

«Se questa è vita»: scuola e università

Clotilde Bertoni

1. La scuola raccontata

«Ora io mi chiedo se questa è vita. È tutto distorto... Ah, buon Dio, se l'istituto volesse liberarci dal suo amoroso abbraccio!»: nei *Buddenbrook* l'adolescente Kai si lascia andare a questo sfogo mentre passeggia con l'amico Hanno durante l'intervallo tra una lezione e l'altra: i due sono gli eccentrici, gli artisti in erba della classe, peraltro diversissimi, il primo scrittore volitivo, smanioso di affrontare la realtà, il secondo musicista fragile, tendente invece a rifuggirla; ma per entrambi, come per i rudi borghesi loro compagni, la scuola è una prigionia soffocante, gli insegnanti zimbelli ridicoli, i programmi di studio un'inutile zavorra, non stimolo ma intralcio alle differenti aspirazioni che li animano.

Se si allarga lo sguardo, le cose non cambiano mai molto. Dai foschi collegi di Dickens (su cui in questo numero richiama l'attenzione Silvia Albertazzi), a quello militare dei *Turbamenti del giovane Törless*, dall'istituto Benjamenta dell'*Jakob von Gunten* di Walser che inibisce anziché guidare la formazione, agli istituti religiosi (teatro di punizioni corporali e sermoni morali ancor più traumatizzanti) del *Dedalus* joyciano, fino ai licei descritti da Sartre, Beauvoir, Vittorini, Bassani, malgrado le tinte più forti o più sfumate, malgrado le pur infinite variazioni dei contesti, il *Leit-Motiv* non cambia: la visione della scuola resta sempre angosciosamente negativa.

Beninteso, a livelli diversi di complessità. Ad esempio, la critica si fa lancinante nei cosiddetti "romanzi dell'adolescente", in cui il racconto di delicate transizioni all'età adulta filtra quello di altrettanto delicate transizioni storiche: davanti all'inquieta precocità e alle

divaricazioni sociali o razziali dei ragazzi di *Un anno di scuola* di Stuparich minacciati dalla grande guerra, di quelli del *Garofano rosso* di Vittorini affascinati dal fascismo agli albori, di quelli della *Trilogia del ritorno* di Uhlman stretti nella morsa del nazismo, l'istituzione scolastica risulta vistosamente scricchiolante, drammaticamente inefficace. Ma anche in opere di tutt'altro, ben più accomodante tenore, il quadro non è tanto più armonico: persino gli amenissimi o edificanti classici per l'infanzia riservano parecchie sorprese.

La tetralogia di Louisa Alcott iniziata con *Little Women* prende sistematicamente le distanze dal sapere istituzionale, non solo con il terzo e il quarto volume, che mettono in scena un collegio dai metodi aperti e innovativi, ma ancor più con i primi due, in cui le quattro sorelle coltivano un rapporto tutto autonomo e gioioso con la lettura e con le arti. Nel *Gianburrasca* di Bertelli/Vamba né la famiglia, né il collegio riescono a domare il ragazzino che smaschera sistematicamente le ipocrisie della neonata società unitaria, e la loro unica risorsa è chiuderlo in una casa di correzione. E la connivenza con l'ingiustizia sociale della scuola di *Cuore* – in cui gli alunni poveri siedono accanto ai ricchi ma senza godere dello stesso trattamento, e il terribile Franti proviene da una realtà di terribile miseria –, prima di essere brillantemente derisa da Umberto Eco, era forse già avvertita dallo scafato e poliedrico De Amicis, che se qui la ammanta di retorica melensa, la raffigura più direttamente in altre opere: ad esempio *La maestrina degli operai*, che ha come protagonista maschile una specie di Franti cresciuto, un giovane fuorilegge per cui la scuola serale sarà inutile quanto quella elementare per il suo omologo bambino.

Si dirà che d'altronde la finzione artistica esalta spesso il valore della didattica, e non solo con omaggi celeberrimi come quello di Dante a Brunetto Latini, ma con le stesse opere moderne di ambientazione scolastica, in cui non mancano figure di buoni maestri. Maestri che però non attenuano la durezza del quadro d'insieme (trasversale a culture e a concezioni dell'istruzione disparatissime); e semmai anzi contribuiscono a complicarlo. Innanzitutto – dall'illuminata Miss Temple di *Jane Eyre* ai tanti miti o affascinanti docenti di film di successo (*Goodbye Mr. Chips*, *Good morning Miss Dove*,

fino a quello che più si è impresso nel nostro immaginario, *L'attimo fuggente*, analizzato in questo numero da Claudia Correggi) –, sono personaggi carismatici ma isolati, che non bastano a modificare le istituzioni in cui agiscono; inoltre, come gli esempi citati già evidenziano, sono appannaggio di una produzione ancora fondata su valori morali netti, incarnano una visione più o meno consolatoria della realtà. Visione incrinata radicalmente da altre opere, che, anche senza arrivare agli estremi ferocemente surreali della *Lezione* di Ionesco, o a quelli tragici del *Sopravvissuto* di Antonio Scurati (su cui si sofferma qui Giuliana Benvenuti), esplorano le ambiguità oppure i fallimenti degli insegnamenti carismatici: in *Quand prime le spirituel* di Simone de Beauvoir la giovane professoressa emancipata che porta una ventata di novità in un ammuffito liceo provinciale, finisce per rivelarsi reazionaria quanto le sue anziane colleghe; i buoni propositi delle due insegnanti di *The Children's Hour* di Lillian Hellmann falliscono davanti alla furbizia sorniona di un'alunna restia a lasciarsi plasmare da loro e d'altronde più di loro capace di leggere nella vera natura del legame che le unisce; il professore più brillante e appassionato di *The History Boys* di Alan Bennett è attratto eroticamente dai propri studenti; la relazione tra docente e allievo della pièce *El chicho de la última fila* di Juan Mayorga (e di *Dans la maison*, il film di François Ozon a essa ispirato) prende la piega di una reciproca manipolazione; la finzione artistica non si limita a colpire gli aspetti retrogradi e le storture lampanti dell'istituzione scolastica, ma apre su di essa interrogativi più vasti e inquietanti.

2. La scuola che non cambia

Sono interrogativi che la discussione sulla scuola farebbe bene a riconsiderare. Ma beninteso, non per svilupparli in conclusioni definitive, non per ricavarne messaggi incontrovertibili. Non avrebbe senso, visto che la letteratura e il cinema, lo sappiamo, non rispecchiano meccanicamente il discorso sociale, ma possono anticiparlo, contraddirlo, dar voce ai suoi strati più complessi e

indicibili; e inoltre, proprio perché offrono forme libere e indefinite di arricchimento mentale, tendono a situare quelle previste dall'istruzione organizzata in una luce scettica o sovversiva, incompatibile con l'atteggiamento costruttivo che un dibattito concreto deve invece presupporre. Però, la forza di penetrazione della finzione creativa, il suo potere di oltrepassare la ricognizione documentaristica, possono costituire per questo dibattito un riferimento utile: aiutandolo a discernere meglio i propri obiettivi, e rendendogliene più palese la differente natura.

Non sono cose così scontate. Troppo spesso si tende ad annacquare in una generale lagnanza sull'imbarbarimento dei tempi problemi disparati: non solo quelli più legati alla contemporaneità (l'ossessione tecnocratica, la stretta della burocrazia, l'uso sballato dell'informatica, il precariato lunghissimo a cui sono condannate intere generazioni di docenti), o quelli di lungo corso giunti però a una tragica emergenza (la scarsità di fondi, l'insufficienza delle infrastrutture); ma pure quelli consistenti nell'assenza di dialogo tra insegnanti e allievi, o nelle generali difficoltà della trasmissione del sapere, che, se possono essersi aggravati (anche a causa di assenteismi delle famiglie prima inimmaginabili), hanno in effetti – come già bastano a ricordare i testi sopra menzionati – radici remotissime.

Paradossalmente, però, alcuni interventi (ad esempio il libro di Paola Mastrocola *Togliamo il disturbo*) riconducono tali fenomeni soprattutto a eccessi di antinozionismo, permissivismo e faciloneria, di cui sarebbero responsabili i pedagogisti e i contestatori (da don Milani a Gianni Rodari agli studenti sessantottini) che decenni fa misero in discussione l'insegnamento tradizionale; mentre al contrario si tratta di impasses antiche, in cui (malgrado il susseguirsi di riforme che spesso hanno solo rispolverato o ribattezzato il già esistente) il sistema educativo è ancora incagliato proprio perché le confutazioni di cui tra gli anni Cinquanta e Settanta è stato oggetto non hanno avuto eco e sviluppo sufficienti.

Ancora oggi sia la scuola dell'obbligo, sia la scuola d'élite divenuta scuola di massa, sono succubi e pure complici delle disuguaglianze sociali: il ragazzo di buona famiglia – quello che nella

Lettera a una professoressa scritta da don Milani con i ragazzi di Barbiana, è chiamato «il Pierino del dottore» – continua ad avere non solo un mucchio di privilegi economici ma anche un mucchio di facilitazioni e stimoli culturali in più rispetto ai figli dei proletari e degli extracomunitari. Ancora oggi, mentre si reclama lo sviluppo delle competenze tecnologico-scientifiche, e si attacca l'umanesimo tradizionale, l'insegnamento annaspa nei limiti di quell'umanesimo già tipici: malgrado l'effetto di rottura di qualche manuale innovativo (su tutti *Il materiale e l'immaginario* citato a più riprese in questo numero), resta fossilizzato in un canone polveroso (oltretutto propinandolo in forme inadeguate, riuscendo ad esempio a far odiare con incredibile sistematicità *I promessi sposi*); non arriva quasi mai ad abbracciare la storia recente (perseverando proprio negli errori stigmatizzati dai ragazzi di Barbiana: «Voi coi greci e i romani [...] avete fatto odiare tutta la storia. Noi sull'ultima guerra si teneva quattr'ore senza respirare»); trascura quasi sempre di fornire i più elementari rudimenti di politica, economia, educazione civica (studenti zelantissimi possono uscire dagli istituti superiori ben ferrati in greco o in matematica ma senza sapere cosa mai sia il Parlamento).

E ancora oggi, le lezioni e le prove ruotano intorno alla vecchia temuta interrogazione: prassi intimidatoria, parecchio affine all'interrogatorio (affinità genialmente messa in luce da Rodari con il seguente scambio tra il professor Terribilis e lo studente Zurletti: «– Mi dica dunque in fretta e senza reticenze quando, come, da chi, dove e perché è stato ucciso Giulio Cesare. [...] – Non so nulla. / Zurletti si sta lievemente rinfrancando. Sente che la classe lo sostiene [...] Alza la testa di scatto: – Non parlerò! / Applausi»); discretamente paradossale, visto che chi pone le domande conosce già perfettamente le risposte; così pervasiva da emarginare la ben più naturale dinamica inversa, le domande degli studenti (ci sono ancora insegnanti che, come il professore di matematica del *Giovane Törless*, gelano, con risposte prefabbricate e noncuranti, quesiti che potrebbero generare proficui confronti); ma che mai si è riusciti a sostituire con i sistemi assai più intelligenti suggeriti da Guido Calogero («Fategli leggere una poesia d'un autore di cui non abbia mai sentito parlare [...] Presentategli la

riproduzione di un quadro e vedete come reagisce [...] Chiedetegli di discutere un passo di un filosofo contemporaneo, o l'articolo di fondo di un quotidiano [...] Ma soprattutto non domandategli di chi è quella poesia o di chi è quel quadro o quali sono i poeti del dolce stil novo o che cosa fu scoperto nell'anno 1492 o se Cleopatra si suicidò ingerendo barbiturici o gettandosi sotto il treno»).

Ancora oggi, infine, la scuola mantiene la respingente chiusura da universo concentrazionario, che il Giovanni Papini ex maestro commenta in termini spassosissimi nel 1914 («Diffidiamo dei casamenti di grande superficie dove molti uomini si rinchiudono o vengono rinchiusi. Prigioni, Chiese, Ospedali, Parlamenti, Caserme, Manicomi, Scuole, Ministeri, Conventi. [...] Le scuole [...] non son altro che reclusori per minorenni [...] L'unico testo di sincerità nelle scuole è la parete delle latrine»); e che il maestro Albino Bernardini sottolinea in termini invece contenuti e amari nel suo libro autobiografico del 1968 *Un anno a Pietralata* («La scuola che dovrebbe essere centro di vita, e quindi strettamente legata, almeno per certi aspetti, alle attività della società che la circonda, veniva isolata come un penitenziario»). Mentre la soluzione di Papini è l'auspicio di un'«igienica anarchia», affascinante ma non molto convincente (specie dopo che la guerra e il fascismo ci hanno mostrato quali potevano essere i suoi sbocchi), quella più concreta e fattiva di Bernardini è il tentativo di infrangere la chiusura, di dare fiato all'istituzione, da un lato portando gli alunni in giro per Roma, dall'altro invitando artigiani e bottegai della zona a venire nelle sue classi per illustrare il proprio mestiere; ma tentativi del genere, all'epoca osteggiatissimi, non hanno neanche dopo avuto mai gran seguito.

I valori e gli scopi che la scuola prova a trasmettere urtano poi sempre contro resistenze eterogenee. Tra le principali, naturalmente, l'indifferenza per la cultura, la superficialità dilagante, il conformismo di massa, facilmente ritenuti tipico prodotto della nostra società dello spettacolo; mentre già caratterizzavano, magari in forme meno clamorose, la tanto idealizzata società borghese e liberale di una volta. Marco Lodoli, che ha dedicato al suo lavoro di insegnante molti scritti significativi, eccede un po' nel presentare come esponente di un nuovo

andazzo una studentessa che agogna gli slip di Dolce e Gabbana, e che giudica il perseguimento di certi status tutto quanto rimane a lei e ai suoi coetanei, privati in partenza di ogni speranza di protagonismo: perché in effetti questo comportamento ripropone, in chiave più provocatoria, quello di tanti studenti del passato analogamente risucchiati da miraggi di prestigio sociale, e magari analogamente inclini a imputare all'apparato la propria limitatezza. Certo, si trattava di miraggi differenti, e a lungo più diversificati a seconda del sesso o del ceto: in alcuni casi di appartamenti lussuosi, vestiti alla moda, circoli esclusivi e palchi a teatro, in altri di casette di proprietà, servizi buoni di piatti, centrini di pizzo e villeggiatura al mare; tendenzialmente non di mutande; ma una certa continuità è rimasta.

Viene dal passato anche la resistenza di segno opposto, ben più vitale e pure più auspicabile, consistente in un'affermazione della propria singolarità in cui rientra uno slancio conoscitivo che rifugge dalle direttive scolastiche, e tende anzi a contraddirle. Se di ragazzi apatici e negligenti – simili a quelli che Michele Serra descrive nel suo ultimo libro *Gli sdraiati* – ce ne sono stati sempre (prima, dopo e anche durante i tempi dell'impegno e delle contestazioni), sempre ne esistono per fortuna di svegli e inquieti. Evidentemente, sono cambiati gli orizzonti a cui possono rivolgersi, e pure molte altre cose. Ad esempio, in ambito occidentale il gusto della lettura vietata, tanto a lungo tipico di ogni apprendistato, è stato reso ormai desueto dalla dissoluzione di quegli interdetti morali e politici che potevano insaporire opere impensabili (in un'esilarante scena di *Un garibaldino al convento* di De Sica, la madre superiora di un collegio borbonico scopre sconvolta che una delle collegiali nasconde un romanzo «proibito, proibitissimo», nientemeno che *l'Jacopo Ortis*). Inoltre, le curiosità erotiche parte integrante della formazione hanno a disposizione ben altri alimenti che i libri: i ragazzi che sguazzano tra fumetti, film e siti Internet si addormenterebbero solo davanti alle copertine delle opere di Pierre Louys, Pitigrilli e Guido Da Verona che sono invece delizioso piacere clandestino di un loro confratello degli anni Trenta, il Luciano Pulga di *Dietro la porta* di Bassani. Però prosegue invece la passione delle acquisizioni culturali autonome, non imbrigliate in un orientamento

prefissato: la diciassettenne protagonista dell'ultimo film di Kechiche *La Vie d'Adèle*, che ama leggere, ma non sentirsi spiegare i libri dai professori, non è troppo distante dal ragazzo di una nota poesia di Gozzano che sbuffa sulla «sciattezza del commento» con cui un «pedagogo fiacco» gli guasta tutta la gioia della scoperta di Dante.

D'altra parte, se la scuola di adesso è ancora impantanata in problemi sempiterni, se ancora urta contro scogli pervicaci, si è beninteso affrancata dalla severità esigente, dalle discipline inflessibili che contrassegnavano quella del passato, neanche a dirlo rimpiante dagli immancabili *laudatores temporis acti*. Rimpianti, va detto, talora comprensibili. Davanti alla categorica svogliatezza di alcuni ragazzi, succede a molti insegnanti di averne la tentazione. La rigidità di una volta serviva spesso a garantire la preparazione, a formare i caratteri, pure a sollecitare potenti desideri di indipendenza e ribellione. Luciano Canfora non ha torto in assoluto quando, descrivendo la precoce autonomia intellettuale dei giovani classicisti degli anni Trenta, afferma che «nella scuola repressiva si maturava più in fretta»; come non avevano torto coloro secondo cui lo scatenamento dei sessantottini contro i maestri autoritari poggiava su basi forgiate proprio da quell'autorità; si sa che i padri imperiosi possono plasmare figli in gamba e pure straordinari parricidi. Ma constatazioni come queste fanno sempre leva su campioni ristretti di giovani particolarmente sostenuti dalle motivazioni e dall'ingegno, e sovente dalla condizione familiare e sociale; insomma in grado di trarre il meglio da magisteri che invece per moltissimi altri studenti erano troppo coercitivi e magari devastanti.

Appunto la varietà dei casi, gli inevitabili dislivelli tra i ragazzi, rimangono una sfida che va affrontata in pieno, invece di provare a tamponarla con distinzioni perentorie e aprioristiche. Se oggi non si osa più legare alla classe sociale il diritto allo studio, si prova nuovamente a vincolarlo alle attitudini, che non sono così facili da inquadrare, e possono svilupparsi in età diverse; con il rischio di incorrere in altre inaccettabili ingiustizie. Paola Mastrocola, nel libro già citato, respinge giustamente l'idea che «chi ama lo studio debba essere per definizione un figlio di papà, un signorino bene»

(stranamente attribuendola a don Milani, che non riteneva affatto i signorini bene amanti dello studio, bensì solo in una posizione molto più adatta per affrontarlo). Ma dal canto suo, propugna l'ipotesi di nuove distinzioni tra scuole che indirizzino alla conoscenza e altre che instradino al lavoro, asserendo: «Pochi sono portati allo studio, se parliamo dello studio astratto e libresco [...] Bisogna nascere – e crescere! – in un certo modo»; dimenticando che non si nasce definiti ma multipli, che (per fortuna) non si cresce in modo univoco, che sia le vocazioni sia i talenti (oltre a non coincidere per forza) sono, soprattutto fino a un certo punto della vita, vari e instabili, suscettibili di destarsi presto o tardi, di raggiungere livelli imprevisi, anche di spegnersi precocemente. Come racconta la finzione artistica da cui abbiamo preso le mosse, la vita scolastica è sempre e comunque urto conflittuale, laboriosa interazione tra la precisione dei doveri e delle regole e il tumulto delle potenzialità caratteristico dell'infanzia e della prima giovinezza: pretendere di stringere questa interazione in percorsi troppo netti rischia di convertirla in sopraffazione pura e semplice.

3. L'insegnante d'eccezione

Naturalmente poi, la scuola repressiva funzionava diversamente a seconda non solo degli allievi, ma anche degli insegnanti: scendendo brevemente al caso personale, sono in grado di sottoscriverlo. Ho studiato dopo gli anni Sessanta, ma dalle elementari al liceo mi è toccata una sfilza di insegnanti spesso alle soglie della pensione, quasi tutti orgogliosamente di retroguardia, inesorabili nella disciplina, nei compiti e nei voti; e alcuni erano sicuramente straordinari. Come una maestra delle elementari (con un nome che era tutto un programma, Felicetta Arciprete), conservatrice, nostalgica del Risorgimento, della monarchia, temo pure del fascismo, che però accettava e anzi pungolava i dissensi, faceva imparare da cima a fondo lunghe poesie di Carducci ma gradiva occasionali proposte alternative, promuoveva tra bambine ancora piccole accesi dibattiti (ad esempio sul divorzio, a cui

lei era neanche a dirlo risolutamente contraria), allenava la memoria quanto il senso critico. O come un freddo e caustico professore di latino e greco del liceo (con un *nomen omen* troppo scontato, Raffaele Greco), che ci provocava con richieste impossibili (per dirne una, invitando a costruire all'impronta un periodo in greco in cui ci fosse «almeno una prolessi», per commentare lo spaurito balbettio che ne usciva con un «capisco, stai cercando di schiaffarci anche un'epanalessi»), ma mai con lo spauracchio delle interrogazioni a sorpresa; e che, pignolissimo su grammatica e sintassi, ma forte di una sterminata cultura, capace di spiegazioni che spaziavano da Tucidide a Tocqueville o da Saffo a Baudelaire, è stato il primo a darmi un'idea di cosa potesse essere un approccio comparatistico alla letteratura.

Però questi docenti, se davano il meglio all'interno dei parametri esistenti, non li criticavano, non si interrogavano apertamente sulla loro validità; come hanno fatto tentato invece di fare, in epoche diverse, molti altri, spesso provando anche a sensibilizzare l'opinione collettiva con narrazioni delle proprie esperienze; *Chagrin d'école* di Pennac, le opere dei già menzionati Lodoli e Mastrocola, quelle di Eraldo Affinati, Giulia Alberico, Silvia Dai Pra', Domenico Starnone, sono tra gli esempi più recenti di un filone ormai rigoglioso (in questo numero preso in considerazione da Marina Polacco, e di cui si torna a parlare nell'intervista ad Adolfo Scotto di Luzio).

Un filone, va detto, accomunato da un tratto ricorrente e trasversale ai casi più vari, che lo vena di ambiguità. Per verificarlo basta confrontare tre volumi, *Ricordi di scuola* di Giovanni Mosca (1939) il già citato *Un anno a Pietralata* di Albino Bernardini (1968) e *Quelli che però è lo stesso* di Silvia Dai Pra' (2011), separati, oltre che da ampi intervalli cronologici, da differenze che l'affinità dell'ambientazione (scuole della periferia romana, elementari nei primi due casi, superiore nel terzo) non fa che mettere in maggior risalto: il libro di Mosca, evocazione di una circoscritta esperienza giovanile, allinea amabili bozzetti che solo un felice dosaggio di pathos e umorismo salva dalla melassa; quello di Bernardini svolge la serrata, oggettiva cronaca di una sofferta lotta a metodi pedagogici antiquati e al «barbaro sistema delle sospensioni»; quello di Dai Pra' mette invece la soggettività molto

più in gioco, intrecciando alla raffigurazione dei suoi disorientati studenti, l'affondo nel proprio diverso, ma altrettanto vivo, disorientamento personale. Ma in tutte e tre le opere il docente io narrante assume un analogo risalto: sostenuto poco o per nulla dall'istituzione, magari in sintonia con qualche collega ma complessivamente isolato, sollecita negli allievi, dopo un approccio iniziale faticoso, un interesse per lo studio che, maggiore o minore, si mescola sempre un po' all'entusiasmo per il suo personale carisma, e stringe con loro un rapporto che si nutre anche di un comune senso di distanza dall'insieme del mondo scolastico, e quasi dalla società in generale. Per quanto nessuno dei tre indulga al narcisismo (Bernardini si interroga sull'utilità dei propri sforzi, *Dai Pra'* esprime il suo senso di impotenza), nei loro racconti tutto il fascino, la passione, il peso dell'insegnamento si condensano nel loro singolo, eccezionale slancio, che fa maggiormente emergere l'opacità del contesto.

E questo tratto si ritrova quasi sempre nella produzione letteraria degli insegnanti: a ragione il saggio già citato di Marina Polacco segnala che l'esposizione della vita scolastica si trasforma pressoché immancabilmente nel *romance* del docente coraggioso. Le restituzioni narrative di casi autentici ripropongono – pur su toni piani, disincantati o ironici – le saghe dei buoni maestri intraprendenti, di cui il «capitano mio capitano» dell'*Attimo fuggente* è l'esempio più famoso; tende, consapevolmente o meno, a suscitare gli stessi brividi, a catturare nello stesso modo. Inoltre, la relazione privilegiata che gli insegnanti instaurano con le proprie classi, nei loro libri punta a svilupparsi in una relazione altrettanto privilegiata con i lettori, catalizzando l'attenzione sulla vicenda specifica: da un lato, con l'effetto di rinfocolare la sensibilità per la questione scolastica, dall'altro con il rischio di stemperarla nell'emozione per il caso singolo, nella concentrazione, non sull'istituzione, ma sul docente-scrittore, che ne appare più il fuorilegge o l'eversore, che un vero e proprio rappresentante.

Il che però non sminuisce il valore di molti tra questi libri, ad esempio dei tre sopra confrontati. Il *romance* in cui si traducono non è di quelli fatti in serie, l'enfaticizzazione della propria esperienza prende

pieghe disparate, passa per sensi e registri diversi: resi poi più toccanti da una stessa, riconoscibile ispirazione di fondo, quell'infinito trasporto per gli allievi che don Milani espresse con semplicità struggente nella lettera d'addio ai suoi ragazzi («Ho voluto più bene a voi che a Dio»). Del resto, succede che – in quel gioco continuo di rinvii tra realtà e finzione, che tanto imbarazza la riflessione sul realismo – la narrazione di questioni pressanti si appoggi, in modi plateali o sommessi, alla seduzione di collaudati topoi letterari e cinematografici; capita che, per attirare maggiormente lo sguardo sui propri oggetti, la *non fiction* più problematica si accosti alla *fiction* più trascinante. Cortocircuiti del genere possono tenere viva la riflessione sulla scuola, spronare la necessità di rinnovarla: tanto più perciò, poi, val la pena di considerare la *fiction* sull'argomento più complessa, quella che (come si notava inizialmente), oltre a illuminare le magagne delle istituzioni, penetra nelle tortuosità dei rapporti tra maestri e allievi, esplora le ombre dei casi eccezionali, sottolinea come nessun rinnovamento possa essere pieno e definitivo.

4. Dal capitano al dinosauro: la screditata università

Le cose stanno diversamente per l'università: passata a sua volta per laboriose e imperfette metamorfosi, a sua volta afflitta da problemi coriacei (mai smossi del tutto dalle contestazioni), a sua volta oggetto di un dibattito irrisolto (a cui offrono significativi arricchimenti in questo numero i saggi di Federico Bertoni, Chiara Lombardi, Raul Mordenti, Elena Porciani, Attilio Scuderi), e anche fulcro di parecchi romanzi e film; ma senza mai raggiungere la funzione mitopoietica della scuola, senza mai godere dello stesso peso nell'immaginario e nel sentire comune.

In parte, ovviamente, perché è un passaggio meno cruciale, meno indispensabile all'ingresso nella vita adulta, e d'altronde è un universo spaziotemporale meno centripeto e narrabile, pure quando consiste nel microcosmo di un campus (quello che comunque ha più stuzzicato la fantasia, dando vita a una sorta di filone, il *campus novel*, in questo

numero preso in esame da Caroline Fischer). Ma forse anche perché è un edificio ancor più chiuso della scuola, o meglio, chiuso in maniera diversa. Somiglia più che a un carcere a una cittadella: non incatena a una routine altrettanto costrittiva, ma è unito al contesto da rapporti meno forti e vitali; è circondato dall'alone kafkiano, dalla reputazione insieme sfuggente e torbida classica dei luoghi di potere. E d'altronde, è tra i luoghi di potere meno rilevanti: di quelli in cui i drammi delle ambizioni e degli antagonismi scadono in pantomime, in cui gli obiettivi e le passioni sono da un lato surriscaldati, dall'altro resi insignificanti (più ridicoli per chi li osserva, più amari per chi li vive) dalla loro scarsa incidenza sul resto della società.

I tic, le fissazioni, i microspecialismi loro retaggio, grotteschi già in se stessi, hanno prevedibilmente alimentato la narrativa umoristica: dagli acri romanzi di Tom Sharpe (*Porterhouse Blue*, *Grantchester Grind*), in cui gli accademici conservatori si scontrano furiosamente con quelli progressisti, e i ricercatori si affannano su argomenti come «la funzione del pane di segale nella politica della Westphalia del Cinquecento»; a quelli spumeggianti di David Lodge (oltre al notissimo *Small World*, *Changing Places*, *Nice Work*, *Thinkings*), gremiti di studiosi insieme ossessivi e irrequieti, che fuggono da un convegno all'altro per trovare una collocazione fissa o evadere dalla sua monotonia, restano fanaticamente attaccati a vecchi orientamenti critici o si convertono altrettanto fanaticamente a quelli nuovi, compensano con le smanie erotiche le frustrazioni scientifiche o un senso complessivo di inutilità. D'altra parte, le lacerazioni esistenziali e i rapporti di forza, che sono il retroscena della superficie macchiettistica, hanno ispirato spesso timbri più seri e drammatici. Vari romanzi – *Stoner* di Williams, *Possession* di Byatt, *Disgrace* di Coetzee, *The Human Stain* di Roth, *Scuola di nudo* di Siti – articolano, pur in modi diversissimi uno stesso tema: l'immobilità pervicace e minacciosa del mondo universitario, da un lato refrattario alla metamorfosi, dall'altro in grado di condizionare gli individui, atrofizzandone l'ingegno o contaminandone la personalità. E, sempre in maniere eterogenee, mettono in luce questa immobilità tanto all'interno della narrazione quanto mediante la sua dinamica: se i protagonisti cercano vie di fuga concrete o interiori, gli intrecci si

muovono su vie di fuga a loro volta; se i primi reagiscono alla stagnazione dell'accademia abbandonandola o eludendola, i secondi le affiancano altre ambientazioni, o la riducono a semplice sfondo della vicenda. Nella *fiction* più leggera come in quella più problematica, comunque, i personaggi appaiono disorientati, frustrati, velleitari, di una goffaggine in stridente contrasto con l'importanza delle materie a cui si dedicano; in qualsiasi registro sia affrontato, l'insegnamento universitario è raffigurato con tinte decisamente più eroicomiche che eroiche (le stesse eccezioni, disseminate soprattutto nel cinema popolare – *Mona Lisa Smile*, ad esempio – non sono molto numerose).

Se, come ricordavamo inizialmente, il rapporto tra il discorso letterario e quello sociale è assai complesso, può d'altronde prevedere assimilazioni troppo lineari, reazioni troppo categoriche; che in questo ambito si sono verificate spesso. Per quanto severe, le rappresentazioni più interessanti dell'università, sia serie sia umoristiche, restano comunque sfaccettate (le manie scientifiche possono derivare da un coinvolgimento intenso, i rischi di manipolazione intrecciarsi al fervore didattico); mentre nella ricezione si sono tradotte in categorico anatema: la prospettiva impietosa ma sottile, della letteratura ha generato un'immagine implacabilmente negativa. La penuria di figure eroiche e le atmosfere di asfissiante stasi tipiche dei libri di ambientazione accademica, hanno contribuito a fare apparire il mondo accademico molto più impermeabile di quello scolastico alla buona volontà dei suoi esponenti; e anche a far sembrare questa buona volontà quasi inconcepibile. Probabilmente scoraggiando così le loro narrazioni autobiografiche, certo precludendo la genesi di un filone analogo a quello sopra ripercorso: al *romance* del coraggioso docente di scuola non si è mai affiancato un *romance* del coraggioso professore universitario; c'è da scommettere che non lo prenderebbe sul serio nessuno. Proliferano invece più che mai le condanne dell'accademia, le indagini sulle sue pecche e sui suoi scandali: e sarebbe senz'altro un bene; se la pessima fama di cui l'istituzione gode non spingesse a gratificare dello stesso credito le denunce serie e documentate e i *pamphlet* mitomani e calunniosi, con il risultato, anziché di agevolare, di inceppare ulteriormente la spinta al cambiamento.

Il mondo universitario ricorre a più riprese nella nostra letteratura, dalla malinconicissima novella di Pirandello *L'eresia catara*, a opere di Pontiggia e Tabucchi (analizzate in questo numero da Attilio Scuderi), fino al già citato *Scuola di nudo*, e a romanzi recenti come *La cospirazione delle colombe* di Vincenzo Latronico o *Pronti a tutte le partenze* di Marco Balzano; ma non ha mai acquistato grande peso, forse anche perché più difficile da mettere in scena, visto che in Italia, con l'eccezione di poche scuole d'élite, quasi non esiste lo spazio ristretto del college, ma solo quello caotico e dispersivo dell'ateneo metropolitano. Comunque, il diffuso scetticismo da noi si innesta su una diffidenza che ha un cuore antico: già nel 1908 Gaetano Salvemini rivolge un *j'accuse* sferzante ai mali dell'università di Napoli (il lassismo e gli arbitri dei professori, l'abitudine a sfornare frotte di laureati ignorantissimi), avendo cura di sottolineare che, seppur in minor misura, tali mali affliggono tutti gli atenei del paese («Tutte le università italiane sono più o meno ammalate»). E se in passato la perplessità sugli intrighi e snobismi dei grandi maestri e delle scuole rinomate si mescolava al riconoscimento della loro autorevolezza, ora che l'epoca dei maestri e delle scuole è stata travolta dalla fine delle antiche divisioni politiche e metodologiche, e dalle metamorfosi del lavoro intellettuale (e, più nello specifico, dalla mancanza di ricambio, dalla riconfigurazione dei corsi di laurea, dal vertiginoso assottigliamento delle risorse), l'antica commistione di riverenza e sospetto si è convertita in aperto disprezzo; ovviamente accentuato dai sempre imperversanti casi di assenteismo, baronato, parentopoli, che in ambito italiano raggiungono punte inaudite – pur non essendo, come a volte si tende a credere, nostro monopolio (quando due ministri tedeschi si sono dimessi perché si è scoperto che le loro tesi di dottorato erano plagiate, molti, oltre a plaudire alle dimissioni, si sono spinti a indicarli come modelli di condotta; dimenticando che su quei plagi, a lungo mai segnalati, di nessun intralcio a brillanti carriere, qualcosa da dire ci sarebbe).

Che per i docenti universitari non sia facile fronteggiare il disprezzo, è evidente; come è anche comprensibile che quelli di loro (parecchi) abituati a lavorare seriamente e onestamente abbiano meno

facilità a rivendicarlo rispetto ai docenti di scuola. Stupisce invece che non di rado si verifichi la dinamica opposta, che cioè il disprezzo, sia, anziché respinto o discusso, avallato addirittura, sebbene a un livello superficiale e ambiguo. I rimandi tra finzione e realtà su cui ci siamo già soffermati, tornano in campo, ma in un'altra chiave; se, come si è visto, i racconti autobiografici di alcuni insegnanti scolastici possono avvicinarsi, persino ispirarsi, alla *fiction* che raffigura il loro lavoro in modo positivo o eroico, alcuni professori universitari giocano – con gli atteggiamenti anziché con i racconti – a sottoscrivere il discredito di cui l'immaginario collettivo li va ricoprendo.

In una scena ambientata al principio degli anni Sessanta del noto film di Marco Tullio Giordana *La meglio gioventù*, un anziano e ossequiato professore di medicina romano, dai modi tanto affabili e simpatici, esorta uno studente che ha appena sostenuto un buon esame a lasciare il paese, ormai privo di opportunità e in balia di dinosauri tirannici; e precisa che lui non può fare altrettanto, visto che è uno di quei dinosauri appunto. Se probabilmente quel professore aveva già allora dei corrispettivi reali, sicuramente ne ha adesso: il rettore della Luiss che in una lettera aperta ha esortato suo figlio a cercare lavoro all'estero è solo uno dei vari universitari eminenti, che, inveendo sull'università italiana o sull'Italia in generale, finiscono di fatto per declinare qualsiasi responsabilità in merito. Se questi atteggiamenti non sono mai condivisibili (non si ha mai il diritto di incitare a fuggire una dimensione di cui si continua a fare parte), le ragioni possono ovviamente essere molteplici: civetteria gratuita, sensi di colpa, voglia di lavarsi la coscienza o semplicemente le mani da guai in cui si è stati immersi a lungo. Ma forse anche desiderio, inconscio o meno, di continuare a produrli: non è un caso se continuiamo ad assistere a un comportamento che un film situa prima del Sessantotto; denigrare un'istituzione in blocco può essere un'ottima strategia per neutralizzare il ricordo delle contestazioni che hanno provato a modificarla e per impedire che si rinnovino; questi dinosauri sono di una razza che purtroppo tarda a estinguersi, e che tenta di impedire la genesi di altre razze. Se la saga dell'insegnante capitano coraggioso è uno strappo della realtà di segno euforico, che come tutte le utopie

gioiose può avere un effetto galvanizzante, il siparietto del professore comandante in disarmo è uno strappo della realtà di segno cinico, utile esclusivamente agli interessi di pochi; a siparietti così bisogna opporsi sempre: se non si vuole che sulle speranze dell'università cali un sipario definitivo.

Nota Bibliografica

Per la citazione iniziale, cfr. T. Mann, *I Buddenbrook* (1900), Milano, Garzanti (1983), 2010, p. 669. Il saggio di Eco su *Cuore* è il celebre *Elogio di Franti* (1961) entrato a far parte di *Diario minimo*, Milano, Mondadori, 1963, pp. 153-69. L'articolo di Papini, *Chiudiamo le scuole*, esce su "Lacerba" del 1 giugno 1914. La citazione di *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967, è a p. 17; quella di Rodari è presa dal racconto *Il professor Terribilis ovvero La morte di Giulio Cesare*, in Id. *Novelle fatte a macchina*, Torino, Einaudi, 1973, pp.38-39; quella di Calogero da un articolo del 27 agosto 1957, compreso in Id., *Scuola sotto inchiesta*, p. 128. Per la scena del *Törless* menzionata, cfr. R. Musil, *I turbamenti del giovane Törless* (1906), Torino, Einaudi, 1990, pp. 93-97. L'articolo di Lodoli, *I jeans a vita bassa delle quindicenni*, è uscito su "Repubblica" del 18 ottobre 2004. La poesia di Gozzano menzionata è *Dante*, 1910. La citazione di Canfora deriva dal *Papiro di Dongo*, Milano, Adelphi, 2005, p. 208; quelle di Mastrocola vengono da *Togliamo il disturbo* (2011), Parma, Guanda, 2012, pp. 115 e 240. I libri sulla scuola presi in esame sono: Giovanni Mosca, *Ricordi di scuola* (1939), Milano, Rizzoli, 1977; Albino Bernardini, *Un anno a Pietralata*, Firenze, La Nuova Italia, 1968 (le citazioni sono alle pp. 92 e 101); Silvia Dai Pra', *Quelli che però è lo stesso*, Roma-Bari, Laterza, 2011. La lettera di don Milani, del 1 marzo 1966, è compresa in *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana*, Milano, Mondadori, 1970, p. 324. La citazione di Sharpe è tratta da *Porterhouse Blue*, London, Secker & Warburg, 1974, p. 18. L'articolo di Salvemini, *Cocò all'Università di Napoli o la scuola della malavita*, esce sulla "Voce" del 3 giugno 1909.

L'autrice

Clotilde Bertoni

Clotilde Bertoni è professore associato di Letterature Comparete e Teoria della Letteratura all'Università di Palermo.

Email: clotber@tin.it

L'articolo

Data invio: 31/10/2013

Data accettazione: 15/11/2013

Data pubblicazione: 30/11/2013

Come citare questo articolo

Bertoni, Clotilde, “«Se questa è vita?»: scuola e università”, *Between*, III.6 (2013), <http://www.Between-journal.it/>