosco* (1988) di Leandro Castellani, *Il piccolo genio* (1991) di Jody Foster e *Io speriamo che me la cavo* (1992) di Lina Wertmüller. Essi rappresentano le criticità del mondo dei giovani, evidenziando problematicità non disgiunte dall'istituzione scolastica, che rappresenta assieme alla famiglia un'importante agenzia educativa, all'interno della quale le difficoltà dovrebbero poter emergere per poi essere affrontate e risolte. La scuola non poteva essere ignorata dal mondo cinematografico, che la rispecchia o la mette in ridicolo, cogliendo i disagi degli studenti e delle loro classi.

È dal dopoguerra che inizia a circolare una produzione di film fortemente educativi. Il primo film girato a Cinecittà dopo il conflitto mondiale è stato *Cuore* di Duilio Coletti in cui il maestro Perboni è stato interpretato da Vittorio De Sica.³⁵⁹ Quindici anni dopo in *I compagni* di Mario Monicelli, Marcello Mastroianni rappresenta un maestro impegnato politicamente, poi punito per una sottoscrizione a scuola con l'intento di appoggiare gli operai in sciopero; al contrario Alberto Sordi, maestro svogliato e opportunista in *Bravissimo!* di Luigi Filippo D'Amico, obbliga i bambini a raccogliere la cicoria che poi mangerà a pranzo. Un film che mette in evidenza la scuola come struttura oppressiva e mnemonica è *Totò e i re di Roma*. Per quanto riguarda invece il classismo a scuola, significativo è il corpus cinematografico su don Milani.³⁶⁰

La ricca produzione filmica sul tema della scuola può essere indagata attraverso diversi percorsi e categorizzazioni. All'attenzione per le problematiche di docenti e studenti si può sostituire una dimensione leggera e stereotipata com'è il caso di *Maddalena zero in condotta* del 1940.³⁶¹ Una commedia ricca di equivoci, appartenente ad un periodo caratterizzato dalla progressiva irreggimentazione della scuola alle direttive del regime, in cui la professoressa di corrispondenza commerciale, in conflittualità con i docenti più anziani e autoritari di lei, rinuncia al proprio lavoro pur di coronare il proprio sogno

³⁵⁸ *La scuola e il cinema* <https://www.raiplaysound.it/audio/2022/04/Il-pescatore-di-perle-del-23042022-c05cd249-4934-436c-a7c4-8c8e817842f2.html> (ultimo accesso: 7 marzo 2026)

³⁵⁹ D. Boero, *Bravi maestri, primi amori e politica. La scuola in fondo è un gran bel film*, in *Storia cinematografica della scuola italiana*, Torino, Lindau, 2022, p. 17.

³⁶⁰ *Ibidem*.

³⁶¹ D. Boero, *Lo specchio imperfetto: la scuola al cinema e in tv*, in «La ricerca», Torino, Loescher Editore, 2022, p. 80.

d'amore.³⁶² Un'altra opera che presenta una fisionomia da «bozzetto rosa»³⁶³ ed è ricco di luoghi comuni è *Terza liceo* (1953) di Luciano Emmer. In questo film, tuttavia, attraverso il conflitto tra un supplente disponibile nei confronti degli studenti e un preside ancorato al passato, emerge a livello cinematografico l'inizio della crisi della professione.³⁶⁴

Il film è un documento storico, uno strumento per vedere come la società interpreta la scuola, la rappresentazione sullo scherzo diventa una cassa di risonanza per diffondere i luoghi comuni sull'istituzione scolastica. La scuola è al centro della vita della memoria di tutti, essa è esperienza condivisa, siamo stati tutti studenti, tutti abbiamo avuto a che fare con insegnanti e compagni di classe. La dimensione della memoria è presente in molti film, tra i quali il più emblematico è *Amarcord* di Federico Fellini, che nel 1973 racconta l'infanzia del regista negli anni Trenta, con un grosso spaccato anche sulla scuola di quegli anni. Fellini ricostruisce, attraverso il filtro dei propri ricordi, un'immagine del mondo scolastico grottesco satirica, la quale diffonderà per oltre un ventennio un'idea falsata della scuola, più legata alla memoria di ex studenti che alla realtà quotidiana.³⁶⁵

Negli anni Settanta e Ottanta, il cinema e la televisione sono stati travolti da un fiume di commedie ambientate a scuola, che hanno come protagonista una “macchietta”; in *Tutti a scuola*, Filippo Bottini è professore alla vecchia maniera in una scuola romana, egli vorrebbe una scuola stile libro Cuore, ma deve confrontarsi con i fermenti post-sessantotteschi degli anni Settanta: i muri sono pieni di scritte rivoluzionarie e violente, il preside va in giro in mimetica e si trincerava in un ufficio pieno di filo spinato. In questo periodo nasce anche il sottogenere “sexy scolastico”, che demolisce la funzione del docente, cercando di intercettare il piacere di un pubblico antistituzionale e goliardico. Film che mettono in scena professori macchietta, balbuzienti, sessualmente eccitabili da alunne disinibite come in *L'insegnante* (1975) o *La liceale* (1975).³⁶⁶

In questo panorama, fanno eccezione *Il maestro di Vigevano* (1963) e la raffinata docufiction *Diario di un maestro* (1972). Nel primo, trasposizione del romanzo omonimo di Lucio Mastronardi, Antonio Mombelli (Alberto Sordi) è un maestro elementare che

³⁶² Ivi, p. 81.

³⁶³ G. Albini, R. Bigazzi, R. Caputo, E. Franzini, U. Galimberti, M. Gioseffi, G. Nuvoli, L. Toccaceli, E. Zinato, *Leggere la scuola*, Milano, Edizioni Unicopli, 2012, p. 111.

³⁶⁴ *Ibidem*.

³⁶⁵ D. Boero, *Lo specchio imperfetto: la scuola al cinema e in tv*, cit., p. 82.

³⁶⁶ Ivi, p. 83.

viene travolto dall'ambizione di ricchezza della moglie Ada, che lo costringe a lasciare il suo amato mestiere. Dopo un apparente miglioramento economico grazie alla piccola impresa artigianale, l'avventura industriale del protagonista fallisce, e la moglie lo tradisce per poi morire e lasciare nella completa solitudine il maestro. Petri rappresenta con disincanto gli aspetti più negativi dell'ambiente di scuola, proprio quando rinuncia a formare e sovverte i valori fondamentali della cultura.³⁶⁷ La sperimentazione della docufiction civile di Vittorio De Seta, tratta da *Un anno a Pietralata* di Albino Bernardini, è ambientata invece in una scuola della periferia romana; nella rappresentazione gli spettatori possono seguire un maestro appassionato, alle prese con la dispersione scolastica e il disagio giovanile.

La situazione cambia negli anni Novanta, in concomitanza con la riproduzione cinematografica dei libri di successo di Domenico Starnone. Lo scrittore, sceneggiatore e insegnante, interviene nel genere scolastico ponendo una particolare attenzione alle psicologie dei docenti che faticano a ritrovare il senso del loro lavoro in classe, dando vita a un filone di film che mescolano commedia e dramma con intenti sociologici e connotazioni moralistiche.³⁶⁸ Nel film *La scuola* (1995) di Daniele Luchetti, tratto da *Ex cattedra* e *Sottobanco*, in un contesto incapace di stare dietro ai tempi, con risorse insufficienti e di fronte a classi di studenti sempre più distanti, i professori appaiono sempre più insicuri e propensi a fuggire dalla propria professione e missione. Le pellicole ripetono *cliché* e rappresentano ottimi spaccati degli anni Novanta, facendo emergere la crisi didattica istituzionale che dalla fine degli anni Ottanta si è abbattuta sulle scuole italiane.

In questo contesto, l'unica spia ottimistica è rappresentata dal film *Auguri professore* (1997) di Riccardo Milani, tratto da *Solo se interrogato*, che ai docenti ormai disillusi offre la proposta di creare un nuovo rapporto con gli alunni, anche extra scolastico, andando a delineare la tipologia del docente-amico. Quest'ultimo ha avuto fortuna in molte delle coeve serie televisive. Negli ultimi trent'anni una vasta quantità di titoli di film, con al centro l'ambiente scolastico, ha monopolizzato l'intrattenimento televisivo. La maggior parte di questi, tuttavia, come ad esempio *I ragazzi della III C*, serie comica che racconta le vicende di una classe dell'immaginario liceo "Giacomo Leopardi" di

³⁶⁷ G. Albini, R. Bigazzi, R. Caputo, E. Franzini, U. Galimberti, M. Gioseffi, G. Nuvoli, L. Toccaceli, E. Zinato, *Leggere la scuola*, cit., p. 112.

³⁶⁸ Ivi, p. 113.

Roma durante l'anno scolastico, propongono una rappresentazione caricaturale e che non giova alla costruzione dell'immaginario collettivo della scuola. Spesso, all'argomento scolastico si mescolano storie d'amore e molte altre situazioni, ormai lontane dalla letteratura otto-novecentesca deamicisiana; è il caso della serie *Compagni di scuola* (2001), in cui l'immagine della scuola che emerge presenta diverse criticità, a partire dall'aula docenti trasformata in uno spazio per le frustrazioni personali degli insegnanti.³⁶⁹

Rispetto a questa questione, emblematica è la lettera scritta nel 2008 dagli insegnanti e dagli alunni del Liceo Mamiani di Roma, che dichiaravano di non riconoscersi nella serie televisiva *I liceali* (2008) girata nel loro liceo, perché questa diffondeva «una visione dei comportamenti della scuola non in linea con le finalità civili ed educative dell'Istituto».³⁷⁰ In tutte le serie televisive le aule vengono trasformate in casse di risonanza delle crisi sociali e dei malesseri del corpo docente. Emblema di questa crisi è rappresentato dalla serie *Fuoriclasse* (2011), tratta dal repertorio scolastico di Starnone.³⁷¹ La fiction affronta il rapporto tra ragazzi e adulti tramite le vicende di Isa Passamaglia, professoressa di lettere in un liceo scientifico di Torino. Nella dimensione della quotidianità scolastica, il costante confronto tra docenti e studenti fa emergere tematiche quali dipendenze, integrazione razziale, sessualità, affetto, in situazioni spesso comiche, ma talvolta anche drammatiche. I docenti appaiono incapaci di ripensare le modalità educative, che dovrebbero essere volte al fine di formare individui autonomi e responsabili.³⁷²

Nella serie televisiva *Un professore* (2021), Alessandro Gassman veste i panni di un professore di filosofia che insegna cercando di conquistare gli adolescenti, adattando di continuo la propria disciplina alle contingenze dei ragazzi. Questo intreccio tra scuola e vita è un efficace gioco narrativo, ma non fotografa la realtà:

il mito della caverna si è realizzato, l'immagine cinematografica porta davanti ai nostri occhi non la realtà vera, che per noi non è mai esistita, ma una realtà culturale, artificiale, costruita sulle nostre proiezioni mentali e quindi vera. [...] Attraverso

³⁶⁹ D. Boero, *Lo specchio imperfetto: la scuola al cinema e in tv*, cit., p. 83.

³⁷⁰ Ivi, p. 84.

³⁷¹ *Ibidem*.

³⁷² Ivi, p. 85.

quel verosimile si comprende la storia, il suo fascino, la sua terribile potenza evocativa. Guai ai popoli senza memoria storica e senza capacità di produrre mitologia.³⁷³

Dopo questa panoramica cinematografica pare opportuno portare all'attenzione un film, le cui scene e situazioni suscitano una riflessione attinente alle tematiche analizzate nel corso dei primi due capitoli, vale a dire: per quale motivo il piacere per la lettura dovrebbe andare a discapito del lavoro sui testi? Il film a cui si sta facendo riferimento è *Dead Poets Society* (*L'attimo fuggente*, 1989), pellicola che dopo la sua uscita, ha generato molti entusiasmi, ma anche diverse controversie. In una delle prime scene, il protagonista, il professor Keating, nella sua lezione d'esordio legge dal libro di letteratura:

Per comprendere appieno la poesia dobbiamo anzitutto conoscerne la metrica, la rima e le figure retoriche [...] determinare la grandezza di una poesia diventa una questione relativamente semplice; se segniamo la perfezione di una poesia sull'asse orizzontale di un grafico e la sua importanza su quello verticale, sarà sufficiente calcolare l'area totale della poesia, per misurarne la grandezza.

La lettura è poi seguita dal commento del professore: «Escrementi! Ecco cosa penso delle teorie di J. Evans Prichard. Non stiamo parlando di tubi, stiamo parlando di poesia, ma si può giudicare la poesia facendo la hit parade? [...]». Subito dopo Keating invita a strappare la pagina del libro e gli studenti obbediscono stracciando il saggio intitolato *Understanding Poetry*. Si tratta di una scena antieducativa e a quei tempi rivoluzionaria. È un episodio che richiede una riflessione, soprattutto se questo film viene proposto in aula, scelta non inusuale tra gli insegnanti. Il messaggio che deve passare non è quello che prevede un'abolizione della didattica dell'analisi testuale. Lo studio delle discipline umanistiche, la letteratura, la storia, la filosofia, la storia dell'arte, si basa su diverse forme di ermeneutica; interpretazione di termini specifici e analisi rigorosa del testo, interpretazione dei dati e interpretazione dell'immagine.

L'insegnamento è composto da diverse fasi: la motivazione, la percezione globale e l'analisi. La prima di queste è fondamentale, senza motivazione non c'è acquisizione e, a volte, neanche apprendimento. Nella micro-fase della globalità, si presenta all'alunno il

³⁷³ Ivi, p. 86.

testo iniziale, che include quello che deve apprendere: può essere un dialogo, un testo scritto o qualsiasi altro materiale selezionato dal docente. Infine, la fase centrata sul lavoro sul testo consiste in compiti attivi di rielaborazione, fissazione, reimpiego, sintesi e riflessione da parte dell'allievo.³⁷⁴ Per lo studio della letteratura è lo stesso: non ci può essere un apprendimento efficace e duraturo se prima non si è stati emozionati dalla lettura. Ovviamente questa è una condizione necessaria, ma non sufficiente, in quanto va accompagnata dalla raccolta di dati e dalla riflessione. Da una parte l'impressione emotiva, dall'altra l'analisi; una non va a scapito dell'altra, ma anzi una è fondamento dell'altra. Una volta esaurito il bagaglio di tecnicismi, se lo studente non sa leggere con piacere un oggetto letterario, non l'ha interiorizzato, come fa a parlarne o a servirsene?

Nella prospettiva che vede nei film degli strumenti educativi e formativi, *Dead Poets Society* può essere incluso, ma ciò deve essere fatto stando attenti alla percezione che se ne può avere, eventualmente proponendo spunti di riflessione: lo studio della letteratura si basa su un equilibrio tra critica e passione, senza che l'una delle due dimensioni debba diventare assoluta. La scuola dell'obbligo non è l'università, dunque non può essere solo un laboratorio per specialisti. Un docente di liceo di fronte ai suoi allievi deve sempre essere in grado di rispondere alla domanda "perché studiamo queste cose?", e la risposta può essere varia, ma alla fine è sempre la stessa: *de te fabula narrator*, per riprendere la formulazione oraziana, "queste cose parlano di voi".

In conclusione, credo che l'apprendimento sia un processo troppo complesso perché possa essere affrontato nella sua interezza in un film di due ore. Chi insegna, sa che lo studio prevede anche lavori faticosi e ripetitivi, utili per strutturare le capacità logiche di pensiero. Tuttavia, il messaggio che si può trarne è quello che centrando il cuore dell'insegnamento nella letteratura, si possono dare agli studenti strumenti per leggere sé stessi. Più che un modello da imitare, il professor Keating rappresenta l'emblema della complessità e della contraddittorietà dei mezzi che permettono di accedere a tale conoscenza, e che spesso possono rivoltarsi contro il docente e persino lo studente, come dimostra il finale dello stesso film. L'insegnamento e l'educazione in generale sono fatti complicati, questa è una professione che comporta spesso sfide e un'alta responsabilità, ma che è in grado anche di offrire un grande senso di realizzazione umana e gratificazione.

³⁷⁴ V. Giacalone, *L'unità didattica*, in «Intercultura», 2009, p. 1.

Entre les murs (La classe)

Un altro film che mette in evidenza la fatica e la complessità del mestiere dell'insegnante è *Entre les murs* del regista francese Laurent Cantet, che in Italia è uscito il 10 ottobre del 2008 con il titolo *La classe*, pellicola vincitrice della Palma d'Oro al festival di Cannes e designata dalla Francia all'Oscar.³⁷⁵ Nel film, François Marin, l'insegnante, è lo scrittore François Bégaudeau, autore del romanzo omonimo al quale è ispirata la storia. Il professore racconta in prima persona un anno di insegnamento in una classe multiculturale della periferia parigina. Il libro e poi il film rappresentano dei documenti sul difficile dialogo tra il docente e gli studenti. Una classe multietnica in cui gli allievi, arabi e francesi, neri e cinesi, immigrati e borghesi, sono sempre pronti ad interrogare il professore, mettendo in dubbio i suoi metodi, la sua legittimità e il suo sapere ponendo la fatidica domanda "a cosa ci serve imparare queste cose?". Ciò è permesso agli studenti per esercitare quel diritto alla critica che l'insegnante è il primo a difendere.

Il film inizia con un'inquadratura su François immerso nei suoi pensieri prima di entrare all'interno delle mura scolastiche, luogo in cui è girata tutta la pellicola, eccetto alcune brevi incursioni nel cortile. La rappresentazione si sviluppa in un preciso arco temporale: dal primo all'ultimo giorno dell'anno scolastico, del quale se ne illustra la quotidianità. L'aula e la sala insegnanti si delineano come due spazi contrapposti: la prima dominata da tensioni, confusione, le storie, ma anche l'indole maleducata e rozza di alcuni ragazzi, la seconda dove a prevalere è, seppur ricco di contraddizioni, il "politicamente corretto". Nella sala insegnanti emergono i buoni propositi per l'anno nuovo, ma al contempo si fa strada la progressiva incertezza e lo sconforto dei docenti, fino ad arrivare al termine dell'anno senza aver raggiunto le mete prefissate.

Da una parte c'è il professore protagonista, che dimostra una volontà costante di instaurare un dialogo formativo ed educativo con la sua classe, dall'altra gli studenti che sembrano indietreggiare, ostacolando i tentativi di avvicinamento del docente. In questa prospettiva il film è una fotografia della realtà composita e problematica, sempre attuale. Ciò che interessava al regista era cogliere la fenomenologia della classe, la sua composizione, la sua umanità, i conflitti, le facce svogliate degli adolescenti e i continui

³⁷⁵ L. Jattarelli, *La classe non è acqua*, in «Il Messaggero», 15 marzo 2008, p. 1.

tentativi e la pazienza quotidiana del corpo docente. Nel corso del film, si delineano pian piano le varie personalità degli studenti appartenenti a diverse culture e livelli scolastici: Souleymane e la sua arroganza, lo spirito polemico di Esmeralda o la timida Henriette. La frustrazione e il malcontento di Marin derivano dalle continue interruzioni, dalle domande, dalle battute e dagli scherzi dei ragazzi, che non fanno altro che rallentare il tempo dell'apprendimento.

Come il tempo formativo sembra non evolversi, anche lo spazio è chiuso in quelle quattro pareti dell'aula, luogo delle sfide quotidiane. Tutto ciò viene rappresentato con un alternarsi di toni drammatici, ma anche comini ed ironici. François stesso utilizza le armi dell'ironia e del sarcasmo per cercare di stuzzicare gli studenti e stimolarli al dialogo e ai ragionamenti. Dall'altra parte, tuttavia, c'è un gruppo di adolescenti costretto a rimanere seduto, in ebollizione costante e pronto a dare avvio a sempre nuovi conflitti. Il professore Marin vacilla tra tentativi di far venire fuori la personalità dei ragazzi, permettendo loro di scoprire il loro mondo, e passi falsi che azzerano i suoi sforzi. In una scena, ad esempio, dopo l'affermazione del docente: «La vostra vita è interessante», una ragazza controbatte: «Non mi sembra che la nostra vita la interessi più di tanto», e a ciò seguono una serie di battute e discussioni che fanno emergere le paure, i disagi e i fastidi dei ragazzi verso le parole puramente convenzionali che si sentono rivolgere dai docenti.

Tutte le contraddizioni del sistema scolastico emergono soprattutto nei momenti in cui al centro dell'attenzione c'è il consiglio di classe. Ridicolo è il tentativo di rifarsi a delle regole generali, universali e precise per far rispettare la disciplina ai ragazzi; docenti e genitori, con idee contrapposte, discutono sul sistema punitivo, considerato repressivo e inefficace dai padri e dalle madri degli studenti. Lo spettatore sa che anche Marin tenta sempre di mettere al primo posto il dialogo con i ragazzi per cercare di valorizzarli, ma ciò che dimostra il regista è un sistema scolastico difettoso, fragile e pieno di contraddizioni. Uno dei temi principali del film è, infatti, il rapporto tra regole universali ed autoritarie imposte dai piani più alti e la peculiarità e i problemi individuali di ciascuna persona.

Nel film, grazie ai rapidi primi piani sugli studenti è possibile captare le loro espressioni, la loro attenzione verso le parole dei docenti e alla lezione o al contrario l'immersione nei propri pensieri e il loro disinteresse. Il regista non si è preoccupato di delineare un individuo-personaggio definito, ma si è concentrato nella connotazione della

classe, caratterizzata da provenienze e condizioni sociali diverse ed i personaggi di Souleymane e Karl ne sono un esempio. Entrambi, studenti di origine straniera, evidenziano le difficoltà di integrazione e i conflitti relazionali. In particolare, Souleymane è uno studente difficile, spesso in conflitto con il professore Marin e che rischia l'espulsione a causa del suo comportamento, come capitato a Karl. Karl è un personaggio simbolo di un sistema scolastico che ha fallito, che non riesce a reagire se non con una reazione estrema.

Dietro ai comportamenti dei ragazzi ci sono le storie familiari, che il regista fa emergere attraverso le battute scambiate tra i genitori e il professore, mostrato in una situazione di difficoltà nell'affrontare ogni giorno realtà disparate, ma comunque determinato a cercare di trovare una mediazione, una soluzione. Sono, tuttavia, le parole utilizzate dal professore a far precipitare la situazione, quando durante il consiglio scolastico definisce Souleymane «scolasticamente limitato». Il secondo termine, riportato dalle rappresentanti di classe al ragazzo, ha il potere di ferirlo profondamente, vanificando tutti gli sforzi del docente. Il punto di non ritorno avviene quando Marin si lascia sfuggire l'epiteto «sgallettate» nei confronti di due alunne; il professore, che era sempre stato a sfavore degli insulti, cade in un errore che gli fa perdere la sua autorità e credibilità.

In una delle scene finali, Marin si confronta con gli studenti nel cortile, un susseguirsi di primi piani che fanno emergere la tensione per la visibile sconfitta del professore, in particolare dopo il fallimento nei confronti del suo allievo più difficile, Souleymane, che, dopo essere stato cacciato dalla scuola, verrà rimandato dal padre in Mali. Nell'ultima ora dell'ultimo giorno di scuola François chiede alla classe che cosa hanno imparato in un anno, e molte risposte non prevedono riferimenti alla sua materia. Herriette, rimasta quasi sempre in silenzio, prende coraggio e confessa al professore di non aver imparato nulla; il metodo e le parole di Marin non le hanno trasmesso e lasciato alcun segno. Ai vuoti che la ragazza sente dentro di sé corrisponde alla fine il silenzio della classe vuota. Studenti ed insegnanti si ritrovano fuori nel cortile a condividere una partita di calcio.

Il film ha suscitato un forte dibattito sulle colonne del quotidiano *Libération*. C'è chi vede in questa classe il degrado, lo sfascio e la rassegnazione e magari si preoccupa che possa incoraggiare i fautori del ritorno all'ordine e all'autoritarismo. Chi, al contrario, coglie del film l'energia, la caparbia e l'intelligenza messe in campo anche nei momenti

più difficili e conflittuali.³⁷⁶ *Entre les murs* è un film di domande senza risposte, di momenti che rispecchiano la realtà. Veri sono i ragazzi allievi di una scuola francese, così come lo è il professore François Bégaudeau, protagonista e co-sceneggiatore del film. Un insieme di situazioni e fatti raccontati intensamente, capaci di divertire e far riflettere: cosa si può trasmettere ad alunni così eterogenei? Dove finisce l'ascolto, la disponibilità, la flessibilità dell'insegnante, e dove cominciano invece i modelli e le regole da rispettare? Chi decide i regolamenti e i valori da seguire? Sono tutti problemi con cui oggi ci si deve confrontare ogni giorno, tematiche che film come *Entre les murs* aiutano a comprendere e ad analizzare, sia da parte dei docenti, ma anche da parte dei giovani: i veri protagonisti che animano e rendono vivo lo spazio racchiuso dalle mura scolastiche, coloro che hanno bisogno di insegnanti competenti, empatici, preparati nella propria disciplina e capaci di non cedere alle spinte esterne che puntano a trasformare le aule in spazi per sviluppare processi di aziendalizzazione e professionalizzazione. Scopo della scuola è quello di formare cittadini preparati, colti, capaci di non farsi travolgere dai processi omologanti che caratterizzano il nostro tempo.

³⁷⁶ F. Ferzetti, *Che bello, in quell'aula c'è tutto il mondo*, in *Il Messaggero*, Roma, Caltagirone, 2008, p. 1.

Capitolo IV

Racconti di scuola contemporanei: motivi ricorrenti

Le scritture “autentiche” sulla scuola

La letteratura che riguarda il mondo della scuola costituisce un’interessante risorsa per la riflessione educativa, didattica e sociale, in quanto offre uno sguardo privilegiato sulle dinamiche educative, relazionali e istituzionali dell’esperienza scolastica. Attraverso racconti e romanzi ambientati a scuola, diversi autori contemporanei hanno saputo dare voce a temi complessi, spesso problematici, restituendo una rappresentazione poliedrica della scuola come spazio di crescita, conflitto, sfide, trasformazione e costruzione dell’identità. All’interno di queste opere emergono motivi e nuclei tematici ricorrenti, particolarmente significativi in quanto sono in grado di stimolare una riflessione critica sul ruolo della scuola nella società contemporanea.

La scrittura della pratica scolastica che si può definire “autentica” è quella che troviamo nelle pagine di insegnanti scrittori come, ad esempio, Frank McCourt, Domenico Starnone, Daniel Pennac, Sandro Onofri, Marco Lodoli, Eraldo Affinati, Edoardo Albinati o Ugo Cornia. Le scritture che aiutano ad approfondire la pratica dell’insegnamento sono quelle che riescono a stabilire un rapporto vero e credibile con l’esperienza del fare scuola, un rapporto di reciproca interpretazione, in cui la narrazione interpreta l’esperienza e l’esperienza conferma la narrazione.³⁷⁷ Sono scritture che nascono da circostanze concrete e che, pur nella loro particolarità, perché ogni situazione è unica, aprono un accesso al significato più profondo di ciò che raccontano.³⁷⁸ Un altro aspetto da tenere in considerazione è il fatto che queste pagine lasciano trapelare l’amore

³⁷⁷ G. Tacconi, *Scritture rancorose sulla scuola*, in «Rassegna CNOS», n. 2, p. 45.

³⁷⁸ *Ibidem*.

per ciò che descrivono, la passione per il proprio mestiere, i suoi piccoli o grandi traguardi, ma anche le sfide, gli ostacoli, le difficoltà e i fallimenti: «sono scritture che arricchiscono chi le legge, perché sanno regalargli l'esperienza».³⁷⁹

Sono opere che sollecitano molteplici spunti di riflessione non solo per gli insegnanti, ma anche per gli studenti, per i genitori e, più in generale, per tutti coloro che gravitano attorno al mondo della scuola. Quest'ultima, infatti, rappresenta un'istituzione centrale per la società nel suo complesso: tutti, in forme e tempi diversi, ne hanno fatto esperienza, ed essa costituisce un elemento fondante sia del presente sia della proiezione verso il futuro della comunità.

È a scuola che, nel presente, vengono formate le giovani generazioni, attraverso processi educativi, formativi e disciplinari che incidono in modo significativo sulla costruzione delle persone e sull'orientamento delle traiettorie sociali future. In questo senso, l'istituzione scolastica rappresenta uno spazio decisivo in cui si delineano le direzioni che la società imboccherà negli anni a venire. Essa può contribuire alla formazione di individui più consapevoli e responsabili, cittadini dotati di spirito critico, capaci, se necessario, di distinguersi dalla massa e di non essere assorbiti passivamente da processi e modelli culturali omologanti.

Per tutti coloro che intendono intraprendere la professione di docente o operare in ambito educativo e formativo, risulta fondamentale porsi preliminarmente alcune domande essenziali: quale ruolo si desidera assumere nei confronti delle generazioni più giovani? Che tipo di figura educativa si intende incarnare? Quali approcci metodologici si vogliono adottare e quali valori, principi e idee si desidera promuovere e trasmettere? I romanzi, i racconti e i testi che hanno come tema principe la scuola possono offrire un supporto significativo in questo percorso di riflessione. Le pagine e le tematiche degli scrittori che si sono voluti evidenziare, tuttavia, non forniscono delle risposte chiare, ma stimolando una presa di coscienza critica.

Ogni insegnante è consapevole del fatto che ogni classe, ogni gruppo di studenti e ogni contesto educativo rappresentano una realtà unica e irripetibile. Non si tratta, pertanto, di individuare strategie universalmente valide, tesi definitive o regole generali applicabili indistintamente, come talvolta accade nei manuali teorici. Ciò che emerge da queste narrazioni sono soprattutto esperienze concrete: strategie sperimentate, errori già

³⁷⁹ Ivi, p. 47.

commessi, difficoltà affrontate, problematiche educative complesse, ma anche successi, gratificazioni personali e relazioni significative instaurate nel contesto classe, descritte nella loro molteplicità e complessità.

La pratica dell'insegnamento

Le narrazioni degli insegnanti scrittori, legate da tematiche trasversali, elementi e parole che si fanno eco tra di loro, costituiscono delle testimonianze che presentano una prospettiva diversa e complementare rispetto a quel “sapere astratto” derivante dalla ricerca degli studiosi che si occupano della didattica. I racconti di scuola contengono semmai un “sapere estratto” e delle esperienze relative alla pratica dell'insegnamento che docenti, ma non solo, possono “tirare fuori”, trovando in molti casi spunti di riflessione, ispirazione e perfezionamento.³⁸⁰

Per comprendere come, attraverso il filtro della letterarietà, la pratica dell'insegnamento assuma connotazioni dense di significato, si possono prendere ad esempio alcune opere di alcuni scrittori-insegnanti contemporanei, tra i quali Starnone, Onofri e Lodoli. Ciò di cui parla Starnone fa riferimento ai primi anni novanta, il diario di scuola di Onofri racconta fatti accaduti nell'anno scolastico 1998-1999, mentre il racconto di Lodoli, pubblicato nel 2009, arriva fino a qualche anno fa. Quello che cambia sono le situazioni, il contesto, in parte anche la popolazione scolastica, ma l'atto di formare ed insegnare, e la convinzione nel valore sociale della conoscenza sono simili in questi autori.³⁸¹

Noi lettori, soprattutto se docenti, possiamo individuare e riflettere su diversi aspetti dell'insegnamento. Uno di questi riguarda il riuscire a dare un senso a ciò che si studia e si propone in aula. Spesso, infatti, ciò che gli alunni imparano suscita avversione o non rilascia alcun impatto negli adolescenti, i quali sostengono che la “vita vera” e significativa stia soltanto al di fuori delle aule scolastiche. Marco Lodoli scrive:

³⁸⁰ Id., *Dentro la pratica. La concomitante attenzione ai saperi disciplinari e al successo formativo degli allievi nel racconto di alcuni insegnanti scrittori*, in «Rassegna CNOS», n. 2, 2010, p. 168.

³⁸¹ Ivi, p. 169.

I professori di lettere spesso assegnano temi di attualità da svolgere a casa o in classe, ma non è la stessa cosa. Tutto rimane chiuso dentro un foglio protocollo, tutto muore nella pancia di un registro.³⁸²

Anche Domenico Starnone, ripensando alla sua esperienza da alunno, propone degli esempi di esercizi e di una didattica passiva:

Dettato, esercizi, temi, problemi, declinazioni, coniugazioni, definizioni, interrogazioni, passività attenta a non deviare dalla norma: questo era studiare, imparare. Sono vissuto a scuola separando nettamente il rito dal senso [...]. Che fine hanno fatto le decine di teoremi che ero così bravo a dimostrare? Che è successo alle città che si contendevano l'onore di aver dato i natali a Omero?³⁸³

[...] Ho impiegato una buona metà della vita a fabbricare per i miei allievi esperienza di studio lontane da quelle di quando andavo a scuola.³⁸⁴

Nella pratica dell'insegnamento, il docente deve essere in grado di superare approcci ormai desueti e non efficaci nella scuola di oggi, che richiede l'elaborazione di un sapere non scollegato alla vita. Marco Lodoli parla di tali questioni facendo riferimento in particolare all'insegnamento in un istituto professionale, quando si è trovato a dover riconoscere anche stili cognitivi che si esprimono non solo a livello teorico:

I ragazzi non hanno tempo da sprecare, non si fanno incantare dalle parole vuote. A volte questo è un rischio, perché non tutto si può convertire in moneta immediatamente spendibile nella realtà [...] La vita per loro è un sudicio marchingegno fatto di rotelle, fili, ganci, incroci, un motore oleoso che bisogna saper smontare e rimontare.³⁸⁵

³⁸² M. Lodoli, *Il rosso e il blu. Cuori ed errori della scuola italiana*, cit., p. 102.

³⁸³ D. Starnone, *Solo se interrogato. Appunti sulla maleducazione di un insegnante volenteroso*, Milano, Feltrinelli, 1995, pp. 36-38.

³⁸⁴ Ivi, p. 18.

³⁸⁵ M. Lodoli, *Il rosso e il blu. Cuori ed errori della scuola italiana*, cit., p. 64.

Ciò non significa ridurre tutto il sapere, le conoscenze e le discipline in qualcosa da spendere nell'immediato, ma permette ai ragazzi di essere più consapevoli del fatto che i concetti appresi all'interno delle mura scolastiche hanno relazioni e connessioni anche con il mondo al di fuori. Onofri declina queste riflessioni nell'ambito lessicale, descrivendo un esercizio proposto alla sua classe, che ha permesso agli alunni di scoprire il senso personale delle parole che utilizzano:

Una specie di gioco che mi piace fare in classe [...] consiste nell'invitare di tanto in tanto gli alunni a scrivere una propria enciclopedia personale [...] lasciando che le parole trovino un riconoscimento anche nel loro valore privato, magari segreto. Si tratta infatti di lemmi che vengono scritti in assoluta libertà, mischiando significato referenziale, memoria, sogni, delirio perfino.³⁸⁶

Un altro obiettivo da perseguire è quello di rendere credibile il sapere. Non sempre i temi portati in classe riescono a suscitare interesse nei giovani; per questo l'insegnante può svolgere la funzione di mediatore, di testimone che certifichi, anche con l'esempio, la relazione viva e autentica che il sapere ha con la quotidianità: «I grandi temi faticano ad entrare a scuola [...] I ragazzi percepiscono solo l'energia che sta nelle cose, nelle scelte, nella vita. Chi ha da offrire più energia vince, chi è fiacco e fasullo perde».³⁸⁷

L'emancipazione dall'ansia della valutazione spesso permette ai ragazzi di vivere diversamente alcune esperienze proposte dal docente; Onofri parla della pratica della lettura, in particolare del libro di Collodi, *Pinocchio*, che il docente decide di leggere a una sua classe, che ne aveva una conoscenza soltanto indiretta, attraverso il cinema. Tale approccio al testo ha permesso ai ragazzi di dare avvio ad una lettura appassionata che si è tramutata poi in una spinta e in un desiderio di raccontare ciò di cui si aveva fatto un'esperienza intensa, riuscendo a soffermandosi anche sui particolari:

È bastato leggere tre capitoli in classe, quasi per caso [...], senza l'ossessione di riassunti scritti, per far scattare la passione verso questa storia eterna [...] i ragazzi hanno continuato spontaneamente da soli, a casa. Una lettura vorace, finita nel giro

³⁸⁶ S. Onofri, *Registro di classe*, Torino, Einaudi, 2000, p. 68.

³⁸⁷ M. Lodoli, *Il rosso e il blu. Cuori ed errori della scuola italiana*, cit., p. 61.

di un paio di giorni [...] me l'hanno raccontato tutto , rammentandomi anche certi particolari che io non ricordavo più.³⁸⁸

Non si tratta di rifiutare o di non perseguire i dettami ministeriali o il “programma da svolgere”, ma di rendere i ragazzi protagonisti del processo formativo, capaci di interiorizzare ciò che si legge nei manuali scolastici e tutto ciò che il docente propone loro. Starnone racconta di come si era servito della letteratura e il cinema per “avvicinare” ciò che ai ragazzi poteva sembrare troppo distante. Lo scrittore ricorda con gioia l'entusiasmo dei ragazzi prodotto dalle esperienze didattiche innovative, ma anche la sua difficoltà nel rielaborare, e rendere attrattivo un sapere non avendo la certezza assoluta che ciò che aveva programmato avrebbe avuto sicuramente un esito positivo; Starnone rimarca come non esista alcuna formula data e dall'esito assicurato.³⁸⁹

Un processo di apprendimento efficace e che permette la partecipazione attiva degli studenti non deve partire da delle risposte già date, ma da delle domande. Un buon docente deve saper alimentare l'interesse, la voglia di cercare e la curiosità nei suoi alunni. Starnone parla di attimi “di magia”, improvvisi, inaspettati; momenti di grande coinvolgimento in cui la classe appare totalmente persa dietro un oggetto di ricerca. In queste contingenze, spiega Starnone, si vede la classe o vicina ad una scoperta o prossima all'acquisizione definitiva di una conoscenza:

Sono affezionato all'ipotesi di una scuola tutta domande: ammucchiare molte, catalogarle per affinità, accorparle, lavorare a renderle sempre più chiare, sforzarsi di capire quali sono quelle vere. In tutti questi anni ho provato spesso a lavorare così con gli studenti.³⁹⁰

Questa dinamica, distinta dallo stanco imparare come risposta meccanica alle richieste della scuola, non rende più semplice l'apprendimento, anzi in alcuni casi lo rende più complesso e non lineare, ma proprio per questo si trasforma in un percorso più affascinante ed inedito che può arrivare anche a risultati, conoscenze e riflessioni che non

³⁸⁸ S. Onofri, *Registro di classe*, cit., p. 11.

³⁸⁹ D. Starnone, *Solo se interrogato. Appunti sulla maleducazione di un insegnante volenteroso*, cit., p. 198.

³⁹⁰ *Ibidem*.

si erano programmati. Questo metodo permette, inoltre, di mettere gli alunni nella condizione di raccontare, di “insegnare”, trasmettere e comunicare agli altri ciò che hanno imparato o stanno apprendendo. Nelle pagine di Starnone capiamo come «apprendere era invece il montare del batticuore, l'accendersi del cervello»³⁹¹, parole che fanno eco a quelle di un altro scrittore-insegnante, Daniel Pennac, che scrive:

Bisognerebbe inventare un tempo specifico per l'apprendimento. Il presente d'incarnazione [...]. Sono qui, in questa classe, e finalmente capisco! Ci siamo! Il mio cervello si propaga nel mio coro: si incarna.³⁹²

Un altro caso letterario, non italiano, in cui è possibile leggere informazioni riguardo il “sapere dell'esperienza” di insegnamento, è quello di Frank McCourt. Quest'ultimo è uno scrittore statunitense di origini irlandesi che in un suo racconto di scuola, *Teacher Man*³⁹³, racconta la sua trentennale esperienza di insegnante, vissuta dalla fine degli anni Cinquanta in poi, prevalentemente in istituti tecnici e professionali, i quali presentano diversi tratti in comune con quelli italiani.

McCourt racconta di essere dovuto ricorrere a un approccio alternativo e più efficace per insegnare la grammatica ai suoi studenti, dopo che la strategia precedente non aveva funzionato. L'insegnante aveva chiesto agli alunni di individuare il soggetto, il predicato e il complemento di una frase — «John andò al negozio»³⁹⁴ —, ma non aveva ricevuto risposte corrette. Viene chiesto così ai ragazzi perché John fosse andato al negozio, scatenando lo sviluppo di una conversazione, fino a quando viene posta a McCourt una domanda generativa, che egli non si lascia scappare: «Ehi prof, che succede se uno si mette a giocare con le parole di una frase? In che senso? Vabbè, scrivi alla lavagna: “John al negozio è andato”. Allora? Niente. John è il soggetto e l'oggetto è sempre assente [...]».³⁹⁵ Il seguito del racconto permette di cogliere l'intuizione didattica nel suo farsi, con tutto ciò che questo comporta, sia per coloro che devono apprendere, sia per chi

³⁹¹ Ivi, p. 38.

³⁹² D. Pennac, *Diario di scuola*, Milano, Feltrinelli, 2008, p. 56.

³⁹³ F. McCourt, *Ehi, prof!*, Milano, Adelphi, 2008.

³⁹⁴ Ivi, p. 101.

³⁹⁵ Ivi, p. 104.

insegna. McCourt mette in luce l'importanza di una didattica partecipativa ed attiva che permette agli allievi di imparare senza nemmeno accorgersene:

I miei studenti ascoltavano. Partecipavano. Non sapevano neanche che stavo insegnando la grammatica. Forse erano convinti di inventare semplicemente delle storie su John e Sing Sing, ma quando uscivano dall'aula mi guardavano con occhi diversi.³⁹⁶

Un'altra strategia didattica a cui McCourt ricorre spesso è quella della narrazione, pratica che lui stesso adotta per far scoprire alla classe alcuni aspetti della sua vita, permettendo così di instaurare un rapporto più profondo, di fiducia, innescando poi altre narrazioni. McCourt approfitta di ogni occasione di racconto per stimolare l'attitudine degli allievi alla scrittura: «Dibatto con me stesso: Dovresti insegnare e invece ti metti a raccontare storie. Ma io sto insegnando. Raccontare storie è una forma di insegnamento».³⁹⁷ Un episodio che illustra bene quel clima che si attiva in classe nei momenti “narrativi” è quello relativo a una studentessa di origine cinese che racconta di sé:

anche Nancy aveva le lacrime agli occhi quando raccontò che cosa diceva sua madre [...]. Quando suona la campanella i ragazzi non schizzano via dai banchi. Non si accalcano davanti alla porta. Prendono le loro cose e escono alla spicciolata senza dire una parola e sono sicuro che nei loro pensieri c'è l'immagine di una luna e di un lago.³⁹⁸

Non esiste un libro di didattica che possa spiegare cosa fare in qualsiasi situazione che un docente si può trovare a dover affrontare. Dall'esperienza, tuttavia, come racconta McCourt, si può essere ispirati e arricchiti. Lo scrittore parla di momenti generativi del sapere didattico, che lui chiama di folgorazione. Nel libro emerge come McCourt non smetta mai di sbagliare, e di imparare dagli errori che commette, mantenendo vivo un

³⁹⁶ Ivi, p. 106.

³⁹⁷ Ivi, p. 43.

³⁹⁸ Ivi, p. 169.

atteggiamento riflessivo ed interrogante: «Loro erano convinti che stessi insegnando. Ne ero convinto anch'io. In realtà stavo imparando».³⁹⁹

L'insegnante, nel corso della sua carriera, sviluppa un sapere che tiene assieme più aspetti: una conoscenza dei suoi allievi, di sé stesso, un sapere relativo alla pratica dell'insegnamento, informazioni sul funzionamento della scuola. Di tutto ciò McCourt diventa consapevole e lo sedimenta narrando, esplicitandolo e condividendolo. Dalla sua esperienza e quella degli altri docenti scrittori, i lettori possono trovare delle risonanze con la propria e ciò può innescare riflessioni che contribuiscono a rendere ancora più significativa l'esperienza scolastica.

Il ripetente: abbandono, atonia, bullismo

*Elogio del ripetente*⁴⁰⁰ è un libro in cui si saldano l'esperienza dell'autore, Eraldo Affinati, professore con un'esperienza pluriennale negli istituti professionali di Roma, e la riflessione su temi importanti che gravitano attorno al titolo dell'opera: la condizione dell'alunno ripetente. Questo paragrafo verterà sulle facce più problematiche e difficoltose del "mondo scuola": il bullismo, la bocciatura, l'abbandono e l'atonia dei giovani. Il testo di Affinati inizia con una sorta di ritratto degli studenti considerati difficili:

È quello che non ti ascolta, tu parli ma lui gioca col cellulare, scrive sui banchi, entra alla seconda ora perché dice "mi ha svegliato tardi", oppone resistenza [...], non ha i libri, dimentica il quaderno, rompe le penne, straccia il foglio, non consegna gli elaborati, interrompe i discorsi, rumoreggia, litiga con i compagni, non studia, non esegue i compiti, non mantiene le promesse. Durante le interrogazioni canticchia, farlo partecipare a qualsiasi evento è un'impresa, tiene la testa dentro il cappuccio, mangia durante la lezione, spargendo le briciole dappertutto. Sta sempre al bagno, se resta in aula è peggio, disturba non mantiene l'attenzione, porta il pallone in classe, getta dalla finestra lo zaino del compagno, trasforma la biro in una cerbottana, ripete i cori che ha sentito allo stadio, i suoi problemi diventano i tuoi. Ha gli occhi

³⁹⁹ Ivi, p. 34.

⁴⁰⁰ E. Affinati, *Elogio del ripetente*, Milano, Mondadori, 2013.

rossi, lo sguardo abulico, si sente male, telefona a casa per farsi venire a prendere, ma non c'è mai nessuno [...] risponde a monosillabi, fa domande fuori contesto [...] disegna il teschio sulla parete [...] bestemmia a raffica, rifiuta i questionari [...] falsifica la firma del padre [...] sfonda le porte [...] sputa, minaccia, invece di seguire la lezione dorme con la fronte appoggiata sul gomito, fa “sì” senza sapere il perché, fa “no” prima che tu parli [...] è permaloso, sensibilissimo, scappa, scompare e ritorna. [...] Salute a tutti sono il ripetente, qui c'è un professore che vuole fare il mio elogio, io come al solito non ho capito perché, rivolgetevi a lui, dategli la benedizione, che ce lo spiega.⁴⁰¹

Nel corso del libro, emerge chi è per Affinati il ripetente e perché bisogna farne un elogio. Chi si ritrova a dover ripetere anni scolastici è sicuramente qualcuno in difficoltà, ma è anche chi può dare anche maggiore soddisfazione. Affinati insegna lettere in un istituto professionale, il Carlo Cattaneo, presso la succursale della Città dei Ragazzi, che oggi ospita soprattutto ragazzi stranieri, giovani bocciati, espulsi, indisciplinati, ribelli, che arrivano in quel luogo come ultima spiaggia, tanto che un ulteriore rifiuto significherebbe per loro un abbandono decisivo della scuola. Ragazzi di cui Affinati parla nel suo racconto di scuola, in cui fallimento, mortificazioni e frustrazioni si mescolano a forza ed energia che questi adolescenti nascondono dentro di sé, scintille destinate a restare inesprese se non accese in tempo.

Quello del ripetente è un osservatorio speciale perché permette di comprendere anche la società tutta, la crisi che stiamo vivendo, una crisi spirituale e valoriale, e attraverso questi studenti è possibile percepire questa dimensione dello smarrimento che ci coinvolge tutti, poiché questi ragazzi sono “figli nostri” e non possiamo abbandonarli. Attraverso il ripetente si possono cogliere tanti nodi irrisolti e sfide della nostra società a partire dalla questione familiare, alla centralità dell'insegnamento.

Affinati parla di “finzione pedagogica”, ovvero quando si finge di insegnare e lo studente finge di imparare. Con questo atteggiamento ci si limita ad assumere la convenzione scolastica del binomio “professore-studente”, un meccanismo che coinvolge entrambi, una recita che rischia di diventare sterile, soprattutto se si ha di fronte un ragazzo non concentrato, che rifiuta quel sistema. È soprattutto in questi casi in cui bisogna riuscire a rompere la finzione pedagogica, creare un terreno di fiducia senza il

⁴⁰¹ Ivi, pp. 5-6.

quale è impossibile fare scuola e entrare nella mente di ragazzi in difficoltà, che l'insegnante deve riuscire a fronteggiare, restando consapevole del suo ruolo imprescindibile di ricondurre questi studenti al rigore e alla serietà, in un mondo che, invece, li chiama altrove, verso il successo, la ricchezza, il benessere e la bellezza.

Il libro di Affinati è un libro di campo, sull'azione concreta, che include tanti aneddoti e ritratti. Come detto, si cercano di combattere alcuni stereotipi a proposito dello studente difficile, che alcune volte può essere associato a una persona forte, incapace di ascolto, che si impunta e si sente superiore non soltanto nei confronti dei docenti, ma anche rispetto ai compagni. Affinati ribalta queste idee, ribadendo che il ripetente non è tale per un eccesso di sicurezza, ma spesso può nascondere una grande sensibilità, anche verso il giudizio dei professori. Il suo rifiuto è più legato al sistema normativo che lo ha respinto, ma è comunque interessato al voto, anche se quello lo condanna, anche se ha sempre avuto professori che lo hanno giudicato per i traguardi e le mete che non è riuscito a raggiungere. I docenti, invece, devono esprimere il proprio giudizio, accertando il movimento che c'è stato da un livello zero a una determinata valutazione numerica, non tutte le sufficienze sono uguali. La realtà, tuttavia, richiede all'insegnante di misurarsi con i programmi, con uno spirito normativo che rischia di atrofizzare l'alunno in difficoltà, di condannarlo in un angolo buio, senza far uscire la sua autenticità.

L'insegnante, per Affinati, deve essere empatico, autentico, in grado di esporsi come persona, dentro e fuori il ruolo che esercita. Non è questione di metodi e ricette, ribadisce lo scrittore: per intercettare il ripetente bisogna scendere nei suoi abissi più profondi, nella sua interiorità per comprendere tutte le sue fragilità. L'adolescenza è spesso l'età di una grande rabbia. In uno dei passi del libro, l'autore parla dei ripetenti e della loro tendenza a bestemmiare, «è la mia rabbia contro nessuno»⁴⁰², risponde uno studente alla domanda del professore sul perché lo facesse.

L'opera di Affinati si nutre di esperienze e aneddoti vissuti dal forte valore pedagogico, istruttivo e metaforico. Tra questi c'è l'episodio del furto che aiuta a riflettere sulla questione dell'importanza del limite, della funzione del docente nel proibire esplicitamente, ma allo stesso tempo nel farsi sentire vicino ai ragazzi. Emerge anche il tema della giustizia che per un adolescente è una questione cruciale, e che spesso in classe si incarna in una realtà come quella raccontata nel capitolo *I furtarelli*:

⁴⁰² Ivi, p. 43.

Pinuccio una volta rubò una cassa [...] nel laboratorio di informatica. Sapevo che era stato lui anche se non lo avevo colto in flagrante, ma fra le leggi non scritte del nostro rapporto la prima da non infrangere era proprio quella di non fare la spia. Allo stesso tempo, di fronte al resto della classe non potevo sottrarmi certo io al rigore precettistico che pretendevo da loro. Due incendi non domati minacciavano la mia credibilità [...]. Ti chiamo da parte, ti guardo negli occhi, non dico niente, lascio che gli dei o chissà chi altro parlino al posto mio. Il giorno dopo ritroviamo la cassa nell'armadietto di ferro in sala insegnanti, tutto risolto. E tu credi che i compagni non abbiano capito.⁴⁰³

Affinati non ha timore di far vedere la complessità del mestiere dell'insegnante, ma non rinuncia neanche a far trapelare uno spirito ottimistico, l'idea che di fronte a difficoltà dell'esistenza sia sempre possibile una solidarietà, anche tra generazioni diverse.

La fine del libro vede il sogno di una scuola diversa, che prende la forma di una vera scuola, la Penny Wirton, fondata da Affinati e Anna Luce Lenzi. Affinati racconta di come, una volta, un ragazzo, Giulio, che sembrava irrecuperabile, sia andato a fare un'esperienza di volontariato in quell'istituto in cui si insegna gratuitamente l'italiano agli immigrati. Lo stesso studente incapace di stare fermo sui banchi ad ascoltare, riottoso alla disciplina, è riuscito ad impegnarsi in questa esperienza, mettendosi a disposizione dei suoi coetanei per insegnare loro il verbo "essere" e "avere". Giulio, espulso da varie scuole di Roma, aveva trovato in quell'attività la motivazione che in classe non era in grado di sentire.

Nel libro emergono, tuttavia, altre posizioni pedagogiche che vanno a contrastare con l'idea dell'autore portata avanti sin dall'inizio: «se questi ragazzi non vogliono studiare perché costringerli e non mandarli a lavorare?».⁴⁰⁴ O, in un'altra scena drammatica del libro, durante il consiglio di classe, un docente interviene imputando ai colleghi di essere convinti di un'idea errata, quella di essere dei missionari, quando invece il loro compito si dovrebbe ridurre a mettere un voto, a promuovere o a bocciare un alunno. Di fronte a queste due posizioni, Affinati ne assume una opposta, come dimostrano le sue riflessioni nel coso del libro.

⁴⁰³ Ivi, p. 63.

⁴⁰⁴ Ivi, p. 52.

Sembra opportuno ricordare, in questo contesto, un passaggio del già menzionato libro di McCourt, in cui si racconta la storia di Kevin, il classico ragazzo che sembra essere in conflitto con la scuola e le sue figure istituzionali, che lo hanno bocciato più volte. Tutti i professori lo considerano un caso impossibile, non riescono a farsi ascoltare o a ricevere risposte da lui, che sembra sempre non sentirli, per questo viene affidato al neoarrivato, il professore McCourt:

Kevin sta seduto in un angolo, sprofondato in un eskimo troppo grande, con la faccia nascosta sotto il cappuccio. L'assistente scolastico dice: Ecco Kevin questo è il tuo nuovo insegnante. Tira giù il cappuccio che così ti vede. Kevin non si muove.⁴⁰⁵

Il professore cerca una strategia per attirare l'attenzione del ragazzo, invitandolo ad aiutarlo in un compito manuale; l'intento riesce, aprendo così un canale di comunicazione: «Lui mi tocca la spalla con una mano [...] mi dice che sono il professore più forte del mondo».⁴⁰⁶

Anche nei libri di Onofri, Starnone e Lodoli non mancano pagine in cui dominano lo sconforto, le delusioni, i fallimenti e la rassegnazione, aumentando così il rischio che molti ragazzi si perdano per strada. Onofri si accorge dell'apatia dei ragazzi con cui ha a che fare tutti i giorni in classe, dimostrando, tuttavia, la sua determinazione nel cercare di “smuovere” anche i ragazzi più complicati. La stessa ostinazione a “non mollare la presa” si ritrova anche nelle parole di Lodoli:

Però io tengo duro, e i miei colleghi fanno altrettanto: sembra di seminare nel vento, nel nulla, nell'indifferenza, ma in fondo sappiamo che non è vero. Sepolta sotto tonnellate di immagini bugiarde e seducenti, una zolla nella mente dei ragazzi accoglie, incamera, trasforma segretamente.⁴⁰⁷

Anche Starnone, con pensieri che in merito a ciò si collocano sulla stessa linea di Lodoli e Onofri, dimostra la volontà di prendere le distanze di fronte ad alcune tendenze della scuola:

⁴⁰⁵ F. McCourt, *Ehi, prof!*, cit., p. 23.

⁴⁰⁶ Ivi, p. 127.

⁴⁰⁷ M. Lodoli, *Il rosso e il blu. Cuori ed errori della scuola italiana*, cit., p. 60.

Bocciare. [...] Respingere. Come coi nemici. Sei un nemico allora, all'assalto di un edificio che ti rovescia addosso olio bollente per tenerti fuori? [...]. Odio i miei colleghi quando, dopo aver ripulito la classe da quegli elementi ("elementi" si dice: proprio così) che impedivano di lavorare per bene, esclamano: "Bella classetta quest'anno". Mi odio anche io, quando mi pesco a dirlo.⁴⁰⁸

Con queste parole, Starnone incarna quella tipologia di insegnante a cui fa riferimento anche Pennac, il quale, nel suo diario, ringrazia i docenti che lo hanno "ripescato", permettendogli di non perdersi e addirittura continuare a far parte del mondo della scuola dall'altra parte della cattedra:

Gli insegnanti che mi hanno salvato – e che hanno fatto di me un insegnante – non si sono preoccupati delle origini della mia inferiorità scolastica [...] erano adulti di fronte ad adolescenti in pericolo. [...] si sono buttati. Non ce l'hanno fatta. Si sono buttati di nuovo, giorno dopo giorno, ancora e ancora...alla fine mi hanno buttato fuori. E molti altri con me.⁴⁰⁹

Pennac, inoltre, ricorda come gli studenti che vanno male a scuola non vengono mai da "soli", ma sono "accompagnati" da rabbia, rancore, rinunce e desideri insoddisfatti, che si accumulano sul substrato di un passato disonorevole, un presente minaccioso e un futuro precluso. Diventa dunque essenziale aiutare i ragazzi a deporre tutti questi fardelli all'inizio di ogni lezione:

spesso basta solo uno sguardo, una frase benevola, la parola di un adulto, fiduciosa, chiara ed equilibrata per dissolvere quei magoni, alleviare quegli animi, collocarli in un presente rigorosamente indicativo.⁴¹⁰

Insegnare a scuola mette in contatto con la verità del giorno:

⁴⁰⁸ D. Starnone, *Solo se interrogato. Appunti sulla maleducazione di un insegnante volenteroso*, cit., p. 100.

⁴⁰⁹ D. Pennac, *Diario di scuola*, Milano, Feltrinelli, 2008, p. 33.

⁴¹⁰ Ivi, p. 55.

è come raccogliere uova appena fatte, ancora calde, magari con il guscio un po' sporco. Gli storici interrogano i secoli, ma in una classe di una qualsiasi periferia italiana si ascolta il battere dei secondi. [...] Un'allieva [...] ha fatto una riflessione «Professore, ma non ha capito che oggi solo pochissimi possono permettersi di avere una personalità? I cantanti, i calciatori, le attrici [...] la nostra sarà una vita inutile [...] noi siamo la massa informe. [...] quella ragazzina aveva espresso un pensiero brutale, ma che fotografava in pieno ciò che sta accadendo nella mente dei giovani, nel nostro mondo. [...] Pochi individui hanno un destino [...] tutti gli altri già a quindici anni [...] avranno un cuore pieno di desolazione e impotenza.⁴¹¹

Questo è uno dei brani che più suscitano inquietudine del libro di Lodoli, *Il rosso e il blu*, che contiene un aneddoto che fa vedere come una vita, a soli quindici anni, può già essere chiusa e priva di speranza. Nelle pagine introduttive del libro, Lodoli sottolinea la differenza tra la sua generazione e quella a cui si ritrova ad insegnare in aula. Dopo il Sessantotto, ragazzi idealisti e generosi chiedevano di aprire le porte al mondo, mentre la loro vita era segnata dall'amore per i libri, la musica e l'arte; giovani per i quali c'era ancora possibilità di mobilità sociale. Ad un certo punto, tutto è cambiato: la situazione si è capovolta in concomitanza con l'aumento dell'aggressività sociale e l'avanzare dei meccanismi della società dei consumi, e insegnare è diventato sempre più difficile. I persuasori «hanno promesso mari e monti, hanno regalato sogni impersonali e fasulli».⁴¹²

Se da un lato si respira un'atmosfera spietata e preoccupante, dall'altro emergono anche altri elementi: la fiducia e la speranza. «Bisogna avere fiducia, insistere, ricominciare, anche se a volte sembra che non ci sia più niente da fare, che la partita sia perduta».⁴¹³ All'inizio e alla fine del libro, viene ribadita la necessità di una reazione da parte dei giovani anche di fronte a ciò che può sembrare un ostacolo, per costruirsi il proprio futuro, evitando vittimismo e lamenti. Lodoli spiega come la facilità sia una truffa che impoverisce i giorni nostri e a farne le spese siano soprattutto i ragazzi. Ormai la nostra cultura cerca di scansare ogni sentore di fatica, ogni peso e ogni difficoltà:

⁴¹¹ M. Lodoli, *Il rosso e il blu. Cuori ed errori della scuola italiana*, cit., pp. 28-29.

⁴¹² Ivi, p. 7.

⁴¹³ Ivi, p. 8.

Spesso i miei alunni, ragazzi di quindici o sedici anni, mi dicono “Io voglio fare i soldi in fretta per comprarmi tante cose [...] io rispondo [...] bisognerà studiare, imparare un buon mestiere, darsi da fare. [...] Sembra che nessuno mai li abbia avvertiti delle difficoltà dell’esistenza. Se volessimo avanzare di un palmo nella conoscenza di noi stessi e del mondo, trasformarci in esseri appena appena migliori, più consapevoli e sereni, dovremmo ricordarci la fatica e la pena che ogni metamorfosi pretende, come insegnano i miti classici, le vite degli uomini grandi. [...] Ma la Facilità ormai ha dissolto tante capacità intellettuali e manuali.”⁴¹⁴

La scuola fa sempre più fatica a trasmettere quei valori che un tempo costituivano le fondamenta dell’istituzione. Quei professori che puntano sul sacrificio, sulla concentrazione, sulla preparazione e sull’impegno paiono come «poveracci fuori dalla modernità».⁴¹⁵ Lodoli rimarca, tuttavia, l’importanza di svelare la grande truffa culturale del nostro tempo, che promette trasgressione, protagonismo, successo, emozioni eclatanti, per poi abbandonare i ragazzi nella miseria e nell’anonimato. Ciò è ancora più impattante nelle zone periferiche, contesto che Lodoli ha potuto conoscere bene.

Lodoli racconta di un contesto che conosce; un micromondo che rispecchia la società delle periferie di Milano, Torino, Bari, Genova, Bologna, il grande mondo di quelli che rischiano di essere degli esclusi, il rischio di un sottoproletariato metropolitano vastissimo. A fine anno gli scrutini rappresentano momenti decisivi soprattutto per questi giovani in difficoltà, con insufficienze nelle varie discipline, intenti a lasciare la comunità scolastica. L’abbandono di questi ragazzi significa lasciarli in balia di un mondo troppo grande e dispersivo per loro: «Un anno perduto non è la fine del mondo, ma la paura, qui in periferia, è che molti ragazzi non vogliano ripetere l’anno, che abbandonino la scuola e si perdano per strade desolate».⁴¹⁶

Chi, come Lodoli, svolge la propria professione in questi contesti, ha il compito di trasmettere il proprio sapere disciplinare, prestando un’attenzione ancora maggiore alle singole storie e a ciascuna vita di coloro che ogni mattina, con le loro fratture interiori, si siedono nei banchi di scuola. I ragazzi, soprattutto quelli più sprovveduti, senza un

⁴¹⁴ Ivi, p. 158.

⁴¹⁵ Ivi, p. 187.

⁴¹⁶ Ivi, p. 141.

contesto familiare solido o un orizzonte promettente, sentono il bisogno di farsi notare, alzare la voce e prendere di petto tutte le fragilità.⁴¹⁷

Un altro fenomeno descritto da Lodoli, diffuso nelle scuole di periferia da lui frequentate, è quello del bullismo. Quest'ultimo viene trattato dallo scrittore con un velo di ironia, ma anche attraverso uno sguardo penetrante e preoccupante:

Il bulletto gonfia i muscoli, fa il prepotente con i più piccoli, picchia e schiaccia i più deboli [...] ricordo un alunno balbuziente che stava quasi per lasciare la scuola tanto era bersaglio di cattiverie, sfottimenti e umiliazioni. [...] Io non credo affatto che sia la scuola a produrre questi comportamenti infami [...] purtroppo se l'è ritrovate nelle sue aule decrepite [...] nasce altrove [...] altrove i furbi, i vandali, le carogne vengono incensati e premiati.⁴¹⁸

Lodoli imputa ciò al demone della società di oggi, quello della "Facilità". Lodoli parla di "carognismo", fenomeno che si sviluppa tra quei ragazzi e ragazze ingannati e persuasi da una società in cui tutto appare facile, in cui il successo, la fama e la ricchezza vengono esibiti come qualcosa che non necessita di impegno e sacrificio:

I ragazzi, ai quali viene chiesto costantemente di essere belli, forti [...] scemi, coi soldi in tasca, un po' di arroganza [...] spesso non riescono a reagire positivamente, non riescono a sottrarsi a questa morsa diabolica, e per debolezza, comodità, conformismo diventano poveri bulletti senz'arte né parte.⁴¹⁹

Lodoli rimarca, inoltre, una differenza rispetto alle epoche precedenti:

Abbiamo coltivato a lungo il culto della sconfitta [...] ci stavamo bene dentro i panni dei vinti [...] gli sconfitti ci sembravano eroi romantici, belli e dannati [...] amavamo tutta una schiera di perdenti: Carlo Pisacane e Paperino, Che Guevara e Vercingetorice, Bonnie and Clyde e Toro Seduto, Dorando Pietri e Jim Morrison, Leopardi e la Banda Bonnot [...] poeti, sportivi, rivoluzionari, musicisti.⁴²⁰

⁴¹⁷ Ivi, p. 87.

⁴¹⁸ Ivi, p. 86.

⁴¹⁹ Ivi, p. 88.

⁴²⁰ Ivi, p. 90.

Lodoli spiega come questo modello di individuo in difficoltà abbia perso parte del suo fascino, soprattutto nei contesti di periferia in cui, spesso, si vuole dimostrare di essere il più forte. Per concludere, si può far riferimento all'epilogo del libro di Affinati, in cui lo scrittore ribadisce e condensa le sue convinzioni rispetto al ripetente, alle sfide che quest'ultimo pone davanti ai docenti e al ruolo che la scuola ha nei suoi confronti:

Intendiamoci il ripetente esisterà sempre, è quello che ti chiama in causa. Tu spieghi e lui guarda da un'altra parte, gli piace mettersi alla prova, verificare il tuo equilibrio, vegliare la tua stabilità, non agisce in piena autonomia, avanza nel buio affidandosi a una scarsa consapevolezza di ciò che potrebbe accadergli. È la sintesi degli errori commessi dai suoi genitori, la cattiva coscienza di alcuni docenti, il nodo che viene al pettine, la molla rotta, il re ribaltato [...] nella sua sconfitta trema la nostra corda, il cinque è solo il primo inciampo della trottola impazzita, il quattro suona la carica, il tre rompe le noci [...] lo zero sembra una burla [...] tutta la messa in scena didattica subisce la più caustica delle rappresentazioni. Un conto è mettere i voti, un altro è credere sul serio al fondamento di un giudizio critico su Lorenzino, è in questione il concetto stesso di maturità, la potenza dell'illusione ermeneutica [...] la tirannide dell'organizzazione sociale, la paura e la voglia di diventare adulto [...] cose troppo grandi per stare dentro ad un'aula scolastica. Il linguaggio del ripetente lo testimonia, le sue sconessioni sono le nostre ferite, la sua balbuzie è l'ostacolo che altri hanno evitato [...] Pinuccio dimostra la convenzione della struttura scolastica che lo respinge [...], svela la maschera dietro la quale si nasconde il principio del potere [...] distrugge i programmi [...]. Dobbiamo riprenderci quello che ci hanno rubato [...] e poi quando arriveremo oltre lo schema che ci ha respinti, finalmente liberi di impostare la nostra magica rotta, cosa ne sarà del nostro futuro? [...] Nel momento in cui ha coraggio di farsi queste domande, il ripetente viene promosso, ma non è certo il consiglio di classe a dargli questa soddisfazione.

La valutazione: contro l'oggettività

*Registro di classe*⁴²¹ è un testo pubblicato postumo nel 2000, il cui cuore tematico è il microcosmo scolastico. L'autore, Onofri, insegnante in una scuola vicino Roma, racconta in forma diaristica i giorni che cadenzano ogni anno scolastico, che vengono descritti e commentati attraverso una serie di aneddoti. Uno dei miti su cui Onofri cerca di mettere in guardia è quello dell'oggettività: i piani didattici annuali, le programmazioni comuni, i test di ingresso uguali per tutti. Oggettività e standardizzazione, due criteri di cui Onofri ne aveva anticipato la pericolosità e che si sono imposti con sempre una maggiore insistenza nel contesto scolastico, fino ad arrivare ai giorni nostri:

quello dell'oggettività, quello dell'omogeneità, quello della standardizzazione [...] Tutti criteri che, se possono andare bene in una logica di marketing e di produzione, adottati in un rapporto pedagogico non portano ad altro che allo schiacciamento delle differenze e delle individualità, sia degli alunni, sia dei docenti.⁴²²

Parametri attraverso cui vagliare tutto ciò che riguardava la scuola, compreso il giudizio sui ragazzi. Onofri racconta un aneddoto di un suo insegnante che, per decidere una qualsiasi votazione, ricorreva ad una tecnica strana, ma che alla fine si riconduceva sempre a quell'ossessione valutativa oggettiva:

aveva un modo tutto suo di fare le valutazioni [...] se capitava un alunno che aveva riportato, per esempio, un cinque e un sei [...] tirava fuori un fischiello [...] quindi fischiava [...] "calcio di rigore" [...] a quel punto faceva una domanda, una sola: se indovinavi, era sei, se sbagliavi, era invece un cinque sulla pagella.⁴²³

È chiaro che i docenti non possono sottrarsi alla decisione dei voti, ma questa non deve diventare un'ossessione o l'unico fondamento di un'istituzione che ha il compito di formare e di valorizzare ogni tipo di personalità, non bisogna far diventare quello dell'oggettività un dogma, ricorda Onofri:

⁴²¹ S. Onofri, *Registro di classe*, Torino Einaudi, 2000.

⁴²² Ivi, p. 23.

⁴²³ Ivi, p. 23.

In fondo la scuola di adesso [...] e il viaggiatore previdente hanno in comune la gran paura per l'imprevisto [...]. Ma l'imprevisto è il sale di ogni viaggio: lo complica, ma proprio per questo lo rende irripetibile.⁴²⁴

Onofri sostiene che la valutazione dell'intelligenza non è un'operazione semplice e immediata, in quanto ne esistono diverse forme:

Cos'è intelligente, l'accettare o il rifiutare? Il conformarsi o il trasgredire? Essere vincenti o essere perdenti? Essere curiosi è segno di maggiore vivacità intellettuale? E acchiappare l'esperienza così come capita è il contrario? Quali sono i sinonimi di intelligenza [...]: memoria, critica, capacità di analisi, capacità di sintesi? E i contrari?⁴²⁵

La presenza di una figura che incoraggi l'espressione di sé, della propria indole e della propria intelligenza è fondamentale soprattutto in una fase di passaggio e di trasformazione della propria vita. Quando un ragazzo o una ragazza prendono coscienza dei propri punti di forza e peculiarità, ma anche delle diversità rispetto agli altri, si sprigiona in loro un'energia e un senso di fiducia che si rivela indispensabile e d'aiuto per il processo di formazione, comprensione e crescita che avviene nell'ambiente scolastico.

Su settanta alunni, tutti intorno ai sedici anni, uno solo aveva letto *Pinocchio*, ci fa sapere Onofri: «A molti di noi sembrerà impossibile: come si può crescere senza avere letto quel libro incredibile? Talmente “dentro” di noi da risultare perfino difficile [...] spiegarne l'importanza ai ragazzi».⁴²⁶ Un altro aneddoto legato all'oggettività è quello in cui Onofri racconta che nessuno dei suoi studenti ha letto *Pinocchio*, ma conoscevano soltanto la versione di Walt Disney e ciò lo porta a porsi una domanda: l'ossessione per l'oggettività, il perseguimento di programmi precisi ed obbligatori non finirà per far diventare la curiosità un handicap scolastico, e non solo? Domanda che Onofri si è posto più di venti anni fa, ma sulla quale ancora oggi è importante riflettere. Un'istituzione che tende a standardizzare qualsiasi cosa, dalle prove, alle letture, alle valutazioni, finisce per

⁴²⁴ Ivi, p. 24.

⁴²⁵ Ivi, p. 57.

⁴²⁶ Ivi, p. 24.

prescindere totalmente dall'irriducibile individualità dello studente, dai suoi interessi che lo condurrebbero invece ad uscire, a volte, da schemi prestabiliti, a cercare di conoscere varie cose, avvicinandosi a tante possibilità dell'esistenza:

Noi qui dentro a leggere e parlare [...] si standardizzano umori e stati d'animo. [...] Mi sforzo di accompagnarli in questo rito di passaggio che è la scuola, di presentarli alla vita con la mente sveglia e curiosa, ma mi chiedo anche se la stessa curiosità non si rivelerà un handicap, in una cultura che privilegia sempre più specializzazioni e le competenze maniache, il contrario esatto della curiosità.⁴²⁷

Onofri parla anche dell'atonia dei ragazzi che ogni mattina sembrano soltanto occupare fisicamente i banchi delle aule, senza però mostrare interesse e partecipazione durante le lezioni. Ad esempio, parla di Marco, uno studente svogliato nello studio, con atteggiamenti provocatori, ma che in realtà sono il frutto di un'intelligenza ancora da indirizzare e costruire, che richiede attenzione da parte dell'adulto:

Caro Marco [...] io sono uno dei pochi professori che ti hanno trattato da uomo [...] ti hanno bocciato due volte in dieci anni di scuola. Non hanno sopportato la tua apatia, si sono lasciati spaventare dalla tua arroganza. [...] mi parla di te anche quella smorfia di labbra [...] non siamo estranei.⁴²⁸

Onofri problematizza la questione della complessità e il legame non sempre immediato tra l'attenzione e la cura che un docente deve dimostrare nei confronti di ogni singolo alunno e il trattamento equo che si deve applicare nei confronti del gruppo classe: è un discorso che si compenetra con la questione valutativa: è possibile trattare e valutare tutti allo stesso modo? Secondo Onofri, un totale perseguimento dell'oggettività va a discapito di molti ragazzi, che rischiano di non essere compresi e valorizzati nel modo giusto, conducendoli il più delle volte allo sconcerto e alla perdita di fiducia nelle proprie capacità:

⁴²⁷ Ivi, p. 29.

⁴²⁸ Ivi, p. 31.

La scuola è un'infinita raccolta di storie: ogni giorno il professore ha davanti a sé un'antologia vivente di narrazioni che s'aggiornano di continuo e che chiedono attenzione.⁴²⁹

Un buon docente deve essere in grado di “intercettare le storie” degli studenti e dare loro l'attenzione che meritano. Sandro Onofri in *Registro di classe* racconta di alcuni momenti “informali” che gli hanno permesso di entrare in contatto con gli studenti e di ottenere la loro fiducia. In questo modo le espressioni, i volti, le parole e gli sguardi dei ragazzi possono essere decifrati più facilmente dal docente, che deve tuttavia entrare nei loro “mondi” in modo non troppo intrusivo, ma con rispetto e delicatezza:

Di fronte ai rossori e ai silenzi dell'adolescenza, l'educatore prova sempre un certo ritegno, e anche una forma di rispetto. Sa [...] che in quel mondo di timori bisogna saperci entrare, che serve cautela, e che la parola d'ordine non è sempre valida.⁴³⁰

Anche nel racconto dell'insegnante scrittore, McCourt, appaiono tanti volti e ad ognuno appartiene una storia: Hector, Kevin, Sal, Augie. Non sempre, tuttavia, si riesce a instaurare un rapporto immediato e proficuo per avviare il processo formativo. McCourt racconta di come si sia trovato a lavorare con ragazzi di varia origine e provenienza; tutte diversità che chiedono di essere percepite ed essere considerate singolarmente:

Io non vedo la classe come un insieme compatto che sta lì ad ascoltarmi. Le facce sono tante e mostrano tutte un diverso grado di interesse o di indifferenza.⁴³¹

Alla fine di una giornata a scuola esci che nelle orecchie ti ronzano ancora il chiasso dei ragazzi, le loro preoccupazioni, i loro sogni.⁴³²

Riconoscere la singolarità degli studenti permette anche di assecondare l'unicità dei percorsi, e ciò assicura una maggiore possibilità del successo formativo di ognuno.

⁴²⁹ M. Lodoli, *Il rosso e il blu. Cuori ed errori nella scuola italiana*, cit., p. 48.

⁴³⁰ S. Onofri, *Registro di classe*, cit., p. 14.

⁴³¹ F. McCourt, *Ehi, prof!*, cit., p. 183.

⁴³² Ivi, p. 224.

Quest'ultimo, tuttavia, non si identifica soltanto con il "successo scolastico", come preme sottolineare a Starnone, il quale scrive:

Ipotizzo da tempo che i miei alunni abbiano potenzialità che non sono capace di captare [...] Allora aguzzo lo sguardo, cerco di cogliere segnali [...] ma i ragazzi si adoperano per non lanciarne. La scuola, probabilmente, [...] li ha convinti da tempo che quelle potenzialità sono, nell'ottica del successo scolastico, negative [...] la conseguenza è che i ragazzi tendono a nasconderci ciò che davvero li seduce e a darci, invece, gli scarti di sé. Quello che per loro conta cerca di trovare una via soprattutto tra i materiali extrascolastici.⁴³³

Anche Onofri e Lodoli rimarcano l'importanza di incoraggiare l'espressione di sé, di far emergere i propri interessi e i propri talenti. Nei loro libri le azioni didattiche sono svolte in relazione a un'attenta osservazione degli allievi: «Il compito più difficile di un insegnante è convincere un ragazzo a esprimersi interamente, con gioia o con rabbia, raccontando ciò che davvero sa, ciò che ha pensato».⁴³⁴

Un giudizio valorizzante non dovrebbe limitarsi all'attestazione di "quanto" un ragazzo o una ragazza hanno appreso, ma deve anche cogliere "come" qualcosa è stato appreso e in che condizioni, riconoscendo i progressi di ciascun alunno. Tutto ciò richiede di resistere alla tentazione di puntare all'omogeneità e alla standardizzazione:

Considerare *come* il ragazzo entra in contatto con la realtà, come rielabora le esperienze dentro di sé e le porta a modificare il proprio modo di pensare, di respirare, di muoversi, di parlare.⁴³⁵

Anche in *Elogio del ripetente*, Affinati insiste su quanto la natura degli adolescenti sia complessa e non possa essere valutata tramite un'oggettività del giudizio, uno degli obiettivi polemici del libro. Lo scrittore non considera positivamente il fatto che il lavoro svolto in classe e sul ragazzo si veda concretizzato in un voto sul registro; allo stesso modo, critica l'obbligo che educatori ed insegnanti sono tenuti a rispettare riguardo alle

⁴³³ D. Starnone, *Solo se interrogato, Appunti sulla maleducazione di un insegnante volenteroso*, cit., p. 13.

⁴³⁴ M. Lodoli, *Il rosso e il blu. Cuori ed errori nella scuola italiana*, cit., p. 68.

⁴³⁵ S. Onofri, *Registro di classe*, cit., p. 47.

direttive ministeriali relative alle prove nazionali standardizzate e ai questionari a risposta multipla. Riuscire a misurare l'intelligenza umana con parametri oggettivi è un'impresa destinata a fallire, in quanto non tengono conto di tutte le variabili personali fatte di sensazioni, emozioni e reazioni creative che non si possono identificare con mezzi tradizionali. L'oggettività della valutazione contrasta con la complessità e il fascino dell'intelligenza umana; il ripetente, in particolare, rifiuta questo tipo di giudizi, in quanto portatore di una quintessenza della sua personalità meritevole di considerazione e valorizzazione.

Anche Pennac, raccontando del suo primo “salvatore”, un professore di francese che aveva avuto nel primo anno delle superiori, mette in luce la capacità dell'insegnante di essere riuscito a trovare perfino in un “somaro”, perché così era considerato dalla maggior parte dei docenti, una sua caratteristica da valorizzare e su cui fare leva:

Mi scopri per quello che ero: un affabulatore sincero: aveva individuato il narratore in me. Si era detto che [...] bisognava far leva sulla mia propensione al racconto se si voleva avere una qualche probabilità di aprirmi allo studio.⁴³⁶

Il docente inventò così un compito personalizzato per Pennac, ovvero la scrittura di un romanzo, che avrebbe dovuto redigere nell'arco del trimestre, con una media di un capitolo alla settimana; quello del tempo è uno dei pochi vincoli imposti dal professore: «soggetto libero, ma prego di consegnare i miei fascicoli senza errori di ortografia “per elevare il livello della critica”».⁴³⁷ Questa consegna ebbe per Pennac un effetto straordinario:

Scrissi quel romanzo con entusiasmo. Ne correggevo scrupolosamente ogni parola aiutandomi con il dizionario [...], e consegnavo i miei capitoli con la puntualità di un autore professionista di romanzi d'appendice [...] per la prima volta nella mia carriera scolastica un insegnante mi conferiva uno status: esistevo scolasticamente per qualcuno, come un individuo che aveva una linea da seguire, e che teneva duro.⁴³⁸

⁴³⁶ D. Pennac, *Diario di scuola*, cit., p. 76.

⁴³⁷ *Ivi*, p. 76.

⁴³⁸ *Ibidem*.

La stessa attenzione e la capacità di valorizzare i talenti degli alunni emergono anche quando Pennac parla di un altro eccellente professore, incontrato in una scuola francese della periferia, che per spiegare che cos'è una classe ricorre a un paragone pertinente e suggestivo:

Ogni studente suona il suo strumento, non c'è niente da fare. Una buona classe non è un reggimento che marcia al passo, è un'orchestra che prova la stessa sinfonia. E se hai ereditato il piccolo triangolo che sa fare solo tin tin, o lo scacciapensieri che fa soltanto bloing bloing, la cosa importante è che lo facciano al momento giusto, il meglio possibile, che diventino un ottimo triangolo, un impeccabile scacciapensieri, e che siano fieri della qualità che il loro contributo conferisce all'insieme. Siccome il piacere dell'armonia li fa progredire tutti, alla fine anche il piccolo triangolo conoscerà la musica, forse non in maniera brillante come il primo violino, ma conoscerà la stessa musica [...]. Il problema è che vogliono farci credere che nel mondo continuo solo i primi violini.⁴³⁹

Pennac insiste, inoltre, sul pericolo di emettere giudizi senza speranza, come ad esempio: «nessun impegno, non ha fatto niente, non ha consegnato niente, in caduta libera, o più sobriamente: Che dire?». ⁴⁴⁰ I giudizi negativi degli altri, soprattutto nel periodo adolescenziale, possono avere un forte impatto nell'identità dei giovani, e ciò emerge anche dalla descrizione che Pennac fa di sé stesso, quando parla dei suoi anni scolastici vissuti da allievo. Pennac racconta di come fosse refrattario a varie materie, di come non fosse capace di memorizzare le date in storia, di non saper collocare le città in una cartina geografica e di come non fosse portato nemmeno per le lingue straniere. «Mi cadono le braccia», «non posso capacitarmi» sono esclamazioni che all'autore sono familiari e che da ragazzo hanno avuto, per lui, un effetto paralizzante e demotivante:

Mi sembrava che lo sguardo [...] del maestro fosse come uno di quei raggi venuti giù dai dischi volanti e mi strappasse dalla sedia per scagliarmi istantaneamente altrove. Dove? Esattamente nella sua testa [...]. E lì veniva misurata tutta la mia nullità. [...] come un detrito [...] ero ritenuto un incapace. Questo verdetto mi offriva

⁴³⁹ Ivi, pp. 107-108.

⁴⁴⁰ Ivi, p. 62.

le compensazioni della pigrizia: a che pro darsi da fare se le massime autorità reputano che non ci sia niente da fare?⁴⁴¹

Sempre legato alla valutazione, Pennac parla delle risposte che un alunno può dare durante un'interrogazione, distinguendo tra risposta giusta, sbagliata e assurda, sottolineando il rischio che la considerazione di quest'ultima come erronea può provocare. Pennac definisce la risposta assurda come quella che non è frutto di alcun tentativo di ragionamento, ma è automatica, meccanica:

Accettando di considerare sbagliate le risposte assurde del mio studente, cesso di considerarlo uno studente; diventa un soggetto non conforme che io relego nel limbo dello zero eterno [...]. Perché al somaro [...] il limbo dello zero va benissimo [...] è una fortezza da cui nessuno verrà a farlo sloggiare. [...] posta il problema dell'istruzione sul terreno incerto del rapporto personale dove tutto diventa una questione di suscettibilità. Cosa che fa anche il professore, convinto che quello studente lo faccia apposta.⁴⁴²

La valutazione è un'azione delicata che l'insegnante è chiamato a svolgere, ma che deve sempre attuare con la consapevolezza dell'impatto che questa può avere negli alunni; ciò non significa eliminare le votazioni e le considerazioni non positive, ma bisogna sempre essere prudenti e cercare di far capire all'allievo le motivazioni, le possibili difficoltà che può aver riscontrato e gli strumenti per superarle, ricordando sempre che il voto non si riferisce mai al suo "essere" e alla sua persona.

Crisi della lettura e nuove generazioni

Registro di scuola è un libro uscito ventisei anni fa, ma che fa vedere, in relazione ad alcuni aspetti, verso dove si sarebbe diretta la scuola: mette in luce il cambiamento culturale e morale di una nuova generazione, la mancanza di un "terreno culturale comune", dando soprattutto alcuni segnali di previsione della crisi delle materie

⁴⁴¹ Ivi, p. 75.

⁴⁴² Ivi, p. 142.

umanistiche, della letteratura e della lettura in generale. È una testimonianza in cui emerge la disillusione a cui l'insegnante può andare incontro. Onofri ricorda che in classe si perdono sempre più cose, che molte cose che hanno segnato la vita di insegnanti, l'amore per alcuni libri, l'interesse per certi argomenti, film indelebili spesso non vengono recepiti e apprezzati nella stessa maniera da una generazione diversa.

Onofri parla di ciò per arrivare ad un altro quesito importante, ovvero che cosa sia oggi la cultura. L'autore se lo chiede spesso attraverso una citazione di un grande intellettuale, George Steiner, che nella sua biografia dal titolo *Errata*, si chiede il fine, la motivazione attraverso cui un insegnante cerca di insegnare la cultura alta ad una persona refrattaria a questa. Il filosofo afferma che non esiste un motivo plausibile, in quanto la storia ci ha insegnato che gli studi umanistici non umanizzano, e che la nazione che più di tutte godeva di filosofi, musicisti, artisti, scrittori e filologi classici ha visto crescere in sé il più terribile dei regimi politici. Allora, con che diritto si insegna una disciplina umanistico letteraria? Questo è un tema che percorre tutto il libro e a cui Onofri cerca di rispondere, dando alcuni spiragli di speranza, ma invitando anche a riflettere su una questione cruciale: chi ci dà la certezza che ciò che diamo da leggere renda le persone migliori? Interrogarsi su ciò è fondamentale per ottimizzare la scelta di tutto ciò che si propone in classe, accompagnato da motivazioni, dibattiti, pensieri ed osservazioni che il docente è chiamato ad esporre e a condividere con gli alunni.

In un passo del libro, l'autore racconta di quando diede da leggere uno dei suoi libri preferiti, *L'isola di Arturo* (1957) di Elsa Morante, che tuttavia non entusiasmò i suoi alunni, o quando portò la classe a vedere un film e i ragazzi mostrarono atteggiamenti e reazioni che Onofri non si sarebbe mai aspettato: «quando ho letto i commenti, mi ci sono perfino arrabbiato. Poi ho deciso che no, no, meglio tornarci sopra con calma»:⁴⁴³

mi torna alla mente un interrogativo posto da George Steiner nel suo ultimo libro:
Con quale giustificazione, salvo il mio gusto e la mia vanità personali, pretendo di
lottare contro la cultura popolare e ciò che offre manifestamente a vite per altri versi
monotone e menomate?⁴⁴⁴

⁴⁴³ S. Onofri, *Registro di classe*, cit., p. 62.

⁴⁴⁴ Ivi, p. 48.

Questo è solo uno dei motivi dello sconforto che può sentire un insegnante. Soprattutto i docenti di letteratura, che sperano che un libro possa scalfire l'indifferenza dei giovani, portano avanti un'idea di letteratura come un'esperienza profonda che scuote, che risveglia la coscienza, sulla base delle parole di Kafka, secondo cui: «un libro deve essere un'ascia per il mare ghiacciato che è dentro di noi».⁴⁴⁵ Spesso, tuttavia, accade che i libri che docenti amano, e che considerano utili ed efficaci per i loro intenti formativi, non abbiano una ricaduta sulla personalità dei ragazzi, che dimostrano poco interesse o entusiasmo rispetto ai testi letti.

Momenti che fanno parte dell'esperienza di tutti i docenti, che Onofri descrive con tono scanzonato, ma che fa emergere aspetti che oggi rispecchiano il rifiuto, le polemiche e la visione che spesso ci sono all'esterno del mondo scolastico. Ad esempio, viene rimproverato all'insegnante di dare troppi libri da leggere, troppe spese, un libro al mese addirittura, perfino i giornali:

Professore, ha cominciato la prima, ma come si fa? Noi siamo lavoratori, non abbiamo mica i beni al sole [...] campiamo di stipendio [...] ho tentato di dire che non c'era bisogno di comprare dei giornali in più [...] e allora la prima [...] in casa nostra mica compriamo i giornali, ha detto, ci mancherebbe pure questo.⁴⁴⁶

Onofri mette in luce l'immaginario e le convinzioni negative sulla scuola, rimarcando, con uno degli articoli che corredano il volume, anche le difficoltà in cui l'istituzione è immersa. Le riforme sono spesso portate avanti senza mezzi adeguati, prive di sostegno economico: «Si rischia un po' di voler correre la Mille Miglia con una Topolino, senza locali, con aule sempre più affollate, con strumenti didattici obsoleti e insufficienti».⁴⁴⁷

Oggi la difficoltà sta nell'insegnare qualsiasi cosa, perché, secondo Onofri, è venuto meno il tessuto sociale e immaginativo di una cultura comune. La sfiducia può farsi strada quando tutto ciò che ci ha formato, segnato, fatto crescere, non funziona più. Anche nel libro di Onofri, tuttavia, come per altri insegnanti scrittori, non c'è mai un'assoluta rassegnazione. Emerge la volontà e la forza che devono saper dimostrare gli insegnanti

⁴⁴⁵ F. Kafka, *Lettera a Oskar Pollak del 27 gennaio 1904*, in *Lettere*, Milano, Mondadori, 1988, p. 27.

⁴⁴⁶ Ivi, p. 80.

⁴⁴⁷ Ivi, p. 91.

per non cadere nella rassegnazione. Ci sono sempre delle vie di uscita, degli spiragli di luce: «e adesso sono qui a ridere con loro [...] esiste un mestiere più bello del mio?».⁴⁴⁸

Anche Affinati porta all'attenzione del lettore alcune questioni cruciali: Qual è il valore dell'insegnamento per un professore di italiano? Qual è il valore della lettura in una società con l'ossessione dell'utile e in cui si è perso il rapporto autentico con il libro? In *Elogio del ripetente* si comprende come l'esperienza scolastica, ma anche quella estetica che permette la conoscenza di mondi immaginari narrativi, non soltanto quindi le opere previste dai programmi, sia cruciale nella vita dei ragazzi, ancora di più per quelli in difficoltà. Il lavoro da fare è quello di trasformare una parte di lettura da compito scolastico ad un evento conoscitivo; ciò non è semplice soprattutto con ragazzi che non leggono, come nel caso dell'insegnante in questione.

In *Chagrin d'école*, Pennac racconta un aneddoto che mette in luce come l'incontro con la letteratura possa costituire per i giovani uno strumento per trovare le parole per esprimere ciò che si vive; e dall'altro lato come la vita stessa sia abitata dalla letteratura. Nel passo a cui si fa riferimento, Pennac descrive una ragazza, Jocelyne, che è triste e sconsolata per i continui litigi dei suoi genitori e decide di sfogarsi con il professore, il quale dialoga con lei:

“Conosci Maise Farange?” [...] è la figlia di Beale Farange e della moglie [...] due separati celebri [...] Maise era piccola quando si sono separati [...] dovrei conoscerla. È un romanzo. Di un americano. Henry James. *Che cosa sapeva Maise*. [...] Eh sì, la guerra delle coppie e il magone dei figli sono anche letterari.⁴⁴⁹

Pennac spiega ai suoi alunni come siano «impastati delle materie che vi insegniamo. Siete la materia stessa di tutte le nostre materie». L'insegnante confessa come, ai suoi occhi, ognuno di loro gli appaia come fatto di tante parole, pieni di discorsi, anche i più timidi e silenziosi, tutti abitati da proprie rappresentazioni del mondo, «pieni di letteratura, insomma, ognuno di voi, ve lo assicuro».⁴⁵⁰

Pennac racconta poi di un'altra strategia che lui stesso mise in campo, ma che non fu priva di resistenze, e che potrebbe far emergere delle perplessità anche nei lettori. Il

⁴⁴⁸ Ivi, p. 44.

⁴⁴⁹ D. Pennac, *Diario di scuola*, cit., p. 100.

⁴⁵⁰ Ivi, p. 98.

docente aveva deciso di far imparare a memoria, ai suoi alunni, un testo alla settimana, che ciascuno poi doveva recitare. Pennac dedica alcune riflessioni in merito “all’imparare a memoria” consapevole dell’abuso che se ne era fatto, in ambito didattico nel passato, e dal quale anche egli stesso non aveva potuto sottrarsi. Pennac, tuttavia, si dimostra consapevole degli aspetti positivi che questi esercizi possono avere per gli allievi:

scoprire le prodigiose capacità della sua memoria, la sua infinita duttilità [...], tuffarsi nella lingua, pescarvi i testi in profondità, e per tutta la sua vita saperli lì, costitutivi del suo essere [...]. Non li abbandonavo in quei testi. Mi ci tuffavo con loro.⁴⁵¹

Lo scrittore rimarca come la profonda comprensione di ciò che si legge permetta a ciascuno di comprendere meglio anche alcune sfaccettature del proprio essere.

La relazione educativa

Nelle pagine di *Teacher Man!* di McCourt si delineano con dettagli e particolari i due profili delle due figure principali del microcosmo scolastico: quella del docente e quella dell’alunno. Figure tra le quali, nel corso dell’anno scolastico, si possono instaurare diverse tipologie di rapporti, su cui, per chi è interessato alla scuola e alla pratica didattico-educativa, è bene riflettere.

McCourt paragona l’aula ad un campo di battaglia o a un campo da gioco, in cui ognuno deve essere consapevole del proprio ruolo, primo fra tutti l’insegnante che deve avere chiaro il tipo di docente che vuole essere, deve sapere dove mettersi e con che atteggiamento iniziare la partita, bella ma complicata, con il gruppo classe.⁴⁵²

McCourt racconta di come, durante la sua esperienza universitaria, abbia conosciuto un docente che lo aveva affascinato al tal punto di voler diventare come lui, rendendosi conto presto, tuttavia, della differenza tra i contesti e i corpi studenteschi che esiste tra l’università e un istituto professionale: «Con le mie classi di idraulici, elettricisti e

⁴⁵¹ Ivi, p. 102.

⁴⁵² F. McCourt, *Ehi, prof!*, cit., p. 61.

meccanici tentavo di imitare lo stile elegante di Seiden [...], ma loro mi guardavano come se fossi uscito di senno [...].⁴⁵³ L'autore precisa che:

nell'aula di una scuola superiore uno diventa un sergente istruttore, un rabbino, una spalla su cui piangere, [...], una guida, un filosofo, [...] un critico. [...] Ho dovuto scoprire il mio modo di essere uomo e insegnante [...] nell'aula devi farti strada a modo tuo [...]. Devi elaborare un tuo stile, tecniche tue. Devi dire la verità, altrimenti vieni scoperto.⁴⁵⁴

McCourt sottolinea l'originalità della propria identità personale e professionale e l'importanza della pratica, unica possibilità per capire quale tipo di insegnante si vuole essere e che tecniche e approcci mettere in campo. Lo scrittore racconta di come non si sia sempre sentito adeguato in classe e di come sia stato difficile creare le situazioni per sentirsi a proprio agio, creare quella sintonia necessaria per instaurare un rapporto positivo ed efficace con i propri alunni. Proseguendo la metafora dell'insegnamento come gioco sportivo, McCourt scrive: «È alchimia. È psicologia. È istinto animale. Stai con i ragazzi e fin tanto che vuoi fare l'insegnante non c'è via di fuga [...] la partita è fra te e i ragazzi». ⁴⁵⁵

In alcune parti del testo, l'autore si sofferma nella descrizione della gestione della classe, e di situazioni e episodi emblematici. Dalla narrazione emerge l'importanza dell'“esserci” in classe, di instaurare una relazione autentica con essa, ma di come ciò non basti; infatti, è necessario anche “costruire” per far evolvere, crescere, acculturare e far maturare i ragazzi. McCourt è ben consapevole che l'avvio del rapporto con la classe è cruciale e nel suo libro possiamo leggere il racconto del suo primo giorno da insegnante:

Eccoli [...] già solo entrare è un'impresa: perché non possono semplicemente dire buongiorno e andarsi a sedere? Macché. [...] Guardate in cattedra c'è un professore nuovo [...] la campanella? Il professore? E allora? Tanto è nuovo [...] emisi il primo suono della mia carriera da insegnante: Ehi. Quattro anni di studi alla New York University e l'unica cosa che mi venne da dire fu Ehi.⁴⁵⁶

⁴⁵³ Ivi, p. 131.

⁴⁵⁴ Ivi, p. 35.

⁴⁵⁵ Ivi, p. 305.

⁴⁵⁶ Ivi, p. 30.

Fin da subito, McCourt si trova a dover rispondere ad alcune domande poste da un alunno “portavoce”, del quale la classe spesso si serve: «Joey alza la mano. Ehi prof...Chiamami professor McCourt, per favore. Sì, okay, ma senti: tu sei scozzese? Joey è il portavoce [...] compito del portavoce è fare le domande, chiedere qualunque cosa per impedire al professore di annoiarli con la lezione».⁴⁵⁷ McCourt ascolta e risponde, ma poi riesce a prendere in mano la situazione, trasformando l’interruzione in un momento di apprendimento. Nell’azione didattica, si mescolano molti aspetti: capacità emotive, cognitive, di gestione, abilità di dare stimoli, ricambiare le domande, innescare riflessioni con lo scopo di orientare e fare apprendere qualcosa agli studenti. Tutte le azioni che un docente compie hanno poi un impatto concreto nelle dinamiche relazionali.

In *Elogio del ripetente*, la professione del docente viene associata ad un’idea di missione, sono presenti metafore che accostano l’insegnamento alla lotta, ad una trincea, qualcosa in cui lo scontro è fisico e a stretta distanza, mai da lontano. L’insegnante è colui che deve riuscire anche a bloccare alcuni istinti adolescenziali che possono andare a discapito dei ragazzi, mettere dei limiti e dei divieti per indirizzarli verso la strada giusta. Spesso ci si trova davanti a ragazzi che a livello familiare non hanno mai ricevuto questi “no”, che sono cresciuti in un vuoto antitetico, ma portare avanti un’educazione di questo tipo è come condannare il giovane all’atrofia spirituale. La vera libertà non è il superamento del limite, ma è l’accettazione di questo, dato che soltanto accettando il proprio compito da svolgere lo studente diventa libero.

In *Chagrin d’école*, Pennac, raccontando della propria esperienza come allievo e poi come insegnante, fornisce diversi ritratti di studenti, ma anche di docenti, che nell’arco della sua vita ha avuto modo di osservare e conoscere. Dalla sua testimonianza si possono comprendere le diverse tipologie di legami e relazioni che possono nascere tra queste figure nel mondo scolastico. Nel corso della sua carriera si sono susseguite generazioni di ragazzi dai tratti differenti:

bulli di periferia degli anni settanta, punk o dark degli anni ottanta, neoalternativi degli anni novanta; si beccavano le mode come uno si becca i microbi: mode vestimentarie, musicali, alimentari, ludiche, elettroniche, purché si consumasse.⁴⁵⁸

⁴⁵⁷ Ivi, p. 36.

⁴⁵⁸ D. Pennac, *Diario di scuola*, cit., p. 134.

Nonostante le caratteristiche che i ragazzi ereditano dal loro tempo, ci sono dei sintomi e dei sentimenti intramontabili, che accomunano molti giovani: «mancanza di fiducia in sé, rinuncia allo sforzo, incapacità di concentrazione, distrazione». ⁴⁵⁹ Ci sono alcuni casi, scrive Pennac, in cui la sensazione di non riuscire a costruire un rapporto con i ragazzi e la paura di perdere la classe si impossessa dell'animo dell'insegnante, il quale si rende conto della difficoltà di smuovere negli alunni gli ostacoli che si frappongono alla loro crescita e al loro apprendimento:

La sensazione di perdere la classe [...] io non ci sono più, abbiamo mollato il colpo. [...] ma io non ci sono, per la miseria, oggi non ci sono, sono altrove. Quello che dico non si incarna, loro se ne sbattono di ciò che sentono. Né domande né risposte. [...] Sono a mille miglia da Voltaire, da Rousseau, da Diderot, da questa classe, da questa scuola, da questa situazione, mi sforzo di ridurre la distanza ma non c'è verso, sono lontano tanto dalla mia materia quanto dalla mia classe. Non sono il professore, sono il guardiano del museo, guido meccanicamente una visita obbligatoria. ⁴⁶⁰

Nel corso del libro, Pennac riporta anche degli atteggiamenti che possono aiutare ad essere un buon insegnante, orientando il suo agire verso il successo formativo, ma anche verso un rapporto vero e autentico con la classe: «La loro disinvoltura faceva di ogni ora un avvenimento che potevamo ricordare in quanto tale. Come se la professoressa Gi resuscitasse la storia, il professor Bal riscoprisse la matematica». ⁴⁶¹

In particolare l'autore ricorda alcuni suoi insegnanti, mettendo in luce il loro spirito capace di rendere affascinante e utile il loro mestiere, non ridotto ad un puro trasferimento di un sapere "morto", ma capace di adempiere ad uno dei tanti fini che dovrebbe perseguire ciascun docente: trasmettere il desiderio di conoscere, arricchendo sempre di più il "profilo culturale e umano" di ogni singolo alunno:

Avevano una grande curiosità, che doveva alimentare la loro forza, il che spiegava, tra le altre cose, la densità della loro presenza in classe (La professoressa Gi, in

⁴⁵⁹ Ivi, p. 135.

⁴⁶⁰ Ivi, p. 104.

⁴⁶¹ Ivi, p. 212.

particolare, mi sembrava avesse una fame di conoscenza da divorare il mondo e le sue biblioteche). Non era soltanto il sapere che quei professori condividevano con noi, era il desiderio stesso del sapere!⁴⁶²

Per concludere, credo sia opportuno riportare una frase de *Il rosso e il blu* di Lodoli:

qualcosa fiorirà, se non oggi domani, se non domani tra dieci anni, quando tutta questa acqua che brilla d'olio e sozzerie si ritirerà. Bisogna aver fiducia, ricominciare, anche se a volte sembra non ci sia più niente da fare.⁴⁶³

Questo è un invito alla fiducia che ogni docente dovrebbe tenere a mente quando si trova ad avere a che fare con ragazzi e ragazze in crescita e in formazione. Parole che, d'altro canto, ogni giovane alunno dovrebbe incamerare e ricordare ogni qual volta che si scontra con delle difficoltà, con una valutazione negativa, con un compito andato male, oppure quando la paura di non farcela o di non essere in tempo prende il sopravvento. Ognuno dentro di sé ha una luce che la scuola può aiutare a riconoscere e ad indirizzare nella giusta direzione, permettendo a ciascuno di brillare.

⁴⁶² Ivi, p. 213.

⁴⁶³ M. Lodoli, *Il rosso e il blu. Cuori ed errori nella scuola italiana*, cit., p. 60.

Bibliografia

- Affinati, Eraldo. 2009. *La città dei ragazzi*, Milano, Mondadori.
- Affinati, Eraldo. 2013. *Elogio del ripetente*, Milano, Mondadori.
- Albinati, Edoardo. 1999. *Maggio Selvaggio*, Milano, Mondadori.
- Albinati, Edoardo. 2016. *La scuola cattolica*, Milano, Rizzoli.
- Armellini, Guido. 2008. *La letteratura in classe. L'educazione letteraria e il mestiere dell'insegnante*, Milano, Edizioni Unicopli.
- Barenghi, Mario. 2013. *Cosa possiamo fare con il fuoco? Letteratura e altri ambienti*, Macerata, Quodlibet.
- Barthes, Roland. 1968. *La mort de l'auteur*, Paris, Les Lettres Nouvelles.
- Barthes, Roland. 1984. *Le bruissement de la langue. Essais critiques IV*, Paris, Éditions du Seuil.
Trad, it. *Il brusio della lingua*, Torino, Einaudi, 1988.
- Benedictus, Spinoza. 1677. *Ethica Ordine Geometrico Demonstrata*, Roma-Bari, Laterza.
- Berardinelli, Alfonso. 2002. *La forma del saggio*, Venezia, Marsilio Editore.
- Bernardini, Albino. 2004. *Un anno a Pietralata*, Nuoro, Ilisso.
- Berretta, Monica. 1977. *Linguistica ed educazione linguistica. Guida all'insegnamento dell'italiano*, Torino, Einaudi.
- Berruto, Gaetano. 1976. *Linguistica e didattica: problemi e riflessioni*, in «Didattica dell'italiano», Torino, Edizioni Stampatori, pp. 928-952.

- Bertoni, Federico. 2013. *L'educazione letteraria: appunti di un insegnante del XXI Secolo*, in «Between», n. 6, n. III, pp. 1-25.
- Bettini, Maurizio. 2016. *Radici. Tradizione, identità, memoria*, Bologna, Il Mulino.
- Bigazzi, Roberto. 2012. *Il romanzo della scuola nella letteratura contemporanea*, in *Leggere la scuola*, Milano, Unicopli, pp. 39-48.
- Bini, Giorgio. 1981. *Romanzi e realtà di maestre e maestri*, in *Storia d'Italia. Annali IV. Intellettuali e potere*, Torino, Einaudi, pp. 1195-1224.
- Boarelli, Mauro, 2019, *Contro l'ideologia del merito*, Roma-Bari, Laterza.
- Boero, Davide. 2022. *Storia cinematografica della scuola italiana*, Torino, Lindau.
- Boero, Davide. 2022. *Lo specchio imperfetto: la scuola al cinema e in tv*, in *La ricerca*, Torino. Loescher Editore, pp. 80-89.
- Bontempelli, Massimo. 1946. *Racconti vecchi*, Mondadori, Milano, 1946.
- Booth, Wayne C. 1988. *The Company We Keep: An Ethics of Fiction*, Berkley, University of California.
- Boroni, Carla. 2019. *Letteratura fra i banchi di scuola*, Milano, Oltre.
- Brioschi, Franco. 2006. *La mappa dell'impero. Problemi di teoria della letteratura*, Milano, Net.
- Bronzino, Cristina. 2009. *Neuronarratologia ed empatia*, in *Neuronarratologia. Il futuro dell'analisi del racconto*, Bologna, Archetipolibri, pp. 200-216.
- Bruner, Jerome. 1996. *The culture of education*, Cambridge, Harvard University Press.
- Calvino, Italo. 1991. *Perché leggere i classici*, Milano, Mondadori.

Cangiano, Mimmo. 2026. *Contro la scuola neoliberale. Tecniche di resistenza per docenti*, Milano, nottetempo.

Castellana, Riccardo. 2019. *La novella della seconda metà dell'Ottocento al modernismo*, in *Le forme brevi della narrativa*, Roma, Carocci, pp. 193-217.

Caputo, Rosario. 2012. *Il romanzo della scuola nella letteratura contemporanea*, in «Leggere la scuola», Milano, Unicopli, pp. 49-60.

Casadei, Alberto. 2007. *Stile e tradizione del romanzo italiano contemporaneo*, Bologna, Il Mulino.

Ceserani, Remo. 1999. *La comunità dei lettori. Tre modi di insegnare e studiare la letteratura*, in «Guida allo studio della letteratura», Roma-Bari, Laterza, pp. 402-406.

Ceserani, Remo. 1999. *Guida allo studio della letteratura*, Roma-Bari, Laterza.

Ceserani, Remo. 2017. *Allargare i confini*, in «La Ricerca», n. 12, pp. 20-27.

Citton, Yves. 2010. *L'Avenir des humanités*, Paris, Éditions La Découverte. Trad. it. *Future umanità. Quale avvenire per gli studi umanistici?* Palermo, Duepunti edizioni, 2012.

Collodi, Carlo, 1883. *Le avventure di Pinocchio*, Firenze, Felice Paggi.

Consolo, Vincenzo. 1963. *La ferita dell'aprile*, Milano, Mondadori.

Da Re, Franca. 2013. *La didattica per competenze*, in *Guida Pearson per la scuola che cambia*, Torino, Pearson, pp. 11-30.

Dai Pra', Silvia. 2011. *Quelli che però è lo stesso*, Roma-Bari, Laterza.

De Amicis, Edmondo. 1886. *Cuore*, Milano, Treves.

De Amicis, Edmondo. 1890. *Il romanzo di un maestro*, Milano, Treves.

- De Federicis, Lidia. 2002. *Il romanzo della scuola*, in «Belfagor», LVII, 2, pp. 223-233.
- De Mauro, Tullio. 1975. *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, in *Lingua e dialetti*, Roma, Riuniti.
- De Mauro, Tullio. 2018. *L'educazione linguistica democratica*, Roma-Bari, Laterza.
- Faust. Drew. 2009. *The University's Crisis of Purpose*, in «The New York Times Book Review», n. 6, pp. 1-25.
- Ferroni, Giulio. 1997. *La scuola sospesa. Istruzione, cultura e illusioni della riforma*, Torino, Einaudi.
- Ferzetti, Fabio. 2008. *Che bello, in quell'aula c'è tutto il mondo*, in *Il Messaggero* Roma, Caltagirone.
- Finkelkraut, Alain. 2007. *L'ingratitudine*, Milano, Excelsior 1881.
- Gallese, Vittorio. 2010. *Corpo e azione nell'esperienza estetica. Una prospettiva neuroscientifica*, Torino, Allemandi.
- Genette, Gérard. 1972. *Figures III*, Paris, Seuil. Trad it. *Figure III. Discorso del racconto*, Torino, Einaudi, 1976.
- Gesualdi, Michele. 2019. *Don Lorenzo Milani. La parola fra eguali. Il segreto della Scuola di Barbiana*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina.
- Giacalone, Valerio. 2009. *L'unità didattica*, in *Intercultura*, Bologna, Zanichelli, pp. 1-3.
- Giacobbe, Maria. 2003. *Diario di una maestrina*, Nuoro, Il Maestrale.
- Giovannetti, Paolo. 2006. *L'istruzione spiegata ai professori. Elogio dei saperi massificati nella scuola e nell'università*, Pisa, ETS.
- Giunta, Claudio. 2017. *E se non fosse la buona battaglia? Sul futuro dell'istruzione umanistica*. Bologna, Il Mulino.

Giusti, Simone. 2008. *Le competenze della letteratura*, in «Per leggere», n. 4, pp. 139-166.

Giusti, Simone. 2011. *Insegnare con la letteratura*, Bologna, Zanichelli editore.

Giusti, Simone. 2012. *Imparare dalla letteratura*, Torino, Loescher.

Giusti, Simone. 2015. *Didattica della letteratura 2.0*, Roma, Carocci, 2015.

Giusti, Simone. 2018. *Imparare dalla letteratura nella scuola delle competenze*, in «Forumlecture.ch», n. 3, pp. 1-16.

Giusti Simone, Batini Francesco, Giusti Marchetta, Roghi Vanessa. 2019. *La scuola è politica. Abbecedario laico, popolare e democratico*, Firenze, Effequ.

Giusti, Simone. 2020. *Zone di lettura. Per una didattica dell'esperienza estetica*, in «Versants», n. 67, n. 2, pp. 11-23.

Giusti, Simone, Tonelli. Natascia. 2021. *Comunità di pratiche letterarie*, Torino, Loescher.

Giusti, Simone. 2023. *Didattica della letteratura italiana. La storia, la ricerca, le pratiche*, Roma, Carocci.

Giusti, Simone. 2025. *Nuove Indicazioni Nazionali 2025, Infanzia e primo ciclo*, in «La Ricerca», n. 5, pp. 1-6.

Intravia, Salvo. 2012. *L'Italia che va a scuola*, Roma-Bari, Laterza.

Jauss, Hans Robert. 1988. *Il testo del passato nel dialogo con il presente*, in *Estetica della ricezione*, Napoli, Guida, pp. 87-113.

Jakobson, Roman. 1985. *Questions de poétique*, Paris, Seuil, 1973; trad. it. *Poetica e poesia*, Einaudi, Torino, 1985.

Jattarelli, Leonardo. 2008. *La classe non è acqua*, in *Il Messaggero*, Roma, Caltagirone.

Jedlowski, Paolo. 2000. *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Milano, Mondadori.

Jedlowski, Paolo. 2005. *Un giorno dopo l'altro. La vita quotidiana fra esperienza e routine*, Bologna, Il Mulino.

Jedlowski, Paolo. 2008. *Il sapere dell'esperienza*, Roma, Carocci.

Jedlowski, Paolo. 2013. *Il piacere del racconto*, in S. Giusti e F. Batini, *Imparare dalla letteratura*, Loescher, Torino, Loescher.

Kafka, Franz. 1988. *Lettera a Oskar Pollak del 27 gennaio 1904*, in *Lettere*, Milano, Mondadori.

Lavinio, Cristina. 1979. *Educazione linguistica e testo letterario*, in «Riforma della scuola», 6, pp. 4-9.

Lo Vetere, Daniele. 2024. *Vincere la scommessa dell'interpretazione letteraria nella scuola delle competenze*, in *Poteri della lettura. Pratiche, immagini, supporti*, Padova, Padova University Press, pp. 117-129.

Lodoli, Marco. 2009. *Il rosso e il blu. Cuori ed errori della scuola italiana*, Torino, Einaudi.

Luperini, Romano. 1998. *Il professore come intellettuale. La riforma della scuola e l'insegnamento della letteratura*, Milano-Lecce, Lupetti-Manni.

Luperini, Romano. 2002. *Teoria, critica e didattica della letteratura*, La Capitanata, Foggia.

Luperini, Romano. 2006. *Intellettuali, critica letteraria e globalizzazione*, in «Allegoria», n. 56, pp. 187-199.

Luperini, Romano. 2013. *Per un nuovo paradigma didattico*, in «La scuola e noi», pp. 67-72.

Luperini, Romano. 2013. *Insegnare la letteratura oggi. Quinta edizione ampliata*, Lecce, Manni.

Mantovani, Giuseppe. 2010. *Narrazione e produzione di senso. Con gli altri, ma quali altri?*, in «Imparare dalle narrazioni», Milano, Unicopli, pp. 7-13.

Mantovani, Giuseppe. 2010. *Posizionamenti narrativi e costruzione del sé*, in *Imparare dalle narrazioni*, Milano, Unicopli, pp. 31-38.

Mastrocola, Paola. 2008. *La scuola raccontata al mio cane*, Milano, Guanda.

Mastrocola, Paola. 2011. *Togliamo il disturbo. Saggio sulla libertà di non studiare*, Milano, Guanda.

Mastronardi, Lucio. 1962. *Il maestro di Vigevano*, Torino, Einaudi.

Mazzarella, Arturo. 2008. *La grande rete della scrittura. La letteratura dopo la rivoluzione digitale*, Torino, Bollati Boringhieri.

Mengaldo, Pier Vincenzo. 1879. *Giudizi di valore*, Torino, Einaudi.

McCourt, Frank. 2008. *Ehi, prof!*, Milano, Adelphi.

Moretti, Franco. 1986. *Il romanzo di formazione*, Milano, Garzanti.

Morin, Edgar. 2000. *La testa ben fatta*, Milano, R. Cortina.

Nussbaum, Martha C. 1997. *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge, Harvard University Press.

Nussbaum, Martha C. 1999. *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Roma, Carocci.

Nussbaum, Martha C. 2010. *Non for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton, Princeton University Pres. Trad. it. *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna, Il Mulino, 2011.

Onofri, Sandro. 2000. *Registro di classe*, Torino, Einaudi.

- Pascoli, Maria. 1961. *Lungo la vita di Giovanni Pascoli*, Milano, Mondadori.
- Pennac, Daniel. 1992. *Come un romanzo*, Milano, Feltrinelli.
- Pennac, Daniel. 2008. *Diario di scuola*. Milano, Feltrinelli.
- Pirandello, Luigi. 1985. *Novelle per un anno*, Milano, Mondadori.
- Polara, Giovanni. 2011. *Il concetto di classico*, in *Come parlano i classici: presenza e influenza dei classici nella modernità*, Roma-Salerno, Editrice Antenore, pp. 20-36.
- Raccis, Giacomo. 2021. *A scuola di racconto*, in «Oblío. Osservatorio bibliografico della letteratura italiana Otto-novecentesca», n. 44, pp. 9-245.
- Raimo, Christian. 2015. *Tranquillo prof, la richiamo io*, Torino, Einaudi.
- Rico, Francisco, 2009, *Fragmentos y vinculos*, in «Per leggere», n. 9, 16, pp. 253-258.
- Rico, Francisco. 2012. *Il romanzo, ovvero le cose della vita*, Torino, Aragno.
- Rosenwein, Barbara. 2016. *Generazioni di sentimenti. Una storia delle emozioni, 600-1700*, Roma, Viella, p. 16.
- Ruozzi, Cinzia. 2019. *Raccontare il presente attraverso lo sguardo della scuola*, in *Le forme del comico*, Firenze, Società Editrice Fiorentina, pp. 1396-1401.
- Sanini, Paola. 2022. *Il materiale e l'immaginario, ieri e oggi*, in «La ricerca», n. 22, pp. 1-22.
- Savettieri, Cristina. 2025. T. Torraca. Tiziano. *Edoardo Albinati. La scuola cattolica*, in «Allegoria», n. 76, pp. 125-136.
- Schaeffer, Jean-Marie. 2011. *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature*, Paris, Marchaisse.
- Schaeffer, Jean-Marie. 2014. *Piccola ecologia degli studi letterari. Come e perché studiare la letteratura?*, in «I quaderni della Ricerca/ Didattica e Letteratura», n.1, pp. 62-85.

Shaeffer, Jean-Marie. 2015. *L'expérience esthétique*, Paris, Gallimard.

Sciascia, Leonardo. 1955. *Cronache scolastiche*, in *Le parrocchie di Regalpetra*, Milano, Adelphi.

Scuola di Barbiana. 1967. *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina.

Sklovskij, Viktor. 1965. *L'arte come procedimento*, in *I formalisti russi. Teoria della letteratura e metodo critico*, Torino, Einaudi.

Sontag, Susan. 1967. *Against Interpretation*, Milano, Mondadori. Trad. it. *Contro l'interpretazione*, Milano, Mondadori, 1998.

Spicola, Mila. 2010. *La scuola è di tutti*, Roma, Minimum Fax.

Starnone, Domenico. 1987. *Ex cattedra*, Milano, Feltrinelli.

Starnone, Domenico. 1991. *Fuori registro*, Milano, Feltrinelli.

Starnone, Domenico. 1995. *Solo se interrogato. Appunti sulla maleducazione di un insegnante volenteroso*, Milano, Feltrinelli.

Steiner, George. 1967. *Language and Silence*. Milano, The Italian Literary Agency. Trad. it. *Linguaggio e silenzio. Saggi sul linguaggio, la letteratura e l'inumano*. Milano, Garzanti, 2001.

Suitner, Franco. 2004. *La critica della letteratura e le sue tecniche*, Roma, Carocci.

Tacconi, Giuseppe. 2010. *Dentro la pratica. La concomitante attenzione ai saperi disciplinari e al successo formativo degli allievi nel racconto di alcuni insegnanti-scrittori*, in «Rassegna CNOS», n. 2, pp. 167-183.

Tacconi, Giuseppe. 2011. *Scritture rancorose sulla scuola*, in «Rassegna CNOS», n. 10, pp. 42-53.

Tessaro, Fiorino. 2019. *Il curricolo verticale nella scuola del primo ciclo. Analisi, percorsi, strumenti*, Padova, Libreria Universitaria Edizioni.

Tonelli, Natascia. 2014. *Lo sguardo dell'italianista: letteratura, scuola, competenze*, Torino, Loescher.

Tozzi, Federigo. 1976. *Novelle*, Firenze, Vallecchi.

Tullio De Mauro, 1981. *Il gusto della lettura*, in *Le biblioteche scolastiche: esperienze e prospettive*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.

Turchetta, Gianni. 2008. *Presentazione*, in *La letteratura in classe. L'educazione letteraria e il mestiere dell'insegnante*, Milano, Unicopli, pp. 9-15.

Tzvetan, Todorov. 1984. *Critique de la critique. Un roman d'apprentissage*, Paris, Éditions du Seuil, Trad. it. *Critica della critica, Un romanzo di apprendistato*, Torino, Einaudi, 1986.

Tzvetan, Todorov. 1995. *La lettura come costruzione*, in *Poetica della prosa*. Trad. it. Di E. Ceciarelli, Milano, Bompiani.

Tzvetan, Todorov. 1995. *La vie commune. Essai d'anthropologie générale*, Éditions du Seuil, Paris. Trad it. *La vita comune. L'uomo è un essere sociale*, Pratiche, Milano, 1998.

Tzvetan, Todorov. 2008. *La littérature en péril*, Paris, Éditions Flammarion. Trad. it. *La letteratura il pericolo*, Milano, Garzanti, 2008.

Valerio, Chiara. 2009. *Nessuna scuola mi consola*, Roma, Nottetempo.

Visitilli, Giancarlo. 2012. *E la felicità prof?*, Torino, Einaudi.

Wellek, René e Austin. Warren, 1949. *Theory of Literature*, New York, Harcourt Brace. Trad. it. *Teoria della letteratura*, Bologna, Il Mulino, 1956.

Zaya, Paolo. 2023. *Le passioni dell'eros tra verità esperienziale e verità letteraria nel carteggio d'amore di Maria Savorgnan e Pietro Bembo*, in «Women Language Literature in Italy. Donne lingua letteratura in Italia», V, pp. 1-10.

Zinato, Emanuele. 2021. *Contro l'ineffabilità: critica e didattica della lettura*, in «La giornata di un lettore, Un progetto di educazione alla lettura dell'Associazione degli italianisti e del Centro per il Libro e la Lettura», «I Quaderni della ricerca», 56, pp. 34-40.

Zinato, Emanuele. 2022. *Insegnare letteratura. Teorie e pratiche per una didattica indocile*. Roma, Laterza.

Zinato, Emanuele. 2024. *Inattualità della lettura: per una didattica delle contraddizioni*, in *Poteri della lettura. Pratiche, immagini, supporti*, Padova, Padova University Press, 2024, pp. 109-116.

Ringraziamenti

Si conclude così anche questo viaggio. Un viaggio bellissimo, ricco di emozioni, momenti indelebili, sacrifici, difficoltà, gioie e soddisfazioni.

Un viaggio, si sa, è più bello in compagnia; grazie Alessia, Emma, Ilaria, Valeria, Noemi, mi mancherà tenervi i posti a lezione occupando le sedie con caricatori, ombrelli e borracce. Mi mancherà condividere con voi tutte le emozioni che un percorso universitario può dare.

Grazie alle persone che mi sono state accanto, sempre. Grazie Alessia; grazie per l'amica che sai essere, grazie per i tuoi consigli, per la tua presenza costante, per aver condiviso con me gioie e difficoltà, ti voglio bene.

Grazie a chi mi ha dato la possibilità di intraprendere questo viaggio:

Grazie papà per avermi insegnato che tutto si può fare con *testa, cuore, grinta e determinazione*. E un grazie immenso alla mia mamma, migliore amica, esempio di Donna forte, alla quale vorrei anche solo in minima parte assomigliare. Grazie mamma e papà per l'appoggio e l'incoraggiamento continuo, grazie di credere in me più di quanto ne faccia io. Giada e Gianmarco, grazie per aver sopportato la presenza costante di libri, fogli e appunti in ogni angolo della casa, divano, cucina e anche sopra al letto tra coperte e cuscini. Grazie Davide perché hai dovuto fare i conti anche tu, a volte, con le mie ripetizioni infinite a casa, e qualche parola di conforto, da professore, me la davi sempre. Grazie nonni – Bernadetta, Goretta, Luigi e Attilio – sono fortunatissima ad avere dei nonni come voi, il vostro amore, le vostre attenzioni, il vostro essere orgogliosi e fieri di me mi motivano e mi riempiono il cuore.

Un grazie a me stessa, che finalmente sta imparando che, sì, precisione, rigore, serietà e sacrifici sono necessari per raggiungere gli obiettivi della propria vita, ma che quest'ultima deve basarsi su una cosa fondamentale: l'equilibrio.

Grazie alle persone conosciute nell'ultimo periodo che hanno contribuito, forse anche inconsapevolmente, a farmi vivere leggerezza, spensieratezza e divertimento; persone con cui condivido sorrisi veri e qualche passo a ritmo di musica.

Grazie Luca, che tra una salsa e l'altra mi hai fatto riflettere su come a volte, nonostante la mia irrefrenabile voglia di "correre", imparare (e non solo le figure di salsa) e raggiungere tutto in fretta, sia giusto che io mi ritagli dei momenti per fermarmi, per vivermi i momenti di felicità e soddisfazione, per dirmi "brava" e per godermi le tappe raggiunte con tanto sacrificio.

Grazie a tutti i professori che hanno arricchito il mio bagaglio culturale, un grazie particolare al mio relatore Luigi Marfè, che mi ha permesso di concludere questo viaggio con grande attenzione e disponibilità. Terrò sempre a mente le bellissime parole che mi sono state dette al primo colloquio: "lei è una persona molto pragmatica, ma allo stesso tempo ha una forte sensibilità, sarà una bravissima insegnante".

Grazie a me, alle mie ambizioni. Non vedo l'ora di poter trasmettere tutto ciò che sono e che ho imparato, dalla cultura ai valori, a tutti quegli insegnamenti che la vita in questi anni mi ha dato. Soprattutto non vedo l'ora di continuare a conoscere, ad imparare da tutte le occasioni e le persone che faranno parte del mio futuro.

Insegnare: non è solo trasmettere nozioni.

È ascoltare, accendere curiosità, coltivare fiducia ogni giorno.

È credere nel cambiamento, anche quando è lento.

È lasciare un segno, anche quando non lo si vede subito.

È un lavoro di cuore, testa e presenza.

Sempre.