

Giuseppe Fiori

Il banco di legno

la scuola come racconto

ilpepeverde.it



Nel 1948, quando nacque la Costituzione, andavo in prima elementare, alla «Mazzini» a Roma, con un grembiule blu, un colletto rigido dal quale usciva un fiocco bianco, e sul braccio un'unica strisciolina di cotone che mia madre aveva cucito a indicare che facevo, appunto, la prima.

Non era una gran cucitrice, mia madre, e la stanghetta le venne un po' storta, ma non mi importava: io stavo andando a scuola! La situazione, se non era proprio quella di Alice che passa *Attraverso lo specchio* e s'imbatte in un mondo fantastico, ci somigliava terribilmente.

Ripensandoci a distanza di anni direi che il paradosso della scuola è tutto nella contemporanea presenza di due fattori: quello della sua ordinarietà e della sua straordinarietà. Perché varcata quella soglia niente più sarà come prima e avrà inizio il grande spettacolo della metamorfosi del nostro corpo e della nostra mente.

A sei anni, nel 1948, io e i miei compagni non sapevamo leggere e quanto a scrivere pensavamo che fosse un'astrazione irraggiungibile, ma con quel buffo grembiule «da femmine» – che lo avevano infatti identico, ma, *au contraire*, era bianco con il fiocco blu – e

una cartella marrone di cuoio rigido, la mattina attraversavamo tutti lo specchio al suono di una stridula campanella. I grembiuli blu separati dai grembiuli bianchi, una distinzione cromatica che anticipava già la divisione in classi maschili e classi femminili, che ci sembrava buffamente naturale.

Credo che, a dispetto della totale diversità delle forme e dei contenuti, quella piccola epifania non sia andata ancora perduta anche se facciamo del tutto per ridurla a una banale consuetudine, un rito stanco celebrato da una minoranza di adepti.

Con la differenza che nella scuola non c'è proprio quasi nulla di rituale e, nonostante le apparenze, dentro le sue stinte mura si muovono una moltitudine di pensieri, di persone, di sentimenti, di storie, di insegnamenti, di relazioni, di colori e di immagini... insomma un caleidoscopio di vita le cui combinazioni rimangono a lungo nella memoria.

In quella cartella di cuoio c'era l'astuccio di legno con la penna e il pennino, poche matite colorate, una gomma, il temperamatite, poi una fetta di pane e una mela in un sacchetto di carta. E, cosa più inquietante di tutte, un quaderno con una copertina nero opaco e la relativa carta assorbente.

Il quaderno nero con le righe larghe – in terza gli spazi si sarebbero fatti più stretti – sembrava costruito apposta per suscitare apprensione nello scolaro. Sopra quelle righe avremmo cominciato a tracciare incerte linee, qualche curva e cerchietti, per poi asciugare frettolosamente il tracciato con la carta assorbente. E se qualche pelo rimaneva nel pennino potevamo pulirlo sulla manica del grembiule, che tanto aveva lo stesso colore dell'inchiostro.

Certo avremmo potuto contare sul fatto che l'uomo da qualche millennio aveva inventato la scrittura, ma questo pensiero non sembrava arrecarci alcun sollievo. S'intingeva il pennino nel calamaio, e si proseguiva stando attenti a non sbavare sulla pagina bianca.

Il calamaio di vetro era inserito nella cornice esterna del banco, a metà strada tra me e il mio compagno: lo avevamo in comune, partecipavi di una stessa sorte. Tutto il blocco compatto del banco di legno ci rendeva complici: uno stesso sedile, un calamaio, una stessa pedana, si trattava solo di scegliere il lato destro o sinistro del blocco, poi una volta seduti i movimenti per tutta la durata della mattinata si sarebbero ridotti al minimo indispensabile.

Le file di banchi nelle aule della Scuola Elementare Mazzini, nel quartiere Trieste a Roma, erano di solito quattro e i banchi che tutti intendevano evitare erano quelli delle due file di mezzo posti davanti alla cattedra, di compensato lucido, sotto il tiro diretto della «Signora Maestra». Che, nelle scuole di borgata, dove insegnava mia zia Luisa, veniva chiamata «Sora Maé».

La mia scuola, invece, era in un quartiere borghese (una parola dal significato mutevole con i tempi) e le sue mura confinavano con un grande parco. Un confine che segnava una separazione, perché Parco Nemorense era il luogo dei giochi mentre la scuola Mazzini... no! Quel nome «Nemorense» mi incuriosiva, ma nessuno ne conosceva il significato, fino a quando, in un'altra stagione della vita, non scoprii in un libro la sua origine.

Rinchiusi nei banchi di legno, il nostro desiderio spesso varcava quel confine e si muoveva libero per i sentieri di Parco Nemorense,

un luogo più visitato con l'immaginazione che con i nostri passi. Ma il suo stesso nome, come appresi più avanti, invitava a fare questa scelta...



Quando, negli anni '60 tornai nelle aule della mia scuola, che per l'occasione erano diventate sezioni elettorali, mi guardai intorno e l'emozione del primo voto fu stemperata da un curioso pensiero, che non ho più dimenticato.

Guardavo i banchi di legno provvisoriamente sistemati nei corridoi e le carte geografiche appese alle pareti, vicino agli attaccapanni di ferro battuto a cui erano stati appesi i piccoli e goffi cappotti, anni '50, con la martingala; tutto era rimasto più o meno uguale, in fondo erano passati poco più di dieci anni dalle elementari e la povertà di quegli arredi balzava di nuovo davanti ai miei occhi con una curiosa evidenza.

Il senso delle cose... già sembrava che gli oggetti avessero acquistato col tempo un senso che l'immanenza del presente non aveva potuto certamente loro conferire. Ma, dopo quasi tre lustri, era come se quelle cose avessero raggiunto una densità di significato fino ad allora sconosciuta, e un pensiero si agitava nella mia testa, sotto forma di domanda. Com'è possibile che in queste stanze,

con pochi e semplici strumenti, immersi in un'atmosfera di trasandata dignità, una maestra che aveva passato buona parte della sua vita professionale a insegnare ai figli della lupa, com'è possibile che sia riuscita a farci scrivere e leggere, non tralasciando troppo neanche il far di conto e a interessarci a tutto ciò che era contenuto nel favoloso Sussidiario, com'è stato possibile?

Incastrati in quei banchi scomodi la guardavamo rapiti e preoccupati nello stesso tempo mentre alla lavagna, sul versante a quadretti, ci spiegava le addizioni e le sottrazioni con un piglio severo: la signora maestra era esile, con una crocchia di capelli grigi sulla nuca, il gessetto tra le sue dita ossute lasciava un arabesco di segni, come strisce di nuvole nel cielo. Poi, con la sinistra, la Bonsignore, prendeva il cancellino – una fettuccia di feltro arrotolata a chiocciola – e faceva sparire le sottili nuvole nella disperazione di chi non aveva fatto in tempo a coglierne il significato.

Certo, nonostante le condizioni avverse, una sorta di fascinazione narrativa era presente nell'atmosfera dell'aula... non sempre, non per tutte le lezioni, ma spesso il livello di attenzione era alto.

Una figura femminile parlava ininterrottamente rivolta a un gruppetto di bambini: i toni non erano proprio rassicuranti e, soprattutto, non raccontava ma insegnava. E noi scolari eravamo in una condizione di dovere (imparare) e non del piacere (di ascoltare), ma era pur sempre una situazione archetipica capace di proiettare nel tempo l'immagine di una figura femminile e del potere della sua voce.

Nell'immediato dopoguerra la prima elementare se non recideva del tutto il cordone ombelicale con le personali immagini della fantasia che ti eri creato, certo suggellava il momento dell'uscita dal bozzolo e dell'incontro, quotidianamente regolato, con l'altro da sé.

La passerella tra le due situazioni esistenziali era, naturalmente, data già dall'ingresso della scuola, preceduto da un grande cortile asfaltato, scarsamente alberato.

Alla fine del cortile, una grande scalinata introduceva al portone principale della «Mazzini», dove si ergeva la figura maestosa per eccellenza, quella che, se non aveva nessuna influenza sulla tua educazione, sembrava avere un potere assoluto sulla tua stessa presenza in quella nuova realtà. Sto parlando del bidello, capo di tutti i bidelli della Mazzini, Coltellacci: una figura imponente e teatrale! Lo aiutava, nell'interpretazione quotidiana del suo personaggio, una zoppia marcata e sinistra...più tardi tutta la mia generazione, prima con Gambadilegno e poi con Long John Silver, avrebbe abbinato il personaggio inceppato da un arto inferiore artificiale con la rappresentazione della canaglia... che però ha le sue buone ragioni per essere tale.

Il povero Coltellacci, comunque, non era certamente una canaglia, ma aveva il volto cupo e severo e le sopracciglia folte, la voce stentorea e... sì, la gamba sinistra con una protesi, di cui si favoleggiava abbondantemente.

Una capacità, quest'ultima, o un talento – forse, addirittura una vera e propria virtù – che è stata sempre sottovalutata dalla nostra società.

Naturalmente la maggior parte di noi diceva che era di legno, la

gamba di Coltellacci, ma di legno come? Tutta la gamba, solo il piede, dal ginocchio in giù come un corsaro?

E anche come l'aveva persa era oggetto di dialogante speculazione, se non di vera e propria indagine. Certo giocava a favore del personaggio e delle possibili storie quel suo granghignolesco cognome. Forse per me fu la conferma, dopo tutti i nomi sentiti nella prima infanzia dell'importanza dell'onomastica nel contesto di una storia, ossia quel particolare intuito che deve guidare un narratore nella scelta dei nomi. Una scelta sbagliata rischia, addirittura, di delineare in maniera difettosa il carattere del personaggio e di confonderne la maschera, con la conseguenza di collocarlo a disagio nel contesto narrativo.

Nei cinque anni in cui rimasi alla «Mazzini» con i miei compagni, sotto l'inflexibile disciplina educativa della signora maestra Bonsignore, nessuno riuscì a scoprire il segreto di Coltellacci. Che in un'altra vita – quella, appunto, della nostra bambinesca fantasia e dei nostri demenziali scherzi – sulla tolda del suo vascello fantasma aveva lungamente duellato con Henry Morgan e Francis Drake.



E forse perfino con l'impareggiabile Bartholomew Roberts, uomo di buone maniere e di buon gusto, di cui si ricordano ancora oggi le parole dettate da acute riflessioni ed esperienze: «Nei lavori onesti esistono di solito paghe basse e dure fatiche; nella pirateria, abbondanza, sazietà, libertà e potere. E chi non preferirebbe questa seconda alternativa, visto che il rischio che si corre, nel peggiore dei casi, è quello di ricevere un paio di sguardi malevoli e ostili al momento dell'impiccagione?»

Duelli appassionanti che presto avremmo cercato d'imitare armati di righelli, e che in quell'altra vita, quella della fantasia, erano costati al buon Coltellacci la perdita dello stinco e del piede sinistro, rimasti incastrati tra le assi sconnesse del ponte del suo brigantino battente bandiera nera con tanto di teschio e ossa incrociate.

Imitammo i duelli senza porgere l'orecchio alle considerazioni di Bartholomew Roberts che scoprimmo più tardi, leggendo le storie dei pirati. Come anche scoprimmo che, applicando gli stessi principi, Morgan e Drake erano diventati baronetti.

Di quei lontani e improbabili duelli, a Coltellacci erano rimaste due impronte: il piglio autorevole, incorniciato dall'austero portone in cima alle scale, e il colpo sordo, che s'udiva nei corridoi della scuola quando, claudicante, li percorreva da cima a fondo.

Il passaggio in prima elementare, dunque, era brusco: non c'erano stati asili nido e scuole materne ad attutire lo shock della transizione da bambino a scolaro. Prima di indossare quel grembiule blu avevamo però già capito la forza che poteva essere sprigionata dalla nostra immaginazione.

Perché se è certamente vero che nel lungo torneo tra immaginazione e realtà la seconda ha definitivamente la meglio, è altrettanto vero che la prima sa adattarsi allo schema di gioco dell'altra, rendendo sempre più coinvolgente il confronto.

In fondo anche nell'infanzia della civiltà umana c'è stato il passaggio da un contesto dominato dall'oralità e fondato sulla *mimesis* e sull'immagine a quello della scrittura, fondato sulla razionalità. E noi, in un'ipotetica scala che va dai singoli alle collettività attraverso i tempi, avevamo solo fatto i primi passi verso questo passaggio.

Stavamo ancora cercando di delineare il nostro schema di gioco, ma avevamo confusamente intuito che non era tanto importante chi avrebbe vinto il torneo, quanto come sarebbe stato il gioco. Quali emozioni ci avrebbe riservato e quanto *pathos* saremmo riusciti a esprimere.

A questo proposito quando, da adulto e ormai ben lontano dai sentieri reali o immaginari di Parco Nemorense, m'imbattei in alcune pagine de *Il ramo d'oro* di Frazer, appresi che sulle sponde boschive del lago di Nemi si trovava il tempio di Diana Nemorensis, la dea del bosco sacro (*nemus* è il bosco).

Il rituale del tempio obbligava periodicamente il re sacerdote, signore degli uomini e della natura, a un duello mortale e fortemente simbolico con un giovane sfidante «in una notte buia e tempestosa», come avrebbe detto Snoopy. Il pretendente, nella notte, appunto, in cui gli elementi della natura si scatenavano, strappava un ramo dorato dall'albero sacro a Diana Nemorensis e affrontava il duello per il potere.

Forse me lo sentivo, già a sei anni, che il nome di quel parco accanto alla mia scuola era un potente proiettore di scene mitologiche abbastanza inquietanti e di immagini che rievocavano l'infanzia del mondo.

A scuola non c'è mai stata una materia chiamata «Immaginazione», per fortuna, altrimenti tra programmi, orari, libri di testo e organici sarebbe rimasta a zampettare sul terreno senza mai alzarsi in volo. Ma non c'è dubbio che la scuola debba e possa potenziare anche questa nostra capacità, a patto che ne riconosca l'importanza.

Si tende, purtroppo, a relegare l'immaginazione soltanto nell'ambito della narrazione: chi inventa storie – narratore o scrittore che sia – ha bisogno di trivellare continuamente i pozzi per estrarre l'immaginazione necessaria ai propri racconti. Ma l'immaginazione accompagna, in maniera discreta, la nostra vita in tutte le sue stagioni.

La percezione di quanto sia necessario aggiungere alla realtà quotidiana pensieri e immagini fantastiche si sviluppa, comunque, fin dalla prima infanzia: l'immaginazione è Harvey, il coniglio bianco che solo noi vediamo e seguiamo nelle sue avventure. E senza quel compagno inventato la nostra prima elementare, nell'immediato dopoguerra, rischiava di anticipare troppo il reale...



magari in maniera conservatrice, insegnandoci: «Il vostro mondo sarà proprio come il mondo è sempre stato. E così sia».

Un insegnamento che inconsapevolmente avvertivamo come il risultato di aver soltanto rimesso insieme i pezzi del vaso rotto del recente passato; un risultato decisamente non convincente, adesso era necessario un vaso nuovo... da cui uscisse fuori un coniglio!

Per la trasformazione di Coltellacci da bidello a pirata c'era voluto poco, ma la trasformazione più difficile sarebbe stata quella della Bonsignore... Più tardi ci rendemmo conto che le correzioni (per usare un termine scolastico) più grandi erano state operate dalla Storia: appena ieri con il fascismo, la monarchia, il Minculpop, l'OVRA e tutto il resto erano andati al macero i libri che avevano fascistizzato la scuola italiana, perfino il nome del Ministero era cambiato: da quello di *Ministero dell'Educazione Nazionale* era stato corretto in «Ministero della Pubblica Istruzione». E le maestre e i maestri ora si voltavano indietro a guardare, certo in maniera più consapevole, un recente passato in cui non avevano potuto far altro che *obbedire*, magari senza *credere* e men che meno *combattere*.

Nel 1948 la Costituzione aveva spalancato le finestre e i portoni, anche delle scuole «L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento», gridava con gioia l'Articolo 33, mentre schiere di insegnanti e di professori universitari si guardavano allo specchio perplessi. Non solo loro certamente provavano un iniziale disagio per la libertà.

Così la signora maestra della mia scuola doveva aver raddrizzato

le spalle, aggiustata la crocchia dei capelli e iniziato una nuova vita professionale... oppure, più semplicemente, una nuova vita. E anzitutto doveva aver scoperto una cosa che forse aveva sempre saputo nei suoi più reconditi pensieri, che il problema dell'educazione è il problema della libertà! Come aveva insegnato John Dewey. A proposito il saggio *Democrazia e libertà*, del 1916, ora compie cento anni, ma in Italia è stato tradotto nel '49.

Dire poi che, a distanza di tempo, quei bambini in grembiule percepissero tutto questo, è certamente dire troppo, ma nelle famiglie dopo la pioggia di piombo della guerra era spuntato finalmente il sole e con esso la voglia di portare le proprie idee all'aria aperta. E alle nostre orecchie infantili, abituate alle conversazioni dei grandi, arrivavano insieme a storie avvincenti strane formazioni di parole, per lo più incomprensibili. Come dense nuvolette dalle forme più varie: erano queste «le idee» che comparivano ogni sera a cena, dopo essersi addensate durante il giorno. Era un mondo, a noi sconosciuto, quello delle idee, un nuovo mondo comparso all'improvviso.

Come avremmo mai potuto catturare anche quelle nuvole?

Guardavamo la nostra signora maestra con apprensione, il suo piglio era sempre autorevole, la postura eretta, pochi sorrisi e perfino qualche punta di sarcasmo quando si rivolgeva ai meno volenterosi, ma, a ben guardare, quegli occhi grigi rivelavano non di rado uno sguardo smarrito... le quattro operazioni non erano cambiate ma tutto il resto sì.

Ma la nostra immaginazione non poteva arrivare a tanto, così ci

HARVEY



accontentavamo di fare entrare Harvey in classe con noi ad assistere le lezioni, seduto negli ultimi banchi, sonnacchioso e distratto ma pronto a reagire nelle maniere più impensate.

Tanto nessuno lo vedeva, tranne chi usava l'immaginazione per camminare in quel fantastico e sconosciuto paese chiamato «Scuola»: un paese ora diventato, troppo grande e vario anche per la signora

maestra, ma con lei che guidava il nostro cammino l'avventura della conoscenza poteva essere affrontata con maggiori speranze. Niente di più e niente di meno.

In nostro soccorso, nei momenti critici, poteva sempre arrivare un grande coniglio bianco che avrebbe deviato la strada e ci avrebbe fatto riprendere fiato.

Sto parlando al plurale perché, fin dai primi giorni, in quell'aula, al terzo piano della «Mazzini» eravamo in classe, cioè ci sentivamo una classe! Tutti con un'unica stanghetta sul braccio, in un istante si era verificato il passaggio dall'io al noi. Intendiamoci anche la famiglia era un noi, ma con troppa diversità di proporzioni, vuoi mettere un padre con un figlio?

In classe, invece, c'era una totale omogeneità, per di più intrappolata negli stessi banchi di legno: una condizione eccessivamente organizzata.

Forse per questo tra di noi ci chiamavamo solo per cognome, e anche l'appello di ogni mattina ci identificava soltanto col cognome.

Già questo fattore segnava una diversità con la situazione familiare dove rimbalzavano solo i nomignoli. Ma la diversità più grande era l'apparire di un sentimento sconosciuto (o quasi) : quello dell'amicizia! Con i compagni più simili nei gusti o con quelli più dissimili, con quelli più divertenti o con quelli più curiosi, con quelli che sapevano giocare bene a palline, ma anche con quelle che erano meglio di molti maschi.

Tutto il contesto di ordine e omogeneità era diretto a far funzionare al meglio la stazione emittente, costituita dalla cattedra con la Bonsignore, che lanciava tutte le mattine perentori segnali radio ai banchi riceventi.

La pura e semplice trasmissione del sapere deve poter disporre delle condizioni più funzionali.

Eppure... eppure i segnali radio erano frequentemente disturbati da intermittenze, nessuno di noi era abituato a stare così immobile, a essere così passivo, in una parola a fare da spettatore. La TV non era stata ancora inventata e a ognuno di noi piaceva recitare piuttosto che stare a guardare.

Certo non posso dire, a così grande distanza di tempo, che ci fu un momento particolare in cui a tutto il «gruppo classe» apparve chiaramente, ma ricordo che giorno dopo giorno un'idea andava prendendo forma nella nostra testa: che l'ingresso a scuola e la situazione in classe era tutta una scena!

I pedagogisti hanno scoperto da molto tempo che la partecipazione emotiva è un fattore essenziale nell'apprendimento e che

non esiste cognizione senza emozione, facile a dirsi... Quell'ambiente di apprendimento era stato, negli anni, coscienziosamente ideato per contrastare qualsiasi partecipazione emotiva al processo educativo, perché il suo unico scopo era quello di ospitare un'educazione nazionale di Stato, con libri di Stato.

Comunque noi sulla scena c'eravamo con i costumi, gli arredi e il copione da recitare, da interpretare... una scena semplice, essenziale e per questo più efficace. L'aspetto della teatralità della scuola è stato sempre sottovalutato nel contesto educativo, a mio modo di vedere, mi rendo però conto di aver calcato, da attor giovane, quelle scene in una stagione molto lontana e in un altro secolo.

Come quel gruppo di scolari abbia potuto raggiungere, già in prima, la consapevolezza di varcare, ogni giorno per una *matinée*, la soglia del Teatro Mazzini, di entrare in una delle sue sale e di salire direttamente su un piccolo palcoscenico, non saprei ricordarlo ma indubbiamente ci sono state alcune condizioni e fattori che hanno favorito questa percezione.

L'ho detto: la scena era scarna, i materiali poveri, le posizioni scomode, l'atmosfera se era simile a quella di un ospedale, di una caserma o di un ufficio... aveva, però, un pizzico di mistero in più, come se qualcosa dovesse accadere da un momento all'altro.

E forse proprio grazie a una scena così poco addobbata ci siamo sentiti immediatamente in grado di realizzare il nostro inserimento, quel grembiule con la manica sporca d'inchiostro era stato ideato da un costumista esperto e ci faceva sentire perfettamente a nostro agio dentro il banco di legno. La signora maestra era, nello stesso tempo, la protagonista e la regista della commedia «Prima Ele-

mentare nel Dopoguerra» e si arrabbiava moltissimo quando qualcuno non aveva imparato per bene la sua parte e quando si lasciava andare a qualche straordinaria improvvisazione.

Ma sapeva che ogni tanto doveva essere tollerante – i tempi della fasulla inflessibilità erano finiti – e chiudere un occhio sulle nostre libertà di interpretazione. Sapeva, la Bonsignore, che da qualche parte in quell'aula si era infilato Harvey, il grande coniglio bianco, lei non lo poteva vedere ma c'era, nascosto nell'ultima fila di banchi.

E la nostra immaginazione se non si poteva muovere liberamente su quel palcoscenico, era però pronta a ricavarci il suo spazio e le battute giuste.

Magari con l'aiuto de «Il Sussidiario», che era l'Internet dei nostri tempi: nel Sussidiario trovavi tutto, tutto ciò che avresti dovuto imparare prima o poi, ma la cosa principale consisteva nel saper «navigare» nel Sussidiario, in modo da trovare quello di cui avevi bisogno, con l'aiuto di foto e immagini che lo rendevano amichevole quasi quanto un album di figurine, ma tanto più necessario per la nostra formazione.

* * *

Il tema della teatralità della scuola e nella scuola mi obbliga, lo quasi, a fare un breve flashback e tornare indietro di un solo anno rispetto alla prima elementare di cui ho parlato.

Già nel 1947, infatti, i miei fremevano perché iniziassi la scuola, ma bisognava aspettare il compimento del mio sesto anno, un'età che a loro sembrava già molto avanzata. Più tardi generazioni di

genitori hanno avuto questa premura e lo stesso Ministero da cui discende l'istruzione ha ritenuto che *prima è meglio*, fino a quando qualcuno vorrà iniziare la scuola prima di prima.

La scuola elementare «Giuseppe Mazzini» era lì, come ho detto, accanto a Parco Nemorense, come un moloch grigio e impenetrabile, per i bambini di cinque anni, quando andavo al Parco la guardavo preoccupato come si scruta il destino e mi rasserenava solo il pensiero che avevo ancora un altro anno per guardare veramente in faccia il mio destino. Poi scoppiò un fulmine a ciel sereno!

L'idea fu di mia madre che aveva un ricordo bellissimo della sua vita scolastica sabina «La mattina, ogni tanto, portalo con te in classe, gli farà certamente bene e imparerà ad essere più buono».

La proposta ormai era stata lanciata e la destinataria l'accolse con entusiasmo, i suoi figli erano già grandicelli e aver per le mani tutte le mattine, sul filobus, un nipotino cui impartire i primi rudimenti del sapere, le sembrò appagante. Sí, la destinataria della proposta di *un anno in più e prima* era mia zia, maestra con specializzazione per le classi differenziali, che insegnava in una lontana scuola elementare della periferia, a Val Melaina. In una classe differenziale, appunto. Un quartiere e una situazione molto diversa da quella dove io vivevo e della scuola che avrei frequentato.

Sembrava corretto, alla scuola di quei tempi, che da una parte ci fossero i bambini differenti e da un'altra i bambini normali. Con ciò, gli ideatori della separazione raggiungevano un duplice risultato: fornivano insegnanti specializzati ai disabili e non disturbavano il processo educativo degli abili.

Due o tre dettagli non tornavano nella pratica attuazione di quest'idea, ma si sa, nessuna *apartheid* è perfetta!

Mia zia Luisa era, però, rassicurante. Era la sorella di mio padre, le somigliava nel volto, portava dentro di sé una grande pena per il marito morto giovane ed era coraggiosa con i suoi due figli e con quella classe differente da tutte le altre della scuola.

La mattina prendevamo il filobus, io e mia zia la maestra, uscivamo presto e facevamo un lungo viaggio per arrivare a quella scuola di periferia in tempo al suono della campanella.

E poi in classe, al primo banco. Perché aveva scelto quel posto proprio per me? Ovvio, al primo banco c'era seduto il primo della classe e le sembrava, bontà sua, la compagnia più adatta. Data la mia condizione di «osservatore» ero l'unico senza cartella e con soltanto un quaderno e una matita sul banco di legno. Gli altri erano tutti più grandi di me, naturalmente, e i seienni erano una esigua minoranza, la maggior parte della classe era composta di lungo-ripetenti.

Non posso dire che mi sentissi a disagio, in mezzo a loro, dopotutto ero il nipote della maestra che dalla cattedra e dalla lavagna insegnava delle cose bellissime, come aste, cerchietti, numeri...mentre tutta la classe, rigorosamente maschile, faceva scricchiolare i pennini sulle pagine dei neri quaderni.

Io guardavo con ammirazione il mio compagno di banco: come si destreggiava bene con la penna, dopo aver intinto il pennino nel calamaio, i suoi segni erano chiari e sicuri e appena tracciati asciugava il foglio con la carta assorbente. Sarei mai riuscito a raggiungere quel livello?

La classe era ordinatamente turbolenta, nel senso che ognuno di quei bambini aveva una sua rivendicazione personale nei confronti della maestra o del compagno di banco, ma tutto avveniva secondo uno spartito che zia Luisa negli anni, evidentemente, aveva saputo mettere a punto.

La mattina passava lentamente in mezzo a quell'orchestra di suonatori strampalati di cui anch'io ormai, anche se con lunghe litanze, facevo parte.

Vicino a me, il primo violino procedeva con sicurezza e sul quaderno a righe larghe le lettere, come note, avevano un percorso ondeggiante. Mi sforzavo anch'io, ma certo non ero così bravo.

Poi ogni tanto echeggiava una dissonanza che la maestra cercava subito di correggere con un cenno.

Fuor di metafora, anche nell'orchestra ci sono momenti, prima della sinfonia, in cui gli orchestrali provano i loro strumenti, e non ti rendi mai conto come di lì a poco quel caos di suoni possa diventare un'armonia.

Certo, dopo un po' che ci avevo fatto l'orecchio, cominciai a notare che in quella classe le dissonanze erano un po' troppe e provenivano da diversi orchestrali.

Ne ricordo una tra le tante: a metà della fila centrale c'erano due fratelli ripetenti che se ne stavano abbastanza calmi e «composti», come si diceva allora, per quasi tutta la mattina. La compostezza all'epoca era data dal comportamento e dai modi, per esempio dalla posizione delle mani dell'alunno.

Esse o dovevano essere poggiate sul banco per scrivere e sfogliare libri e quaderni o dovevano essere alzate per azzardare una richiesta

e fornire una risposta, oppure dovevano essere collocate dietro la schiena in una posizione di riposo. Un po' come i militari quando non sono sugli attenti.

Dopo una mattinata di compostezza, però, i due fratelli della fila di mezzo cominciavano ad agitarsi per attrarre l'attenzione di zia Luisa, che, condiscendente, rivolgeva loro lo sguardo.

A quel punto i due si alzavano e lanciavano all'unisono il loro acuto «A sora maè, a noi due sorelle non ce interroghi mai?!»

Effettivamente quel mio, non primo anno di scuola, con una specie di integrazione a rovescio, mi è rimasto impresso quanto il successivo primo vero anno delle elementari.

Nel filobus, al ritorno, zia Luisa cercava di farmi un po' di lezione, ma quello che veramente mi interessava erano loro, quei miei compagni più grandi e più distanti, più astratti, ma non incomprensibili... Anche il tragitto mi interessava, segnava quasi la distanza tra due mondi.

Certo ero un privilegiato, avevo con me una figura che mi aiutava a comprendere le situazioni e che mi dava i primi insegnamenti con un sorriso sornione.

Un sorriso da educatrice: già, il «fattore umano» è un elemento fondamentale della professione docente, almeno quanto le abilitazioni e i corsi di specializzazione, certo lo è anche in molte altre professioni ma, in una classe, il fattore umano dell'insegnante riesce a rendere straordinarie attività apparentemente normali e perfino ripetitive (pensate al professor Keating, interpretato da Robin Williams, ne *L'attimo fuggente*).

Riesce a far rientrare le situazioni drammatiche, che si presentano sulla scena educativa, nella cornice della commedia scolastica, anche quando ci troviamo di fronte a una realtà che impegna gli attori ben oltre il palcoscenico in cui si svolge.

Quell' epifania prescolare durò solo una breve stagione e non poté insegnarmi molto del programma ministeriale, allora esistente, ma nel corso degli studi l'ho sempre considerata, a suo modo, significativa... come, appunto, debbono essere le prove di una commedia lunga e dagli esiti incerti.

Nel fatidico 1948 ero solo all'inizio di quella commedia che mi vedeva come interprete ma anche, come spettatore e, per fortuna, a metà di ogni mattinata c'era l'intervallo o, per dirla col linguaggio scolastico, la «ricreazione»! Una breve interruzione che alla Mazzini si svolgeva nel cortile antistante l'edificio.

Appena il tempo di mangiare le mele con la buccia o le ciriole del giorno prima tirate fuori dalla borsa e perfino di sgambare un po' e darsi qualche spintone. Per le cadute sull'asfalto le ginocchia si sbucciavano a più di uno di noi, certo non era l'idea di motricità della Montessori ma ci faceva piacere quel po' di disordine sorvegliato dopo tanta ordinata immobilità. Non ricordo esattamente quanto durasse la ricreazione ma era certo inferiore all'ora d'aria dei detenuti a Regina Coeli.

Alcuni rimanevano tutto il tempo seduti per terra a guardare il Sussidiario, erano i più bravi, per i quali noi altri avevamo un rispetto venato da invidia, mentre le maestre, in cima allo scalone che dal cortile saliva al portone d'ingresso, parlavano tra loro ma

con gli occhi alla scena sottostante: una platea popolata e irrequieta che si sarebbe dissolta a un loro cenno.

Nessuno di noi aveva ancora l'orologio, così arrivati al torsolo della mela le guardavamo rassegnati.

Infine una figura destinata a sbiadirsi, nella foto in bianco e nero della classe in cortile, era quella del capoclasse. Retaggio del fascismo il capoclasse non era mai il più bravo, che non ambiva certo a quel ruolo, ma il più mediocre... un vanto che avrebbe poi coltivato nella vita lavorativa, riuscendo a emergere in vari settori della società. Anche se non in tutti, s'intende!

Il climax era fornito da una breve mancanza in classe della maestra, in quella mezzora scarsa a lui veniva affidata la disciplina del gruppo: con il gessetto divideva la lavagna in due campi, quello dei BUONI e quello dei CATTIVI, un potere inutile che lo esaltava oltre misura. Va da sé che tra i cattivi trascurava di segnare gli indisciplinati che gli erano devoti.

La divisione netta tra assoggettati e ribelli, il potere disciplinare affidato a un mediocre che lo esercitava arbitrariamente, tutto questo era soltanto l'eco dei tempi da cui venivamo oppure prefigurava anche il futuro verso cui ci stavamo dirigendo?

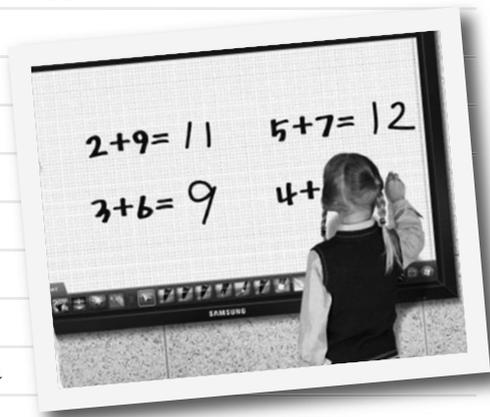
* * *

Al termine di questa breve incursione nella memoria scolastica di una generazione (in via, ahimè, di estinzione) è del tutto evidente che non è sopravvissuto quasi nulla, se non le mura, di quell'impresa educativa nata dalle macerie di una dittatura e di

una guerra. La lastra di ardesia nera (lo stesso materiale dei biliardi!) che campeggiava accanto alla cattedra è stata sostituita dalla LIM, la lavagna interattiva multimediale: un segnale, tra i tanti, del passaggio da una scuola artigianale a una scuola digitale. Gli schermi *touch screen* non hanno bisogno di gessetto e cancellino e l'evoluzione tecnologica ha realizzato una completa mutazione generazionale, in sintonia con i profondi cambiamenti della società.

Un cambiamento epocale – di entità paragonabile a quello del dopoguerra? – realizzato dal *world wide web* e dall'influenza che lo spazio libero e le sconfinite opportunità

della rete hanno avuto sulla vita di tutti noi e sull'insegnamento. Certo il paragone è improprio, un evento storico delle dimensioni del nostro dopoguerra non può essere accostato agli eventi prodotti da una rivoluzione tecnologica, ma, appunto, è la dimensione del mutamento che colpisce.



Con la fine degli anni '40 iniziò, almeno per noi, un'epoca di pace e di libertà e la scuola acquistò nuovi connotati educativi, e con questi connotati la scuola italiana è entrata, dopo quasi mezzo secolo, nell'era di Internet, inserendosi in un cambiamento molto più potente e pervasivo di quello prodotto da qualsiasi riforma.

Eppure ho avuto la sensazione, scrivendo queste righe, che qualcosa di immutabile nella scuola sia pur dovuto rimanere (a parte le quattro operazioni) e che quel qualcosa siano, appunto, *i fondamentali* della scuola italiana.

Non accade da molto tempo che essi conquistino la scena, mentre in economia i fondamentali sono sempre al centro del dibattito scientifico. Le numerose riforme e controriforme che si sono succedute negli ultimi decenni in ambito scolastico sembra non abbiano contribuito ad accentuarne la rilevanza e si è arrivati perfino ad esprimere posizioni negazioniste: perché la scuola che è un'entità mutante in tandem con la società deve essere ancorata a principi e a valori fondanti?

Come è possibile proporre a una generazione iperconnessa il bagaglio di valori presenti nella Costituzione nata nel dopoguerra?

È poi vero che nella nostra Costituzione è possibile enucleare i fondamentali della scuola, l'eredità degli insegnamenti da consegnare di generazione in generazione, tra i nativi delle diverse epoche?

Ci sono risposte, non poi così difficili da fornire, a tali domande, che sono spesso mal poste ed eccessivamente orientate a un depistaggio.

Partiamo allora dall'elemento di «straordinarietà» della scuola: mutuando il concetto dalla fisica possiamo dire che gli insegnamenti siano l'energia che trasformano la nostra massa cerebrale, considerata la struttura più complessa esistente tra tutti i sistemi viventi.

«Lo sviluppo del cervello» scrive Alberto Oliverio in *Neuropedagogia, cervello, esperienza, apprendimento* «è in gran parte un

processo che dipende oltre che da un programma genetico, dall'esperienza, sia in termini positivi sia negativi. L'educazione ha quindi il compito di dare forma al cervello».

E proprio l'incontro tra neuroscienze e insegnamento ha dato origine alla neuropedagogia perché le conoscenze della struttura della corteccia cerebrale – a cui si devono tutte le nostre capacità e funzioni – possono tradursi in un miglioramento del processo formativo. Questa nuova frontiera ci indicherà quali sono stati e saranno gli apporti fondamentali della scuola allo sviluppo, delle funzioni superiori del linguaggio, della coscienza, della capacità logica e della creatività.

Quello che chiamo l'elemento di «ordinarietà» della scuola è, ovviamente, il suo funzionamento, su cui c'è stato un disegno riformatore di vario segno. Tutte le possibili positività e negatività in questo campo si sono alternate, nelle diverse legislature, soprattutto in questi ultimi venti anni – a mo' di scontri mortali nel bosco di Diana Nemorensis – e questo ci fa sperare bene per un futuro meno conflittuale...



Intendiamoci, si tratta di un funzionamento complesso che deve coniugare innovazione, investimenti e sostenibilità finanziaria, il tutto con un'esposizione politica e sindacale al calor bianco. È un'ordinarietà stagionale, come i cicli in agricoltura, che non può procedere per salti e che regola tutti i rapporti che permettono lo svolgersi delle attività didattiche lungo il corso dell'anno scolastico. Se la scuola è diventata il punto di riferimento per molte comunità si deve proprio al suo regolare funzionamento. Ma gli aspetti relativi al funzionamento di un ente esprimono, per loro natura, tensioni che finiscono per essere di gran lunga prevalenti sugli altri fattori. È prevedibile, e puntualmente avviene, salvo rendersene conto e correggere la rotta.

Come accennavo è maturata, verso la fine del XX secolo, una stagione di decisa innovazione, nella consapevolezza che ogni iniziativa riformatrice dovesse comunque trovare fondamento su una maggiore sostenibilità finanziaria rispetto al passato.

Le norme di Bassanini sulla pubblica amministrazione e quelle di Berlinguer sulla scuola hanno segnato il cambiamento di prospettiva, toccando anche snodi non di puro funzionamento degli assetti scolastici. Le tematiche educative entravano così in un cono di luce che ne illuminava la necessità per la stessa evoluzione sociale: con il riordino dei cicli scolastici e l'autonomia delle scuole, ma anche con il riassorbimento del precariato, il reclutamento concorsuale di giovani laureati e un ambizioso piano nazionale per l'informatica, la priorità dell'istruzione, del tutto appannata nelle precedenti legislature, riusciva finalmente a riguadagnare la scena.

Il risultato elettorale del giugno del 2001 determinò l'inizio di una stagione di restaurazione con la fulminea abrogazione di tutte le norme che ne avevano segnato il cambiamento. Un esempio di furor Morattiano riguardò la legge che avrebbe posto fine all'anomala ed eccessiva lunghezza del ciclo di studi della scuola primaria e della secondaria di I grado: infatti nel febbraio 2000 la legge Berlinguer sul riordino dei cicli scolastici aveva ridotto di un anno tale percorso, nella considerazione che un contesto educativo nell'era digitale potesse consentire maggiori dinamismi e anticipazioni rispetto al passato. Ma il nuovo scenario ordinamentale del ciclo primario coalizzò immediatamente i conservatorismi di ogni segno.

Se la stagione precedente aveva dimostrato che proprio aver stabilito parametri per la sostenibilità della crescita era la condizione necessaria per le riforme, dal 2001 l'appiattimento sull'esigenza di riduzione dei costi nel settore educativo oscurava ogni altra prospettiva. Il cono di luce sulla scuola italiana veniva così spento con la vittoria del vecchio sul nuovo.

Con la ricetta *meno insegnanti – meno investimenti*, a fronte, tra l'altro, di un lieve incremento della popolazione scolastica, si è, dunque, verificato un arretramento culturale complessivo della società, all'insegna di *meno cultura – meno sviluppo e maggiore disuguaglianza sociale*.

Ora l'attuale spinta riformatrice del 2015 è, in parte, ripartita dalle radici di quel recente passato – ad esempio con il riassorbimento del precariato e il reclutamento concorsuale – ma, in altra parte, ha inteso mantenere lo status quo con, in più, il potenzia-

mento delle funzioni manageriali dei dirigenti scolastici. Certo la scuola sta risalendo negli investimenti e nell'interesse sociale, ma soltanto sotto l'aspetto dell'attenzione che viene dedicata al suo funzionamento e alle tematiche del personale.

In conclusione è auspicabile che, dopo tanta dedizione alle sue strutture e al suo funzionamento, sia arrivato ormai il momento di liberare nella scuola una maggiore energia innovativa, come è stato fatto in alcuni periodi della sua storia, nella coscienza dell'importante considerazione di Montaigne, che è preferibile «una testa ben fatta piuttosto che bella piena»! Come ogni insegnante ha compreso sulla base della sua esperienza.

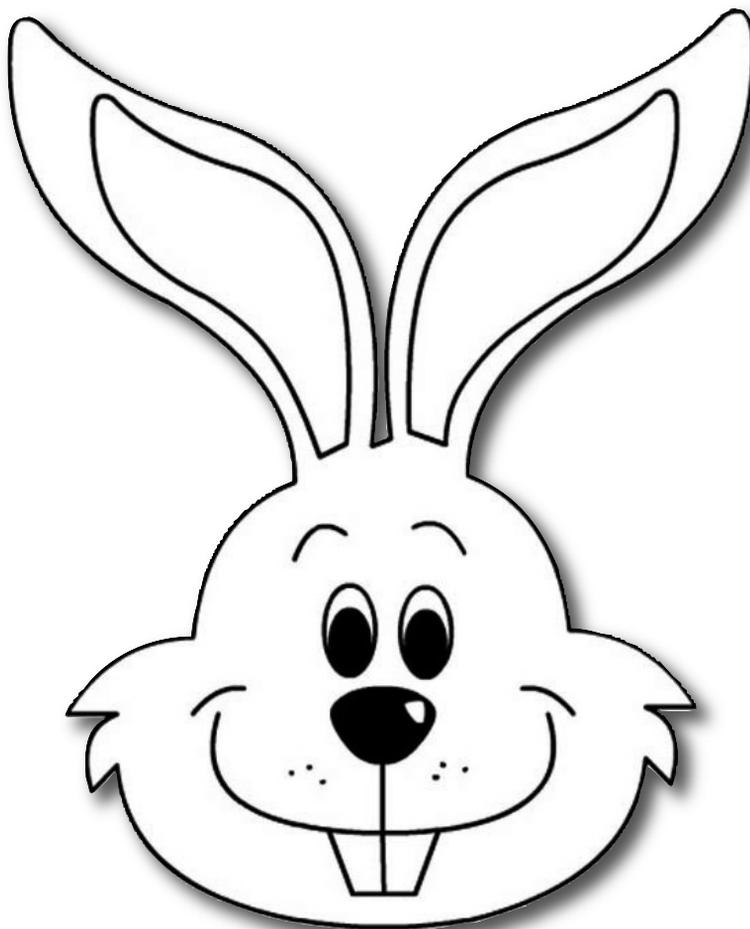
Per fortuna, poi, alla scuola è naturalmente congeniale uno *story telling* dei suoi vari aspetti nei momenti più diversi, anzi la scuola stessa, come luogo degli insegnamenti, è narrazione: accoglie nel suo alveo le storie che compongono i romanzi di formazione delle diverse generazioni.

La scuola, oltre a rappresentare un bene di grande valore per tutti i cittadini, è anche il grande libro delle *Mille e una storia*, e dalle esperienze vissute tra le sue mura si trae sempre nuova linfa per gli insegnamenti, che sono, appunto, i profili fondamentali di quel continente dai confini mutevoli che siamo chiamati ad esplorare fin dall'infanzia.

E se è vero che i racconti modulano il funzionamento della nostra mente e che esiste una stretta relazione tra la capacità di raccontare e i comportamenti di chi ascolta, allora possiamo considerare che al centro del processo cognitivo ci siano le varie

forme di narrazione che la scuola (e non soltanto essa) è in grado di mettere in campo in quella particolare e irripetibile stagione della vita.

È il potere della narrazione che si manifesta compiutamente nella vita reale: uno dei padri delle neuroscienze, Michael Gazzaniga, è convinto che le storie servano a prepararci ad essa: «Siamo pronti per far fronte agli eventi inattesi perché li abbiamo immaginati o ascoltati nei racconti. È questa una delle funzioni evolutive essenziali della narrazione». Ma anche della Scuola nella sua lunga storia.



Giuseppe Fiori, narratore e saggista, vive a Roma. Ha scritto libri per bambini e ragazzi: *La leggenda dell'Acanpesce*, (Le Monnier, 2002), *Celestino e Ribò*, (Manni, 2003), *Frittelle d'acqua*, (Manni, 2006), *I sogni di re straccione*, (Laterza, 2006), *Phantomas*, (Manni, 2010) e *Il bambino a cui succedono cose impossibili*, (ilmiolibro.it, 2012). È anche autore in coppia con Luigi Calcerano della *Guida alla lettura di Agatha Christie*, (Oscar Mondadori, 1990), dell'opera antologica *Uno studio in Giallo*, (La Nuova Italia, 1989), stampato in sette edizioni, e di una serie di romanzi e racconti polizieschi: *Delitti indelicati*, (Manni, 2003), *Ladri e guardie*, (Editori Riuniti, 2007), *Un delitto elementare*, (Sovera, 2008), *Teoria e pratica del giallo*, (Edizioni Conoscenza, 2009), due e-book editi da ilpepeverde.it: *Delitto nella panic room* e *CLANDESTINI*. L'ultimo e-book è *Sherlock Holmes a Roma*, (Delos Digital, 2015). I suoi ultimi lavori sono: *Chi ha rubato Pecos Bill?* (Manni, 2008), *La bella addormentata nel parco*, (Avagliano, 2010), *La conversazione sparita* (Manni, 2013) e *Il comocero a primavera*, racconti con le foto di Emanuele Forzani, (Manni, 2015).