

«E quell'infame sorriso».

A proposito di somari scolastici e della loro rappresentazione

Marina Polacco

1. Il somaro originario

[...] il maestro era di malumore perché non stava bene, e da tre giorni, infatti, viene in sua vece il supplente, quello piccolo e senza barba, che pare un giovinetto. Una brutta cosa accadde questa mattina. Già il primo e il secondo giorno avevan fatto chiasso nella scuola, perché il supplente ha una gran pazienza, e non fa che dire: – State zitti, state zitti, vi prego. – Ma questa mattina si passò la misura. Si faceva un ronzio che non si sentivan più le sue parole, ed egli ammoniva, pregava: ma era fiato sprecato. Due volte il Direttore s'affacciò all'uscio e guardò. Ma via lui, il sussurro cresceva, come in un mercato. [...] Il supplente afferrava per un braccio ora l'uno ora l'altro, e li scrollava, e ne mise uno contro il muro: tempo perso. Non sapeva più a che santo votarsi, pregava: – Ma perché, perché fate in codesto modo? volete farmi rimproverare per forza? – Poi batteva il pugno sul tavolino, e gridava con voce di rabbia e di pianto: – Silenzio! Silenzio! Silenzio! – Faceva pena a sentirlo. Ma il rumore cresceva sempre. (De Amicis 2011: 60)

Come tutti avranno subito capito, si tratta di un brano tratto dal libro *Cuore*, pubblicato nel 1886 da Edmondo De Amicis, pochi anni dopo l'entrata in vigore della legge Coppino (1877) che aveva esteso ai primi tre anni della scuola elementare l'obbligo scolastico (con la precedente legge Casati, del 1859, limitato a due), introducendo accanto alla gratuità anche delle sanzioni per chi la disattendeva. Il libro di De Amicis, a prescindere dalle interpretazioni e dai giudizi di valore che attualmente possiamo attribuirgli, ci propone nella maniera più diretta ed efficace il punto di vista della borghesia intellettuale illuminata dell'epoca, pronta a sostenere e celebrare l'alto valore pedagogico e patriottico della battaglia in atto per creare in Italia un

sistema d'istruzione pubblica al passo coi tempi. Una battaglia di modernizzazione che, pur con tutti i suoi limiti e le sue inefficienze (mancanza di fondi in primo luogo, tanto per cambiare: i comuni erano chiamati a sostenere le spese dell'operazione, senza avere la benché minima possibilità di farlo, nella stragrande maggioranza dei casi), innesca un processo di crescita culturale e di definizione di una identità nazionale realmente condivisa (basti pensare all'abbattimento del tasso di analfabetismo nel giro di due decenni). *Cuore* testimonia, ai nostri occhi in maniera fin troppo ingenua, questo investimento: attraverso il diario di Enrico e i racconti mensili dettati dal maestro (senza dimenticare i commenti espliciti dei genitori e soprattutto del padre) la scuola è presentata come la fucina in cui forgiare le nuove generazioni ai valori del patriottismo e della concordia sociale e nazionale. Nessun dubbio, nessuna crisi di legittimazione, nessuna perplessità sul mandato sociale: tutti gli insegnanti, dalle più modeste maestre d'asilo ai professori universitari, collaborano a questo ambizioso progetto, sono gli umili eroi di questa guerra di civiltà, che travalica persino i confini della nazione, fino a coinvolgere l'umanità intera. Non si tratta solo di fare di piemontesi, calabresi, romagnoli e genovesi un solo popolo, e di educare questo popolo all'esercizio della virtù nel senso più lato (e borghese, ovviamente) del termine (generosità, condivisione, impegno, solidarietà, correttezza, onestà, rispetto reciproco, amor di patria, sincerità, coraggio, spirito di sacrificio...), ma anche di partecipare al più generale cammino di progresso che coinvolge l'umanità intera – secondo lo spirito più ottimista e fiducioso della borghesia ottocentesca:

Pensa, la mattina quando esci, che in quello stesso momento, nella tua stessa città, altri trentamila ragazzi vanno come te a chiudersi per tre ore in una stanza a studiare. Ma che! Pensa agli innumerevoli ragazzi che presso a poco a quell'ora vanno a scuola in tutti i paesi, vedili con l'immaginazione, che vanno, vanno, per i vicoli dei villaggi quieti, per le strade delle città rumorose, lungo le rive dei mari e dei laghi, dove sotto un sole ardente, dove tra le nebbie, in barca nei paesi intersecati da canali, a cavallo per le grandi pianure, in slitta sopra le nevi, per valli e per colline, a traverso a boschi e a torrenti, su per sentier solitari delle montagne, soli, a coppie, a gruppi, a lunghe file, tutti coi libri sotto il braccio, vestiti in mille modi, parlanti in mille lingue, dalle ultime scuole della Russia quasi perdute fra i ghiacci alle ultime scuole dell'Arabia ombreggiate dalle palme, milioni e milioni, tutti a imparare in cento forme diverse le medesime cose, immagina questo vastissimo formicolio di ragazzi di cento popoli, questo movimento immenso di cui fai parte, e pensa: – Se questo

movimento cessasse, l'umanità ricadrebbe nella barbarie, questo movimento è il progresso, la speranza, la gloria del mondo. – Coraggio dunque, piccolo soldato dell'immenso esercito. I tuoi libri son le tue armi, la tua classe è la tua squadra, il campo di battaglia è la terra intera, e la vittoria è la civiltà umana. Non essere un soldato codardo, Enrico mio. (*Ibid.*: 14)

Eppure, anche in questa scuola a cui non manca alcuna legittimazione sociale, in cui alunni e insegnanti hanno ben chiaro il loro reciproco ruolo, ci sono casi in cui la battaglia di civiltà cede il passo al marasma indistinto, proprio come avviene nel brano proposto all'inizio, quando il maestro si ammala e al suo posto arriva il povero supplente troppo giovane e troppo paziente, incapace di mantenere la disciplina, destinato a sgolarsi e a disperarsi vanamente, se non intervenisse come al solito l'eroico Garrone a ristabilire l'ordine in sua vece a suon di minacce. Al centro di questa corrente negativa c'è sempre lui: l'impagabile Franti, il somaro per eccellenza di tutta la tradizione scolastica italiana. Franti gode delle disgrazie altrui, ride quando sono gli altri a essere interrogati, deride e insulta i più deboli, non si lascia impietosire o commuovere né da sciagure né da gesti eroici, non rispetta le regole, non ha alcuna soggezione nei confronti dell'autorità. È bugiardo, ladro, impertinente, disordinato, sporco; mentre il maestro spiega disturba i compagni, si agita, provoca i vicini – fa esplodere petardi durante la lezione. Qualsiasi espediente con lui risulta vano: non teme i castighi e non gli importa nulla delle lodi, sono inutili sia le buone che le cattive. Quali siano le ragioni profonde di questo comportamento, a Enrico non interessa, o meglio l'unica spiegazione proposta è che *non c'è* spiegazione: in fondo, Franti non è il solo ad avere condizioni familiari penose alle spalle (tra i compagni di classe c'è di tutto: padri ubriaconi e nullafacenti, madri malate incapaci di alzarsi dal letto, padri galeotti che escono di prigione dopo anni...), ma è il solo a comportarsi a quel modo. La conclusione è scontata: Franti è così perché è malvagio; come dirà Umberto Eco nel suo celebre *Elogio di Franti*, «è l'incarnazione del male, principio assoluto, senza fondo e senza storia» (Eco 1988: 94). Che poi la malvagità di Franti si espliciti essenzialmente nell'irrisione anarcoide dell'ordine costituito (il suo peggior crimine è il fatto di ridere sempre, cosicché il riso è la contestazione latente del 'cuore' assunto come vessillo ufficiale dal protagonista narratore) a noi tutto sommato importa poco (e l'acrimonia di Eco nel giudicare il povero Enrico e le sue velleità a distanza di quasi quarant'anni può suonare decisamente eccessiva alle orecchie di chi ha visto poi ben di peggio, ché almeno quella classe borghese a ideali quali l'amor di patria, l'onestà e il rispetto delle

regole e delle istituzioni ci credeva davvero): sta di fatto che Franti rappresenta l'irriducibile negativo, quella sottile linea nera all'interno della classe oltre la quale non si può andare, che azzera inesorabilmente il dialogo pedagogico. Tutti gli altri hanno una speranza, tutti prima o poi si lasciano andare a un gesto o a una considerazione che in qualche modo li redime e li salva, a eccezione di Franti. Per gestire lo scandalo dell'irriducibilità del male, il narratore non trova altra soluzione se non l'eliminazione fisica, cosicché Franti a un certo punto scompare dalla narrazione, e di lui non si sa più nulla; sicuramente avviato a una carriera da delinquente (o da cospiratore anarchico, suggerisce sempre Eco), viene completamente cancellato dalla comunità classe, all'interno della quale non avrebbe mai potuto trovare una sua collocazione, una sua, sia pur minima, accettabilità.

2. I nipotini di Franti

Se nel sistema di *Cuore* la conclusione è l'eliminazione fisica del diverso – dallo spazio narrativo e, possibilmente, da quello sociale –, a distanza di quasi un secolo la questione si fa più complessa, e sbarazzarsi di Franti diventa molto più difficile. Anzi: proprio il somaro per eccellenza – cioè quella fascia più o meno estesa di alunni refrattari al dialogo educativo – diventa la cartina di tornasole da cui partire per interrogarsi sul valore e la legittimità dell'insegnamento e della scuola oggi. Per questo all'interno dell'enorme mole di produzione saggistica e narrativa centrata sulla scuola, in cui spesso è molto difficile identificare un genere di appartenenza e stabilire il confine tra autobiografia, *fiction* e riflessione critica, mi soffermerò su tre opere che scelgono di mettere in primo piano la 'questione Franti', facendone il centro dichiarato della loro riflessione/narrazione: *Diario di scuola* di Daniel Pennac (ma l'originale francese, del 2007, suona molto più significativamente *Chagrin d'école*), *Togliamo il disturbo* di Paola Mastrocola (2011) e *Elogio del ripetente* di Eraldo Affinati (2013).

Per la Mastrocola Franti assume le sembianze dello studente liceale medio, non particolarmente esagitato o facinoroso, ma, più banalmente, del tutto disinteressato al dialogo educativo. Compiti, interrogazioni, studio a casa sono per lui fastidiosa routine, priva di senso e di scopo, da scansare il più a lungo possibile. A scuola non si va per imparare qualcosa, ma per 'apparire', per partecipare a un vero e proprio rito sociale. Basta osservare i ragazzi all'entrata, tutti perfettamente 'in tiro', con ogni dettaglio studiato e curato con attenzione: andare a scuola «è un lavoro delicato e complesso» in cui

niente è lasciato al caso, perché si tratta di combinare alla meglio prodotti e accessori all'ultimo grido. L'unica cosa che stona è lo zaino:

È così pesante, con tutti quei libri. Così come stonano le nostre lezioni, le interrogazioni, i compiti in classe i compiti a casa, quei quadernoni ad anelli pieni di appunti, esercizi, schemi... (Mastrocola 2011: 21).

Lo zaino 'stonato' (con tutto il suo contenuto) diventa per la Mastrocola il simbolo della estraneità della scuola – nel senso specifico del termine, non intesa come luogo di incontro e di svago – rispetto all'orizzonte di vita degli adolescenti: tutto ciò che concerne la prassi scolastica è un corpo estraneo, privo di valore e di interesse reale (non a caso la prima parte, dedicata appunto alla descrizione del mondo adolescenziale, si intitola «i nonstudianti»), incastrato a viva forza e di mala voglia tra una chat di facebook, un allenamento sportivo e una passeggiata in centro con gli amici. Questi novelli Franti non disturbano rumorosamente, non hanno la benché minima intenzione di irridere l'ordine costituito, non si comportano in maniera spudoratamente maleducata: solo, subiscono nella più completa passività la vita scolastica, senza rispondere ad alcuna sollecitazione. Franti silenziosi e mediocri che non ridono neanche, ma tirano a campare, ad arrivare alla promozione risicata a suon di lezioni private e di mezzi voti arrotondati *in extremis*. Come Franti, però, non si vergognano di niente: accettano senza fiatare brutti voti e figuracce, si lasciano scivolare addosso minacce e mortificazioni; quando vengono interrogati si trascinano inerti alla cattedra portandosi dietro le sedie, pronti a intascare l'ennesima insufficienza senza battere ciglio, indifferenti a tutto e a tutti.

Qual è la ragione di un simile morbo? Da dove proviene la massa dei nonstudianti? Su questa domanda si apre la seconda parte del libro della Mastrocola, che dalla mera descrizione dell'esistente passa a indagare le cause («Breve storia del nonstudio»), procedendo su due versanti di fatto contrapposti. Da una parte l'origine di tutti i mali viene indicata in una linea ideologica che non può che essere definita di sinistra: a partire dalla rivoluzione degli anni Sessanta, in cui tutti hanno cominciato a 'intervenire' sempre e comunque su qualsiasi cosa, si è perso il concetto di autorevolezza e competenza, e l'insegnamento è stato svuotato dei suoi contenuti essenziali, ridotto a una pratica ludica e accessibile a tutti, i cui paladini per eccellenza sono Don Milani e Rodari. Dall'altra, il nonstudiante è indicato come il prodotto esemplare della società del benessere, risultante proprio dalla sconfitta

di quella linea ideologica prima incriminata: se la scuola «è fatta per gente che non ha niente, che ha ancora voglia e grinta per andare avanti», l'Italia (come tutti gli altri paesi occidentali) «è un paese troppo progredito per avere ancora una scuola» (*ibid.*: 40). Gli adolescenti sono spinti a proseguire gli studi, ad arrivare comunque all'università, in un contesto mediamente opulento, che considera il titolo di studio il minimo sindacale da acquisire – con il minor sforzo possibile, al minor costo possibile – per mantenere una determinata posizione sociale; ma non hanno nei confronti della scuola alcun interesse o investimento reale, avallati in questo da genitori distratti e annoiati, che «hanno ritenuto meglio per i loro figli il mondo virtuale dei collegamenti in tempo reale, degli i-phone e degli i-pad» (*ibid.*). Per queste nuove generazioni è assolutamente normale andare a scuola per NON studiare; non hanno alcuna abitudine alla lettura e tanto meno alla scrittura; non sono in grado di concentrarsi, non sanno articolare un pensiero ed esprimerlo. Con un corto circuito esemplare ideologia sinistrorsa e inebetimento da iperconsumismo concorrono agli occhi della Mastrocola a provocare lo sfacelo della funzione scolastica: i suoi Franti sono mediamente benestanti, firmati dalla testa ai piedi, hanno già tutto quello che possono desiderare, sono dei geni nell'utilizzo simultaneo di qualsiasi strumento di comunicazione virtuale, vogliono solo godere delle infinite possibilità di piacere che offre loro la società contemporanea e subiscono inermi e indifferenti l'obbligo scolastico imposto dalle famiglie. Di fronte a questo panorama sorge legittima una domanda:

Ma allora cosa sto a fare io lì davanti a loro a correggere compiti di cui non gliene importa niente perché la vita è un'altra, la loro vita è un'altra, è un fiume immenso e meraviglioso che scorre da tutt'altra parte, e nessuno di questi giovani è veramente lì, in classe, e io che mi affanno a correggere i loro compiti, non sarebbe meglio che me ne andassi anch'io? (*Ibid.*: 39)

Dal momento che questi piccoli Franti sono una marea incontenibile, forse l'unica cosa che resta da fare è cancellare l'altro, la nota stonata, colui che si ostina a procedere in una direzione ormai anacronistica: il professore. È quanto la Mastrocola dichiara fin nel titolo: bisogna «togliere il disturbo», rinunciare a svolgere una funzione per la quale non si è più legittimati, lasciare agli studenti la «libertà di non studiare». Peccato che in verità la soluzione la Mastrocola ce l'abbia (e che l'annunci fin dalle premesse, senza neanche tentare di mascherarne la 'scorrettezza politica'): dividere gli studenti in coloro

che mostrano una propensione per l'attività manuale (indirizzandoli alla W-S, la scuola del lavoro pratico, manuale, artigianale), coloro che sono interessati alle nuove tecnologie e comunicazioni (C-S, Communication School, scuola della comunicazione, della rete, delle relazioni, dei linguaggi multimediali) e infine coloro che sono predisposti alla concentrazione, allo studio astratto, alla speculazione teoretica (K-S, Knowledge School). L'aspetto inquietante non è tanto la sostanza della proposta di per sé – in fondo, non è che un sistema più rigido e assertivo per definire qualcosa che esiste già: un liceo classico (sempre più esangue) e uno scientifico tradizionale dedicati agli studi astratti, una ridda di licei scientifici o para-scientifici variamente specializzati (tecnologico, linguistico, scienze della formazione, psicologico artistico, bio-medico, biologico...) e infine le scuole tecnico-professionali – quanto l'atteggiamento ideologico sotteso alla proposta stessa. Dal momento che Franti è ormai ovunque e non è più possibile liquidarlo ed estrometterlo di peso come nel mondo felice di *Cuore*, l'importante è chiudere *tutti i Franti* in un recinto ben preciso, anzi, convincerli ad andarci di loro spontanea volontà, seguendo la loro reale inclinazione e in nome del loro bene futuro. Tutt'e tre belle, queste scuole, tutte di pari dignità. In tutt'e tre la formazione di base deve essere tutelata e approfondita (ad esempio, la capacità di leggere e interpretare un testo poetico, la formazione artistica e letteraria). L'importante è che nelle prime due scuole ci vado qualcun altro, che sia qualcun altro incaricato di combattere tale battaglia e di parlare di letteratura a chi ha solo voglia di armeggiare con pentole e tubi o di smanettare sul cellulare: per sé la Mastrocola desidera solo gli spiriti eletti che si trovano a disagio nel mondo circostante e amano «star soli e fermi, contemplare invece che agire, guardare e non fare. Essere e non competere» (*ibid.*: 240) – stato d'animo che Pennac, dal canto suo, così argutamente stigmatizza: «il problema è che vogliono farci credere che nel mondo continuo solo i primi violini. E alcuni colleghi si credono dei Karajan che non sopportano di dover dirigere la banda del paese. Sognano tutti la Filarmonica di Berlino, è comprensibile» (Pennac 2013: 108). Basta lottare contro i mulini a vento, è ormai tempo che ciascuno riconosca i suoi, senza che questo significhi una selezione di classe, ci mancherebbe altro: la W-S non è il ghetto riservato ai disperati, ma deve risultare appetibile anche alle classi medio-alte. Secondo la Mastrocola non c'è nulla di strano nel fatto che il figlio del notaio vada a fare l'idraulico, o che il figlio del meccanico sia appassionato di filosofia, bisogna solo imparare a rispettare le reali inclinazioni individuali, qual che esse siano – a paradossale variazione dell'utopia marxiana di una società in cui non esiste divisione del lavoro, ma ciascuno può cambiare a piacere sfera di attività: la mattina andare a

caccia, il pomeriggio pescare, la sera studiare e criticare, senza che ci sia distinzione di competenze o di valore tra ognuna di queste.

3. Ontologia di Franti

Diversa, se non opposta, è la prospettiva di Pennac e di Affinati, su molti punti straordinariamente convergenti. Se la reincarnazione peggiore di Franti è agli occhi della Mastrocola la ressa dei liceali disinteressati e inerti, al di fuori di questa rimane il mondo altrettanto variegato, e forse molto più vasto di quanto la Mastrocola riesca a immaginare, delle altre scuole. È questo il mondo su cui campeggia il protagonista del *pamphlet* di Eraldo Affinati, il ripetente, nei cui tratti è facile riconoscere l'ombra lunga di Franti:

Non ti ascolta. Tu parli ma lui gioca col cellulare. Scrive sui banchi. Entra alla seconda ora perché, dice, si è svegliato tardi. Oppone resistenza in ogni modo: non ha i libri, dimentica il quaderno, rompe le penne, straccia il foglio, non consegna gli elaborati. Interrompe i discorsi. Rumoreggia. Litiga coi compagni. Non studia. Non esegue i compiti. Non mantiene le promesse. Durante le interrogazioni canticchia. Farlo partecipare a qualsiasi evento è un'impresa. Tiene la testa dentro il cappuccio. Mangia durante la lezione spargendo briciole dappertutto. Sta sempre al bagno. Se resta in aula è peggio: disturba, non mantiene l'attenzione, porta il pallone in classe, getta dalla finestra lo zaino del compagno, trasforma la biro in una cerbottana, ripete i cori che ha sentito allo stadio. [...] Si accanisce sulle attrezzature. Distrugge il computer. Smonta i lampadari. Forza i lucchetti. Manomette i termosifoni. Spacca le sedie. Danneggia i sanitari. Incendia i cartoni. Butta via il cancellino. Sfonda le porte. Apostrofa il preside chiamandolo "panzone". Prende sei in condotta. Allora si dispera, sputa, dà in escandescenze, minaccia. (Affinati 2013: 7-9)

Il Franti di Affinati non è il liceale annoiato che subisce la routine scolastica senza fiatare, ma è lo studente marcato fin dalle elementari con le stimmate del somaro: sempre indietro rispetto ai compagni, iperattivo, incapace di seguire il ritmo delle lezioni, manesco, violento e desideroso di attenzione allo stesso tempo. Alle elementari faceva il pagliaccio, stuzzicava i compagni, si divertiva a fare lo strambo, rispondeva ghignando alle chiamate del maestro: tutto pur di eludere la prova, pur di non doversi confrontare con un fallimento sempre più inevitabile. Alle medie e alle superiori diventa il reietto, l'escluso, il violento da tenere a bada: per tutti la cosa migliore è vederlo dormire

inerme sul banco. Analogo è il comportamento del somaro descritto da Pennac, con la differenza che in questo caso si aggiunge il coinvolgimento autobiografico: l'autore comincia descrivendo il somaro che è stato per poi passare ai somari con cui si è confrontato da professore, assumendo entrambe le prospettive allo stesso tempo. Per questo, proprio in ricordo (o in omaggio, esattamente come Affinati) del somaro che è stato, Pennac prova a analizzare i meccanismi 'fisiologici' che determinano il comportamento del somaro. Per quanto proveniente da una famiglia e da un ambiente sociale ideale, Pennac è stato per anni un alunno 'difficile' («un somaro senza fondamento storico, senza ragione sociologica, senza mancanza di affetto: un somaro a sé stante (Pennac 2013: 24)»), ha trascorso l'infanzia e l'adolescenza schiacciato dalle prove inconfutabili della sua somaraggine, architettando burle feroci ai danni degli insegnanti, in una specie di guerra clandestina permanente ('se non posso essere amato, che almeno io sia temuto'). Ma Pennac si è salvato: fuggendo le angosce e i terrori parentali (soprattutto materni) che lo vedevano avviato a chissà quale carriera criminale, è riuscito a liberarsi dal meccanismo autolesionista del somaro, grazie all'incontro salvifico con una serie di professori, che non si sono arresi di fronte alla sua ghigna da reietto. La premessa dell'argomentazione di Pennac è insomma – come spesso nella sua opera – una storia romanzesca di colpa e redenzione, tratteggiata con la consueta ironia: attraverso il riferimento alla sua vicenda personale il protagonista-narratore suggerisce che non si tratta di individuare le cause remote (sulle quali egli di fatto sorvola, limitandosi a sottolineare più volte la non responsabilità della famiglia), bensì di affrontare il somaro per quello che è, a prescindere dalle ragioni per cui è diventato tale, alla ricerca dell'unico talismano che forse potrebbe salvarlo. Il principale ostacolo da rimuovere è proprio la coazione a ripetere: anni e anni di umiliazioni scolastiche si stratificano in una corazza di abitudini negative, si solidificano nello stereotipo dell'alunno 'difficile', che impedisce alla base qualsiasi possibilità di interazione e di intervento. Il presente – e di conseguenza – il futuro – del somaro è bloccato da questo grumo spesso insondabile fatto di illusioni e speranze disattese, sensi di colpa, perdita di fiducia e di autostima, ricatti reciproci:

il passato è una carcassa d'emozioni perdute, il presente brucia sulle spalle come la cera di una candela accesa e il futuro ti schiaccia contro il muro bloccando sul nascere i tuoi movimenti. (Affinati 2013: 19)

I nostri studenti che 'vanno male' (studenti ritenuti senza avvenire) non vengono mai soli a scuola. In classe entra una

cipolla: svariati strati di magone, paura preoccupazione, rancore, rabbia, desideri insoddisfatti, rinunce furibonde accumulati su un substrato di passato disonorevole, di presente minaccioso, di futuro precluso. Guardateli, ecco che arrivano, il corpo in divenire e la famiglia nello zaino. La lezione può cominciare solo dopo che hanno posato il fardello e pelato la cipolla. (Pennac 2013: 55)

Qual è l'origine di un simile atteggiamento? Uno degli sport preferiti da studiosi e opinionisti è la ricerca del colpevole, del capro espiatorio. Dall'università alla scuola superiore, dalla scuola superiore alla media, dalla media alle elementari, dalle elementari all'educazione familiare: tutti si rimpallano a vicenda la responsabilità della disfatta, alla ricerca dell'anello che non tiene. Altrettanto scontata è l'individuazione delle premesse extrascolastiche: la crisi dei modelli familiari e del rapporto tra generazioni, una condizione di disagio sociale diffuso («Nelle borgate delle metropoli l'insegnante viene chiamato a ricomporre i frantumi italiani. Ragazzi che vivono nel degrado e nell'abbandono, circondati da adulti poco rassicuranti. L'atrofia spirituale degli ambienti in cui crescono è un acido versato sul collo (Affinati 2013: 53)»); il fatto di doversi rapportare a classi stracolme in cui molti alunni non sono di madre lingua italiana, e per di più presentano vari e mescolati disturbi d'apprendimento, senza avere diritto ad alcuna forma di sostegno; la nuova *forma mentis* dei *nativi digitali* (i quali, abituati a trascorrere ore incollati allo schermo di uno smartphone, sanno passare con velocità impressionante da una situazione all'altra, tengono aperte contemporaneamente decine di finestre – un video su you tube, un giochino, cinque o sei chat singole e di gruppo, la home di facebook, la pagina di internet aperta su google, l'ennesima fotografia da ritoccare, il book fotografico di un qualche amico – mentre la capacità di concentrazione e assimilazione è quasi nullificata, e l'idea di dover ripetere più volte la stessa cosa – un'operazione algebrica, una formula chimica, un paradigma verbale – appare quasi un'eresia). Su tutto, il condizionamento pervasivo di un sistema «che considera i propri giovani innanzitutto come consumatori, un mercato, un target (Pennac 2013: 188)» (indipendentemente dalla condizione economica), la scuola «un serbatoio di potenziali consumatori sempre più avidi» (*ibid.*) e la missione degli insegnanti «preparare gli studenti a spingere eternamente il carrello nell'ipermercato della vita» (*ibid.*):

Bambini clienti, dunque, con o senza disponibilità economica, nelle grandi città come nelle *banlieues*, uniti nella stessa aspirazione al consumo, nello stesso universale aspiratore di

desideri, poveri e ricchi, grandi e piccoli, maschi e femmine, risucchiati alla rinfusa dall'unica e vorticoso sollecitazione: consumare! (*Ibid.*)

Ma, ed è qui che in entrambi i testi avviene il vero giro di vite, tutto sommato la risposta non importa: «il problema non è capire di chi sia la colpa: della famiglia, dei genitori, della società. Ogni individuo ha un margine di autonomia; arriva sempre il momento fatidico in cui puoi metterti alle spalle i condizionamenti, gli errori, le sviste, la putredine dei sogni e trovare qualcosa che riconosci tuo (Affinati 2013: 26)». Per riuscire a liberare il futuro dall'ipoteca inficiante del passato, bisogna in primo luogo spezzare l'automatismo di tali comportamenti: nel 'qui e ora' della prassi scolastica tutto ciò che viene prima deve essere azzerato, cancellato, rimosso, cosicché tutti possano tornare a essere pienamente e individualmente responsabili, il professore e i somari, l'uno di fronte agli altri, stile *Mezzogiorno di fuoco*. Di fronte al ghigno di sfida del somaro, il professore di Affinati e di Pennac invece di fuggire aguzza le armi e l'ingegno. Perché solo per Franti vale la pena di combattere, è solo lui «che ti lascia il segno» (*ibid.*: 9). Rispetto al discorso della Mastrocola la prospettiva è perfettamente ribaltata: Franti non è colui che inficia e alla fine nullifica l'atto didattico, ma colui che, solo, lo giustifica e lo legittima.

4. Il professore e il somaro

È innegabile che ci sia, in Pennac e in Affinati, una sorta di mitizzazione del professore in grado di compiere questo ribaltamento, anche perché entrambi non parlano in astratto, ma sono coinvolti in prima persona, partono dalla loro specifica esperienza, sono narratori e protagonisti della storia che raccontano (Pennac per di più nel duplice ruolo di somaro redento trasformato a sua volta in professore). Con maggiore sfrontatezza velata di illuministica fiducia Pennac, in maniera meno assertiva e dichiarata Affinati, ma entrambi dicono *esattamente le stesse cose*. Stare in classe è una battaglia, che richiede concentrazione e attenzione continua:

Pochi sanno cosa vuol dire fare lezione in una classe di oggi, con ragazzi spesso non scolarizzati, parecchi di lingua materna non italiana, a volte dislessici non certificati. È una sapienza unica, in cui devono entrare in gioco cultura, esperienza, sensibilità, capacità comunicativa, carisma e responsabilità. Un docente può incidere in modo indelebile nella percezione di un ragazzo. [...] Deve restare sempre lucido, equilibrato. E rischia tantissimo, in molti sensi, perché si espone ogni giorno, tutte le ore. Se abbassi la guardia, la classe subito

se ne approfitta in modo inesorabile. Si tratta di un meccanismo evolutivo: trionfa il più forte. (Affinati 2013: 15)

È una condizione che si mantiene a fatica minuto dopo minuto, lottando «anche contro se stessi, senza esaltarsi se funziona o demoralizzarsi quando va male (*ibid.*: 76)», affrontando tutte le possibili variabili, perché anche le ore scolastiche non sono tutte uguali: alla prima ora si ha sonno, prima dell'intervallo si aspetta con ansia il suono della campanella, alla fine delle lezioni è uno stato di fibrillazione perenne. Basta un nulla – qualcuno che entra per far leggere una circolare, qualcosa che cade dal banco, un rumore appena percepibile dall'esterno – e bisogna ricominciare da zero. Tutto dipende però in primo luogo dalla capacità di esserci del professore, che gli alunni percepiscono con fiuto infallibile:

Una sola certezza, la presenza dei miei allievi dipende strettamente dalla mia: dal mio essere presente all'intera classe e a ogni individuo in particolare, dalla mia presenza alla mia materia, dalla mia presenza fisica, intellettuale e mentale, per i cinquantacinque minuti in cui durerà la mia lezione. [...] Che ricordo penoso, le lezioni in cui non c'ero! Come li sentivo fluttuare, in quei giorni, i miei allievi, andarsene tranquillamente alla deriva mentre io tentavo di radunare le forze. La sensazione di perdere la classe.. io non ci sono, loro non ci sono più, abbiamo mollato il colpo. [...] Quello che dico non si incarna, loro se ne strabattono di ciò che sentono. (Pennac 2013: 104)

Naturalmente la capacità di comunicazione è fondamentale: i professori di cui Pennac si ricorda come modelli esemplari erano «artisti nella trasmissione della loro materia» (*ibid.*: 212), avevano uno stile particolare che informava di sé ogni lezione. Erano capaci di comunicare perché nutrivano, a loro volta, una passione sincera per la materia stessa. È questo un altro punto fondamentale, condiviso da Pennac e da Affinati: la capacità di tenuta non dipende dai contenuti in sé, ma da quello che il professore sa costruirci intorno, a partire da quello che lui è. Non può catturare i suoi alunni parlando di Dante e Carlo Magno, se a sua volta non è appassionato di Carlo Magno e di Dante e non prova il desiderio di (o non sa) condividere la sua passione. La necessità di trovare degli argomenti di per sé accattivanti e suscettibili di interesse da parte degli alunni, è solo uno specchietto per le allodole, un ripiego:

Diciamo la verità: in questo modo è forte la tentazione di passare dalla trasmissione del sapere all'intrattenimento. Si fa presto a inserire il pilota automatico. Basta favorire le chiacchiere, fingere di parlare dei problemi del mondo contemporaneo, perdere un po' di tempo e attendere il suono della campanella, lasciando al collega dell'ora successiva. (Affinati 2013: 106)

Il professore non deve essere un intrattenitore, ma deve saper parlare il linguaggio della sua materia. Allo stesso modo, non deve trasformarsi in sociologo, in consulente familiare, in terapeuta di coppia, in psicoanalista d'accatto. Deve fare, molto più semplicemente, il suo mestiere: le sue armi sono esclusivamente quelle inerenti alla sua disciplina. Qualsiasi discorso astratto di motivazione allo studio, di supporto psico-pedagogico è bollato da Pennac e da Affinati con il medesimo impietoso sarcasmo; nel primo con in più la forza dell'esperienza personale, perché a salvarlo non sono stati di certo i professori che gli hanno fatto migliaia e migliaia di volte la morale. «Il fatto è che non avevamo parlato di algebra, il direttore e io, né della fotosintesi, ma di volontà di concentrazione, avevamo parlato di me, di un io assolutamente in grado di fare progressi, ne ero convinto, se mi ci mettevo d'impegno» (Pennac 2013: 98). Invece,

Il mal di grammatica si cura con la grammatica, gli errori di ortografia con l'esercizio dell'ortografia, la paura di leggere con la lettura, quella di non capire con l'immersione nel testo, e l'abitudine a non riflettere con il pacato sostegno di una ragione strettamente limitata all'oggetto che ci riguarda, qui e ora, in questa classe, durante quest'ora di lezione, fintanto che *ci* siamo. (*Ibid.*: 97)

Per concludere sia Pennac sia Affinati sottolineano l'importanza dell'atteggiamento del professore nei confronti degli alunni. Troppe volte gli alunni sono ridotti a una massa indistinta di cui si parla solo «al superlativo di inferiorità» (Pennac), agitando lo spettro del «bilancino» con cui registrare con precisione «voti, note, crediti, assenze, compiti fatti e fogli consegnati in bianco» (Affinati). Mentre l'unica cosa che conta sono interesse e rispetto, e il massimo rispetto di cui il professore può dare prova ai suoi allievi consiste nel ritenerli degni della sua attenzione, interlocutori privilegiati del suo discorso. Perché gli alunni, da parte loro, percepiscono subito che tu in quel momento non stai desiderando di essere altrove, in un cenacolo di raffinati intellettuali con cui condividere il tuo sapere, ma ritieni proprio loro il miglior pubblico possibile, l'interlocutore più degno a

cui rivolgerti in quel momento: li ritieni capaci di capire e condividere e ti dedichi a loro con la massima serietà e il massimo impegno.

Tutti questi fattori, presi singolarmente, sono condizioni necessarie ma non sufficienti. Essere competenti nella propria materia ma non riuscire a trasmettere questa competenza è inutile; avere nervi saldi, carisma naturale, ma senza sufficiente competenza di base è inutile; avere carisma, competenza ma senza volontà di trasmettere è inutile. Si tratta di considerazioni che possono sembrare banali e che stridono contro ogni tentativo di ridurre l'insegnamento a una pratica misurabile, quantificabile e valutabile. Senza dubbio è un terreno scivoloso, sul quale si rischia facilmente di perdere il controllo, a favore di deviazioni misticheggianti o irrazionali – l'insegnamento come missione, come creazione artistica, come atto di fede, o anche di peggio – ma che tuttavia non può essere eluso, a rischio di smarrire la consapevolezza della complessità. Sta di fatto che tutti i tentativi di imbrigliare la funzione docente in una serie di percorsi prefissati (programmazione, unità didattiche, piani di lavoro, interventi programmati di recupero e di consolidamento, compilazione di p.e.t., p.e.p. e g.l.i.c, schede di valutazione e quant'altro) risultano inevitabilmente risibili. Sapere alla perfezione come si compila un verbale o una programmazione, presentare progetti ottimamente articolati, manovrare con scioltezza le nozioni di docimologia non significa saper insegnare. Ma al di fuori di queste pratiche quantificabili oggettivamente, come si può insegnare a insegnare? Anche se l'esperienza conta molto («È qualcosa che si impara, soprattutto sul campo, col tempo», dice Pennac, *ibid.*: 103), rimane comunque qualcosa che sfugge a qualsiasi tentativo di definizione e imbrigliamento:

Le motivazioni profonde non si comprano al mercato dei corsi di specializzazione. Dipendono dalla combinazione cellulare di ognuno di noi. Sono come i capelli biondi o neri, l'altezza e le lentiggini, l'attitudine per il disegno o l'orecchio musicale. Il che non significa negare la possibilità di esercitare le proprie doti, quali esse siano. Ma ci sono momenti in cui nessuno ti può dire come devi comportarti: né il preside, né il collegio docenti, neppure la legge. È l'essenza di questo mestiere, il più bello del mondo per chi vi è predisposto, una specie di piccolo inferno per tutti gli altri. (Affinati 2013: 107)

5. Normalità di Franti

Dal corto circuito tra il Franti di *Cuore*, il nonstudiante della Mastrocola, il somaro di Pennac e il ripetente di Affinati possiamo provare a trarre alcune conclusioni di carattere più generale.

1. Franti rappresenta una funzione costante, connaturata da sempre all'istituzione della scuola pubblica obbligatoria e di massa, che incarna la refrattarietà fisiologica al sistema di apprendimento scolastico, alla coercizione implicita sottesa a ogni atto di insegnamento prima che possa diventare atto di liberazione. Nella situazione in cui una serie di individui sono costretti ad apprendere da qualcuno che ha il compito ufficiale di insegnare loro qualcosa non c'è niente di naturale o scontato. Ancora Pennac:

L'idea che si possa insegnare senza difficoltà deriva da una rappresentazione idealizzata dello studente. Il buon senso pedagogico dovrebbe rappresentarci il somaro come lo studente più normale che ci sia: quello che giustifica pienamente la funzione di insegnante poiché abbiamo tutto da insegnargli, a cominciare dalla necessità di imparare! E invece no. Sin dalla notte dei tempi scolastici lo studente ritenuto normale è quello che oppone meno resistenza all'insegnamento, che ci facilita il compito e non dubita del nostro sapere. (Pennac 2013: 218)

A cambiare è il volto che Franti di volta in volta assume. Dalle pagine dei tre autori contemporanei emerge in primo luogo la diffrazione della funzione Franti: lo studente svogliato, disinteressato o ostile rappresenta ormai una buona maggioranza del pubblico scolastico, è la norma e non l'eccezione. In secondo luogo, è evidente che costui si presenta a noi con due volti ben distinti: da una parte il Franti delle periferie (materiali o metaforiche), che forse, in fondo, non aspetta altro che di essere salvato; dall'altra il Franti di buona famiglia, del tutto disinteressato alla scuola e alle discipline scolastiche, che sfida col suo silenzio inerme il ruolo stesso del docente. Facce che in parte si sovrappongono, perché gli uni seguono gli stessi modelli degli altri, ne subiscono il fascino in maniera ancora più disarmata, proprio perché ai margini delle immense e infinite possibilità di consumo che il mercato può offrire.

2. La seconda variabile è la risposta che il sistema, e di conseguenza i singoli insegnanti, danno alla provocazione rappresentata da Franti. Se De Amicis può con buona coscienza e pochi

scrupoli eliminarlo dalla scena senza interrogarsi più di tanto sulle sue ragioni (ancor di meno sulla sua sorte, o sugli interventi speciali che costui reclamerebbe), per noi è impossibile fare altrettanto. Nella prospettiva di De Amicis il compito sociale e istituzionale della scuola è ben chiaro e, soprattutto, condiviso dalla comunità nazionale, per cui non necessita di alcuna legittimazione. Che tutta la colpa sia di Franti, cioè di colui che si pone al di fuori di tale comunità, senza alcuna responsabilità da parte della scuola, dei maestri, dei programmi, degli argomenti trattati, è ben chiaro a tutti. Al contrario, il Franti di oggi pretende di non essere responsabile della sua condizione, e scarica tutta la colpa sull'istituzione stessa, di cui nega implicitamente la validità. La colpa è degli insegnanti che pretendono troppo, delle strutture scolastiche inefficienti, dei programmi non al passo con i tempi, e così via. Di fronte a questa messa in discussione costante e sistematica, le risposte possono essere molteplici. La più lineare, se vogliamo, è quella propugnata dalla Mastrocola: una divisione netta tra coloro che devono essere avviati alla formazione professionale, i futuri esperti di tecniche della comunicazione e gli spiriti eletti destinati allo studio astratto. L'insistita sottolineatura del pari valore delle tre scuole, così come della parità di valore degli sbocchi lavorativi previsti (in fondo un idraulico guadagna meglio di un avvocato, non si vede perché tutti debbano aspirare a diventare avvocati nullafacenti piuttosto che ricchi idraulici) non basta a mascherare il classismo della soluzione; l'altra faccia della medaglia è infatti la riduzione dell'istruzione professionale a quei percorsi di formazione / lavoro attualmente tanto decantati (e innovativi...), apertamente contestati da Affinati:

C'è chi tende a favorire il rapido inserimento nel mondo produttivo da parte dei giovani che non hanno voglia di studiare. Non siamo tutti uguali, dicono i sostenitori degli stage, dei percorsi formativi nelle aziende, dell'alternanza scuola-lavoro. Di fronte a un allievo demotivato, inutile insistere se vedi che non serve. Meglio spingerlo alla pratica in laboratorio piuttosto che obbligarlo a leggere. Al contrario, io credo che soprattutto questi ragazzi, ancora più di quelli meglio attrezzati, abbiano bisogno di conoscere almeno qualche pagina della nostra tradizione; di gettare uno sguardo sulla voragine del passato; di imparare a mettere insieme un concetto, dal momento che, superati i diciott'anni, con ogni probabilità non lo faranno più, diretti verso i quartieri bassi. Ogni volta che ne perdi uno, hai l'impressione di un montaggio sospeso, di un chiodo rimasto inutilizzato, come se

avessi consegnato un mobile che si romperà presto. (Affinati 2013: 86-7)

3. Altrettanto deleteria è però la risposta in apparenza 'progressista', ossia la risposta di chi invoca rinnovamento dei contenuti (a favore dell'attualità, degli interessi reali dei giovani, del loro *habitus* di nativi digitali), dei metodi e delle strutture (a cominciare dall'informatizzazione, dall'uso della LIM e degli altri strumenti analoghi). Richieste legittime, che possono anche migliorare le condizioni contingenti, ma che spesso sfociano in un delirio di formule fini a se stesse (il passaggio dalla scuola delle conoscenze a quella delle competenze; la centralità della motivazione; la fine della selezione sulla base delle conoscenze a favore del 'portfolio delle competenze'), sulle quali si possono ben addensare gli strali polemici della Mastrocola. Purtroppo anche i progetti animati da intenzioni eccellenti si perdono in questa implicita burocratizzazione della funzione docente, come se si trattasse solo di azzeccare e riprodurre l'algoritmo esatto di una funzione riproducibile all'infinito. Su questa strada i meccanismi di distinzione sociale sono semplicemente elusi e procrastinati, perché la scuola facile e accogliente è una scuola ancora più ferocemente classista, che demanda altrove la reale selezione. Invocare la necessità che tutti arrivino al diploma, senza rimuovere gli ostacoli che impediscono a molti di arrivarci ma semplicemente facilitando il percorso, significa di fatto privare il diploma stesso di qualsiasi validità, offrire democraticamente a tutti un pezzo di carta straccia. Non a caso Calvino invitava, come monito per il terzo millennio, a «puntare solo sulle cose difficili, eseguite alla perfezione, le cose che richiedono sforzo» e a «diffidare della facilità, della faciloneria»: non c'è vittoria che valga senza sudore, sangue e fatica.

4. L'errore è alla base, nel credere che la scuola sia riformabile a partire dalla scuola stessa, come se il problema fosse endogeno, e non di sistema. La scuola è banalmente lo specchio della società (ogni paese ha la scuola che si merita, così come ha il ceto dirigente che si merita) e non può essere, di per sé, uno spazio antagonista e alternativo perché è un'istituzione pubblica, modellata sulla base delle politiche e delle scelte ideologiche della classe che detiene il potere. Che sia lo specchio della società liquida, della società dell'immagine e dello spettacolo, del neoliberismo o quant'altro, non è particolarmente più strano o più inquietante della scuola di regime del ventennio fascista, con una classe insegnante inquadrata e schedata con tanto di tessera. Non si tratta solo di trovare il modo migliore di far funzionare un macchinario (per

quanto complesso esso sia), perché ognuno immagina il funzionamento ideale in maniera ben diversa – in base a un'idea più in generale di politica e società: non bisogna insomma eludere la consapevolezza che la risposta alla provocazione di Franti è sempre politica, non tecnica. Secondo Pennac e Affinati bisogna allora essere consapevoli che la vera battaglia si gioca a partire dalla nostra risposta: dalla scelta di non relegare i Franti più irriverenti (che sempre più spesso sono rumeni, turchi, filippini, slavi, maghrebini) nello spazio ben recintato dei percorsi di formazione professionale che, molto semplicemente, *non sono* scuola; e di non abbandonare tutti gli altri all'apparente euforia della C-Scuola della Mastrocola «regno di Internet, tecnologie, linguaggi multimediali, metodo, saperi pratici, approccio esperienziale, connessioni, videogioco, gioco, interazione, lavoro di gruppo, socializzazione, territorio, progetti, attività extracurricolari, educazioni varie (stradale, alimentare, alla cittadinanza), abilità, competenze, centralità dello studente, valutazione, misurazione, certificazione» (Mastrocola 2011: 247).

5. Tuttavia, rimane da seguire in chiusura un'ultima divagazione. Come si è già rilevato, Pennac e Affinati non sono solo testimoni e analisti della realtà scolastica, ma ne sono anche protagonisti in prima persona, in quanto entrambi hanno alle spalle una lunga carriera da insegnanti. La riflessione saggistica e critica è strettamente intrecciata ai ricordi personali e ai riferimenti autobiografici (come spesso accade, del resto, in questo tipo di testi), secondo una trama complessiva che è riconducibile all'archetipo per eccellenza di *tutte le narrazioni* d'ambientazione scolastica (da un classico come Starnone ai più recenti Perboni, Landi, Alberico e a modo suo anche Dai Prà): una pletera di insegnanti intenti soprattutto a sopravvivere (barcamenandosi tra rispetto maniacale delle mansioni burocratiche, querule lamentazioni sull'orrore della realtà in cui sono costretti a muoversi e rivendicazioni sindacali varie) quando non direttamente intesi al male (piccole e grandi ruberie, scorrettezze, menzogne, tresche di bassa lega), su cui si staglia la figura del professore (o della professoressa) fragile, magari un po' fuori dal mondo, con i suoi disastri familiari alle spalle, ma che nonostante tutto *riesce* a essere diverso/a, a trovare la leva giusta per costruire con la classe qualcosa di straordinario. All'interno del *romance* scolastico il professore-eroe è l'antagonista per eccellenza di Franti (e la coppia alunno eroico / professore aguzzino ne è l'immagine speculare), e il suo supremo trionfo consiste proprio nel tenere testa a Franti: interessare i più analfabeti alla complessità della grammatica francese, convincere teppistelli maghrebini a mandare a memoria pagine e pagine di classici della letteratura francese, portare il pluri-

ripetente Romoletto a discutere con competenza di Carlo Magno e del Mediterraneo come lago arabo. Per arrivare a tanto, l'eroe protagonista ricorre a strategie difficilmente definibili, afferenti più alla sfera delle emozioni e del talento individuale che non alla normativa e alla formazione pedagogica: capacità istrionica, competenza, prontezza di riflessi, passione indomita, dedizione incondizionata, ma soprattutto attenzione e rispetto nei confronti dell'altro. Per quanto eccessiva e caricaturale, tale rappresentazione ha la carica di verità contenuta in ogni archetipo che si rispetti: che ci piaccia o no, è anche con questi aspetti che bisogna fare i conti, senza ridurli a banali stereotipi romanzeschi. È facile innalzare il vessillo del buon senso comune: l'insegnante standard non è un profeta guidato da una vocazione prepotente, ma una persona di cultura media, che ha fatto onestamente il suo percorso di studi, è arrivato più o meno volontariamente all'insegnamento e vede il suo lavoro come un mestiere; l'insegnante standard va a scuola come un dentista entra nel suo studio, un impiegato prende posto alla sua scrivania, un negoziante apre il suo esercizio. Non si può pretendere nulla di meno e nulla di più: che svolga onestamente il suo lavoro, non che sia una guida spirituale pronta a far brillare e a trasmettere il sacro fuoco. Bisogna fare in modo che il meccanismo funzioni nella maniera migliore possibile, istradare gli insegnanti disposti a fare onestamente il loro dovere in un sistema *tendenzialmente* virtuoso affinché tutti possano lavorare ed esprimersi al meglio delle loro potenzialità. Tutto vero, ma non basta. L'enorme mole di scritti dedicati alla scuola, di *fiction* letterarie e televisive, di blog trasformati in romanzi e viceversa, testimonia una incoercibile e strutturale tensione al *romance* da parte di chi vive e lavora nel mondo scolastico. La normalità burocraticamente garantita è il minimo sindacale, ma non è sufficiente. Per questo tutti noi, alunni e professori, siamo sempre alla ricerca del nostro pur modesto *romance* e forse proprio in questa ricerca diamo il meglio di noi stessi. Può sembrare un'eresia, che stride con ogni progetto razionalmente e rigorosamente progressista, ma è un'eresia di cui non si può non tener conto, pena la riduzione di una professionalità complessa, forse quanto poche altre al mondo, a un mero computo di crediti e valutazioni. L'insegnamento è in primo luogo una professione ed è giusto che come tale sia innanzitutto considerata; ma è anche un'avventura, una fortuna, un dono che capita solo raramente nella vita, e che ci lega indissolubilmente nel segno della gratitudine a quei pochi che, nel corso della nostra lunga carriera di studenti, sono stati in grado di offrircelo.

Bibliografia

- Affinati, Eraldo, *Elogio del ripetente*, Milano, Mondadori, 2013.
Anichini, Alessandra (ed.), *La didattica del futuro*, Milano-Torino, Pearson, 2012.
De Amicis, Edmondo, *Cuore* (1886), Milano, Feltrinelli, 2011.
Eco, Umberto, *Diario minimo* (1963), Milano, Mondadori, 1988.
Giunta, Claudio – Savoia, Amedeo (ed.), *Cosa insegnare a scuola. Alcune idee sulle discipline umanistiche*, Trento, IPRASE, 2013.
Mastrocola, Paola, *Togliamo il disturbo*, Parma, Guanda, 2011.
Pennac, Daniel, *Chagrin d'école* (2007), trad. it. di Y. Melaouah, *Diario di scuola*, Milano, Feltrinelli, 2013.

L'autore

Marina Polacco

Marina Polacco si è laureata e perfezionata presso la Scuola Normale Superiore di Pisa. Ha pubblicato numerosi saggi di letteratura italiana e comparate ed è autrice (assieme a Pier Paolo Eramo e Francesco De Rosa) di un manuale di storia e antologia della letteratura (*Letteratura Terzo Millennio*). Dirige la rivista «Contemporanea». Attualmente insegna presso l'Istituto Tecnico Professionale "Matteotti" di Pisa.

Email: marina.polacco@virgilio.it

Come citare questo articolo

Polacco, Marina, "«E quell'infame sorriso». A proposito di somari scolastici e della loro rappresentazione", *Between*, III.6 (2013), <http://www.Between-journal.it/>