

Dentro la pratica. La concomitante attenzione ai saperi disciplinari e al successo formativo degli allievi nel racconto di alcuni insegnanti-scrittori

GIUSEPPE TACCONI¹

Per tutti coloro che, a vario titolo, operano nel campo dell'istruzione e della formazione la condivisione di esperienze rappresenta un tesoro da arricchire sempre di più, un'importante risorsa da spendere nella relazione educativa con i soggetti in crescita. Il presente contributo propone una lettura didattica delle pratiche di insegnamento narrate nelle opere letterarie di alcuni scrittori contemporanei che sono o sono stati anche insegnanti di scuola superiore di secondo grado, scelti per la qualità letteraria dei loro componimenti e perché i loro lavori trasmettono un rapporto vivo con la pratica educativa. Ne emerge una costante attenzione ai vari poli che interagiscono nella situazione didattica, i saperi e i soggetti, e una forte tensione al successo formativo degli allievi.

1. Introduzione

L'antica idea secondo la quale il "sapere" si identifica con il "saper insegnare" sembra riproposta, almeno per quanto riguarda la scuola secondaria, dallo schema di decreto ministeriale sulla formazione iniziale degli insegnanti, recentemente sottoposto alla discussione delle Commissioni parlamentari². In questo testo infatti si prevede una sensibile riduzione, nel curriculum formativo dei futuri insegnanti della scuola secondaria, di quelle componenti trasversali, di carattere psicologico, pedagogico e didattico, che non sono direttamente riconducibili ai contenuti delle discipline e alle didattiche disciplinari.

¹ Università degli Studi di Verona.

² Cfr.: http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm_formazione_iniziale_docenti.pdf.

Eppure, dalle più recenti ricerche sulla professione insegnante, sia da quelle estensive (Cavalli, Argentin, 2010) sia da quelle micrologiche (Mortari, 2010; Laneve, 2010), emerge con chiarezza che la sfida più grande con la quale sono confrontati gli insegnanti non è tanto quella della padronanza nei saperi disciplinari, quanto quella di saper declinare insieme l'attenzione ai saperi disciplinari e l'attenzione agli allievi, curando soprattutto la dimensione comunicativa e relazionale.

È in particolare la ricerca qualitativa basata sulla testimonianza degli insegnanti (cfr., ad esempio, Mortari, 2010³) a rivelarci come l'atto dell'insegnare viva della tensione al successo formativo degli allievi, da raggiungere attraverso l'incontro con saperi ed esperienze significative. Da qui le pratiche didattiche volte a valorizzare l'esperienza di cui sono portatori gli allievi, a far trovare senso in quello che si fa a scuola, a coltivare le varie forme del pensiero, a curare la dimensione relazionale e il senso di essere comunità.

Proprio nella prospettiva della valorizzazione delle pratiche come fonte della nuova ricerca didattica (Damiano, 2006), una risorsa conoscitiva importante può essere, a mio parere, costituita anche dai racconti di quegli insegnanti che hanno deciso di stendere la loro esperienza in forma letteraria, offrendone una descrizione analitica e densa⁴. Anche dai loro racconti l'agire didattico emerge come complessa ecologia di elementi che richiedono un'attenzione multiprospettica e concomitante. Considerare attentamente tali pratiche potrà perciò offrire un'indicazione anche per la formazione professionale dei docenti.

2. Metodo

Il presente contributo si rifà a quel filone della ricerca educativa che va sotto il nome di *narrative inquiry* (Clandinin D.J., 2007). Questo tipo di ricerca parte dal presupposto che le testimonianze degli insegnanti assumano un rilevante valore conoscitivo, ne sollecita la produzione, ne cura la raccolta e le analizza, cercando di individuare i temi e le categorie che emergono dai testi (Clandinin, Murphy, 2007). In questa prospettiva, in modo analogo a come nella ricerca empirica di taglio qualitativo si analizzano i testi direttamente raccolti sul campo, dai racconti orali (Mortari, 2007) o dalle produzioni scritte degli insegnanti (Laneve, 2009), sembra legittimo proporsi di analizzare anche le narrazioni degli insegnanti-scrittori (cfr. Finley, 2005), che ormai costituiscono quasi un genere letterario a sé (cfr. Carboni, 2008). Alcuni di questi testi letterari, infatti, anche se intrecciano fantasia e realtà, riescono a dar conto della pratica di insegnamento in modo inten-

³ Al gruppo di ricerca che ha realizzato questo lavoro, curato da Luigina Mortari, ha partecipato anche chi scrive.

⁴ In precedenti interventi, su questa stessa rivista, ho avuto modo di presentare alcuni saggi di una lettura didattica di testi di insegnanti scrittori (Frank McCourt, Daniel Pennac ed Eraldo Affinati) dai quali emerge una vera e propria fenomenologia dell'agire e dell'essere insegnante (Cfr. TACCONI, 2008a; 2008b; 2008c).

sivo e, proprio attraverso il filtro della letterarietà, fanno in modo che la pratica di insegnamento assuma connotazioni particolarmente dense di significato⁵.

Prenderò qui di seguito spunto dai lavori di tre scrittori contemporanei che sono o sono stati impegnati nella scuola secondaria di secondo grado: Marco Lodoli⁶, Sandro Onofri⁷ e Domenico Starnone⁸, scelti per la qualità letteraria della loro scrittura e perché i loro lavori rivelano un rapporto vivo con il fare scuola. I testi scelti percorrono una traiettoria di circa vent'anni: i racconti di Starnone fanno riferimento ai primi anni '90, il diario di Onofri narra vicende vissute nell'anno scolastico 1998-'99, il racconto di Lodoli arriva fino ai nostri giorni. Cambiano le situazioni e i contesti, in parte cambia la popolazione scolastica, ma l'atto di insegnare e la convinzione che riflessione e conoscenza possano aiutare a contrastare alcune mortifere spinte sociali risultano sorprendentemente simili nei vari autori.

Il focus dell'analisi è sulle pratiche⁹. Il tentativo è quello di trovare una via di accesso alla profondità dell'atto di insegnare, che non è azione semplice e lineare, ma densa e complessa, frutto di continui intrecci tra pensieri ed emozioni, di continue inter-azioni tra saperi e soggetti, di continue decisioni, che nascono da un fitto conversare con situazioni uniche ed eventi imprevisi, di un miscuglio di sensazioni, in cui l'idea che valga la pena di tentare, alla fine, ha la meglio su ogni scoraggiamento.

Il metodo di analisi seguito ha comportato un'attenta lettura e continue riletture dei testi, animate da una fondamentale fiducia nelle storie raccontate (Phillips, 1997), l'individuazione di unità significative di testo in ordine all'oggetto d'analisi

⁵ Vale anche per questo genere di narrativa quanto la scrittrice Flannery O'Connor afferma in generale del mestiere di scrivere. Secondo la scrittrice americana, infatti, lo scrittore «...scrive di quel che vede in superficie, ma la sua angolazione visiva è tale che comincia a vedere prima di arrivare alla superficie e continua a vedere dopo averla oltrepassata. Comincia a vedere nelle profondità di sé» (O'Connor, 1993, 91).

⁶ Marco Lodoli (Roma 1956), scrittore e insegnante di scuola superiore, aveva già affrontato il tema dell'insegnamento con la raccolta di racconti *I professori e altri professori* (2003). Ma è nel suo recente *Il rosso e il blu* (2009) che lo scrittore si sofferma con ricchezza di dettagli su quanto la sua esperienza di insegnante continuamente gli rivela del mondo, attraverso la vita dei suoi giovani allievi, perché «l'adolescente è una spugna che si imbeve dell'acqua limpida o sudicia del presente» (VI). Lo scrittore si rende dunque particolarmente attento ai messaggi che giungono da quell'avanguardia del tempo che sono i giovani di oggi, rivelandosi preoccupato dal montare di una cultura consumista, che rischia di spegnere in loro ogni consapevolezza.

⁷ Di Sandro Onofri (Roma 1955-1999), consideriamo *Registro di classe* (2000), uscito postumo, dopo la prematura scomparsa dell'autore. È l'appassionato diario di un anno di scuola in un liceo della periferia romana, che dà conto del suo impegno civile e dell'inesausto tentativo di entrare a contatto con le vite degli adolescenti che incontra.

⁸ Domenico Starnone (Napoli 1943) è un noto scrittore contemporaneo, autore di diversi romanzi e curatore di opere letterarie. Ha scritto quattro libri sulla sua esperienza di insegnante, dando spesso voce anche alle sue memorie di allievo e all'esperienza di colleghi/e, raccolta sul campo con perizia etnografica: *Ex-cattedra* (1989), successivamente ampliato in *Ex cattedra e altre storie di scuola* (2006), *Fuori registro* (1991), *Sottobanco* (1992), *Solo se interrogato, Appunti sulla maleducazione di un insegnante volontario* (1995). È quest'ultimo, in particolare, che prenderemo in considerazione in questo saggio, pur citando qualche passo anche da altri libri.

⁹ Da qui la scelta di toccare solo marginalmente le memorie della loro esperienza di allievi, a cui gli insegnanti-scrittori attingono abbondantemente, per concentrarsi prevalentemente sulle descrizioni delle pratiche didattiche, per quanto dalla lettura emerga che anche le prime sono rilevanti per le seconde.

(la pratica di insegnamento), l'attribuzione di etichette alle unità significative individuate, l'analisi dell'insieme delle etichette, un continuo riandare ai testi, il lento emergere di temi trasversali, l'ascolto, in particolare, di quegli elementi rispetto ai quali le parole degli scrittori fanno eco tra loro, lasciando così trasparire alcune caratteristiche estesamente presenti nell'atto di insegnare, la stesura di questo report con il tentativo di trovare parole per dire le pratiche narrate. Si tratta di un metodo che consente di restituire un sapere "estratto" dalla narrazione delle pratiche didattiche che a noi – e a chi si occupa di ricerca educativa secondo un approccio di tipo fenomenologico (cfr. Van Manen, 1990) – sembra più ricco di ogni sapere "astratto" sull'insegnamento.

3. Primi risultati

Ciò che segue tenta di dar voce, restituendolo secondo l'ordine progressivamente emerso dall'analisi, a quel sapere didattico che è incorporato nella narrazione di questi insegnanti-scrittori ma non è sempre esplicito¹⁰. Ne ricaviamo una sorta di strumento ottico, che consente a noi lettori – soprattutto se, a nostra volta, insegnanti – di individuare e sviluppare alcuni aspetti della pratica di insegnamento che, senza l'aiuto di tali racconti, forse non riusciremmo a cogliere.

3.1. *Far trovar senso in ciò che si fa*

Quello che gli allievi imparano a scuola assume spesso la forma di ciò che ha valore solo all'interno delle quattro mura dell'aula scolastica, un sapere disinnescato e spento, che difficilmente può lasciar traccia in loro e che talvolta genera vere e proprie avversioni. Anche quando gli allievi lavorano diligentemente, si ha l'impressione che la vita, quella vera, stia sempre altrove. Marco Lodoli, sottolineando come il formato "compito" impedisca di esprimere qualcosa di autentico, dà voce all'esperienza di tanti insegnanti:

«...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» (Lodoli, 2009, 102).

Lo riconosce, non senza una certa dose di amarezza, anche Domenico Starone, volgendo lo sguardo alla memoria, insieme affettuosa e dolente, della sua esperienza di allievo e offrendoci alcuni esempi di un imparare passivo, ridotto a stanca ritualità, che soffoca sul nascere ogni curiosità e alla fine evapora, come acqua al sole:

«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

¹⁰ Si tratta di primi risultati perché questo lavoro rimanda ad un prossimo lavoro in cui cercherò di affrontare in modo più articolato e complesso le scritture di molti insegnanti-scrittori.

che si contendevano l'onore di aver dato i natali a Omero? E le leggi della chimica e della fisica? E la trigonometria? Ciò che ho imparato non ha lasciato traccia significativa perché non si voleva che cercassi in esso le mie potenzialità, un senso per me, una forza della vista, del tatto, dell'udito, del gusto. Il dover studiare ha chiuso le porte d'accesso al me che voleva sapere. Ciò che so l'ho appreso "dopo" o "tra" gli studi...» (Starnone, 1995, 36; 38).

«Da ragazzo, non mi azzardavo nemmeno a dire "Posso fare una domanda?". Temevo di mostrarmi poco all'altezza della situazione. Non ho osato neanche dire mai: "Non ho capito" ed escludo che i miei compagni l'abbiano fatto. Per vedere se avevi capito oppure no, c'era l'interrogazione. Eri chiamato per cognome, dovevi andare alla cattedra, disporti compostamente in posizione di riposo, rispondere a quesiti con formule o argomentazioni memorizzate dai manuali. Si parlava solo se interrogati e l'interrogato eri sempre tu: che interrogassi a tua volta pareva impensabile. Il rito scolastico non prendeva nemmeno in considerazione che la capacità di porre domande fosse importante...» (Starnone, 1995, 10).

«Il latino mi si manifestò in quell'anno e in seguito attraverso una serie interminabile di frasi insensate, cariche di gente che non si sapeva da dove venisse, non si sapeva dove andasse, faceva in genere cose banalissime o folli, dichiarava pomposamente non so che o alludeva enigmaticamente a non so che altro. Cominciò un'adolescenza dolente, il cui tempo fu riempito da messaggi di questo tipo: "Pater Titi Pomponii Attici mature decessit" (...). Questa volta l'insegnante era una buona madre di famiglia molto volenterosa e di buone maniere, che si chiamava Sollazzo. Lei, come gli altri, non voleva sapere chi fosse Tipo Pomponio Attico e perché bisognasse appassionarsi alla morte in età avanzata di suo padre. Voleva sapere la declinazione di *pater* e farci coniugare preventivamente in tutti i modi e in tutti i tempi il verbo *decedo*. Non opposi più resistenza: la professoressa era bruna, persuasiva, accogliente come una dea della fertilità, bei denti bianchi, lievemente ironica. Mi allenai con *pater* e *decedo*. Imparai a farlo ordinatamente, con metodo. Quando ero interrogato, andavo alla cattedra e, come un attore che ha appreso finalmente la sua parte, recitavo senza tentennamenti: *pater patris patri*. Poi, muovendo dalla morte dell'anziano signore che aveva generato Tito Pomponio Attico, coniugavo, mettiamo al piucheperferito congiuntivo, la mia, la tua, la sua, la nostra, la vostra, la loro morte: *decessissem, decessisses, decessisset* (...). Dal 1957 al 1959 non feci altro che apprendere cose del tipo: "Il console Gaio Flaminio stramazzone improvvisamente davanti alla statua di Giove Statore"; o declamare: "Spero che voi, o giudici, assolverete quest'uomo innocente". Lo facevo ora dall'italiano in latino, ora dal latino in italiano, ma sempre senza la minima pietà per il corpo esanime di quel Gaio Flaminio; o non curandomi affatto dell'eventuale condanna di un innocente, ma tenendo bene a mente che "spero, promitto e iuro vogliono l'infinito futuro", esigenza - credevo - imposta dalla rima (...). Cerco un vocabolo, al massimo due, per dire come mi sento, ma affogo nel latino di allora e perdo le mie tracce. Scrivo: "O curas hominum, o quantum est in rebus inane!". E recito mentalmente: *res, rei, rei*; poi passo a *inanis, inanis, inane*» (Starnone, 1991, 36-39).

Il problema sembra consistere nella dicotomia tra rito e senso, nella difficoltà che gli allievi percepiscano che quello che fanno a scuola ha un senso anche per loro, colleghino i saperi a qualcosa di fisico (dotato di suoni, colori e odori, che possa essere guardato, toccato, manipolato) e vitale, interroghino il sapere, riescano a comprendersi in ciò che comprendono.

I nostri insegnanti-scrittori avvertono la tensione tra il desiderio di veicolare un'idea di studio diversa da quella sperimentata nella propria storia di studenti e le spinte dell'istituzione scolastica, che spesso paralizzano e fanno ricadere in forme inautentiche di insegnamento-apprendimento. Leggiamo, ad esempio, a questo riguardo, un altro brano di Domenico Starnone:

«...dal momento in cui ho cominciato ad insegnare, ho cercato di portare nella scuola un'idea di studio diversa da quella che mi ero fatto da studente (...). È difficile convincere la scuola che, in fatto di studio, occorre mutar registro. Si vendica, trascinandoti da insegnante, contro la tua stessa propensione, per le vie che hai percorso da studente. Ti braccano le voci dei tuoi insegnanti, i manuali su cui hai studiato, la convinzione pigra che si possa imparare solo come sei stato costretto a imparare, una gerarchia delle informazioni che ti sembra l'unica possibile solo perché è l'unica veramente memorizzata (...). Sei mobile – dentro ciò che hai imparato, dentro le modalità secondo cui hai studiato – quanto uno a cui hanno ficcato piedi e caviglie nel cemento. Ho impiegato una buona metà della vita a fabbricare per i miei allievi esperienze di studio lontane da quelle di quando andavo a scuola...» (Starnone, 1995, 18-19).

L'azione didattica, per poter essere efficace, richiede all'insegnante di affrancarsi – rendendosene innanzitutto consapevole – dalla propria esperienza di studente e dalle rigidità con cui, nel suo passato scolastico, si immagazzinavano nella mente oggetti mummificati. Si tratta di non limitarsi a parlare e di “fabbricare” esperienze di apprendimento, che aiutino gli allievi a trovare senso in quello che fanno o meglio li predispongano a ricevere il “dono del senso” (Mancini, 1999), che si fa loro incontro e che diventa per l'apprendimento così essenziale come è l'ossigeno per il respiro.

Per Marco Lodoli, che non a caso insegna in un Istituto professionale, questo significa aiutare gli allievi a collegare i saperi con la vita. Un sapere scollegato, infatti, non attacca, sbiadisce velocemente o al massimo assume la consistenza di uno strato superficiale di vernice:

«Oggi i ragazzi hanno bisogno di riportare ogni vaga elucubrazione sulla terra, debbono per forza trovare la traduzione concreta. Chi si compiace di fumisterie e bizantinismi è perduto, chi crede di ipnotizzare i serpenti solo con il piffero delle frasi verrà inesorabilmente morso. 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, a volte il pensiero fa giri larghi, abbraccia il cielo e le nuvole, rasenta l'ineffabile e l'invisibile: però è certo che le parole alla fine debbono calarsi nella vita, altrimenti sono solo suoni fastidiosi. I miei allievi hanno qualità che io, spesso ebbro di chiacchiere, assolutamente non ho: quelli del Turismo sanno organizzare un torpedone per cinquanta giapponesi che desiderano visitare la città; quelli della Moda sanno disegnare e confezionare gli abiti più arditi; quelli del Grafico impaginano qualsiasi testo, e lo presentano con una copertina che non fa una piega; quelli del Chimico sanno costruire con i pezzi di una vecchia lavatrice un depuratore perfettamente funzionante. E quasi tutti sono in grado di riparare il motorino o il computer, da quando hanno dieci anni sanno prepararsi una cena, e in città non si perdono mai, neanche nei quartieri più sconosciuti. La vita per loro è un sudicio marchingegno fatto di rotelle, fili, ganci,

incroci, un motore oleoso che bisogna saper smontare e rimontare. Ogni discorso deve essere un'istruzione per l'uso, anche i temi più vaporosi alla fine debbono produrre uno schema di funzionamento (...). È una porta stretta dalla quale restano fuori le obesità mentali, i cincischiamenti ideologici, l'affettazione di chi perde troppo tempo a pulirsi scarpe e pensieri sullo zerbino» (Lodoli, 2009, 64-65).

Si tratta di assecondare quel bisogno di concretezza che dà carne e sangue alle parole che pronunciamo e di riconoscere anche le forme di intelligenza che si esprimono nel fare. Questo non significa ridurre tutto il sapere a ciò che è utile e immediatamente spendibile, ma tenere a bada la propria "ebbrezza di chiacchiere" e consentire di scoprire che ciò che uno studia può entrare in un rapporto forte e reale con l'esistenza concreta, i suoi desideri e i suoi significati, può assumere valore anche "per me" – e non solo "in sé" – e può diventare una bussola per orientarsi nella vita senza perdersi, una mappa per decifrare la propria esperienza e l'ambiente in cui si vive.

Sandro Onofri, ad esempio, con lo stesso intento che anima gli altri insegnanti-scrittori, propone ai suoi allievi di personalizzare il lessico, facendo emergere anche i significati più segreti e riposti delle parole:

«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. O meglio: un lessico 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. Parole come Guerra, Pace, Casa, Strada diventano altrettanti mondi con una vita particolarmente ricca ai loro confini, in quella zona di frontiera tra il valore sociale della parola, la sua consistenza denotativa, e quello antisociale, la voce pura e semplice, alogica e sempre particolarissima. È un gioco anche per me, in fondo, che butto le parole un po' distrattamente, come dei mozziconi consumati e poi resto a guardare cosa succede, chi è che con polmoni più forti e avidi dei miei riesce a cavarci fuori ancora un po' di fumo» (Onofri, 2000, 68-69)¹¹.

Ne possono venir fuori sintassi informi e sdentate ma capaci di rivelare significati talvolta inediti delle parole e, soprattutto, aspetti profondi della vita degli adolescenti, mettendoli nella condizione di riconoscere un senso personale nelle parole che usano.

3.2. Intercettare le storie

Il senso si incarna in particolare nella relazione che si instaura tra l'insegnante e gli allievi¹². Per curare tale relazione – e farla diventare una relazione capace di

¹¹ Il punto di arrivo di questo lavoro sui significati personali è comunque aiutare ad avvicinarsi ad una lingua più ricca e articolata: «la lotta prima nella quale ogni insegnante deve impegnarsi non è nel fare accettare, ma proprio nel non far rifiutare la lingua dei testi che sottopone ai suoi studenti e che, per il semplice fatto di essere lessicalmente più ricca, retoricamente più varia, sintatticamente più articolata dell'eloquio quotidiano, è automaticamente avvertita come lontana (...)» (Onofri, 2000, 23).

¹² Il senso passa per diversi canali, anche per quelli fisici, emozionali. A questo riguardo può essere utile riportare un illuminante passo di Humberto Maturana: «Immaginatevi la seguente scena: un asilo infantile e una coppia di genitori che arrivano per portare per la prima volta il loro bambino o

attivare il desiderio di apprendere – è importante intercettare le storie, sollecitarne il racconto, affondarvici e regalare loro l'attenzione che meritano:

«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» (Lodoli, 2009, 48).

L'attenzione alla storia degli allievi, ai sentimenti e ai vissuti su cui “atterrano” le proprie lezioni si esprime anche, ci dice Sandro Onofri, nella condivisione di momenti informali. Si costruiscono così le basi di quella fiducia che spalanca le porte di ingresso al loro mondo:

«Passeggio per i corridoi, parlo con gli alunni che nei giorni precedenti mi è toccato sgridare per qualche motivo e anche con quelli che hanno semplicemente voglia di scambiare due parole. Quando è possibile me li porto al bar, ascolto le loro confidenze, do loro qualche consiglio. Durante quelle conversazioni i ragazzi mi fanno entrare nelle loro case, conosco le loro camere, le discussioni che hanno in famiglia, le paure che si portano dentro. C'è Luisa, per esempio, che da un po' di tempo ha preso a ingrassare e si è lasciata col ragazzo. Michele invece ha un segreto che non riesce a dire a nessuno, se ne sta lì al suo banco e resta zitto per ore. Ma poi c'è anche Alessio, il quale non ha mai studiato in vita sua e all'improvviso ha voluto imparare a memoria di sua iniziativa *Chimes of Freedom*, che gli avevo dato da tradurre da Bob Dylan, e *Le ricordanze* di Leopardi. Dice che gli piace, chissà perché, a me le recita lì, seduti sulle sedie fuori dal bar. Oppure quando non piove tiro due calci a pallone con i miei alunni di terza che fanno educazione fisica al campetto. Come ho fatto oggi. Abbiamo giocato una mezz'ora, poi prima che suonasse la campanella abbiamo preso una lattina alla macchinetta della Coca-Cola, e ci siamo seduti sugli scalini della palestra a chiacchierare un po'. Ecco: è mezzogiorno, è un autunno di sole fresco, ho appena perso una partita di calcetto con i miei studenti, e adesso sono qui a ridere con loro che fanno i buffoni e mi prendono in giro. Esiste un mestiere più bello del mio?» (Onofri, 2000, 32).

Il piacere di insegnare è prevalentemente legato a questi momenti di intensa e profonda condivisione in cui i ragazzi si svelano. La fiducia che lì si costruisce aguzza lo sguardo, insegna a decifrare i volti, a coglierne i messaggi, sollecita l'espressione degli interessi e dei desideri di conoscere. L'accesso alle storie non può essere un intrusivo ficcare il naso, richiede un atteggiamento di pudore, di profondo e delicato rispetto:

bambina. Il bambino scoppia a piangere, non vuole staccarsi dai genitori, non vuole rimanere in quel posto estraneo. È terrorizzato, trema tutto. La madre dice: “Vedi come è bello, quanti bambini con i quali giocare!”. E gli altri bambini gli dicono: “Perché piangi e urli ‘mamma, non mi lasciare!’, perché non vuoi rimanere con noi?”. E l'insegnante: “Vieni, andiamo a vedere cosa fanno gli altri bambini” e gli tende la mano. Nel momento in cui il bambino accetta quella mano, tutto si trasforma. Il dramma svanisce. Non è formidabile? Tu gli tendi la mano e lui: “No, no, no!”. Gliela tendi di nuovo e lui la afferra e tutto improvvisamente cambia. Un intero mondo incomincia a svilupparsi a partire da questa mutua accettazione. Quel che tendiamo a trascurare è che anche a livello di scuola superiore (...) è esattamente la stessa cosa. Anche lì funziona così (...), se il professore non riesce a prendere metaforicamente per mano lo studente, non succede niente, non c'è reale apprendimento perché lo studente sarà infelice, sentirà che non c'è spazio per lui, si sentirà non accolto. Invece, se le mani si afferrano, ecco aprirsi un intero mondo di cambiamenti nella coesistenza» (Maturana, 1994, 29).

«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» (Onofri, 2000, 13-14).

«Da dentro le classi arrivano risate, qualche urlo, qualche colpo sulla cattedra come facciamo noi professori per riacchiapparci con un pugno l'attenzione andata persa nei luoghi misteriosi dietro i quali si perdono quegli sguardi a volte incantati e altre annoiati. Tanto che dispiace sempre un po', perché l'incanto e la noia possono paritorire le stesse fantasie, e non si dovrebbe mai scassinare l'estro. E forse è lì, in quella zona d'ombra, che bisognerebbe riuscire a entrare per trovare la lingua comune tra noi che vogliamo insegnare e loro, gli studenti, che le convenzioni e le paure dei genitori hanno mandato qui, per imparare» (Onofri, 2000, 33).

Dal rispetto, che si esercita sia davanti all'incanto che davanti alla noia, nasce infatti la capacità di gettare ponti e di inventare quella lingua comune che è necessaria per comunicare.

3.3. *Rendere credibile il sapere*

Non è facile trovare temi che facciano breccia nella cittadella di ciò che conta per i ragazzi e sappiano catturare la loro attenzione. E quando magari alcuni temi importanti del nostro tempo vengono affrontati in aula, raramente è dato di cogliere una relazione significativa tra essi e la vita dei ragazzi:

«...i grandi temi faticano ad entrare a scuola: l'apocalisse ambientale, la guerra in Iraq, la globalizzazione sono faccende che finiscono nei temi in classe, compiti da svolgere, ma non mi pare che facciano veramente breccia nella cittadella delle preoccupazioni dei ragazzi» (Lodoli, 2009, 60).

Qualche possibilità in più di far breccia si ha quando l'insegnante, con la propria vita, riesce a testimoniare una relazione viva con il sapere che è chiamato a mediare. Il sapere allora diventa testimoniale e per questo assume "sapore" e si carica di una particolare energia:

«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: e in fondo è sempre stato così» (Lodoli, 61).

Il sapere è credibile quando si comunica come esperienza personale, ma anche quando si offre libero da vincoli e ossessioni valutative. Onofri racconta, a questo riguardo, l'esperienza della lettura del libro di Collodi, *Pinocchio*, proposto quasi per caso, dopo aver constatato che i suoi allievi ne avevano una conoscenza solo cinematografica. L'occasione dà avvio ad una lettura vorace ed appassionata, che fa nascere il desiderio di raccontare:

«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 di un paio di giorni (...). Me l'hanno raccontato tutto, rammentandomi anche certi particolari che io non ricordavo più» (Onofri, 2000, 11-12).

Il sapere affascina non quando si riduce a “materia di insegnamento” o “pagine da imparare”, ma quando diventa qualcosa di vivo, che si reinventa continuamente. Solo così – e non imitando, sul palcoscenico dell’aula, il “conduttore” di uno show televisivo – l’insegnante si guadagna davvero credito presso i suoi alunni. Ecco come Starnone descrive il momento in cui ha scoperto che questo processo – che, ricostruendo il sapere, riesce ad accendere gli occhi spenti dell’altro – può avvenire proprio insegnando:

«Ero così travolto dal desiderio di far bene, che non sentivo la fatica. E il far bene (...) doveva coincidere con la scoperta di un modo per cancellare l’opaco dagli occhi del mio alunno e accenderglieli (...). Per modificare lo sguardo del ragazzo, mi modificavo io (...). Da smorto che ero, silenzioso, impacciato, svagato, diventavo vivo, loquace, disinvolto, attento. Insegnare faceva straripare ciò che avevo imparato. Era come se reinventassi per l’occasione ogni nozione: mi fiorivano in testa nessi, esemplificazioni, intuizioni, parole chiare, invenzioni. Così insegnare era una sorta di apprendimento in cui io, mentre ero l’insegnante del mio alunno, diventavo con stupore l’insegnante di me stesso (...); mi è rimasta la memoria viva di com’era bello scoprire che quell’alunno umiliato, annoiato, torpido, che avevo di fronte, lentamente faceva progressi, si scioglieva, mi si legava...» (Starnone, 1995, 80; 85).

Ma rendere vitale, credibile e affascinante il sapere, impedire che scivoli via, non è un’impresa semplice, richiede all’insegnante un faticoso lavoro su di sé, un corpo a corpo continuo con il sapere stesso, conosce slanci e momenti di stasi. Starnone descrive questo processo in relazione all’insegnamento della storia. Lo studio mosso dal desiderio, che egli scopre ed impara ad apprezzare dopo gli anni dell’Università, lo apre ad un’altra “storia” rispetto a quella che per anni aveva stancamente memorizzato. Da qui anche i suoi tentativi di didattica rinnovata:

«Tentavo tra mille difficoltà di “interessare” i miei alunni (...), partivo dal presente per rintracciare il passato, facevo con i miei studenti indagini di storia locale esaminando documenti scritti e frequentando il circolo dei bocciofilo di Colleferro (...) col registratore pronto per fabbricare “fonti orali”, usavo letteratura e cinema per “avvicinare” ciò che ai ragazzi poteva sembrare troppo distante. Certo mi entusiasmavo, mi accapigliavo, azzardavo “esperienze didattiche nuove”. Però, poi, inciampavo in questo e in quello, non mi era chiaro dove volevo andare a parare, provavo a stare con un piede nei “programmi” e nel manuale, con l’altro in ciò che leggevo e volevo riusare nell’insegnamento, ma non ci riuscivo. Insomma, recuperare, imparare e reimparare non è stato facile, né mi ha semplificato la vita di insegnante» (Starnone, 1995, 108).

Anche quando il sapere è personalmente ricreato, non sempre si riesce a tradurlo in percorso didattico ed è facile tornare a rifugiarsi nei territori più noti e sicuri del “programma da svolgere”. Non si tratta infatti solamente di applicare una procedura differente ma di far partecipare i propri allievi, da protagonisti, alla stessa esperienza di ri-creazione del senso che si è innanzitutto vissuta a livello personale. E, rispetto a questo, non esiste alcuna formula data e dall’esito assicurato.

3.4. *Alimentare la voglia di cercare*

È alle domande, più che alle risposte, che va dedicata particolare cura e attenzione. Sulle domande vale la pena di sostare, senza la fretta di individuare subito

le risposte. Così, pian piano emergono le questioni davvero rilevanti, quelle capaci di lambire l'esistenza e di accendere il pensiero:

«Ho detto ai miei alunni: "Domani portate una cassetta. Di legno possibilmente". Volevo una cassetta con tre fori da un lato e tre fori dall'altro (...). "Terremo la cassetta qui sulla cattedra" ho detto, "ci metterete dentro le vostre domande. D'accordo?" (...). Poi una ragazza mi ha chiesto: "I fori a che servono?". Ho spiegato che servivano a far respirare le domande. Le domande (...) sono vive: hanno il punto interrogativo, l'unico segno di interpunzione con una certa guizzante vivacità. "Voi imbucate le domande nella cassetta e poi ci metteremo a cercare insieme le risposte". (...) 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» (Starnone, 1995, 9-10).

Le volte in cui si riesce nell'impresa di suscitare domande e di stimolare il pensare insieme, la ricerca comune delle risposte possibili, ci si accorge che i soggetti si mettono in moto. Starnone restituisce la magia di questi momenti, che spesso arrivano improvvisi e inaspettati, e suggerisce solo l'indispensabile concomitanza tra la capacità di cercare coltivata dagli allievi e quella coltivata dal docente:

«...afferra fili, li intreccia, da un'idea ne tira fuori un'altra, raccoglie informazioni, le riorganizza secondo prospettive curiose, si sveglia, si appassiona, si accende (...). Certe volte ce la faccio sul serio a venir fuori così (...). Anche i miei alunni. Mi basta un attimo e sento che la parte migliore di loro c'è, eccola, in concomitanza con la mia. Nella scuola (...), ci sono momenti di grande coinvolgimento, tesi, piacevoli. Sono momenti in cui la classe appare totalmente persa dietro un oggetto di ricerca, e la vedi o vicina ad una scoperta o prossima all'acquisizione definitiva di un'abilità o dentro una visione delle cose estranea e stupefacente...» (Starnone, 1995, 37)¹³.

Questa dinamica non facilita l'"apprendere" – che Starnone distingue dallo stanco imparare come risposta meccanica alle richieste della scuola –, anzi spesso lo complica, ma proprio per questo lo rende un'avventura affascinante e sempre nuova:

«...apprendere era invece il montare del batticuore, l'accendersi del cervello, qualcosa come gettarsi per una china a rotta di collo frugando ora in questo cespuglio ora in quell'altro per non perdere la cosa che si stava inseguendo; e, subito dopo averla afferrata, ecco un bisogno di correre a dirlo, di renderla comune e raccontare come l'avevo fatta mia e ripensare al piacere che ne avevo ricavato...» (Starnone, 1995, 38).

Apprendere ha intimamente a che fare con quella determinazione che spinge a cercare, a frugare, a scavare, a inseguire, a fare, ma anche a comunicare quel che si è disseppellito e scoperto. Per questo uno dei metodi migliori per "insegnare" è proprio quello che mette gli allievi stessi nelle condizioni di insegnare, di comunicare agli altri ciò che hanno appreso o stanno apprendendo:

¹³ Alle parole di Starnone fa eco anche quanto racconta un altro insegnante-scrittore, Daniel Pennac, nel suo *Diario di scuola*: «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 corpo: *si incarna*. Quando non succede, quando non capisco niente, mi sfaldo, mi disintegro in questo tempo che non passa, mi riduco in polvere e un soffio basta a disperdermi...» (Pennac, 2008, 56).

«...gli studenti dovrebbero anche insegnare. Anzi: l'unica verifica dell'apprendimento dovrebbe essere (...) l'insegnamento. È una vecchia ipotesi, l'ho sperimentata, funziona se non è una pantomima, ma un bisogno vero. Quando si prova almeno una volta il piacere di cancellare l'opaco dagli occhi di un altro, si scopre anche che abbiamo nel corpo una potenza ingorgata e che liberarla ci rende felici» (Starnone, 1995, 85).

Cancellare l'opaco dagli occhi di un altro manifesta il fatto che l'apprendimento vero avviene nella relazione, che libera energie e suscita quel piacere che rende sostenibile anche lo sforzo e la fatica che l'apprendere comporta.

3.5. *Assecondare l'unicità dei percorsi*

Assecondare l'unicità dei percorsi significa promuovere il successo formativo dei singoli allievi, che non sempre si identifica con il loro successo scolastico, soprattutto se quest'ultimo viene visto come l'esecuzione di un obbligo imposto:

«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 lanciaire. La scuola, probabilmente (...), li ha convinti da tempo che quelle potenzialità sono, nell'ottica del successo scolastico, negative; è bene, quindi, farsi in quattro per nasconderle e adattarsi fiaccamente a ciò che si esige da loro, se si vogliono collezionare stentate sufficienze (...). 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» (Starnone, 1995, 13-14).

Si tratta di riconoscere – e far riconoscere ai soggetti – le potenzialità, di far esprimere i talenti, di incoraggiare l'espressione di sé, di far emergere interessi, passioni e desideri che si possano trasformare in spinte al conoscere:

«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 visto, che ha pensato. D'improvviso anche lo studente più vivace sembra un carabiniere costretto a scrivere la relazione di un incidente stradale. Tutta la freschezza e la libertà della nostra lingua si rattrappisce in un crampo e non comunica più niente, finge di ragionare e zoppica a vuoto» (Lodoli, 2009, 68);

«Poter contare su una figura che incoraggi l'espressione di sé senza remore e senza moralismi, proprio nel momento di passaggio fondamentale della vita, quando un ragazzo o una ragazza prendono coscienza delle loro peculiarità, e spesso delle diversità, regala un'energia e un'armonia con l'esistenza che agevola qualsiasi processo di comprensione dell'ambiente circostante» (Onofri, 2000, 49).

Trovare un insegnante e un contesto che incoraggino l'espressione di sé libera energie, fa emergere potenziali, apre all'esplorazione, alla scoperta, alla sperimentazione del possibile¹⁴. E questo consente, ad esempio, a Lodoli di imparare

¹⁴ Si recupera così il significato originario della parola "studio" che invece si è largamente perso: «...di "studère" – essere desideroso di – non è rimasto niente. Per i miei allievi studiare è un verbo del castigo: "Oggi non posso. Devo studiare"..."» (Starnone, 1995, 19).

ad apprezzare il sapere pratico che le ragazze dell'Istituto professionale in cui insegna hanno sviluppato, di scoprire che ci sono molti modi per educarsi a pensare, anche quello che passa attraverso la realizzazione di qualcosa di concreto e tangibile e richiede – e mobilita, perché attrae – pazienza, cura, attenzione e impegno, non meno di quanto lo richiedono la lettura e la discussione di un libro:

«Loro, che nei temi di italiano faticano a riempire di parole due colonne di foglio protocollo, se la cavano alla grande con matite, pennarelli, forbici e stoffe, sanno pensare al presente e immaginare il futuro partendo da un manichino da rivestire. Io qui ho imparato che il pensiero non passa obbligatoriamente attraverso libri e dibattiti, che ogni pazienza permette di arrivare al cuore delle cose (...). La cura, l'attenzione, l'impegno per trasformare un'idea vaga in una cosa reale, per tradurre un pensiero in un gesto esatto: sono attitudini che nel nostro tempo blaterone interessano sempre meno. Vagavo confuso e imbarazzato tra i banchi, guardavo e mi dicevo: porca miseria, le mie ragazze sanno ciò che fanno e lo fanno bene, ma quando saranno fuori di qui chi se ne accorgerà, se nemmeno io quasi me n'ero accorto?» (Lodoli, 2009, 77).

Anche Starnone segnala il pregiudizio contro la manualità, sofferto direttamente nella propria esperienza scolastica, e la conseguente difficoltà a riconoscere uguale dignità alle diverse intelligenze e alle diverse vie di accesso al sapere:

«Da un lato c'erano le aule; dall'altro le officine e le botteghe. Studiare – ci davano a intendere – aveva la forma di vetta difficile, roba da pochi eletti che ci sapevano fare; il lavoro di garzone o apprendista era invece dietro l'angolo, facile da raggiungere. Se non riuscivi nelle une, finivi nelle altre, dopo minacce tipo: "Se non studi, ti mando a lavorare" (...). Non avevo niente contro la manualità (...), ma me ne tenevo lontano, come se potesse guastarmi. In seguito ho scoperto che intellettuali di tutto rispetto l'hanno cercata come un'ancora di salvezza. Kafka, per esempio, nel pochissimo tempo libero che aveva, studiava da falegname...» (Starnone, 1995, 60; 62).

Accompagnare i propri allievi, assecondandone l'evoluzione e la crescita, significa ripensare l'azione didattica, ancorandola ad un'attenta osservazione degli allievi, come capita ad Onofri che, nel caso sotto riportato, mostra come proprio l'osservazione del rapporto che i suoi ragazzi intrattengono con un oggetto culturale – in questo caso, l'abilità di scrittura - possa diventare la radice generativa dell'invenzione didattica:

«Parecchi miei alunni (...) considerano la scrittura come una galera seicentesca, e la lingua che convenzionalmente si usa è la classica palla al piede che fa muovere a fatica, impedisce salti e velocità. Le regole che si devono rispettare nello scrivere sono le sbarre, io sono il secondino che non li fa respirare, e la "parlata naturale", quella del conversare quotidiano, è invece il cielo azzurro che splende lontano là fuori dalla cella (...). Così, per farli sentire di più a casa loro e non in cella, e in definitiva per far scoprire loro che ci si può divertire anche con una penna in mano, ogni tanto decido di aprire i cancelli e li lascio liberi di scrivere senza regole, così come si sentono, con una traccia molto labile, e con una lingua il più possibile vicina a quella che usano parlando [...]. I risultati, in questi casi, sono spesso interessanti, e qualche volta sorprendenti...» (Onofri, 2000, 57-58).

Assecondare i percorsi personali significa infine ripensare la valutazione, non limitandola alla verifica e conseguente attestazione di *quanto* un ragazzo ha appreso, ma facendola diventare un'azione valorizzante, capace di cogliere e di restituire anche il *come* un ragazzo apprende, di riconoscerne le trasformazioni e i progressi, di regalargliene consapevolezza:

«...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...» (Onofri, 2000, 47).

Tutto questo comporta l'esigenza di resistere alla tentazione di pedinare acriticamente omogeneità e standard e di muoversi verso percorsi plurali e differenziati.

3.6. *Ostinarsi a ripescare*

Non mancano, nelle pagine dei nostri autori, momenti di sconforto¹⁵, le difficoltà e i fallimenti sono all'ordine del giorno, ma in loro non c'è mai il vizio di accontentarsi, la rassegnazione che di un ragazzo fa dire: "Non studia! Che cosa ci vuoi fare?" e inesorabilmente fa sì che molti studenti si perdano per strada.

In particolare, nei nostri insegnanti-scrittori, compare il desiderio di non arrendersi di fronte all'apatia e a quella specie di paralisi che blocca molti adolescenti di oggi:

«I miei alunni restano per la maggior parte con le mani buttate sul banco e la testa buttata sulle mani, le palpebre a metà, dalle nove alle tredici. Indifferenti, apatici, indolenti. E fuori dalla scuola non sono molto diversi. Non hanno interessi, non hanno passioni neanche in quel modo arruffone e divampante tipico degli adolescenti» (Onofri, 2000, 66).

Nelle parole che Sandro Onofri rivolge ad uno dei suoi allievi, cogliamo, ad esempio una singolare ostinazione a smuovere, a non fermarsi davanti all'apatia o all'arroganza:

«...sono uno dei pochi professori che ti hanno trattato da uomo. Gli altri sono spesso andati avanti a forza di note disciplinari, rimproveri, sospensioni. Ti hanno bocciato due volte in dieci anni di scuola. Non hanno sopportato la tua apatia, si sono lasciati spaventare dalla tua arroganza. Ha finito per regalarti la promozione solo la loro indifferenza, o quella forma di pragmatismo che fa dire a molti di noi, con un sorriso rassegnato: "È quello che è. Più di questo non può dare"..."» (Onofri, 2000, 17-18).

¹⁵ Nella pagina di diario del 31 marzo 1999, Onofri dà voce ad una sorta di stato di impotenza: «Sono stanco (...). Sono disgustato dall'impossibilità (...) di portare dentro scuola la mia vita. È ogni giorno più consistente il bagaglio che devo lasciare ogni mattina fuori dal cancello: nessuno dei miei poeti preferiti, nessuno dei miei film, nessuno dei miei musicisti preferiti (...). Entro, e porto in classe sempre più la mia maschera, non me stesso. Insegno non il mio sapere, coi suoi limiti ma anche con le sue urgenze, bensì un sapere impersonale, agnostico, ragionevole (...). Mi guadagno il favore degli studenti non con la simpatia né con la generosità dei giudizi (...) ma con una scandalosa volgarizzazione dei contenuti. Intollerabile ormai (...). E se tento di aprire un piccolo spazio per infilare di straforo la mia passione in quello che faccio, nelle mie lezioni, è fallimento. Risatine, occhi che se ne vanno, richieste di andare in bagno» (Onofri, 2000, 63-64).

La stessa ostinazione, che orienta a “tener duro” e ad alimentare la speranza che il terreno faticosamente dissodato e seminato alla fine porti frutto, è quella che ritroviamo nelle parole di Marco Lodoli:

«...insegnare è diventato sempre più difficile, sembra quasi di lavorare fuori dal mondo, da questo mondo che rotola gioiosamente verso la rovina. 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. 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 che non ci sia più niente da fare...» (Lodoli, 2009, 60).

Da qui lo sforzo di intercettare i segnali, di cogliere i messaggi, di individuare affinità con la sua storia personale, di aprire varchi, di provare e riprovare. Starnone esprime la stessa convinzione analizzando le cosiddette metafore dell'orrore che spesso la scuola fabbrica e prendendone nettamente le distanze, o confessando con sincerità il suo accanimento, anche di fronte all'esiguità dei risultati:

«Bocciare. Te ne stai fermo nel tuo banco (...); quand'ecco, ti rotola addosso una sfera chiassosa e greve che ti spazza via, causandoti un dolore fisico così lancinante da cancellarti il mondo. Respingere. Come coi nemici. Sei un nemico allora, all'assalto di un edificio che ti rovescia addosso olio bollente per tenerti fuori? (...) non promosso (...). Ciò che andava mosso in avanti non è stato mosso (...). Perciò il ragazzino resta fermo. Fermo dove? In quali condizioni? Perché? (...). Odio i miei colleghi quando, dopo aver ripulito (“ripulito” è il termine) la classe da quegli elementi (“elementi” si dice: proprio così) che impedivano di lavorare per bene, esclamano: “Bella classetta, quest'anno”. Mi odio anch'io, quando mi pesco a dirlo» (Starnone, 1995, 43-44);

«...in qualunque modo facessi il mio lavoro (...), esso raggiungeva soprattutto coloro che avevano già una “forma prescolare” pronta ad accoglierne i frutti; mentre scalfiva appena la superficie di coloro che, vuoi per svantaggi dovuti all'origine sociale, vuoi per certe loro svagatezze o debolezze, a me, alle cose che mi appassionavano, risultavano costituzionalmente estranei. Naturalmente erano i più ed erano quelli che avevano più bisogno di me. Lo sapevo, mi ci accanivo, cercavo di tirarli dalla mia parte, registravo – questo sì – sempre qualche progresso; ma mai un salto netto, una metamorfosi risolutiva... » (Starnone, 1995, 116).

Siamo ben distanti dalla spinta alla selezione che oggi, nella scuola italiana, sta ridiventando parola d'ordine, indicazione quasi ordinamentale, e siamo vicini invece a quella “ostinazione a ripescare” che Daniel Pennac, altro famoso insegnante-scrittore, attribuisce a quegli insegnanti a cui riconosce di dovere la vita: «Gli insegnanti che mi hanno salvato – e che hanno fatto di me un insegnante – non (...) si sono preoccupati delle origini della mia infermità scolastica. Non hanno perso tempo a cercarne le cause e tanto meno a farmi la predica. Erano adulti di fronte ad adolescenti in pericolo. Hanno capito che occorreva agire tempestivamente. Si sono buttati. Non ce l'hanno fatta. Si sono buttati di nuovo, giorno dopo giorno, ancora e ancora... Alla fine mi hanno tirato fuori. E molti altri con me. Ci hanno letteralmente ripescati. Dobbiamo loro la vita» (Pennac 2008, 33).

3. Conclusione

Quelle narrate, come abbiamo visto, non sono le pratiche di insegnanti “perfetti”, corazzati da incrollabili certezze, ma le azioni di insegnanti “imperfetti”, che ammettono fallimenti e non sono immuni da momenti di avvilito, ma che non smettono mai di pensare (lo testimonia la loro stessa scrittura) e di cercare, sanno mettersi profondamente in gioco in quello che fanno, sanno cambiare e, soprattutto, hanno sviluppato, con l’esperienza, un atteggiamento di fondo nei confronti della vita e una speciale capacità di guardare che sono ben espressi da Lodoli:

«...una fiducia totale nella vita, anche in ciò che per ora rimane inespresso o cresce storto e spinoso, ma che lui [l’insegnante, ndr] già vede fiorire in un futuro imminente, perché indovina le gemme, il verde umido delle anime» (Lodoli, 2009, 15).

Ora, avvicinare le pratiche narrate dagli insegnanti, e in particolare da questi insegnanti-scrittori, aiuta chi legge a comprendere l’insegnamento proprio come capacità di legare questa fondamentale speranza, senza la quale non potrebbe darsi educazione, a saperi vivificati da un senso innanzitutto accolto personalmente e per questo partecipabile ad altri. Si riesce così a penetrare dentro la pratica di insegnamento, cogliendone aspetti che vanno oltre la superficie e si avvicinano al cuore.

Da qui anche l’esigenza di ripensare la formazione professionale – iniziale e continua – dei docenti collegandola maggiormente all’esplorazione e all’approfondimento di quel sapere che è incorporato nell’esperienza dei pratici e può esserne estratto.

Riferimenti bibliografici

- CARDONI P., *Insegnanti di carta. Professori e scuola nella letteratura*, Roma, Edizioni Conoscenza, 2008.
- CAVALLI A. - ARGENTIN G. a cura di, *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell’istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna, Il Mulino, 2010.
- CLANDININ D.J., Ed., *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*, CA, Sage, Thousand Oaks, 2007.
- CLANDININ D.J. - MURPHY M.S., *Looking ahead: Conversations with Elliot Mishler, Don Polkinghorne, and Amia Lieblich*, in Clandinin D.J., ed., op. cit., 632-650, 2007.
- DAMIANO E., *La nuova alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*, Brescia, La Scuola, 2006.
- FINLEY S., *Art-based in inquiry: Performing revolutionary pedagogy*, in Denzin N.K., Lincoln Y.S., Eds., *The Sage handbook of qualitative research*, 3rd ed., Sage, CA, Thousand Oaks, 2005, 681-694.
- LANEVE C., *Scrittura e pratica educativa. Un contributo al sapere dell’insegnamento*, Trento, Erickson, 2009.
- LANEVE C., a cura di, *Dentro il “fare scuola”. Sguardi plurali sulle pratiche*, Brescia, La Scuola, 2010.
- LODOLI M., *Il rosso e il blu. Cuori ed errori nella scuola italiana*, Torino, Einaudi, 2009.
- MANCINI R., *Il dono del senso. Filosofia come ermeneutica*, Assisi, Cittadella, 1999.

- MATURANA H., *Dove vai, essere umano?*, in Perticari P., Sclavi M., a cura di, *Il senso dell'imparare. Per far riprendere il fiato e la parola a insegnanti e studenti*, Anabasi, Milano, 1994, 27-37.
- MORTARI L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Roma, Carocci, 2007.
- MORTARI L., a cura di, *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Milano, Bruno Mondadori, 2010.
- O'CONNOR F., *Nel territorio del diavolo. Sul mestiere di scrivere*, Roma-Napoli, Theoria, 1993.
- ONOFRI S., *Registro di classe*, Torino, Einaudi, 2000.
- PENNAC D., *Diario di scuola*, Milano, Feltrinelli, 2008.
- PHILLIPS D.C., *Telling the truth about stories*, in «Teaching and Teacher Education», 13 (1), 1997, 101-109.
- STARNONE D., *Fuori registro*, Milano, Feltrinelli, 1991.
- STARNONE D., *Solo se interrogato. Appunti sulla maleducazione di un insegnante volonteroso*, Milano, Feltrinelli, 1995.
- TACCONI G., *Anche i formatori imparano. Analisi delle pratiche didattiche raccontate da Frank McCourt in Ehi, prof!*, «Rassegna CNOS», 24/1, 2008, 133-149.
- TACCONI G., *Strategie di contrasto del "Vietato diventare!"*. Analisi della didattica narrata da Daniel Pennac in *Diario di scuola*, «Rassegna CNOS» 24/2, 2008b, 167-189.
- TACCONI G., *Raccontami di te. La didattica narrata (e narrativa) in "La città dei ragazzi" di Eraldo Affinati*, «Rassegna CNOS», 24/3, 2008c, 155-168.
- VAN MANEN M., *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*, New York, Suny, 1990.

