

Anche i formatori imparano. Analisi delle pratiche didattiche raccontate da Franck McCourt in *Ehi, prof!*

GIUSEPPE TACCONI¹

Parole chiave:
Didattica,
Insegnamento,
Classe,
Gestione dell'aula

Nei primi numeri della scorsa annata, ho proposto alcune riflessioni sulla formazione professionale a partire dalle esperienze dei formatori che avevo raccolto – con la tecnica dell'intervista focalizzata sulla pratica o attraverso l'apertura di una discussione all'interno di un forum – e successivamente analizzato, secondo un approccio di tipo fenomenologico (Cfr. Mortari 2007; Tacconi 2007a e 2007b). Si trattava di interrogare le pratiche e di far emergere, dai racconti dei formatori o dai testi delle loro interazioni *online*, il sapere dell'esperienza, ciò che l'esperienza insegna su quell'oggetto opaco ma denso di significati che è la pratica dell'insegnare.

È possibile utilizzare questo stesso approccio e questo tipo di analisi anche con un altro genere di dati, quelli forniti dalla letteratura, in particolare dai romanzi e dalle cronache di scuola². In questo contributo desidero proporre ciò che emerge dall'analisi del testo di Frank McCourt, uno scrittore statunitense di origine irlandese che, in uno dei suoi ultimi lavori apparsi in Italia, dal titolo "Ehi, prof"³, racconta la sua trentennale esperienza

¹ Università degli Studi di Verona.

² Un'operazione analoga è stata compiuta qualche anno fa da Rosario Drago che ha proposto una gradevole antologia di opere sulla scuola e la figura dell'insegnante (cfr. DRAGO, 2001). Nella bibliografia di questo testo viene riportato un ricchissimo elenco di opere letterarie degli ultimi due secoli che contengono splendide pagine sulla scuola e l'insegnare.

³ Tit. or.: *Teacher Man*. Altre opere dello stesso autore, divenuto scrittore verso la fine della sua carriera di insegnante, in cui appaiono anche alcuni tratti della sua esperienza di insegnamento, sono: *Le ceneri di Angela*, Adelphi, Milano 1996 e *Che paese, l'America*, Adelphi, Milano 2000.

di insegnante, vissuta dalla fine degli anni cinquanta in poi, prevalentemente all'interno dell'Istituto Tecnico e Professionale "McKee", nel distretto di Staten Island di New York, o in istituti analoghi, che tanti tratti in comune presentano anche con i nostri istituti professionali e i nostri CFP⁴.

Non si tratta di un'analisi critica o letteraria ma di una lettura specificamente didattica di questo testo narrativo, condotta per "leggere" e illuminare alcuni aspetti della pratica dell'insegnare, per ricercare e interrogare i significati che sono presenti nelle azioni e nei contesti nei quali avviene l'insegnamento. Sono convinto infatti che anche la letteratura possa diventare fonte della ricerca didattica.

Ho cercato di selezionare nel testo le unità maggiormente significative per esplorare l'oggetto sopra indicato, quelle in cui l'autore racconta ciò che faceva quando insegnava in istituti professionali, e di analizzarle nello stesso modo in cui, negli articoli da me pubblicati su questa rivista durante la scorsa annata, ho analizzato i racconti degli insegnanti/formatori⁵.

1. ESSERE INSEGNANTI

Nel suo racconto, McCourt evidenzia bene come, soprattutto all'inizio della carriera di insegnanti, ci si porti dentro un'idea ingenua di insegnamento che è destinata in seguito a complessificarsi:

Pensavo che per insegnare bisognasse semplicemente dire agli alunni quello che si sapeva, poi li si esaminava e gli si dava un voto. Adesso scopro che la vita di un insegnante poteva essere piuttosto complicata... (p. 61).

Col tempo, soprattutto attraverso la formazione, si guadagnano nuovi significati. Ecco quelli che il docente di didattica della New York University aveva comunicato al nostro autore durante la sua formazione iniziale da insegnante⁶:

(disse che) bisogna sapere dove mettersi [...] e chi essere [...] prima che gli studenti entrino nell'aula. Non mi ero mai reso conto che l'insegnamento potesse essere una faccenda così complicata. È impensabile insegnare, disse, se uno non sa dove collocarsi fisicamente. L'aula può diventare un campo di battaglia quanto un campo di gioco. Ed è indispensabile sapere chi siete [...]. Il primo giorno di scuola dovrete mettervi accanto alla porta e far capire ai vostri studenti quanto siete contenti di vederli. Restate in piedi,

⁴ «Gli istituti tecnici venivano spesso considerati un ricettacolo per gli studenti che non avevano basi adeguate per frequentare un liceo...; l'opinione pubblica non considerava che migliaia di giovani potessero voler fare i meccanici, le estetiste, i macchinisti, gli elettricisti, gli idraulici e i falegnami...» (Mccourt 2006, 28; d'ora in poi, per le citazioni da questo testo indicherò solamente la pagina).

⁵ Per la descrizione delle azioni di ricerca rimando a Tacconi 2007b.

⁶ Il giudizio sprezzante di un collega di McCourt, anche lui studente che si preparava alla professione di insegnante, e il racconto che segue il brano qui riportato fanno però riflettere sul fatto che spesso i docenti di didattica sono scarsamente attendibili, soprattutto quando non fanno che dispensare consigli o addirittura prescrizioni: «Questo tizio spara un sacco di cacciate, in vita sua non ha manco mai insegnato alle superiori» (p. 61).

mi raccomando. Qualsiasi autore di teatro vi dirà che se l'attore si siede, si siede anche lo spettacolo. La mossa migliore in assoluto è quella di affermare voi stessi e la vostra presenza e di farlo nel corridoio davanti all'aula [...]. Quello è il vostro territorio e quando sarete lì, gli altri vi vedranno come un insegnante forte, impavido, pronto ad affrontare l'orda. Perché una classe è questo: un'orda. E voi insegnanti siete dei guerrieri (pp. 59-60).

Nel corso della sua specializzazione in Letteratura inglese, mentre già insegnava, il nostro autore incontra un docente che lo affascina e che gli fa venir voglia di essere come lui. Ma ben presto avverte la differenza che normalmente passa tra un docente universitario e l'insegnante di un istituto professionale:

Con le mie classi di idraulici, elettricisti e meccanici tentavo di imitare lo stile elegante di Seiden (il professore del corso di specializzazione, ndr.), ma loro mi guardavano come se fossi uscito di senno. I professori universitari potevano salire in cattedra e fare lezione finché volevano senza mai tema di polemiche e contestazioni. La loro sì che era una vita invidiabile. Non dovevano mai dire a nessuno mettiti seduto e apri il quaderno e no, il permesso di uscire non te lo do. Non dovevano mai intervenire in una rissa. Le tesine andavano consegnate per tempo. Niente giustificazioni, signori, non siamo mica a scuola [...]. A Seiden e ai suoi colleghi invidiavo le quattro o cinque ore di lezione settimanali. Io ne facevo venticinque. Loro godevano di un'autorità totale; io l'autorità me la dovevo guadagnare. Dicevo a mia moglie: Perché mi tocca combattere con bande di adolescenti scorbutici quando potrei fare la vita facile del professore universitario? Non sarebbe un piacere entrare tranquillo in aula con quell'aria disinvolta, prendere atto dell'esistenza degli studenti con un lieve cenno della testa, far lezione guardando la parete di fondo o l'albero fuori dalla finestra, scarabocchiare alla lavagna qualche appunto illeggibile e annunciare l'argomento della prossima tesina [...]. Niente proteste, niente provocazioni, niente giustificazioni (pp. 131-132).

Solo la pratica permette di mettere in discussione le idee ingenue pregresse e di scoprire le mille sfaccettature dell'essere insegnante:

Ero più che un professore, e meno. Nell'aula di una scuola superiore uno diventa un sergente istruttore, un rabbino, una spalla su cui piangere, un cerbero, un cantante, uno studioso di second'ordine, un impiegato, un arbitro, un pagliaccio, un consulente, un censore dell'abbigliamento, una guida, un apologeta, un filosofo, un collaboratore, un ballerino di tip tap, un politico, un medico, un fesso, un vigile urbano, un prete, un padre-madre-fratello-sorella-zio-zia, un ragioniere, un critico, uno psicologo, l'ultima goccia che fa traboccare il vaso... (p. 35).

In ogni caso, il nostro autore sottolinea l'originalità della propria identità professionale e il legame stretto che si viene a stabilire tra il sé personale e il sé professionale:

Ho dovuto scoprire il mio modo di essere uomo e insegnante (p. 35).

Penavo ogni giorno per tenere viva l'attenzione di cinque classi, ma stavo anche imparando una cosa ovvia, e cioè che nell'aula devi farti strada a modo tuo, devi trovare te stesso. Devi elaborare un tuo stile, tecniche tue. Devi dire la verità, altrimenti vieni scoperto: Ehi, prof, la settimana scorsa hai detto un'altra cosa (p. 143).

Al termine del libro, che corrisponde al termine della sua carriera di insegnante, McCourt riporta il consiglio elargito, perché richiesto, ad una giovane supplente, che presto avrebbe avuto una sua cattedra, e condensa così il succo di ciò che la sua lunga esperienza di insegnante gli ha insegnato:

Scopri cos'è che ti piace e fallo; alla fine il succo è questo. Ammetto che insegnare non mi è sempre piaciuto. Mi sentivo inadeguato. In aula sei da solo, sei una persona sola che ogni giorno deve affrontare cinque classi, cinque classi di teenager. Una unità di energia contro centosettantacinque bombe a orologeria. Devi vendere cara la pelle [...]. So che esagero, ma è come quando un pugile sale sul ring o un torero scende nell'arena: rischi un KO o un'incornata, e allora puoi dire addio all'insegnamento. Se resisti, però, impari i trucchi. È difficile, ma in classe devi creare le condizioni per sentirti a tuo agio. Devi essere egoista. Come dicono le compagnie aeree, quando manca l'ossigeno devi metterti la maschera prima tu, anche se d'istinto ti viene da salvare il bambino. La classe è un teatro di intense vicende. E tu non saprai mai cos'hai fatto alle centinaia di ragazzi o per le centinaia di ragazzi che vanno e vengono. Li vedi uscire dall'aula trasognati, abbattuti, strafottenti, entusiasti, sorridenti, perplessi. Dopo qualche anno ti crescono le antenne. Capisci quando hai fatto breccia o te li sei alienati. È alchimia. È psicologia. È istinto animale. Stai con i ragazzi e fintanto che vuoi fare l'insegnante non c'è via di fuga [...]. La partita è fra te e i ragazzi... (pp. 305-306).

2. LA GESTIONE DELLA CLASSE

Se ci soffermiamo sulle parti del testo in cui l'autore racconta le sue azioni di insegnante, constatiamo che buona parte sono dedicate alle complesse interazioni che avvengono in quella specie di microcosmo che è la classe. Vediamo alcuni episodi o situazioni emblematiche.

1) *Esserci*

Per quanto il vissuto personale del docente possa distrarre, è impossibile sottrarsi alla relazione con gli allievi. Non c'è scampo all'esserci:

Alle otto di mattina i ragazzi se ne infischiano di come ti senti tu. Stai pensando a cosa ti aspetta – cinque classi, fino a centosettantacinque ragazzi americani scorbutici, affamati, innamorati, ansiosi, allupati, gagliardi, provocatori –, e sai di non avere scampo. Ti ritrovi lì col mal di testa, la gastrite, gli echi della litigata con tua moglie, con la fidanzata, col padrone di casa, quel rompiscoglioni di tuo figlio che vuole diventare Elvis ed è un ingrato. Stanotte non hai chiuso occhio. Hai ancora la borsa piena di compiti, i cosiddetti temi di centosettantacinque studenti, scarabocchi buttati giù alla meno peggio. Ehi, capo, l'hai letto il compito mio? Non che gliene importi qualcosa. Non hanno mica intenzione di passare la vita a scrivere temi; quello si fa solo a questo strazio di lezione. Ti stanno guardando. Non puoi nasconderti. Sono lì che aspettano (pp. 90-91).

Ma esserci non basta. Si tratta, come dice McCourt, dopo aver raccontato una delle più impegnative esperienze di gestione di una classe di tutta la sua carriera scolastica, di costruire

...dei ponti che potevamo attraversare avanti e indietro... (p. 180).

2) *Errori da evitare*

Le difficoltà più grosse le incontrano con molta probabilità gli insegnanti di materie "teoriche", che maneggiano saperi che raramente sono percepiti dagli allievi come significativi:

Arrivano alla spicciolata dal laboratorio di meccanica, dal mondo vero dove smontano e rimontano di tutto, dalle Volkswagen alle Cadillac, mentre qui c'è 'sto professore che blatera sulle parti del periodo, Gesù santo. In officina che te ne fai dell'unità sintattica? (p. 91).

Che fare in queste situazioni? È difficile dirlo. Vediamo per ora cosa evitare:

Se sbraiti o gli rispondi male, te li sei giocati. Quello è il trattamento che ricevono in genere a casa e a scuola. Se ti rispondono col silenzio, hai chiuso. Cambiano espressione e hanno un modo tutto loro di spegnere gli occhi. Gli dici di aprire i quaderni: loro ti fissano. Se la prendono comoda. Sì, adesso li aprono. Sissignore, ora apriamo i quaderni, tranquilli tranquilli così non cade niente per terra. Gli dici di copiare quello che c'è scritto alla lavagna: loro ti fissano. Hai capito?, si dicono l'un l'altro, vuole che copiamo la roba scritta alla lavagna. Ma pensa un po', ha scritto una roba alla lavagna e vuole che la copiamo. Scrollano la testa al rallentatore. Tu chiedi: Ci sono domande?, e la classe intera ti guarda con aria innocente. Intanto stai lì in piedi ad aspettare. Sanno che sono tre quarti d'ora di testa a testa, tu contro di loro, trentaquattro teenager di New York, futuri meccanici e artigiani d'America. Per loro sono solo l'ennesimo professore, quindi che cosa contano di fare? Incenerirli uno ad uno? Bocciarli tutti? Svegliati, bello. Quei ragazzi ti tengono per le palle e ti ci sei ficcato da solo in questa situazione. Non c'era mica bisogno che usassi quel tono. A loro non importa del tuo umore, del tuo mal di testa, dei tuoi guai. Hanno i loro problemi, e uno di questi problemi sei tu. Quindi, professore, attento a come ti muovi. Non diventare un problema. Se no ti stroncano (pp. 91-92).

3) *Quando i panini volano*

Già prima che gli allievi entrino, la mente dell'insegnante si affolla di pensieri, soprattutto all'inizio della carriera:

Stamattina devo prendere qualche decisione: tra un attimo suonerà la campanella, gli alunni sciameranno nell'aula e che cosa diranno se mi vedono dietro la cattedra? Ehi, guardate: il professore si nasconde. Gli alunni la sanno lunga. Se stai seduto in cattedra vuol dire che hai paura o che sei pigro. Che usi la cattedra come una barriera. La cosa migliore è alzarsi in piedi e affrontarli da uomo. Assumersi la responsabilità delle proprie scelte. Fa' uno sbaglio il primo giorno e ti ci vorranno mesi per recuperare (p. 26).

McCourt è consapevole che l'avvio del rapporto con una classe è cruciale e ci racconta il suo primo giorno da insegnante:

Eccoli. La porta sbatte contro la base della lavagna e solleva una nuvola di polvere di gesso. Già solo entrare è un'impresa: perché non possono semplicemente dire buon-giorno e andarsi a sedere? Macché. Loro devono fare a gomitate e spintonarsi. Uno dice: Ehi! con finto tono minaccioso e un altro gli risponde subito: Ehi! Si prendono a parolacce, ignorano l'ultima campanella, per sedersi se la pigliano comoda. È più fico. Guardate, in cattedra c'è un professore nuovo, e i nuovi non sanno un cazzo. La campanella? Il professore? E allora? Tanto è nuovo. E chi è? Boh, chisseneffrega. Parlano con gli amici all'altro capo dell'aula, cincischiano seduti dietro a banchi troppo piccoli, allungano le gambe di lato e ridono se qualcuno inciampa (p. 29).

Tra due ragazzi scoppia una rissa e uno dei due scaglia il suo panino addosso all'altro. Il panino finisce per terra, vicino alla cattedra, e McCourt interviene:

A quel punto mi alzai dalla cattedra e emisi il primo suono della mia carriera di insegnante: Ehi. Quattro anni di studi alla New York University e l'unica cosa che mi venne da dire fu Ehi (p. 30).

I suoi tentativi non sortiscono alcun effetto:

Loro fecero come se niente fosse e continuarono a fomentare la rissa, apposta per ammazzare il tempo e per distogliermi dalla lezione che avevo certo preparato. Allora mi

avvicinai a Petey e articolai il mio primo enunciato da insegnante: Piantatela di tirarvi i panini! [...]. Dall'ultimo banco Benny gridò: Ehi, Prof! che glie lo dici a fare? Guarda che il panino già l'ha tirato. Che nollo vedi che sta tutto lì per terra? La classe scoppiò a ridere. Cosa c'è di più stupido di un professore che ti dice di non fare una cosa quando l'hai già fatta? Un ragazzo si coprì la bocca con la mano e disse piano: Sceeemo, e mi resi conto che si riferiva a me. Mi venne voglia di buttarlo giù dalla sedia con un cazzo, ma sarebbe stata la fine della mia carriera (pp. 30-31).

Qui, a contatto con la realtà, emerge la constatazione della distanza che esiste tra la teoria e la pratica:

Alla New York University i docenti di didattica non insegnavano come gestire la classe in caso di panini volanti. Discettavano di teoria e filosofia della didattica, di istanze etiche, della necessità di considerare il ragazzo nella sua intelligenza... e delle esigenze profonde del ragazzo, ma mai dei momenti critici in aula. Dovevo dire: Ehi, Petey, vieni qui e raccatta quel panino sennò finisce male? Oppure dovevo raccattarlo io e buttarlo nel cestino per dimostrare il mio disprezzo verso chi tira panini mentre milioni di persone nel mondo muoiono di fame? La classe doveva capire che comandavo io, che ero uno tosto, che a me non mi si pigliava per il culo (p. 31).

Cosa fa? Raccoglie il panino, lo scarta, lo osserva, lo annusa e infine lo mangia:

Fu il mio primo atto di gestione della classe. La mia bocca piena attirò la loro attenzione. Trentaquattro ragazzi e ragazze, età media sedici anni, mi guardarono strabiliati. E nei loro sguardi vidi l'ammirazione: ero il primo insegnante della loro vita che raccattava un panino da terra e se lo mangiava sotto gli occhi di tutti. L'uomo sandwich [...]. Ehi, prof, quello è il panino mio, disse Petey. Ma sta' zitto, ribattè la classe. Non vedi che il professore sta a mangiare? Io mi leccai le dita. Buono, dissi, poi appallottolai sacchetto e carta oleata e lanciai tutto nel cestino. La classe esultò. Forte! dissero. All'anima! Si spazzola il panino e centra pure il cestino. Gagliardo! (p. 32).

La mossa spiazzò il gruppo e gli fa guadagnare un po' di attenzione e rispetto; orientare il gruppo verso il compito è un'altra, più complessa, questione, ma guadagnare il rispetto della classe diventa una condizione essenziale per orientare il gruppo a delle specifiche mete di apprendimento:

Allora è così insegnare? Caspita, mi sentivo un campione. Mi ero mangiato il panino e avevo anche fatto canestro. Ora erano in mio potere. Perfetto. Solo che a quel punto non sapevo cosa fare. Non avevo idea di come passare dal panino all'ortografia, alla grammatica, alla sintassi o a qualunque altra cosa legata alla materia che avrei dovuto insegnare, oltretutto l'inglese (idem).

4) La "personalità" della classe

Ogni classe ha una sua "personalità", un suo proprio profilo:

Ci sono classi simpatiche che ti fanno pregustare la lezione. Gli alunni sanno che con loro stai bene e a loro volta stanno bene con te. Di tanto in tanto ti dicono che hai fatto una bella lezione e tu ti senti al settimo cielo. In qualche modo questo fatto ti infonde energia e mentre torni a casa ti viene voglia di cantare. Ci sono classi che vorresti imbarcare sul traghetto per Manhattan e non vederle più. L'atteggiamento ostile con cui entrano ed escono dall'aula ti fa intuire cosa pensano di te. Ma siccome le tue potrebbero essere tutte fantasie, cerchi di capire come conquistarli. Ricorri a trucchi che con altre classi hanno funzionato. Però non serve [...]. Gli alunni lo sanno quando stai per battere in ritirata. Captano d'istinto le tue frustrazioni. Certi giorni gli avrei quasi lasciato fare il cavolo che gli pareva. Non c'era verso di comunicare (p. 102).

Con l'esperienza, l'insegnante sviluppa una specie di sesto senso, impara a decifrare gli sguardi e a cogliere il significato anche dei piccoli gesti:

Ci sono momenti e sguardi. Magari i ragazzi sono troppo timidi per dirti che è stata una bella lezione, ma ormai lo capisci dal modo in cui escono dall'aula e da come ti guardano se è andata bene o se finirà nel dimenticatoio. Gli sguardi d'approvazione ti scaldano il cuore sulla metropolitana di ritorno (p. 183).

(Gli insegnanti) vedono gli sguardi lanciati di sottocchi e capiscono a naso se una classe nuova sarà una rogna o un gruppo con cui si potrà lavorare. Riconoscono i taciturni che vanno incoraggiati e i chiacchieroni che vanno zittiti. Capiscono se un ragazzo collaborerà o sarà un rompiballe dal modo in cui sta seduto... (p. 184).

Dopo quindici anni di insegnamento [...], comincio ad avere il fiuto di un cane: quando a settembre e a febbraio si presenta una classe nuova, afferro d'istinto la sua composizione chimica. Mentre gli alunni mi osservano, io osservo loro (p. 245).

5) *Le tante facce da considerare singolarmente*

Nel racconto del nostro insegnante-scrittore appaiono tanti volti, tutti con la loro storia: Augie, Sal, Kevin, Hector..., e non sempre il rapporto con questi studenti avrà un esito felice. Relazionarsi a tu per tu è ancora più complicato che gestire una classe, perché espone maggiormente:

È più facile parlare a una classe intera che a un ragazzo solo: non si crea intimità (p. 125).

In diverse esperienze scolastiche, il nostro autore si è trovato a lavorare con ragazzi di varia origine e provenienza:

...guardo questo campionario di ragazzi provenienti da tutti e cinque i continenti, facce di tutte le forme e colori, un giardino di un'abbondanza divina... (p. 163).

Tutte le diversità chiedono di essere percepite e considerate singolarmente e sono in particolare i ragazzi che appaiono meno interessati a sollecitare l'insegnante. La riuscita degli altri, quelli interessati, che alzano la mano, intervengono, partecipano, l'insegnante non la può attribuire al proprio merito:

Io non vedo la classe come un insieme compatto che sta lì ad ascoltarmi. Le facce sono tante e mostrano tutte un diverso grado di interesse o di indifferenza. È l'indifferenza che mi sprona... (p. 183).

Un insegnante come il nostro McCourt a queste tante facce – e alle loro voci – regala un po' del suo cuore e, qualche volta, magari contro voglia, acconsente a che loro occupino costantemente la sua mente:

Alla fine di una giornata a scuola esci che nelle orecchie ti ronzano ancora il chiasso dei ragazzi, le loro preoccupazioni, i loro sogni. Che ti seguono a cena, al cinema, al bagno, a letto (p. 224).

6) *La gestione del "portavoce"*

Fin dalle prime esperienze il nostro autore si trova a gestire il "portavoce" e con lui la classe che spesso se ne serve:

Joey alza la mano. Ehi, prof... Chiamami professor McCourt, per favore. Sì, okay, ma senti: tu sei scozzese? Joey è il portavoce. In tutte le classi ce n'è uno, come c'è il piantagrane, il buffone, il baciapile, la reginetta di bellezza, il volontario sempre e comunque, lo

sportivo, l'intellettuale, il figlio di mamma, il mistico, l'effeminato, l'innamorato, il critico, lo stronzo, il fanatico religioso che vede peccati dappertutto, il meditabondo, il cuorcontento, il santo che trova il lato buono in tutte le creature. Compito del portavoce è fare le domande, chiedere qualunque cosa per impedire al professore di annoiarli con la lezione. Sarò pure nuovo, ma il giochetto di Joey lo conosco. È universale (p. 36).

Il nostro insegnante abbozza, comincia a rispondere ad alcune domande, precisa di essere irlandese, ma, ad un certo punto, è assalito da un pensiero che gli fa cambiare registro:

Non farti mettere i piedi in testa. Fagli vedere chi comanda, o sei morto. E non farti prendere per il culo. Di' piuttosto: Tirate fuori i quaderni. Facciamo un po' di ortografia. Noo, prof, pietà! L'ortografia! Sempre l'ortografia! Ma ci tocca proprio? Che straaazio, mugulano. Fanno finta di sbattere la fronte sul banco, di piangere nascondendo il viso nel braccio. Implorano il permesso di uscire. Ci devo proprio andare, ci devo proprio andare! Cavoli, noi pensavamo che eri simpatico perché eri uno giovane. Perché 'sti professori d'inglese sono sempre tutti uguali? Perché fanno sempre le stesse lezioni di ortografia, le stesse lezioni di lessico, perché – scusa la parolaccia – sempre le stesse stronzate? (p. 38-39).

La sua capacità di gestire queste situazioni crescerà con la sua capacità di distanziarsi da una certa idea di insegnante (quello che sa sempre imporsi all'attenzione degli alunni e farsi seguire) o meglio di recuperare a ciò che egli intende per insegnamento anche la dimensione del racconto informale. Ma crescerà in lui anche la sua capacità di ricondurre la narrazione al programma di lavoro o di trasformare l'interruzione in un inedito compito di apprendimento.

7) *La gestione di un ragazzo scatenato*

Kevin è il classico ragazzo che ha collezionato un paio di bocciature; tutti gli insegnanti si rifiutano di ammetterlo in classe loro e per questo viene appioppato al professore neoarrivato. Il ragazzo alterna momenti di isolamento e chiusura:

Kevin sta seduto in un angolo, sprofondato in un eskimo troppo grande, con la faccia nascosta sotto il cappuccio. L'assistente scolastico dice: Ecco, Kevin, questo è il tuo nuovo insegnante. Tira giù il cappuccio che così ti vede. Kevin non si muove. Dài, Kevin, forza. Tira giù il cappuccio. Kevin scuote la testa. La testa si muove ma il cappuccio resta dov'è. Okay, allora vai col professor McCourt e cerca di collaborare (pp. 123-124),

con altri in cui diventa quasi insopportabile, perché contesta, interrompe la lezione facendo commenti che non c'entrano niente. Su di lui pesa una profezia negativa e a tutti sembra davvero un caso impossibile.

Il nostro insegnante cerca di stabilire un rapporto, ma con scarso successo:

Cerco di parlare con Kevin ma lui mi ignora o fa finta di non sentirmi (p. 126).

Non sa cosa fare, ma, ad un certo punto,

Kevin trova nell'armadio centinaia di vasetti di acquarelli tutti secchi e crepati. Ecche è? Ecche è? domanda. Mamma mia. Vasetti, vasetti. Colori, colori. Miei, miei. Okay, Kevin, ti va di pulirli? Puoi metterti qua davanti al lavandino con questo tavolo e d'ora in poi non sarai più costretto a stare seduto al banco (idem).

L'operazione non è priva di rischi, ma la strategia di affidargli un incarico, un lavoretto, funziona, e Kevin si mette alacremente al lavoro:

Lui mi tocca la spalla con una mano variopinta, mi dice che sono il professore più forte del mondo e che se qualcuno dovesse scocciarmi ci pensa lui perché lui sa come sistemare la gente che rompe le scatole ai professori (p. 127).

Non è la soluzione di tutti i problemi, e l'esito drammatico che avrà la vicenda di Kevin sta a dimostrarlo, ma almeno si è creato un canale di comunicazione.

8) *Andrew e la sedia inclinata: la gestione del piantagrane di turno*

Il libro di McCourt è pieno di episodi che illustrano situazioni critiche nella gestione della classe e di alcuni soggetti in particolare. Ne scegliamo qui uno particolarmente illuminante e gustoso:

In ogni classe c'è un piantagrane venuto al mondo per metterti alla prova. Di solito sta seduto all'ultimo banco e tiene la sedia inclinata per appoggiarsi al muro. Tu hai già esposto alla classe i pericoli dell'inclinazione: ragazzi, magari la sedia scivola e rischiate di farvi male. Poi il professore è costretto a scrivere una relazione nel caso in cui i genitori protestino o minaccino di fare causa. Andrew sa che la sedia inclinata ti urterà i nervi o se non altro catturerà la tua attenzione. E allora può iniziare il giochetto con cui si farà notare dalle ragazze. Tu dirai: Ehi, Andrew. Lui se la prenderà comoda. Questa è una prova di forza, bello, e le ragazze stanno guardando. Mmmm. Verso tipico dell'adolescente che non si trova in nessun vocabolario: Mmmm. Madri e padri lo sentono in continuazione e significa: Chevvuoi? Perché rompi? La sedia, Andrew. Ti dispiace metterti giù? Ma io non sto facendo niente. La sedia, Andrew, ha quattro zampe. Se uno la inclina e la sedia poggia su due zampe sole c'è il rischio che cada. Silenzio. È il momento cruciale. Stavolta ti va di lusso. Senti a pelle che Andrew non sta simpatico al gruppo e lo stesso Andrew si rende conto che nessuno si mostrerà solidale con lui. È un personaggio magro e pallido, un solitario. La classe però continua a guardare. Magari non proverà simpatia per Andrew, ma se cominci a fare il prepotente la classe ti si rivolgerà contro. Quando la sfida è fra un alunno e il professore, la classe sceglie l'alunno. E tutto per una sedia inclinata (pp. 184-185).

L'episodio evidenzia come l'insegnante debba sempre tener conto del complesso e delicato equilibrio che si crea nel gruppo classe. Ogni singolo va visto come parte di un sistema. Anche qui, come in seguito vedremo riguardo alle altre azioni di insegnamento, l'insegnante riesce a trattenersi dalla tentazione di intervenire, capisce che si tratta di una trappola e ricorre ad una vera e propria intuizione didattica, che gli fa trasformare quel momento in un'occasione di apprendimento per tutta la classe:

Dentro di me una voce dice: Approfittane. Trasformala in una lezione sull'osservazione. Fa' finta di aver organizzato tutto. Allora dico alla classe: Insomma, che cos'è successo? Loro mi guardano con gli occhi sgranati. Sono perplessi. Immaginate di essere il cronista di un giornale, proseguo io. Poco fa siete entrati in quest'aula. Che cosa avete visto? Che cosa avete sentito? Qual è la notizia? (p. 186).

L'insegnante trasforma cioè la situazione critica in una sorta di pausa metariflessiva e, attraverso una consegna di lavoro, invita gli allievi ad osservarsi, a rendersi consapevoli di come stava in quel momento funzionando la classe e anche delle ragioni dei vari soggetti coinvolti:

Avete visto cos'è successo in quest'aula, dissi. Avete visto che Andrew inclinava la sedia e avete visto cos'è successo quando gli ho detto di rimettersi dritto. Perciò avete un po' di materiale per scrivervi sopra un articolo, no? Siamo entrati in conflitto. Andrew contro il professore. Andrew contro la classe. Andrew contro se stesso [...]. Avete preso nota dei fatti, no? Oppure vi siete detti semplicemente: Ma perché il professore fa tutto questo cancan appresso a Andrew e alla sedia? Oppure, perché Andrew rompe tanto le palle? Ecco, dovendoci scrivere sopra un articolo, andrebbe esaminato anche un altro aspetto di quest'incidente: quello delle ragioni di Andrew. Solo lui sa perché stava inclinando la sedia e dunque siete autorizzati a fare delle ipotesi (p. 188).

Questa consapevolezza è più efficace di ogni intervento diretto sul comportamento dell'alunno e provoca un cambiamento nel singolo e nella classe.

3. STRATEGIE DIDATTICHE

L'azione didattica è un tutto inseparabile, dove si mescolano aspetti emotivi e cognitivi, la gestione della classe e gli stimoli o le consegne di lavoro orientate a far sì che gli allievi apprendano. Nell'analisi abbiamo ritenuto utile identificare alcune delle azioni che l'insegnante compie con lo specifico intento di stimolare l'apprendimento negli allievi, evidenziando in particolare i compiti o le consegne di lavoro, consapevoli che tutto questo si cala poi nelle concrete dinamiche relazionali della classe.

1) Strategie inefficaci

Dopo che, a colloquio, una madre gli aveva fatto presente che ciò di cui avevano bisogno gli allievi era di imparare l'ortografia e la grammatica e non di perdere tempo ascoltando le storie del loro professore e della sua infanzia in Irlanda, McCourt si decide a "fare il suo mestiere" così come gli veniva da più parti suggerito:

Ero convinto che mi sarebbe piaciuto diventare un insegnante di quelli pratici e tosti, un insegnante accademico e severo che ogni tanto permetteva una risata ma nient'altro. Nella mensa professori i veterani⁷ mi dicevano: Ragazzo, quei bastardelli vanno tenuti sotto controllo. Dagli un dito e sta' sicuro che non lo rivedi più. L'organizzazione è tutto. Avrei ricominciato da capo e mi sarei programmato le ore rimaste fino all'ultimo minuto del quadrimestre. Il comandante della nave ero io e avrei stabilito la rotta. Gli alunni si sarebbero resi conto della mia risolutezza. Avrebbero capito qual era la meta e cosa si voleva da loro... sennò erano guai. [...]. Basta così, dissi. Scordatevi questa storia dell'Irlanda. Con i racconti abbiamo chiuso. Fine delle scemenze. Il professore di inglese vi insegnerà l'inglese e non si farà fermare dalle piccole astuzie di qualche adolescente. Prendete il quaderno. Esatto, il quaderno. "John andò al negozio" scrissi alla lavagna. Un gemito collettivo attraversò la classe. Ma che ci combina? Tutti uguali, i prof. di inglese. Riecco John col negozio. Santoddio che lagna, 'st'analisi logica. Bene: c'è l'oggetto in questa frase? (p. 100).

⁷ L'uso di questa e di altre metafore militari (l'insegnante come guerriero, l'aula come campo di battaglia, gli allievi come orda...) rende bene la tonalità bellicosa che caratterizza la concezione didattica che McCourt attribuisce ad alcuni colleghi più anziani e che anch'egli, in una fase della sua carriera, è stato tentato di far propria, salvo poi constatare sul campo che non poteva funzionare.

Nessuno dei ragazzi sa rispondere correttamente alla domanda o cogliere le imbeccate dell'insegnante che descrive così il suo stato d'animo:

Mi sento la faccia che scotta e avrei voglia di gridare: Perché cavolo siete così deficienti? Non avete mai fatto analisi logica? [...] Perché stamattina mi tocca faticare qui dentro mentre fuori c'è il sole e gli uccellini di primavera cinguettano? Perché mi tocca guardare le vostre facce imbronciate e risentite? Ve ne state qui seduti a pancia piena, ben vestiti e al caldo, frequentate gratis una scuola superiore e non avete neanche un briciolo di riconoscenza. Ma qui non vi si chiede altro che collaborare, di partecipare un minimo. Di imparare le parti del discorso. Gesù, è chiedere troppo? Ci sono giorni in cui vorrei tanto andarmene, sbattermi la porta alle spalle... (p. 101).

La strategia adottata evidentemente non funziona:

È evidente che non riesco nemmeno a insegnare una cosa semplicissima senza che loro sollevino qualche obiezione. Senza che facciano resistenza [...]. Non so come sbrogliarmela. Provo con le solite minacce: state attenti sennò vi boccio (idem).

2) *La lezione dialogata: quando la grammatica sposa la psicologia*

Dopo il tentativo – rivelatosi inefficace – di insegnare la grammatica (“John andò al negozio”: qual è il soggetto, l'oggetto, il predicato...?) ricorrendo ad un approccio didattico, diciamo così, “muscoloso”⁸, McCourth ha un'idea:

Perché John è andato al negozio? dissi. Loro mi guardarono stupiti. Ehi, bello, e questo che sarebbe? Con la grammatica non c'entra un tubo. Vi ho fatto una domanda semplice. La grammatica non c'entra. Perché John è andato al negozio? Non lo indovinate? (p. 103).

Ne nasce una vivace conversazione con i ragazzi che porta ad inventare una vera e propria storia (John ha una ragazza, va al negozio a rubare un libro e alla fine finisce in prigione, a Sing Sing...) e ad entusiasmare la classe, anche se non tutti rimangono pienamente convinti. Già qui abbiamo un primo tentativo di rianimare oggetti di apprendimento che spesso rischiano di restare senza vita e senza la possibilità di mostrarsi vitali agli occhi degli allievi.

A questo punto, nasce in un allievo una domanda generativa, che l'insegnante non si lascia scappare:

...Ron alzò di nuovo la mano. Ehi, prof, che succede se uno si mette a giocare con le parole della frase? In che senso? Vabbe', scrivi alla lavagna: “John al negozio è andato”. Allora? Niente. John è il soggetto e l'oggetto è sempre assente. Vabbe', allora “Al negozio John è andato”. Uguale. E invece “Al negozio è andato John”? Va bene anche così? Certo. Si capisce che c'è un senso, no? Però con le stesse parole si potrebbe scrivere anche una frase senza senso. Se dicessimo a qualcuno: Al John andato è negozio, quello potrebbe pensare che stiamo dicendo astruserie. Astruserie? Cose incomprensibili e senza senso (p. 104).

⁸ È quello che, in un'altra parte del libro, l'autore descrive in questi termini: «Spesso mi dico che dovrei essere un insegnante duro e disciplinato, organizzato e con le idee chiare, un John Wayne della didattica, un maestro irlandese con la verga o la cinghia in mano. I duri elargiscono la merce per una quarantina di minuti. Ragazzi, digerite la lezione e siate pronti a vomitarla il giorno dell'esame» (p. 182).

Il brano permette di cogliere l'intuizione didattica nel suo farsi, con tutto ciò che essa comporta, sia per gli allievi che per l'insegnante:

All'improvviso mi venne un'idea, una folgorazione. La psicologia studia il comportamento della gente, dissi. La grammatica studia il comportamento della lingua [...]. Chi di voi sa cos'è la psicologia? Scrivo psicologia alla lavagna. A loro piacciono i paroloni. Se li portano a casa e ci mettono in soggezione la famiglia. Psicologia. Chi di voi sa cos'è? È quando qualcuno s'ammattisce e bisogna capire che gli è preso prima di mandarlo al manicomio. La classe scoppiò a ridere. Sì, bella, proprio uguale a 'sta scuola. Io insistetti. Se qualcuno si comporta da matto, lo psicologo lo studia per capire cos'ha che non va. Se qualcuno parla in modo strano e voi non lo capite, entra in gioco la grammatica [...]. Si stava muovendo qualcosa. Cominciavano a capire cos'era la grammatica. Se tenevo duro, magari lo capivo anch'io. Lo studio del comportamento della lingua (pp. 104-105).

Il seguito del racconto illustra brillantemente l'intreccio che si crea tra grammatica e psicologia e come gli allievi imparino senza nemmeno accorgersi di imparare, tanto che il nostro autore conclude:

Chi insegna inglese dice che se riesci a insegnare la grammatica in un istituto professionale, dopo puoi insegnare qualunque cosa. I miei studenti ascoltavano. Partecipavano. Non sapevano neanche che stavo insegnando la grammatica. Forse erano convinti di inventare semplicemente delle storie su John e Sing Sing, ma quando uscivano dall'aula mi guardavano con occhi diversi. Se insegnare fosse così tutti i giorni dell'anno potrei continuare a fare il professore fino a ottant'anni (pp. 106-107).

3) *Raccontar storie: insegnare narrando e stimolando a narrare*

Una strategia didattica a cui McCourt, non senza titubanze, ricorre spesso è la narrazione:

Dibatto con me stesso: Dovresti insegnare e invece ti metti a raccontare storie. Ma io sto insegnando. Raccontare storie è una forma di insegnamento (p. 43).

La sua personale storia di vita diventa una risorsa a cui continuamente attingere, anche nella pratica didattica, tanto da fargli affermare:

La mia vita mi salvò la vita. Il secondo giorno al McKee, un ragazzo mi fa una domanda che mi spedisce nel passato e influenza tutto il mio modo di insegnare nei trent'anni successivi. Basta una spintarella e torno indietro, in quel passato che è la materia prima della mia esistenza (p. 36).

Raccontare di sé può rendere vulnerabili⁹ ma, quando funziona – anche se è difficile dire per quale motivo o in quali circostanze funziona –, ti accorgi che gli allievi ti

guardano come se ti avessero appena scoperto (p. 93)

e che tra te e loro il rapporto assume una qualità diversa e più profonda.

⁹ «Li intrattieni raccontando la tua infanzia infelice e loro ti fanno il verso: Oooh, povero professore, che cosa terribile crescere in Irlanda in quella maniera. Come se gliene fregasse qualcosa. No, non sono mai soddisfatti. Avrei dovuto seguire i consigli dei colleghi più anziani e tenere la bocca chiusa. Non dire niente. Quelli ti sfruttano e basta, vedono che tipo sei e ti attaccano come missili a ricerca termica. Scoprono i tuoi punti deboli» (p. 102).

La narrazione stimola ad essere autentici e crea un rapporto di fiducia che fa venir voglia di raccontare. La narrazione genera altre narrazioni. È questo che intuisce il nostro insegnante:

Potrei togliermi la maschera, scendere dalla cattedra e andare a sedermi con loro, farli parlare delle loro famiglie, della vita che facevano al loro paese, e parlargli di me, dei miei trascorsi sconclusionati, del fatto che dietro la maschera dell'insegnante mi sono nascosto per anni, anzi, mi ci nascondo tuttora... (p. 163).

Un episodio del libro illustra bene cosa succede in una classe quando si attiva quel clima che consente di narrare: Nancy, un'allieva di origine cinese, racconta di sé:

Nancy spiega ai compagni che sua madre ama tanto Li Po perché morì in un modo bellissimo. In una notte di luna Li Po bevve sakè, poi uscì in barca su un lago e si commosse tanto davanti alla bellezza della luna riflessa nel lago che si sporse dalla barca per abbracciarla, cadde in acqua e annegò. La madre di Nancy aveva sempre le guance bagnate quando ne parlava e se mai la situazione fosse migliorata il suo sogno era di tornare in Cina e uscire in barca su quel lago. Anche Nancy aveva le lacrime agli occhi quando raccontò cosa diceva sua madre: che se fosse diventata troppo vecchia o le fosse venuto un brutto male si sarebbe sporta dalla barca e avrebbe abbracciato la luna come il suo amato Li Po. Quando suona la campanella i ragazzi non schizzano via dai banchi. Non si accalcano davanti alla porta. Prendono le loro cose ed escono alla spicciolata senza dire una parola e sono sicuro che nei loro pensieri c'è l'immagine di una luna e di un lago (pp. 168-169).

E quando, nella fase avanzata della sua carriera, il prof. McCourt inizierà ad insegnare in un liceo, approfitterà di ogni occasione per far narrare, puntando sull'attitudine degli allievi alla scrittura¹⁰. Anche la vita privata degli insegnanti o, meglio, le idee degli allievi a riguardo possono diventare, ad esempio, oggetto di scrittura:

Gli dico: Scegliete a mente uno dei vostri professori. Non dite a nessuno chi è. Non scrivete il nome. E adesso provate a fare delle ipotesi. Quando quel professore o quella professoressa giorno dopo giorno esce da scuola, che cosa fa? Dove se ne va? (p. 230).

4) Giustificazioni "creative"

L'autore racconta di essersi accorto per caso, una volta, che un suo allievo gli aveva consegnato un biglietto con la giustificazione, palesemente falsificata, di un'assenza. Decide di soprassedere e di riporre il biglietto nel cassetto della cattedra con gli altri sui quali casualmente getta lo sguardo. Ed ecco l'illuminazione:

Non è singolare, mi ero detto, che i ragazzi facciano tanta resistenza a qualunque tipo di compito scritto, sia a casa che in classe? Mugugnano e dicono che hanno da fare e che è difficile mettere insieme una pagina su un argomento qualsiasi. Ma se devono scriverci la giustificazione diventano bravissimi. Perché? (p. 110).

¹⁰ Nella pratica delle scuole in cui ha insegnato il nostro autore, e in genere nelle scuole americane, è molto frequente che l'apprendimento avvenga prevalentemente attraverso la costruzione di elaborati e di prodotti comunicabili. La forma più frequente è la composizione scritta su un determinato argomento scelto dall'allievo o assegnato dal docente.

Scopre infatti che il cassetto era pieno di

...gioielli di inventiva, fantasia, creatività, santarellismo, autocommiserazione, problemi familiari, caldaie esplose, soffitti crollati, incendi che radono al suolo interi isolati, pop-panti e animali che fanno pipì sui compiti, parti inattesi, attacchi di cuore, ictus, aborti spontanei, rapine a mano armata... Quello era il meglio della prosa scolastica americana: cruda, concreta, incalzante, lucida, breve, menzioniera... (idem).

Si immagina gli autori – i suoi alunni – che, nei posti più impensati, si sforzano di inventare una giustificazione nuova e attendibile e poi provano a scriverla come secondo loro l'avrebbero scritta i genitori. E poi decide di trasformare questa scoperta in dispositivo didattico. Lo fa innanzitutto copiando a macchina una decina di giustificazioni, moltiplicandole e distribuendole ad una classe. Ecco cosa succede:

Loro le lessero attentamente, in silenzio. Ehi professore, e queste che sono? Giustificazioni. Cioè, chesignifica giustificazioni? Chi l'ha scritte? Voi, o per lo meno qualcuno di voi. Ho omesso i nomi per proteggere i colpevoli. Le giustificazioni dovrebbero scriverle i genitori, ma sia voi che io sappiamo chi sono i veri autori. Dimmi, Mikey. Ma noi con queste giustificazioni che ci dovremmo fare? Adesso le leggiamo a voce alta. Tenete presente che questa è la prima classe al mondo a studiare l'arte della giustificazione, la prima classe in assoluto che si eserciterà sul campo. [...]. Loro sorridono. Sanno. In questa cosa siamo complici. Peccatori tutti quanti (p. 112).

Dopo aver trasformato le parole stesse scritte dagli allievi – anche se “attribuite” ai loro genitori – in materia degna di studio, l'insegnante propone agli allievi degli spunti di riflessione e attiva una discussione: chiede se si riconoscono in alcune delle giustificazioni trascritte, se si sono accontentati della vecchia scusa della sveglia o se hanno usato la fantasia, se le loro giustificazioni sono credibili ed originali (attiva cioè un processo di autovalutazione). Trasforma poi la proposta in una prima consegna di lavoro:

Fate finta di avere un figlio o una figlia quindicenne che ha bisogno di una giustificazione perché sta indietro in inglese. Dateci sotto (idem).

Ed ecco come reagiscono gli allievi:

Nessuno si guardò intorno. Nessuno si mise a cianciare la penna. Nessuno si mise a fare scarabocchi. Erano tutti ansiosi, fremevano dalla voglia di inventarsi una giustificazione per il figlio o la figlia quindicenne. Era un atto di amore e di lealtà e chissà, magari un giorno quel materiale gli sarebbe servito. Sforarono una rapsodia di scuse che andavano dall'epidemia di diarrea in famiglia al TIR che aveva sfondato una casa a un grave episodio di intossicazione alimentare imputato alla mensa dell'Istituto... (p. 113).

Da qui, nasce una nuova idea, quella di far scrivere altre giustificazioni: «Una giustificazione per Dio da parte di Adamo» oppure «Una giustificazione per Dio da parte di Eva». E anche qui la risposta è sollecita ed entusiasta. Nei giorni successivi chiede alla classe di

...pensare ad un personaggio del passato o dei giorni nostri al quale potesse servire una bella giustificazione (p. 114).

E il desiderio di scrivere e di raccontare non accenna a spegnersi.

5) *Pro e contro*

L'occasione di un'ulteriore invenzione didattica viene offerta dalla fiaba di Hänsel e Gretel:

Prese la parola Jonathan Greenberg: Com'è possibile infliggere ai bambini la storia di uno stronzo talmente sottomesso alla seconda moglie che è disposto ad abbandonare i figli nel bosco e a lasciarli morire di fame? Con che coraggio si può raccontare a dei bambini che Hänsel e Gretel erano stati chiusi in gabbia da una strega che voleva ingrassarli e poi li voleva cucinare? E cosa c'è di più orribile della scena in cui la strega viene spinta nel fuoco? Certo, la vecchia perfida e cannibale se lo merita proprio, ma tutta questa storia non farà venire gli incubi a un ragazzino? (p. 261).

Da questo intervento nacque una vivace discussione in classe sul grado di violenza e di orrore che questa fiaba poteva suscitare e sull'opportunità o meno di raccontarla ai bambini. La questione che si poneva era se gli alunni l'avrebbero mai raccontata ai loro figli, se fossero stati genitori. Ed ecco l'ennesima intuizione didattica:

Allora lanciavi l'idea che i favorevoli si separassero dai contrari e che i due gruppi si mettessero seduti l'uno di fronte all'altro, e fu interessante notare che la classe si era divisa a metà. Lanciavi anche l'idea che qualcuno moderasse il dibattito... (p. 262).

4. CONCLUSIONE

Possiamo affermare che, anche se ci siamo concentrati nell'analisi sulla gestione della classe e sulle azioni didattiche (e abbiamo trascurato altri aspetti, come la relazione con i genitori e con i colleghi), dal racconto di McCourt emerge chiaramente tutta la densità della pratica didattica, fatta di pensieri, azioni, emozioni, inestricabilmente intrecciati tra loro.

La pratica dell'insegnante non può mai essere perfettamente codificata; ha a che fare con troppi elementi imponderabili: lo stato d'animo del docente (ad es., p. 90), quello che avviene nella sua vita fuori dalla scuola (ad es., pp. 90-91; 152; 156-157), i pensieri che abitano la sua mente (p. 61), la sua formazione pregressa (p. 59), i suoi interessi, i suoi progetti e i suoi sogni (p. 135), la "personalità" della classe (pp. 101-102), le condizioni atmosferiche (pp. 92-93), le caratteristiche e le storie personali dei singoli allievi (ad es. pp. 118 ss.), quello che avviene prima della sua ora (p. 91), le interazioni che si creano nella classe (pp. 30 ss.), le reazioni dei genitori (ad es., pp. 93 ss.; 118 ss.), i rapporti con il preside (pp. 32 ss.; 153 ss.), con i colleghi (p. 35), con l'assistente scolastico (p.126), con gli ispettori del Provveditorato (p. 183) e con i bidelli (p. 128) e altro ancora.

Non esiste un libro di didattica che possa spiegare cosa e come fare. Ma, nell'esperienza, si genera un sapere a cui diventa possibile attingere raccontando e ascoltando (o, come in questo caso, leggendo) storie di insegnamento.

Nel racconto di McCourt spesso i momenti generativi del sapere didattico, che lui chiama di ispirazione, di folgorazione, di illuminazione, si realizzano anche grazie alle esperienze passate – non solo quelle di insegna-

mento¹¹ – e grazie al fatto che egli ha gradualmente imparato a comprendersi più come ispiratore e mentore che come insegnante, nel senso che questo termine aveva assunto nella sua storia di formazione¹².

Il libro restituisce bene un percorso di crescita professionale: l'insegnante-autore appare infatti più acerbo all'inizio, quando in lui prevale l'impaccio e forse anche l'iperriflessività del neofita, e più sicuro mano a mano che l'esperienza si arricchisce. Non smette mai di sbagliare (in questo è umanissimo e assolutamente antieroe), e di imparare dagli errori che commette, e rimane sempre vivo in lui un atteggiamento esplorativo ed interrogante:

Loro erano convinti che stessi insegnando. Ne ero convinto anch'io. In realtà stavo imparando... (p. 34)¹³.

Il sapere che l'insegnante gradualmente sviluppa è un sapere poliedrico: sul come insegnare¹⁴, su se stesso¹⁵, sui suoi allievi¹⁶, sull'organizzazione della scuola¹⁷, sull'oggetto stesso dell'insegnamento (come quando, nell'esperienza didattica riportata sopra, l'insegnante si accorge che, mentre insegnava, anche lui stava imparando che cosa fosse la grammatica¹⁸). E di questo sapere l'autore del libro diventa consapevole e si appropria proprio narrando; senza la narrazione, molto di questo sapere sarebbe rimasto sepolto nel non detto e non avrebbe potuto rendersi esplicito e comunicabile.

¹¹ Ad esempio, l'incontro con figure significative nella sua infanzia (ad es., p. 43), a Limerick, in Irlanda, il lavoro al porto da neolaureato (pp. 79 ss.).

¹² «Sembrava chiaro che non ero tagliato per diventare uno di quei professori tutti d'un pezzo che liquidano qualsiasi interruzione alla lezione meticolosamente preparata. Una cosa del genere mi avrebbe ricordato quella scuola di Limerick (il paese della sua infanzia, ndr.) in cui l'importante era appunto la lezione e noi non contavamo niente, mentre io sognavo una scuola in cui gli insegnanti fossero ispiratori e mentori, non negrieri» (p. 40).

¹³ Facendo un bilancio della sua carriera, il nostro autore afferma: «Secondo i miei calcoli, circa dodicimila fra ragazzi, ragazze, uomini e donne si sono seduti in un banco ad ascoltare me che spiegavo, ripetevo, incoraggiavo, sproloquiavo, cantavo, declamavo, recitavo, predicavo, esaurivo gli argomenti. Penso a queste dodicimila persone e mi chiedo che cosa ho fatto per loro. Poi penso a che cosa hanno fatto loro per me» (p. 89).

¹⁴ «Anche gli insegnanti apprendono. Dopo anni in classe, dopo aver affrontato migliaia di adolescenti, sviluppano un sesto senso» (p.184).

¹⁵ «Mi accorgo che sto scoprendo qualcosa di me stesso...», p. 46.

¹⁶ «Mi era sembrato un'anima persa che cercava invano un approdo, ma non ne sapevo abbastanza, oppure ero troppo timido per dimostrargli affetto» (p. 128).

¹⁷ Il dialogo con il preside di un istituto gli fa cogliere un pensiero diffuso in quell'istituto: «Così disse. Perché passare la vita in aula con i ragazzi quando si può accedere ai corridoi del potere? In un empito di baldanza ribattei: Se tutti quanti sfondassero da qualche parte, chi insegnerebbe ai ragazzi?» (pp. 154-155).

¹⁸ Anche in un altro passaggio troviamo descritto un aspetto di questo insegnare che fa imparare: quando gli allievi pongono nuove domande che ti stimolano a cercare, come nell'episodio in cui, in seguito alla domanda di un'alunna, l'autore fa questa riflessione dentro di sé: «Non sapevo che rispondere. Loro tornarono alla carica: Perché? E io mi sentii in trappola. Potei solo dire che non lo sapevo, ma se avessero avuto un po' di pazienza avrei cercato di scoprirlo...» (p. 57). L'insegnamento sviluppa dunque anche il sapere disciplinare e per questo fa dire non solo che insegnando si impara, ma anche che è forse proprio insegnando che può ulteriormente svilupparsi il sapere stesso.

Può essere che le parole di McCourt abbiano suscitato nei lettori delle associazioni con qualche aspetto della propria esperienza e insieme il desiderio di interrogarsi. L'analisi delle pratiche narrate da questo insegnante e scrittore americano può allora stimolare anche i formatori italiani a creare spazi narrativi in cui narrare la propria esperienza e – narrando – regalare riflessività e pensiero alla pratica professionale propria e altrui (Cfr. Nannicini, 1998). La letteratura, forse più di altro, può allora innescare narrazioni in cui le voci narranti diventano i formatori stessi che contribuiscono a rendere la loro azione maggiormente significativa.

Hannah Arendt ci aiuta a cogliere tutto questo ricordando Ulisse che, nel racconto di Omero, giunge alla corte dei Feaci e viene intrattenuto da un aedo che canta alcune vicende della sua stessa vita: «...nell'ascoltare, Ulisse si copre il volto e piange. Non aveva mai pianto prima, certo non quando i fatti che ora sente narrare erano realmente accaduti. Soltanto ascoltando il racconto egli acquista piena nozione del suo significato» (Arendt, 1987, p. 221). Il mio auspicio è che anche ad alcuni lettori di questo articolo, o del libro di McCourt, possa capitare, ascoltando la storia narrata, di illuminare meglio il senso della propria esperienza di formatori.

Bibliografia

- ARENDE H., *La vita della mente*, trad. it., Il Mulino, Bologna, 1987 [tit. or.: *The life of the Mind*, Harcourt Brace Jovanovich, New York-London 1978].
- DRAGO R., *Insegnante e maestro. Ascesa e declino di un intellettuale*, Erickson, Trento, 2001.
- MCCOURTH F., *Ehi, prof!*, Adelphi, Milano, 2006 [tit. or.: *Teacher Man*, Green Pril Corp., 2005].
- MORTARI L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma, 2007.
- NANNICINI A., *Narrazione, formazione e letteratura*, in KANEKLIN C., SCARATTI G. (Edd.), *Formazione e narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo*, Raffaello Cortina, Milano, 1998.
- TACCONI G., *Fare formazione. Una ricerca sul campo*, "Rassegna CNOS", 23 (2007a) 1, 142-161.
- TACCONI G., *Gli insegnanti che ho avuto. Il formatore che sono. Analisi di alcune sequenze di messaggi in un forum*, "Rassegna CNOS", 23 (2007b) 2, 131-144.