

scritture rancorose sulla scuola

Giuseppe Tacconi

A partire da alcuni esempi di scritture che ricorrono al registro caricaturale e a quello del lamento amaro e rancoroso sulla scuola, il contributo propone alcune riflessioni sul tipo di narrazione che può ostacolare o aiutare l'approfondimento conoscitivo di quella pratica professionale che è l'insegnamento. Le scritture rancorose difficilmente possono aiutare a comprendere a fondo la scuola e anzi rischiano di allontanarcene, perché in fondo se ne sono esse stesse emotivamente allontanate.

Parole chiave: rancorosità, narrazione letteraria, insegnamento.

Starting from some examples of writings which use a caricatural, bitter register to speak about the school, the paper proposes some reflections on the type of narrative that can prevent or favour the cognitive study of the professional practice of teaching. Resentful writings can hardly help to understand the school but risk moving us away from it since those writings themselves have moved away emotionally.

Key words: grudge, literary narrative, teaching.

Di scuola si discute nei talk show e nelle trasmissioni radiofoniche, sui network e sui giornali. In questi anni, in particolare, abbiamo assistito ad un vero e proprio proliferare di pubblicazioni sulla scuola, spesso direttamente scritte da insegnanti-scrittori, altre volte frutto di inchieste giornalistiche che comunque attingono ampiamente alle testimonianze degli insegnanti.

In alcuni casi, si tratta di libri che sanno dar voce a ciò che sta accadendo nel mondo della scuola e, in particolare, alle molteplici sfaccettature del lavoro dell'insegnante, soprattutto a partire da una riflessione dei docenti stessi sul proprio agire e sul contesto in cui quotidianamente operano. In molti casi, però, sulla riflessione sembra prevalere l'intento caricaturale e macchiettistico, se non addirittura sarcastico, che enfatizza aspetti comici e paradossali, o l'intento critico, che dà voce quasi solamente ai disagi e alle frustrazioni della professione di insegnanti alle prese con tagli orizzontali, bassi stipendi, burocratizzazione spinta, precarizzazione endemica, genitori invadenti, colleghi invidiosi e litigiosi, studenti scontroso e ribelli o amorfi, svogliati e privi di qualsiasi interesse.

Non intendo qui di seguito fare il punto su questo genere di narrativa¹, desidero solamente proporre alcune riflessioni sul tipo di narrazione che può ostacolare o aiutare l'approfondimento conoscitivo di quella pratica professionale che è l'insegnamento. Cercherò infatti di argomentare, rifacendomi ad alcuni esempi, che le scritture che ricorrono al registro caricaturale e a quello del lamento amaro e rancoroso difficilmente possono aiutare a comprendere a fondo la scuola e anzi rischiano di allontanarne, perché in fondo se ne sono esse stesse emotivamente allontanate.

1. La narrazione come via per conoscere la pratica

La ricerca empirica sull'analisi delle pratiche didattiche mi ha fatto scoprire la possibilità di guardare alla narrazione come ad una forma

¹ Questo sarà oggetto di un approfondimento che sto conducendo e che mi riprometto di concludere a breve. Per un primo approccio, cfr. G. Tacconi, *Anche i formatori imparano. Analisi delle pratiche didattiche raccontate da Franck McCourt in Ehi, prof!*, in "Rassegna CNOS", 24, 1, 2008, pp. 133-49; *Strategie di contrasto del "Vietato diventare!"*. *Analisi della didattica narrata da Daniel Pennac in Diario di scuola*, in "Rassegna CNOS", 24, 2, 2008, pp. 167-89; *Raccontami di te. La didattica narrata (e narrativa) in "La città dei ragazzi" di Eraldo Affinati*, in "Rassegna CNOS", 24, 3, 2008, pp. 155-68; *Dentro la pratica. La concomitante attenzione ai saperi disciplinari e al successo formativo degli allievi nel racconto di alcuni insegnanti-scrittori*, in "Rassegna CNOS", 26, 2, 2010, pp. 167-83.

particolare di conoscenza². La pratica, l'azione, l'esperienza faticano ad essere dette dal discorso scientifico, sistematico e rigoroso, non si prestano ad essere "dimostrate", ma possono essere mostrate e rese comunicabili attraverso la narrazione. È la narrazione, e non la teoria scientifica, la forma adeguata per conoscere l'esperienza, in tutta la sua complessità di dimensioni vive e simultaneamente interagenti, per tradurla in parole, per renderla dicibile. La ragione scientifica, infatti, «... separa verità di fatto da verità di ragione, confinando le prime nell'inconsistente e ingannevole dominio dei sensi»³, mentre la narrazione dischiude il significato della pratica proprio sensibilmente, facendocela vedere, sentire, toccare con mano. Possiamo spingerci a dire che la possibilità stessa che la pratica ha di rivestire un senso risiede nel racconto che se ne dà. È quanto ricaviamo dalle rilevazioni empiriche sopra citate, che evidenziano un nesso stretto tra competenza professionale e capacità di narrare la propria esperienza. Sono proprio gli insegnanti più esperti, infatti, coloro che sanno anche dar conto della loro esperienza con maggiore ricchezza e densità narrativa; d'altra parte, proprio la messa in parola della pratica, attraverso la narrazione, contribuisce a far diventare la pratica stessa vera esperienza del soggetto che la narra e dunque a rendere il soggetto più "esperto".

Allora è possibile imparare dalle narrazioni e avvicinare la letteratura – che è sia pratica di scrittura che pratica di lettura – come forma di conoscenza che ci aiuta a comprendere un fenomeno nel suo dispiegarsi. Qui ci interessa in particolare quella letteratura che mette in scena – e in parola – la scuola e la pratica di insegnamento⁴. Condizione di questo avvicinamento è però un rapporto vivo tra letteratura/scrittura ed esperienza, letteratura e vita. È come dire che il presupposto epistemologico della messa in parola della pratica è costituito dalla possibilità che esista un nesso forte tra narrazione ed esperienza. Solo quel tipo di letteratura che mantiene un rapporto

² Cfr. L. Mortari (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Bruno Mondadori, Milano 2010 [testi di P. Dusi, C. Girelli, C. Sità, G. Tacconi]; G. Tacconi, G. Mejia Gomez, *Raccontare la formazione. Analisi delle pratiche nei Centri di Formazione Professionale dell'Associazione CIOFS/FP-Puglia*, PrintMe, Taranto 2010; G. Tacconi, *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'Istruzione e formazione professionale*, Franco Angeli, Milano (in corso di stampa).

³ A. Scurati, *La letteratura dell'inesperienza. Scrivere romanzi al tempo della televisione*, Bompiani, Milano 2006, p. 34.

⁴ Si tratta, in realtà, di un genere che raccoglie scritture diverse: romanzi ispirati alla vita professionale, scritture autobiografiche, diari, saggi narrativi.

vitale con l'esperienza, perché su di essa si fonda e ad essa continuamente ritorna, può allora essere valorizzata in quanto forma di conoscenza dell'esperienza stessa. Non si tratta di pretendere ingenuamente che tra letteratura ed esperienza, letteratura e vita si dia un rapporto di esatta rappresentazione o di rispecchiamento, ma si tratta di resistere al divorzio o alla frattura tra queste due dimensioni⁵, ad una concezione della letteratura come spensierato esercizio di evasione, e di coltivare la fiducia nella possibilità di tradurre i fenomeni arborescenti della vita in un sistema di segni significativi, in un ordine simbolico carico di senso. La letteratura che mette in parola l'esperienza è quella a cui sottende, da parte del narratore, un impegno verso la realtà. E il reale è proprio ciò contro cui spesso urtiamo, è l'opaco che resiste, oltrepassa, disturba o contraddice le nostre rappresentazioni.

2. L'incapacità di dire la pratica

Non è solo il discorso scientifico ad essere incapace di dire la pratica, ma anche un certo tipo di narrazione, quella che potremmo definire "rancorosa" e che appare incapace di cogliere l'essenza del fenomeno che pretenderebbe di svelare, spesso dichiaratamente "senza reticenze". È la presa di distanza ciò che, a mio parere, alimenta il rancore, che andrebbe distinto dallo sdegno o dalla denuncia di chi si sente profondamente coinvolto nelle esperienze che racconta e che, proprio per questo, riesce a vedere in primo piano quelle ombre, mai separabili dalle rispettive luci, che altri scorgono solo da lontano, in modo sbiadito e tale che a comparire sono soltanto macchie scure. Mi riferisco al risentimento, al sarcasmo e al tono polemico, che coprono tutto l'orizzonte e non permettono di cogliere, accanto a ciò che non va, anche le svariate possibilità, quello che funziona, continua ad aver senso e andrebbe difeso o ripensato e ricostruito. Il tono rancoroso di certe scritture mi sembra quello che Antonio Faeti e chi, come lui, insegnava negli anni Sessanta ritrovavano, ad esempio, ne *Il maestro di Vigevano*: «... ai maestri del mio Circolo Didattico sembrava che Lucio Mastronardi cercasse lo scandalo quasi con i toni delle riviste scandalistiche di allora e, certo, pur parlando di scuola, pur mostrando buona conoscenza di corridoi, coefficienti di anzianità, gerarchie, scatti di stipendio, il maestro che rac-

⁵ Cfr. Scurati, *La letteratura dell'inesperienza*, cit.; T. Todorov, *La letteratura in pericolo*, Garzanti, Milano 2008.

conta sa poi solo odiare, isolarsi, deprimere e deprimersi»⁶. Rancoroso è lo sguardo rassegnato e privo di speranza e tale è anche la scrittura che quello sguardo genera.

Nel capitolo dal significativo titolo *Elogio della scuola e di chi ci vive dentro* di un bel libro sulla didattica della letteratura italiana, Guido Armellini riprende la replica che gli era stata a suo tempo sollecitata ad un articolo di Vittorio Giacomini⁷, che si era espresso in modo molto critico nei confronti della scuola e degli insegnanti e aveva osservato a più riprese la necessità di guardare la scuola da lontano per comprenderla meglio. Scrive Armellini:

nel guardare la scuola da una distanza eccessiva, rischi di vedere solo quello che già pensi e immagini: preconcetti, fantasie, idiosincrasie, suggestioni letterarie, stati d'animo più o meno apocalittici, che finiscono per occultare l'oggetto che credi di osservare. Da modesto artigiano dell'insegnamento, non riesco a confutare le vertiginose generalizzazioni e i perentori anatemi disseminati nel tuo saggio; mi sembra però che uno sguardo più ravvicinato e quotidiano consenta di vedere della scuola cose che tu non vedi⁸.

Ecco, il problema di certe scritture lamentose, se non proprio rancorose, sulla scuola è, a mio parere, la distanza dalla quale viene osservato quel mondo, distanza che può essere legata all'estraneità e al fatto di non averci più messo piede da tempo (è il caso dei giornalisti e dei vari *maîtres à penser* mediatici che oggi fanno a gara nello sport di attaccare la scuola e chi ci lavora⁹), oppure al fatto di aver gradualmente perso il contatto vitale con esso, per essersi lasciati affascinare da altri mondi e altre possibilità di realizzazione. È questo il caso, su cui intendo soffermarmi, quello di non pochi insegnanti-scrittori che da tempo non sembrano più trovare gusto nel far scuola e che magari si rassegnano a restarci perché non trovano di meglio o perché quel lavoro in fondo consente loro di fare ciò che veramente piace, ad esempio scrivere¹⁰.

⁶ A. Faeti, *I maestri cronisti dell'Italia bambina*, in "Tutto Libri", xxxv, 2011, p. 1; cfr. L. Mastronardi, *Il maestro di Vigevano*, Einaudi, Torino 1962.

⁷ Cfr. G. Armellini, *La letteratura in classe. L'educazione letteraria e il mestiere dell'insegnante*, Unicopli, Milano 2008 e V. Giacomini, *Una falsa partenza. Critica sociale, critica della scuola*, in "Lo straniero", II, 8, 1999, pp. 51-69.

⁸ Armellini, *La letteratura in classe*, cit., p. 194.

⁹ Esempio, a questo riguardo, è il libro sulla scuola scritto da M. Giordano, *5 in condotta. Tutto quello che bisogna sapere sul disastro della scuola*, Mondadori, Milano 2009; cfr. anche G. Floris, *La fabbrica degli ignoranti. La disfatta della scuola italiana*, Rizzoli, Milano 2008.

¹⁰ Lo afferma, in maniera molto chiara, C. Argentina, *Beata ignoranza. Il primo rac-*

Nel prossimo paragrafo riporterò alcuni esempi illustrativi di questo genere di scrittura. Prima di farlo è però bene fornire una precisazione. Negli scritti di scuola che ho avuto modo di analizzare raramente si trovano toni solo sarcastici e rancorosi¹¹, c'è spesso un mix di sensazioni ed emerge anche uno sguardo ironico, non privo di calore e affetto, soprattutto nei confronti degli studenti e dei colleghi. Vengono spesso effettivamente nominati temi e problemi reali, vengono esposte idee e considerazioni sociologiche, talvolta condivisibili. Ciò che resta singolarmente muto sono le pratiche di insegnamento, quello che concretamente avviene in aula, delle quali non c'è quasi traccia, anche quando l'intento è esplicitamente narrativo.

3. Esempi di scrittura lamentosa

Un esempio che contiene elementi del genere di scrittura di cui stiamo trattando è quello offerto da Cosimo Argentina, che, nonostante descriva la sua esperienza di insegnante precario da una posizione ravvicinata, «con le mani sporche dell'inchiostro di un registro di classe e con le suole levigate dai gradini dei provveditorati»¹², fatica a mettere davvero a fuoco la pratica. Descrive in maniera davvero efficace la mortificazione, la rassegnazione e lo scoramento di un insegnante precario, dedica pagine cariche di amara ironia al collegio docenti¹³, alle varie tipologie di insegnanti e al diffuso senso

conto della scuola che resiste nell'era Gelmini, Fandango, Roma 2008, pp. 95-6: «Nonostante tutto se ritornassi indietro [...] rifarei l'insegnante... forse... Lo farei anche per esclusione perché non amo fare l'impiegato in banca; non sopporto fare l'avvocato perché devi avere un pelo sullo stomaco che arriva alle ginocchia; non reggo la vista del sangue perciò dal chirurgo al paziente sono ruoli che non ho voglia di interpretare; non riesco a vedermi giornalista perché sono un pasticcio vivente e gli schemi, le battute e il numero di cartelle mi mandano a male; per l'astronauta ho perso la coincidenza e per il missionario non ho la vocazione; per fare il pescatore c'era il limite della sveglia e lo stesso valeva per il panettiere... gratta gratta ecco che l'insegnante [...] restava e resta un modo onorevole per sbarcare il lunario».

¹¹ Con alcune eccezioni (L. Busson, *Studenti serpenti*, Biblioteca dell'Immagine, Pordenone 2001; G. Perboni, *Perle ai porci. Diario di un anno in cattedra. Da carogna*, Rizzoli, Milano 2009), sulle quali non conviene nemmeno soffermarsi.

¹² Argentina, *Beata ignoranza*, cit., p. 7.

¹³ «[...] un luogo fisico dove tra un giornale sfogliato e un'occhiata alle gambe della collega il popolo dei pagellizzanti prende le decisioni collegiali più importanti. Un luogo che è poi l'organo che *incarna* la scuola [...]. A volte si è trattato di una buffonata... altre di una perdita di tempo con le signore in ansia per il tassametro della baby sitter... altre volte si è arrivati allo scontro armato, più spesso a quello verbale [...]» (ivi, p. 18).

di rassegnazione, agli stipendi da fame, alla retorica della meritocrazia e della qualità, ai tagli e alle razionalizzazioni, alle tipologie di genitori che rendono la vita sempre più difficile agli insegnanti ecc. Le pagine in cui affiora qualche cenno alla pratica sono quelle dedicate alla “dolce marmaglia”, cioè agli allievi che fanno sì che, nonostante tutto, valga ancora la pena di stare dentro la scuola¹⁴. Qui si coglie un rapporto vivo e diretto col fare scuola, emergono le sottili attenzioni relazionali da avere, la differenza nel trattare con maschi e femmine, la sensibilità alla diversità culturale, l'importanza di calibrare attentamente sollecitazioni e rimproveri ecc. È quando l'autore riporta frammenti dell'interazione con individui in carne ed ossa, dai nomi propri (questo capita, oltre che nel caso di situazioni vissute con gli allievi, anche nel caso dell'interazione con una bidella e con un vecchio collega), che si riesce a toccare con mano qualche aspetto della pratica. Peccato che, nel libro, sulle situazioni concrete e particolari, prendano decisamente il sopravvento le considerazioni generali ed astratte.

Un altro esempio di scrittura sulla scuola che mostra prevalenti tratti lamentosi, se non proprio rancorosi, è offerto da una giovane autrice, Chiara Valerio, che, nel suo *Nessuna scuola mi consola*, ha preso spunto dalla sua breve ed alterna esperienza professionale come insegnante precaria per raccontare la vicenda di Alessandra Faggi, come lei docente di matematica, che, con un gruppo di colleghi, organizza delle riunioni notturne a scuola per sfogarsi del fatto che tutto stia andando a rotoli e raccontarsi frustrazioni e scoramenti legati al lavoro. Tra gli sfoghi, ogni tanto, prendono corpo alcune scene di vita scolastica, per lo più riguardanti la relazione – o meglio il braccio di ferro – con gli studenti¹⁵ e il saper “tenere la classe”, molto raramente

¹⁴ «C'ha un fascino, 'sto lavoro, che nessun altro lavoro ha. Lo paghi con l'esaurimento e con uno stipendio buono per raccogliere i pidocchi, ma il fascino resta. Il fascino proviene in una battuta da loro: dalla dolce marmaglia» (ivi, p. 36, ma cfr. pp. 36-41). Anche in un altro testo, programmaticamente dedicato al lamento, fin dal titolo (*Elogio della perfetta indocenza. Come evitare di fare l'insegnante e vivere felici*), scritto da un docente che ricorre allo pseudonimo di deamicisiana memoria (non è il solo) e si rivolge a chi accarezzasse l'idea di diventare insegnante, per dissuaderlo, il rapporto con gli alunni è presentato come «l'unica ragione che, anno dopo anno, vi convincerà a fare ancora l'insegnante» (P. Perboni, *Elogio della perfetta indocenza. Come evitare di fare l'insegnante e vivere felici*, Armando, Roma 2003, p. 45).

¹⁵ Come, ad esempio, il racconto di un intervento correttivo in corridoio, nei confronti di un ragazzo spavaldo, che aveva messo la testa dentro l'aula in cui la protagonista stava facendo lezione (C. Valerio, *Nessuna scuola mi consola*, Nottetem-

la didattica disciplinare¹⁶; decisamente prevalenti sono le considerazioni generali e le riflessioni su luoghi comuni, tipologie di docenti, genitori problematici, studenti distratti e sfaccendati, ingerenze del preside, burocrazia soffocante, verbali separati dal senso, macchinette del caffè, amori tra i banchi, qualche volta “tra le cattedre”, stipendi magri, sindacati distratti, televisione ostile. Ad esempio, la protagonista del racconto, in sala professori, si concede un momento di ascolto del lamento dei colleghi:

Mentre mi beavo della schiuma di latte chimico che galleggiava sul caffè acquoso, ho chiuso gli occhi e mi sono concentrata sulle voci. Il tono è molto lamentoso. Per il comportamento il rendimento l'educazione e l'interesse degli studenti, per gli involucri di cioccolato caramelle patatine al bacon lasciati per terra come resti di una muta. Ci si lamenta più di qualsiasi altra cosa. Deve essere la struttura della scuola, crea frustrazione più dei corridoi di linoleum, delle porte di compensato e delle pareti di cartongesso [...]. Anch'io sono frustrata. Deve essere il caffè acquoso. E quindi i distributori. E quindi i corridoi. E quindi la struttura della scuola¹⁷.

Il lamento è contagioso e sfocia in una sentenza generale che liquida la scuola come struttura priva di senso. Poco oltre, davanti al bagno occupato da una collega esperta nel raggiungere l'obiettivo delle “di-ciotto ore nette” e nascostasi per sfuggire all'agguato della vicepresi-

po, Roma 2009, pp. 78-83), oppure il racconto della collega Grignaffini che, essendo intervenuta su un ragazzo che stava molestando una compagna, si ritrova dal preside con l'accusa di aver messo le mani addosso al ragazzo (ivi, pp. 100-3), o ancora il racconto di un intervento nei confronti di un ragazzo che, dalla metà dell'aula, aveva lanciato una palla di carta nella spazzatura (ivi, pp. 114-7) o, infine, l'episodio – centrale nel libro – del rapporto con uno studente che si fa fare lo stesso tatuaggio che accidentalmente ha avuto modo di vedere sulla pancia della sua insegnante (ivi, pp. 96-8, 132-7, 151-9).

¹⁶ Tre in tutto sono i riferimenti ad una pratica agganciata in qualche modo alla disciplina insegnata: uno è quello relativo al lamento rispetto al fatto che un allievo, che non aveva problemi a ricordare che “Trentatré trentini entrarono a Trento tutti e trentatré trotterellando”, non sapeva ripetere l'altro scioglilingua “Bi più radice quadrata di bi al quadrato fa due bi, se bi è maggiore di zero” (ivi, pp. 84-5); il secondo riguarda un lavoro sulle proporzioni generato dalla gestione di una delle situazioni relazionali problematiche ricordate nella nota precedente (ivi, pp. 114-7) e orientato più ad affermare il proprio potere (e il principio della “certezza della pena”) che non a sollecitare l'apprendimento da parte degli allievi; il terzo riguarda l'uso scherzoso del cosiddetto “Marchio dell'Infamia”, un colpo di cancellino sullo studente che rispondeva con disattenzione ad una o più domande (ivi, pp. 129-30).

¹⁷ Ivi, pp. 12-3.

de in cerca di qualcuno a cui affibbiare il compito di accompagnare i ragazzi alla giornata bianca (la “transumanza”), la nostra docente, che invece non era riuscita a nascondersi, se ne esce con un altro lamento:

La scuola è la fossa dei serpenti. Aspetto due interi minuti ipnotizzata dagli anelli di fumo degli studenti che si alzano oltre il davanzale. Sembrano un gregge che sta per andare arrosto. Magari. Invece io devo portarli al pascolo. Il mio gregge per la transumanza. Busso ma niente. E così mi insospettisco. Non che qualcuno si senta male, no, a scuola ci si sente male sempre in stereofonia e davanti a tutti¹⁸.

Teatro principale del lamento è il “gruppo di sfogo” notturno, vero nucleo narrativo del libro. In un passaggio finale, l'autrice denuncia come sia facile trasformare la scuola in “Quello-che-volete-vedere”, ma lei stessa cade in una rappresentazione caricaturale della scuola, prevalentemente debitrice a luoghi comuni e pregiudizi diffusi.

Assume spesso toni rancorosi, come ho cercato di argomentare altrove, anche la scrittura di Paola Mastrocola, che avviava il suo *La scuola raccontata al mio cane* denunciando un lento ed inesorabile declino dell'istituzione scolastica¹⁹ ed è recentemente approdata alla logica conseguenza di quelle premesse: *Togliamo il disturbo*²⁰. La sua è la denuncia, dai toni aspri e non privi di rancore, di un'opera di progressiva e sistematica demolizione: la scuola si sarebbe snaturata, sarebbe diventata una fotocopia della società liquida, avrebbe perso qualsiasi riferimento alla sostanza culturale che un tempo ne costituiva l'anima e sarebbe stata irrimediabilmente allontanata dal suo significato di luogo deputato allo studio, che esige fatica e sacrificio. Dopo aver espresso il suo disagio, relativo al fatto di trovarsi a sostenere il dato ovvio che sia essenziale imparare a parlare, leggere e scrivere, in un contesto dove tutto questo non è più accettato come evidente, conclude:

Forse, se i ragazzi non sanno più l'italiano, vuol dire che la scuola non ha più ritenuto che fosse il caso di insegnare l'italiano. Forse tutti in Italia (o

¹⁸ Ivi, pp. 21-2.

¹⁹ «Sono un'insegnante di lettere e vorrei continuare a fare il mio mestiere. Fino a sette o otto anni fa ci riuscivo, adesso non più. Peccato, perché era un bel mestiere» (P. Mastrocola, *La scuola raccontata al mio cane*, Guanda, Parma 2004, p. 5).

²⁰ P. Mastrocola, *Togliamo il disturbo. Saggio sulla libertà di non studiare*, Guanda, Parma 2011.

meglio, in Europa) hanno deciso questo: che non è più utile insegnare la propria lingua, e si sono dimenticati di dirlo anche a me, e allora io sono l'ultima a fare una cosa che non interessa più a nessuno e quindi è bene che smetta²¹.

Anche nei testi della Mastrocola non si incontrano situazioni concrete di insegnamento, ma affermazioni generali, che si riferiscono alla massa degli studenti o ad un astratto ed indistinto "studente medio". Prevalgono i giudizi generali sconsolati e sconsolanti.

Gli esempi potrebbero continuare, perché l'elenco di questo genere di pubblicazioni è davvero lungo. Qui può bastare la sottolineatura dell'effetto deresponsabilizzante del lamento rancoroso che, quando viene espresso da insegnanti, è particolarmente difficile da capire. A questo riguardo, Giuseppe Bagni, in un libro in cui raccoglie il ricco e denso scambio epistolare con una sua collega sull'esperienza del far scuola, sottolinea opportunamente:

c'è qualcosa di incomprensibile in quel genere di lamentazioni; mi fanno pensare a un produttore d'ombrelli che impreca alla pioggia invece di preoccuparsi di fare ombrelli sempre migliori. Il vero problema è *come* si lavora con questi ragazzi, *come* si possono far crescere in questa società [...]. Altrimenti si finisce per regalare argomenti a chi si tira fuori da qualunque responsabilità perché non c'è niente da fare con questi alunni sempre più stupidi²².

4. Scritture che sanno dire la pratica

Come dicevo in premessa, mi interessa qui tentare di delineare alcune caratteristiche che accomunano le scritture rancorose, mettendole a confronto con le caratteristiche che invece contraddistinguono le scritture che sono in grado di dire la pratica di insegnamento e di aiutarci ad approfondirne la conoscenza.

Prendendo a prestito un'affermazione di Antonio Scurati su un certo tipo di letteratura, potremmo dire che, nelle scritture rancorose, le parole «proliferano infeconde rispetto alla generazione di un sapere»²³. È come se queste scritture, invece di collegarci con la pratica del fare scuola, attraverso l'attività narrativa, ce ne allontanassero,

²¹ Ivi, p. 18

²² G. Bagni, R. Conserva, *Insegnare a chi non vuole imparare. Lettere dalla scuola, sulla scuola e su Bateson*, EGA, Torino 2005, p. 169.

²³ Scurati, *La letteratura dell'inesperienza*, cit., p. 24.

perché prescindono da essa o ce la presentano svuotata di contenuto. In quasi tutto ciò che dicono è infatti del tutto assente la pratica, non si coglie che cosa avvenga quando i soggetti dell'interazione didattica agiscono nel contesto della scuola.

Proprio perché è assente la pratica, spesso, da queste scritture, è assente anche la narrazione²⁴ e le forme che si prediligono sono piuttosto i pensieri generali ed astratti. Si assiste al dissanguamento dell'esperienza in asettiche e generiche astrazioni ed è come se si ignorasse la peculiare possibilità che la narrazione possiede di produrre conoscenza. In questo senso le scritture rancorose si configurano come pseudo-racconti, che sfuggono al particolare concreto. In questo genere di scritture inoltre non si avverte una comunità di racconto; si tratta, il più delle volte, di scritture solipsistiche, proprie di chi guarda le cose dall'alto e dall'esterno, isolandosi, che rivelano l'incapacità di fare e di trasmettere esperienza. Infine, nelle pagine rancorose, non si avverte la voce autorevole del testimone, anzi, spesso la testimonianza stessa viene screditata²⁵ e non resta altro che disperare.

A tutto questo fa da contrappunto la scrittura sulla pratica scolastica che potremmo definire "autentica", che è quella che troviamo in alcune pagine dei migliori insegnanti scrittori (penso, ad esempio, a Sandro Onofri, Domenico Starnone, Eraldo Affinati, Daniel Pennac, per citarne solo alcuni), ma anche quella che la ricerca qualitativa non si stanca di sollecitare nei pratici, di raccogliere da loro e di restituire loro²⁶. Le scritture che aiutano a conoscere e ad appro-

²⁴ È Benjamin che stabilisce – anche se in negativo – questo essenziale rapporto tra esperienza e narrazione: proprio perché assistiamo al progressivo venir meno della possibilità di fare esperienze partecipabili, assistiamo anche al tramonto della narrazione (W. Benjamin, *Der Erzähler. Betrachtungen zum Werk Nikolai Lesskows* [1936], in Id., *Gesammelte Schriften*, Bd. II, 2, Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1977, pp. 438-65). A questo riguardo, sostiene Scurati, «Benjamin ritiene che l'eclissi storica dell'arte di raccontare sia il corrispettivo, sul piano delle forme del comunicare, di ciò che definisce "progressiva atrofia dell'esperienza"» (Scurati, *La letteratura dell'inesperienza*, cit., p. 40).

²⁵ È ciò che capita, ad esempio, in Busson, *Studenti serpenti*, cit., e in Perboni, *Perle ai porci*, cit.

²⁶ Un aspetto che non smette mai di sorprendere chi fa ricerca sulle pratiche è che sia alcuni insegnanti scrittori che alcuni pratici che non si sono misurati professionalmente con la scrittura riescano ad esprimere in modo particolarmente efficace la propria esperienza. Il problema, infatti, non è la qualità formale della scrittura ma la passione per la cosa di cui si sta narrando (cfr. L. Mortari, *Ricericare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma 2009, pp. 143-8; C. Laneve, *Scrit-*

fondire la pratica sono quelle che riescono a stabilire un rapporto autentico con l'esperienza del fare scuola, un rapporto di reciproca interpretazione, in cui la narrazione interpreta l'esperienza e l'esperienza valida la narrazione. Sono scritture concrete, dettagliate e specifiche, che ci fanno sentire il sapore e l'odore della pratica e che, pur nella loro particolarità (perché ogni situazione è unica), ci aprono una via di accesso all'essenza stessa del fenomeno che raccontano. Sono poi scritture che lasciano trapelare amore per ciò che descrivono. Del resto, come ci ricorda Martha C. Nussbaum, «per percepire pienamente i particolari bisogna amarli».

Questo genere di scritture lascia trapelare un'autentica passione per il reale, per l'esperienza del fare scuola, con tutte le sue difficoltà, ma anche con tutte le sue possibilità, le sue sfide e le sue piccole o grandi conquiste. Sono scritture che urtano contro il mondo della pratica, refrattario a farsi mettere in parola, come contro un limite, coltivano la consapevolezza che la pratica non si lascia dire esaustivamente, senza perdere la fiducia di poterne esprimere qualche aspetto. Sono scritture dialogiche e corali, nelle quali i lettori possono sentir risuonare aspetti che anch'essi, se insegnanti, hanno realmente vissuto, pur senza riuscire a raccontarli. Sono, infine, scritture che arricchiscono chi le legge, perché sanno regalargli esperienza.

5. Il valore performativo delle scritture di scuola

Sia le scritture rancorose che quelle "autentiche" assumono forza performativa, rischiano cioè di far accadere ciò che rappresentano, di porlo in essere dicendolo. È forse anche qui che va cercato uno dei motivi dell'immagine distorta e complessivamente negativa che la scuola assume oggi agli occhi di molti osservatori e purtroppo anche di molti di coloro che ci vivono dentro. Per questo non sarà mai sottolineata abbastanza la responsabilità etica di chi scrive di scuola e l'esigenza di coltivare un atteggiamento di delicato rispetto nei confronti delle storie e di chi le vive.

tura e pratica educativa. Un contributo al sapere dell'insegnamento, Erickson, Trento 2009; G. Tacconi, *Dall'analisi delle pratiche ad alcuni modelli operativi di progettazione. Un'esperienza di ricerca e formazione con i docenti di area pratica della formazione professionale di lingua italiana della Provincia autonoma di Bolzano*, in "Rassegna CNOS", 25, 2, 2009, pp. 101-32).

È difficile far bene alla scuola – e, più complessivamente, alla società – senza che traspaia in quello che si scrive quella tensione etica e civile, quell’impegno verso la realtà, che, nelle migliori scritture, anima chi narra.