

Strategie di contrasto del “Vietato diventare!”. Analisi della didattica narrata da Daniel Pennac in *Diario di Scuola*

GIUSEPPE TACCONI¹

Parole chiave:
Formatori,
didattica narrata,
leFP

Frequentare testi letterari che parlino di scuola – tanto più se gli scrittori sono stati essi stessi insegnanti – è un po’ come frequentare i racconti degli insegnanti. Quelli come questi aiutano a capire meglio il vivo del far scuola e ad individuare sentieri praticabili, che possono essere indicati o, ancor meglio, ricercati e trovati insieme per far diventare l’esperienza scolastica sempre più ricca e significativa.

Questo contributo fa seguito ad un precedente lavoro (Tacconi, 2008) e, come quello, si interessa della didattica narrata², in questo caso in *Diario di scuola*, l’ultimo libro di Daniel Pennac (2008)³.

In questo libro, Pennac esplora il grande tema della scuola intrecciando una serie di ricordi e di riflessioni che ci restituiscono la sua esperienza di allievo – e non di allievo qualsiasi ma di “somaro”, di allievo che va male a scuola – e la sua esperienza di insegnante prima e di scrittore poi, alle prese con allievi di vario genere e in diverse situazioni, dalle lezioni agli incontri con l’autore, ma reso dalla sua stessa esperienza particolarmente sensibile agli allievi ritenuti senza avvenire, perché “non diventeranno mai qual-

¹ Università degli Studi di Verona.

² Non quindi di analisi letteraria ma di una lettura specificamente didattica del testo. L’idea di fondo è che la letteratura possa assumere valore conoscitivo per la riflessione didattica.

³ D’ora in poi, il numero di p. riportato nel testo tra parentesi si riferisce sempre a questo libro.

cuno...". Nel suo racconto appaiono poi i volti e le azioni di altri insegnanti, quelli che egli stesso ha incontrato nella sua storia di allievo (alcuni veri e propri "fortunati imprevisti") e quelli che, girando nelle scuole a presentare i suoi libri e a parlare di letteratura, ha ancora oggi modo di incontrare.

Ho deciso di proporre l'analisi di questo libro su una rivista prevalentemente rivolta a chi si occupa di Istruzione e formazione professionale, perché il contesto dei nostri CFP è spesso abitato da ragazzi che sembrano aver sviluppato un'identità scolastica e personale tutta al negativo⁴ e i cui tratti possiamo dunque facilmente trovare rispecchiati nelle descrizioni che dei *suoi* ragazzi ci propone l'autore.

Diversi sono i contesti socio-culturali all'interno dei quali si svolgono le vicende narrate: andiamo dalla Francia degli anni '50 e '60, in cui si svolge gran parte dell'esperienza scolastica del nostro autore come allievo, ai decenni successivi – gli anni '70, '80 e '90 – in cui si colloca la sua esperienza di insegnante, all'oggi, che lo vede impegnato prevalentemente come scrittore. Cambiano i tempi e le mode, ma chiare emergono, agli occhi del nostro autore, anche le linee di continuità tra i "somari" di un tempo e molti di quei ragazzi delle *banlieue* che tanto sembrano eccitare i media di oggi⁵.

A Pennac sembra premere soprattutto il racconto della sua metamorfosi da somaro a professore, da analfabeta a romanziere. Molti sono gli elementi che sono intervenuti in questo processo di risveglio e di maturazione⁶, ma l'autore sembra assegnare un ruolo particolare al fatto di aver incontrato sulla sua strada insegnanti che gli hanno letteralmente "salvato la vita", permettendogli di "diventare". Possiamo allora assumere come focus della no-

⁴ Si tratta spesso di quegli studenti che lasciano la scuola secondaria di primo grado con giudizi globali espressi prevalentemente al negativo. Raramente si incontra un "ha sviluppato uno spiccato interesse per la meccanica o per la grafica..."; il caso più frequente è rappresentato da giudizi del tipo: "Non ha raggiunto un livello adeguato di competenze"; "Non ha sviluppato particolari interessi..."; "Non ha...".

⁵ La quinta parte del libro (pp. 173-203) è dedicata a quel processo che rischia di trasformare, nell'immaginario collettivo, tutti i giovani delle *banlieue* in somari emblematici e pericolosi criminali e di mettere a tema la scuola solo quando si tratta di raccontare fatti inquietanti di cronaca che vedono alcuni di loro come protagonisti.

⁶ Tra i vari elementi che hanno favorito questa maturazione, oltre all'azione di insegnanti significativi (di cui qui tratteremo ampiamente), l'autore cita: 1) la lettura, in un contesto in cui leggere romanzi era trasgressivo («La prima qualità dei romanzi che mi portavo a scuola alle medie era di non essere nel programma. Nessuno mi interrogava [...]. Non sapevo, leggendoli, che mi istruivo, che quei libri avrebbero risvegliato in me una fame che sarebbe sopravvissuta persino al loro oblio...», p. 78); 2) l'irruzione dell'amore («Assolutamente inimmaginabile per l'adolescente che credevo di essere [...]. Una donna mi amava! Per la prima volta in vita mia, il mio nome riecheggiava alle mie orecchie! Una donna mi chiamava per nome! [...]. Le mie ultime dighe saltarono: tutti i libri letti nottetempo, quelle migliaia di pagine perlopiù cancellate dalla mia memoria, quelle conoscenze stipate all'insaputa di tutti e di me stesso, sepolte sotto strati e strati di oblio, di rinuncia e di autodenigrazione, quel magma di parole ribollenti di idee, di sentimenti, di saperi di ogni genere fece di colpo saltare la crosta di infamia e zampillò nel mio cervello che divenne simile ad un firmamento infinitamente stellato! [...]. Amavo ed ero amato! [...] Di colpo qualcuno aveva fiducia in me! E io avevo fiducia in me stesso!», pp. 79-80); 3) la figura paterna, (la «...tenacia di quel padre solo apparentemente lontano. Mai scoraggiato dal mio scoraggiamento...», p. 81) e quella di altri adulti significativi incontrati sulla sua strada.

stra lettura la pratica didattica in quanto pratica orientata a creare le condizioni perché i soggetti in apprendimento possano “diventare” o, se vogliamo, come pratica di contrasto di quel “vietato diventare!” di cui l’autore – e con lui molti allievi di ieri e di oggi – aveva fatto amara esperienza sulla propria pelle. Il fatto che – come nota l’autore – le ferite inferte da tale condizione non siano mai del tutto rimarginabili ha reso Pennac un insegnante particolarmente sensibile e lo rende per noi una fonte particolarmente attendibile per esplorare l’oggetto che ci interessa.

Fare ricerca sulla pratica didattica a partire dai racconti dei pratici o degli scrittori – tanto più quando, come in questo caso, le due figure coincidono – comporta specifiche attenzioni di carattere metodologico⁷. È Pennac stesso a fornirci qualche suggerimento in merito:

Invece di raccogliere e pubblicare le perle dei somari che suscitano l’ilarità in tante aule professori, bisognerebbe scrivere un’antologia dei bravi insegnanti. La letteratura non manca di simili testimonianze [...]. Se, oltre a questi maestri celebri, l’antologia offrisse il ritratto dell’insegnante indimenticabile che quasi tutti abbiamo incontrato a un certo punto del nostro percorso scolastico, forse ne trarremmo qualche lume sulle doti necessarie alla pratica di questo strano mestiere (p. 215).

Ecco, anche per noi, si tratta in sostanza di proporre una piccola antologia ragionata di brani, tratti dal libro di Pennac, che possano illustrare le “doti necessarie alla pratica di questo strano mestiere”, e dunque farci penetrare un po’ più a fondo nella conoscenza del mestiere stesso dell’insegnare.

Cercando di essere fedele ad un approccio di tipo fenomenologico (Cfr. Mortari, 2007; Tacconi 2007b), non ho ritenuto opportuno partire da una teoria didattica per trovare poi nel testo brani idonei ad illustrare quanto prima teorizzato. Ho scelto invece di “mettere tra parentesi”, almeno per quanto possibile, i miei costrutti teorici e di mettermi attentamente in ascolto della pratica didattica rintracciabile negli episodi narrati dall’autore. Una sorta di teoria didattica è emersa dal testo via via che si sviluppava l’analisi. La pratica infatti è un fare che cerca la sua teoria e, attraverso l’analisi, è stato possibile far emergere alcuni tratti di questa teoria, illustrare le risorse che sono dentro la pratica e che, se non vengono accuratamente descritte – e dunque pensate –, rimangono inoperative e incomunicabili. La teoria didattica non si dà infatti disincarnata, prima o al di fuori delle pratiche che la cercano e la esprimono in specifiche situazioni⁸.

A partire da questi presupposti, ho cercato innanzitutto di leggere atten-

⁷ Forse andrebbe approfondita – ma non possiamo farlo in questa sede – la differenza tra la scrittura letteraria e quei testi che invece nascono nel vivo del dialogo di un’intervista aperta e attraverso i quali un insegnante mette in parole la sua esperienza (cfr. Tacconi 2007a).

⁸ Della situazionalità del sapere didattico – che è un sapere dell’azione (Damiano 2006) – sembra del resto convinto lo stesso Pennac, quando mette in guardia dal rischio di teorie sganciate dalla pratica: «...appena smettiamo di riflettere sui casi particolari (e, in questo ambito, tutti i casi sono particolari), per regolarci nelle nostre azioni, noi cerchiamo l’ombra della buona dottrina, la protezione dell’autorità competente, l’avallo del decreto, la firma in bianco ideologica. Dopodiché ce ne stiamo saldi su certezze che nulla scuote, neppure la smentita quotidiana della realtà» (p. 112).

tamente il testo, individuando e sottolineando in esso le sezioni che ho ritenuto più significative in ordine all'oggetto di ricerca (la pratica di insegnamento⁹ appunto). Una volta operata questa selezione, che ha comportato anche un certo grado di autoriflessione, per disinnescare il potere interpretativo della mente che tende a decidere in partenza quale debba essere il senso del testo, ho proceduto nella rilettura di queste unità significative formulando, a margine del testo, delle etichette che restituissero in breve il senso dell'unità stessa. In un ulteriore passaggio, mi è stato possibile individuare le categorie concettuali che emergevano dal testo e a cui potevano essere ricondotti i vari raggruppamenti di etichette.

Questo approccio alla lettura del libro di Pennac ha comportato la necessità di operare delle scelte e non rende giustizia al libro nel suo insieme. Ai lettori lascio il compito di avvicinare direttamente – se lo vorranno – il libro e di confrontare la loro propria lettura con quella che viene qui proposta.

1. I ragazzi del “vietato diventare”

Il libro di Pennac, come dicevamo, ci consente innanzitutto di dar voce a quei ragazzi a cui la scuola e la società sembrano rubare il futuro. Sono questi almeno i ragazzi a cui Pennac dedica particolare attenzione. Nella sua descrizione possiamo, come dicevamo, riconoscere i tratti di molti allievi dei nostri CFP. L'azione didattica, del resto, non può non confrontarsi con le rappresentazioni – sociali e personali – relative agli allievi. Spesso, sono proprio gli insegnanti a constatare che, modificando la rappresentazione che scoprono di avere dei propri allievi, riescono ad individuare nuove e più efficaci possibilità di azione¹⁰.

1.1. *Divieto di avvenire*

Pennac stesso aveva fatto l'esperienza – per poi affrancarsene – che soprattutto le profezie negative degli adulti possono portare a sviluppare nei minori una sorta di passione per il fallimento che blocca ogni prospettiva di futuro:

Nessun avvenire. Bambini che non *diventeranno*. Bambini che fanno cadere le braccia. Alle elementari, alle medie, poi al liceo, ci credevo anch'io, vero come l'oro, a questa esistenza senza avvenire. È addirittura la primissima cosa di cui si convince il ragazzo che va male a scuola. “Con voti del genere, cosa puoi sperare?”. “Credi di poter andare in prima media? (in seconda, in terza, in prima liceo...)”. [...] Divieto di avvenire. A forza di sentirmelo ripetere, mi ero fatto un'immagine piuttosto precisa di questa vita senza futuro. Non che il tempo avrebbe smesso di passare, non che il futuro non esi-

⁹ La pratica è qui concepita in tutta la sua densità, che comporta convinzioni, stati emotivi, decisioni, azioni.

¹⁰ Sull'influenza che, ad esempio, una certa rappresentazione idealizzata dello studente può avere sul modo di insegnare, cfr. pp. 218-223.

stesse, no, ma io sarei stato identico a quello che ero oggi. Non lo stesso, certo, non come se il tempo non fosse fuggito via, ma come se gli anni si fossero accumulati senza che in me nulla fosse cambiato, come se il mio istante futuro minacciasse di essere rigorosamente identico al mio presente. E di che cosa era fatto il mio presente? Di una sensazione di inadeguatezza esasperata dalla somma dei miei istanti passati. Ero negato a scuola e *non ero mai stato altro che questo*. Il tempo sarebbe passato, certo, e poi la crescita, certo, e i casi della vita, certo, ma io avrei attraversato l'esistenza senza giungere ad alcun *risultato*. Era ben più che una certezza, ero io (pp. 47-48).

Da insegnante, il nostro autore si troverà – e sceglierà di essere – confrontato soprattutto con allievi che hanno alle spalle questo genere di esperienze:

Molti erano ripetenti e avevano scarsa stima di se stessi. Altri si sentivano semplicemente tagliati fuori, esclusi dal sistema. Alcuni avevano perduto del tutto il senso dello sforzo, della durata, della costrizione, insomma dell'impegno; lasciavano semplicemente che la vita se ne andasse... (p. 133).

Nel corso della sua carriera si susseguiranno generazioni di allievi dai tratti sensibilmente differenti:

...bulli di periferia degli anni settanta, punk o dark degli anni ottanta, neoalternativi degli anni novanta; si beccavano le mode come uno si becca i microbi: mode vestimentarie, musicali, alimentari, ludiche, elettroniche, purché si consumasse (p. 134).

Pur con caratteristiche proprie del loro tempo, un buon numero di ragazzi e di adolescenti che il nostro insegnante si è trovato in classe come allievi presentavano i medesimi sintomi che manifestava l'allievo che egli stesso era stato alla loro età:

...mancanza di fiducia in sé, rinuncia allo sforzo, incapacità di concentrazione, distrazione, mitomania, creazione di bande, a volte alcol, e anche droghe, leggere a sentir loro, l'occhio però un po' liquido, certe mattine... (p. 135).

Oggi la scena è occupata prevalentemente dai giovani delle *banlieue*, nei confronti dei quali i *media* alimentano una paura che l'autore ritiene ingiustificata perché rischia di bollarli tutti, indistintamente, come soggetti pericolosi. I ragazzi del "vietato diventare" continuano comunque ad essere facilmente individuabili da chi abbia la possibilità di entrare in un'aula scolastica:

...sono riconoscibili dall'attenzione tesa e dallo sguardo eccessivamente benevolo che rivolge loro l'insegnante quando prendono la parola, dal sorriso anticipato dei compagni, e da un non so che di sfasato nella voce, un tono di scusa o una veemenza appena titubante [...]. Il somaro oscilla perennemente tra lo scusarsi di essere e il desiderio di esistere nonostante tutto, di trovare il proprio posto, o addirittura di imporlo, fosse anche con la violenza, che è il suo antidepressivo... (p. 183).

Se un tratto caratteristico esiste oggi è, per il nostro autore, il fatto di essere resi tutti clienti da una società che esaspera il consumismo oltre ogni limite:

...poveri e ricchi, grandi e piccoli, maschi e femmine, risucchiati alla rinfusa dall'unica e vorticosa sollecitazione: consumare! Cioè cambiare prodotto, desiderare il nuovo, il più che nuovo, l'ultimo grido! La marca! E farlo sapere in giro!... (p. 188).

E la logica dell'iperconsumo, con le altre dinamiche sociali in atto – il deserto urbano di certe periferie, l'indebolirsi dei legami sociali, la perdita del senso di realtà, la crescente precarietà del lavoro –, tende ad amplificare anziché attenuare il “divieto di avvenire!”.

1.2. *Il vissuto dei “somari”*

Ascoltando la sua storia personale, consapevole di toccare ferite non ancora ben rimarginate, l'autore ci restituisce un'accurata descrizione del vissuto di un ragazzo che va male a scuola. Prestare attenzione a questo vissuto è il primo passo per imparare poi a lasciarsi da esso interpellare come adulti e in particolare come insegnanti.

Lo status di “somaro” si accompagna inevitabilmente ad una grande sofferenza, legata alla fatica di comprendere quegli oggetti di conoscenza a cui la scuola cerca di avvicinare:

...andavo male a scuola. Ogni sera della mia infanzia tornavo a casa perseguitato dalla scuola [...]. “Capisci? Capisci o no quello che ti spiego?”. Non capivo (p. 15).

Non ero connesso e non registravo. Le parole più semplici perdevano consistenza appena mi veniva chiesto di considerarle un oggetto di conoscenza [...]. E ripeteva quella parola, instancabilmente, come un bambino che continua a masticare, a masticare senza inghiottire, a ripetere senza assimilare, fino alla totale decomposizione del sapore e del senso, masticare, ripetere [...] finché la parola non diventava una massa sonora indefinita, senza più la minima reliquia di significato, un suono impastato da ubriacone in un cervello spugnoso... (p. 19).

Da qui un senso di vergogna e di solitudine, legato alla convinzione che il problema sia solo proprio:

...è la prerogativa dei somari raccontarsi ininterrottamente la storia della loro somaragine: faccio schifo, non ce la farò mai, non vale neanche la pena provarci, tanto lo so che vado male, ve l'avevo detto, la scuola non fa per me... (p. 20).

Mio Dio, la solitudine del somaro nella vergogna di non *fare mai quello che è giusto!* E il desiderio di fuggire... Ho provato presto il desiderio di fuggire. Dove? Non è chiaro. Diciamo fuggire da me stesso, e tuttavia dentro di me. Ma in un io che fosse accettato dagli altri (p. 25).

Viene voglia di essere altrove, e qualche volta ci si riesce imboccando la strada delle più improbabili giustificazioni:

La finzione in cui si è impantanato lo tiene prigioniero *altrove*, da qualche parte tra la scuola da combattere e la famiglia da rassicurare, in una terza e angosciante dimensione in cui spetta all'immaginazione colmare le innumerevoli breccie da cui può sbucare il reale nei suoi aspetti più temuti: bugia scoperta, collera degli uni, dolore degli altri, accuse, punizioni, magari bocciatura, bilanci, impotente senso di colpa, umiliazione, compiacimento nello smacco: hanno ragione, sono una nullità, una nullità, una nullità (p. 65).

Alla sofferenza dei ragazzi che vanno male a scuola si affianca poi spesso la sofferenza degli adulti e le due sofferenze si alimentano a vicenda, in una sorta di circolo vizioso¹¹.

¹¹ «Se il verbo “diventare” lo paralizzava, è soprattutto perché esprime la preoccupazione o la riprovazione degli adulti» (p. 74). Pennac, per documentare lo stato di sofferenza e di appren-

2. Atteggiamenti e strategie didattiche e relazionali che consolidano il “vietato diventare”

Nel racconto del nostro autore troviamo, speculari alla sofferenza di quel genere di allievi che abbiamo descritto sopra, gli atteggiamenti di non pochi insegnanti incapaci di aprire un varco nell'isolamento in cui spesso i ragazzi con problemi si rifugiano.

2.1. *Richiamarsi solo alla volontà*

Nella storia personale del nostro autore si sono rivelate inadeguate o quantomeno inutili alcune strategie messe in atto con le migliori intenzioni. Si tratta in particolare dei richiami benevoli e dei consigli volti a “far ragionare” il ragazzo a cui spesso ricorrono gli insegnanti. Ad esempio, nel brano che segue, l'autore ricorda i discorsi che gli faceva il direttore di un collegio in cui era stato come alunno e l'effetto che questi discorsi avevano su di lui:

quante ore ha speso a convincermi che non ero l'idiota che sostenevo di essere [...] che bastava che mi impegnassi seriamente, anziché lagnarmi, per far emergere le mie capacità! Pensavo che fosse proprio buono a interessarsi di me [...] e promettevo di reagire, sì, sì, da subito. Solo che appena mi ritrovavo nell'ora di matematica, o nello studio assistito chino su una lezione di scienze naturali, non restava più nulla della fiducia incrollabile che avevo tratto dal nostro colloquio... (p. 97).

Il fatto è che, il più delle volte, queste raccomandazioni non bastano per mettere il ragazzo in grado di superare la difficoltà di comprensione e dunque di sperimentare di potercela fare. Infatti, Pennac ricorda che, dopo questi colloqui, il suo io

gonfio di improvvisa speranza, prometteva di applicarsi, di non raccontare più storie; ahimè, dieci minuti dopo, di fronte all'algebricità del linguaggio matematico, quell'io si sgonfiava come un palloncino, e durante lo studio non poteva che arrendersi dinanzi all'inesplicabile predilezione delle piante per l'anidride carbonica mediante la strana clorofilla (p. 98).

2.2. *Non esserci*

Ci sono situazioni in cui al docente capita di non essere presente a se stesso, alla classe, a quello che fa. Sono quelle in cui diventa praticamente impossibile smuovere negli allievi le barriere che si frappongono all'apprendimento:

La sensazione di perdere la classe... Io non ci sono, loro non ci sono più, abbiamo mollato il colpo. Eppure il tempo passa. Io recito la parte di quello che tiene la lezione, loro fanno quelli che ascoltano. Più seria che mai, la nostra espressione comune, blabla da un lato, presa di appunti dall'altro [...]; le apparenze sono salve... Ma io non ci sono, per la miseria, oggi non ci sono, sono altrove. Quello che dico non si incarna, loro se ne strabattono di ciò che sentono. Né domande né risposte. Mi ritiro dietro la lezione fron-

sione che accompagna gli adulti che hanno a che fare con i ragazzi che vanno male a scuola, descrive le cosiddette chiamate di aiuto che, da un certo punto dell'anno in poi, gli capita di ricevere soprattutto da parte delle madri (cfr. pp. 39-43).

tale. Quanta energia dilapido, allora, per fare attecchire questo ridicolo filo di sapere! Sono a mille miglia da Voltaire, da Rousseau, da Diderot, da questa classe, da questa scuola, da questa situazione, mi sforzo di ridurre la distanza ma non c'è verso, sono lontano tanto dalla mia materia quanto dalla mia classe. Non sono il professore, sono il guardiano del museo, guido meccanicamente una visita obbligatoria (p. 104).

2.3. *Pronunciare sentenze inappellabili*

Addirittura devastanti rischiano di essere i giudizi senza speranza, del tipo:

“Nessun impegno”, “Non ha fatto niente, non ha consegnato niente”, “In caduta libera”, o più sobriamente: “Che dire?” (p. 62).

Spesso, nella descrizione che l'autore fa di sé come allievo, si può notare l'eco dei giudizi di alcuni suoi insegnanti. È come se il giudizio degli altri, tutto al negativo, si interiorizzasse andando a consolidare un'identità tutta al negativo:

Refrattario dapprima all'aritmetica, poi alla matematica, profondamente disortografico, poco incline alla memorizzazione delle date e alla localizzazione dei luoghi geografici, inadatto all'apprendimento delle lingue straniere, ritenuto pigro (lezioni non studiate, compiti non fatti)... (p. 15).

Ero oggetto di stupore, e di stupore costante poiché gli anni passavano senza apportare il benché minimo miglioramento nel mio stato di ebetudine scolastica. “Mi cadono le braccia”, “Non posso capacitarli” sono per me esclamazioni familiari, associate a sguardi adulti in cui colgo un abisso di incredulità scavato dalla mia incapacità di assimilare alcunché (p. 16).

E quale possa essere l'effetto paralizzante di tali giudizi sull'allievo ci è ben esemplificato in quest'altra descrizione autobiografica che l'autore ci propone:

Mi bastava entrare in un'aula per uscirne. Mi sembrava che lo sguardo verticale del maestro fosse come uno di quei raggi venuti giù dai dischi volanti e mi strappasse dalla sedia per scagliarmi istantaneamente altrove. Dove? Esattamente nella sua testa! La testa del maestro! Era il laboratorio del disco volante. Il raggio mi posava lì. E lì veniva misurata tutta la mia nullità, dopodiché ero risputato fuori, con un altro sguardo, come un detrito, e rotolavo in una discarica dove non potevo capire né ciò che mi insegnavano, né peraltro cosa la scuola si aspettasse da me visto che ero ritenuto un incapace. Questo verdetto mi offriva le compensazioni della pigrizia: a che pro darsi da fare se le massime autorità reputano che non ci sia niente da fare? (p. 75).

2.4. *Considerare sbagliate le risposte assurde*

Sempre riguardo alla valutazione, Pennac approfondisce il tipo di risposte che un allievo può dare se interrogato. Oltre alla risposta giusta o sbagliata, c'è anche la risposta assurda. Ecco la descrizione che ne dà il nostro autore:

“Sami, qual è il primo verbo coniugato della frase?”. “Elemento, prof., è elemento?”. “Che cosa ti fa dire che elemento è un verbo?”. “Perché viene da mento, come io mento!” [...]. La risposta assurda si distingue da quella sbagliata in quanto non è frutto di alcun tentativo di ragionamento. Spesso automatica, si limita ad un atto meccanico. Lo studente non fa un errore, risponde a caso a partire da un indizio qualunque [...]. Non ri-

sponde alla domanda posta, ma al fatto che gli venga posta. Ci si aspetta da lui una risposta? Lui la dà. Giusta, sbagliata, assurda, poco importa. Del resto, agli esordi della sua vita scolastica, pensava che la regola del gioco consistesse nel rispondere per rispondere, schizzava dalla sedia con il braccio teso, tutto fremente di impazienza: “Io, io, maestra, lo so! Lo so!” (esisto! esisto!) e rispondeva la prima cosa che gli capitava... (p. 141).

Ora, considerare sbagliata la risposta assurda è rischioso:

Accettando di considerare sbagliate le risposte assurde del mio studente, cesso di considerarlo uno studente; diventa un soggetto non conforme che io relego nel limbo dello zero eterno [...]. Perché al somaro [...] il limbo dello zero va benissimo (così crede lui). È una fortezza da cui nessuno verrà a farlo sloggiare. La consolida accumulando le assurdità, la decora di spiegazioni variabili [...]; sposta il problema dell'istruzione sul terreno incerto del rapporto personale dove tutto diventa una questione di suscettibilità. Cosa che fa anche il professore, convinto che quello studente lo faccia apposta (p. 142).

Del resto, se la valutazione è un gesto che l'insegnante compie all'insegna del “questo mi sta prendendo per i fondelli! Adesso glie la faccio vedere io!” e non serve per far imparare, a che cosa serve? Forse solo a cementificare l'idea che l'alunno (e il gruppo classe e l'insegnante e gli altri adulti con lui) si è costruito di sé.

2.5. Ricorrere al “Ma allora tu lo fai apposta!”

Una delle accuse più frequenti fatte dai docenti – e in genere dagli adulti – allo studente che va male a scuola è la seguente: “Ma tu allora lo fai apposta!”, che appare con diverse varianti:

Vuoi imputazione diretta (“Non raccontarmi storie, tu lo fai apposta!”), vuoi esasperazione conseguente a ennesima spiegazione (“Ma non è possibile, tu lo fai apposta!”), vuoi informazione destinata a un terzo che il sospettato coglie [...] (“Ti dico che questo ragazzo lo fa apposta!”)... (p. 155).

Pennac esplora ciò che sta dietro a questa espressione e, in particolare, il messaggio che passa:

...il fulcro della frase è l'avverbio *apposta*. Sfidando la grammatica, è direttamente associato al pronome *tu*. Tu apposta! Il verbo *fare* è secondario e il pronome *lo* assolutamente incolore. La cosa importante, ciò che suona all'orecchio dell'accusato, è proprio quel *tu apposta*, che fa pensare a un indice teso (*idem*).

Ma le parole sono importanti e, ad esempio, non regalare pensiero a quel “lo”, che rischia di passare inosservato¹², o a quell’“apposta”, che sembra pesare tanto, ha come conseguenza l'inevitabile rafforzamento della solitudine del ragazzo di fronte ai suoi fallimenti. In fondo, nessuno può essere davvero contento di passare per “somaro”, come il nostro “apposta” potrebbe sottintendere:

¹² «Quante volte ci siamo chiesti, pronunciando l'accusa “Lo fai apposta” che cosa esprime nel caso specifico il pronome complemento *lo*? Apposta a fare cosa? L'ultima stupidaggine? No, il tono con cui abbiamo lanciato questa accusa [...] lascia chiaramente intendere che il colpevole lo fa sempre apposta, che ogni volta lo fa apposta, che quest'ultima stupidaggine è la conferma della sua ostinazione...» (p. 157).

Guardatelo bene. Chi potrebbe scommettere un centesimo sulla sua sensazione di benessere? Chi potrebbe sospettarlo di *farlo apposta?*... (p. 158).

2.6. *Considerare gli allievi una massa indistinta*

Anche l'incapacità di far sentire i propri allievi unici e di considerarli singolarmente è un atteggiamento che ostacola lo sviluppo di un livello di autostima che metta in grado di camminare autonomamente sulla via dell'apprendimento. È ciò che il nostro autore ricorda di alcuni suoi insegnanti

...riducevano i loro allievi a una massa indistinta e priva di consistenza, "quella classe" di cui parlavano solo al superlativo di inferiorità. Per costoro eravamo sempre la peggior prima, seconda, terza, quarta o quinta della loro carriera, non avevano mai avuto una classe meno... così... Sembrava che anno dopo anno si rivolgessero a un pubblico sempre meno degno del loro insegnamento. Se ne lamentavano con il preside, nei consigli di classe, nei colloqui con i genitori (p. 158).

3. **Atteggiamenti e strategie didattiche e relazionali efficaci nel contrasto del "vietato diventare" interiorizzato**

Dalle pagine in cui Pennac descrive le azioni degli insegnanti – degli insegnanti significativi incontrati nella sua storia personale di allievo, di lui stesso come insegnante e degli insegnanti competenti incontrati girando diverse scuole in tutta la Francia – possiamo estrapolare una serie di atteggiamenti e di pratiche efficaci per contrastare quel "divieto di diventare" che tanto pesa sugli allievi che vanno male a scuola. Ne ricaviamo un nutrito repertorio di strategie operative – alcune molto semplici, altre articolate e complesse – con cui confrontarci e a cui eventualmente attingere per ricavare idee con cui fertilizzare il nostro specifico contesto¹³. Cerco di restituirle illustrando sia il dispositivo, sia il senso che l'insegnante che lo narra gli attribuisce. Ho deciso di riportare, con le strategie, anche alcuni atteggiamenti di fondo che orientano l'agire dell'insegnante e che danno particolare densità a tutto ciò che egli sceglie di fare nella situazione concreta in cui si opera.

3.1. *Ostinarsi a "ripescare"*

Tra gli atteggiamenti fondamentali che Pennac scopre con riconoscenza, riguardando le figure di insegnanti che sono stati importanti nel suo percorso formativo, ci sono la tempestività nell'intervenire, la tenacia nell'aiutare e il rifiuto di rassegnarsi all'idea che, per un allievo, non ci sia più niente da fare:

Gli insegnanti che mi hanno salvato – e che hanno fatto di me un insegnante – non [...] si sono preoccupati delle origini della mia infermità scolastica. Non hanno perso

¹³ Del resto anche le strategie descritte si collocano ciascuna in un preciso contesto e non si prestano ad essere applicate; si limitano a suggerire logiche di azione.

tempo a cercarne le cause e tanto meno a farmi la predica. Erano adulti di fronte ad adolescenti in pericolo. Hanno capito che occorreva agire tempestivamente. Si sono buttati. Non ce l'hanno fatta. Si sono buttati di nuovo, giorno dopo giorno, ancora e ancora... Alla fine mi hanno tirato fuori. E molti altri con me. Ci hanno letteralmente ripescati. Dobbiamo loro la vita (p. 33);

...non mollavano mai. Non si lasciavano ingannare dalle nostre ammissioni di ignoranza (Quanti temi di storia mi fece rifare la professoressa Gi, causa ortografia incerta? Quante lezioni supplementari mi diede il professor Bal perché mi trovava a gironzolare per i corridoi o a fantasticare in un'aula vuota? [...]). L'immagine del gesto che ripescò l'affogato [...] è la prima che mi viene in mente quando ripenso a loro (p. 212).

Sono questi gli stessi atteggiamenti che animeranno lui e molti dei suoi colleghi una volta diventati insegnanti. Ecco le parole con cui egli, descrivendo in che cosa consista il mestiere dell'insegnare, illustra come tale atteggiamento possa tradursi in gesti concreti:

persuadere i *miei* studenti più abbandonati a loro stessi che la gentilezza più del ceffone invita alla riflessione, che la vita in comunità ha delle regole, che il giorno e l'ora della consegna di un compito non sono negoziabili, che un compito malfatto è da rifare per l'indomani, che questo, che quello ma che mai e poi mai né i miei colleghi né io li avremmo abbandonati in mezzo al guado... (p. 135).

Si tratta soprattutto di lottare contro una sorta di pensiero magico, che blocca ogni possibilità di emergere dalla sensazione di non valere nulla:

Nessuno è condannato a essere per sempre una nullità, come se avesse mangiato una mela avvelenata! Non siamo in una fiaba, vittime di un incantesimo! (p. 137).

3.2. *Trasmettere passione per la propria materia*

Sempre osservando gli insegnanti più significativi incontrati nella sua esperienza di allievo, Pennac rileva in loro uno stile particolare nel trasmettere il sapere. Anche qui, più che di una specifica strategia, si tratta di un atteggiamento di fondo che rendeva il sapere consustanziale al loro essere:

Erano artisti nella trasmissione della loro materia. Le loro lezioni erano atti di comunicazione, certo, ma di un sapere talmente padroneggiato che passava quasi per creazione spontanea. La loro disinvoltura faceva di ogni ora un avvenimento che potevamo ricordare in quanto tale. Come se la professoressa Gi resuscitasse la storia, il professor Bal riscoprisse la matematica e Socrate si esprimesse per bocca del professor S.! Tenevano lezioni memorabili quanto il teorema, il trattato o l'idea fondamentale che quel giorno ne costituivano l'argomento. Insegnando, creavano l'avvenimento (p. 212).

Non cercavano di far colpo sugli allievi con effetti speciali; semplicemente non smettevano di alimentare il loro personale desiderio di conoscere:

Avevano [...] una grande curiosità, che doveva alimentare la loro forza, il che spiegava, tra le altre cose, la densità della loro presenza in classe (La professoressa Gi, in particolare, mi sembrava avesse una fame di conoscenza da divorare il mondo e le sue biblioteche). Non era soltanto il sapere che quei professori dividevano con noi, era il desiderio stesso del sapere! (p. 213).

3.3. *Distinguere i volti*

Confessando la sua incapacità di ricordare i nomi dei suoi ex allievi e in genere l'inaffidabilità della sua memoria, Pennac osserva:

Ahime! [...], la mia stramaledetta memoria si rifiuta sempre di archiviare i nomi propri [...]. Mi bastavano le vacanze estive per dimenticare la maggior parte dei vostri cognomi, quindi figuratevi dopo tutti questi anni! Una specie di sifonamento costante ripulisce il mio cervello che elimina, insieme ai vostri nomi, i nomi degli autori che leggo, i titoli dei loro libri o dei film che vedo, le città che attraverso [...]. Il che non significa che voi precipitate nell'oblio! Mi basta solo rivedervi per cinque minuti e il musetto fiducioso di Rémi, la risata sonora di Nadia, l'astuzia di Emmanuel, la gentilezza pensosa di Christian, la vivacità di Axelle, l'inossidabile buonumore di Arthur risuscitano l'allievo nell'uomo o nella donna che incontrandomi mi danno la gioia di riconoscere il loro insegnante (p. 88).

La difficoltà di ricordare non gli impedisce di considerare tutti i suoi allievi come "casi particolari". È segno che i singoli volti sono rimasti impressi nell'animo e con loro l'atteggiamento di chi ha imparato a riconoscere la presenza dell'altro, accettando di spostare il baricentro da sé all'altro e di far spazio in se stesso a tale presenza.

3.4. *Far posare il fardello*

Pennac ci ricorda che gli studenti che vanno male a scuola

non vengono mai soli a scuola. In classe entra una cipolla: svariati strati di magone, paura, preoccupazione, rancore, rabbia, desideri insoddisfatti, rinunce furibonde accumulati su un substrato di passato disonorevole, di presente minaccioso, di futuro precluso (p. 55).

Diventa allora essenziale curare il momento di avvio di qualsiasi lezione o incontro, aiutandoli a posare il fardello o pelare la cipolla:

spesso basta solo uno sguardo, una frase benevola, la parola di un adulto, fiduciosa, chiara ed equilibrata per dissolvere quei magoni, alleviare quegli animi, collocarli in un presente rigorosamente indicativo (idem).

L'autore ci offre diversi altri esempi di come questa istanza si possa tradurre in una forma di intervento. Tra i tanti, riporto il caso in cui una ragazza è in lacrime e la lezione non può cominciare:

"Qualcuno ha una barzelletta a disposizione? Bisogna far ridere Jocelyne per poter cominciare. Spremetevi le meningi. Una barzelletta molto divertente. Vi do tre minuti, non di più; Montesquieu ci aspetta". Arriva la barzelletta. In effetti è divertente. Tutti ridono, compresa Jocelyne, che invito a venirmi a parlare durante l'intervallo, se ne ha voglia. "Fino a quel momento, pensi solo a Montesquieu" (p. 99).

3.5. *Curare l'appello del mattino (oppure no)*

Un altro modo per comunicare attenzione e considerazione può essere la cura dell'appello della prima ora del mattino. È quanto un'insegnante spiega al nostro autore:

"Non posso decidermi a trascurare l'appello [...] anche se sono di fretta [...]. Io chiamo i miei ragazzi guardandoli, li accolgo, li *nomino* uno per uno, e ascolto la loro

risposta. In fondo l'appello è l'unico momento della giornata in cui il professore ha l'occasione di rivolgersi a ciascuno dei suoi studenti, anche se solamente pronunciando il suo nome. Un breve istante in cui lo studente deve sentire di esistere ai miei occhi, lui e non un altro. Dal canto mio, cerco per quanto possibile di cogliere il suo umore dal suono che fa il suo 'presente'..." (p. 109).

Pennac stesso, da insegnante, qualche volta trasformava l'appello in un giochetto: diceva il nome degli allievi, loro rispondevano e lui ripeteva il loro "presente" come se fosse una specie di eco lontana:

Imitavo il "Presente" trattenuto di Manuel, il "Presente" nitido di Laetitia, il "Presente" vigoroso di Victor, il "Presente" cristallino di Carole... Ero la loro eco mattutina. Alcuni si sforzavano di rendere la propria voce il più opaca possibile, altri si divertivano a cambiare intonazione per stupirmi, oppure rispondevano "Sì, o "Ci sono" o "Eccolo". Ripetevo sottovoce la risposta, quale che fosse, senza manifestare alcuna sorpresa. Era il nostro momento di connivenza, il saluto mattutino di una squadra che stava per mettersi al lavoro (p. 110).

Un altro insegnante, Pierre, amico di Pennac, non fa mai l'appello, ma non per questo risulta meno efficace nel comunicare attenzione:

I suoi allievi aspettano in fila, nel corridoio, davanti alla porta dell'aula. In tutta la scuola i ragazzi corrono, urlano, rovesciano sedie e banchi, invadono lo spazio, saturano il volume sonoro; Pierre, invece, aspetta che si mettano in fila, poi apre la porta, guarda ragazzi e ragazze entrare uno alla volta [...], richiude la porta, si dirige a passi misurati verso la cattedra, gli studenti aspettano, in piedi dietro alle loro sedie. Li prega di sedersi e comincia... (p. 110).

Può sembrare un rituale antico e logoro ma l'affettuosa fiducia che gli studenti gli dimostrano dice il contrario. Ecco il senso che Pierre stesso dà al suo modo di fare:

"permettendo ai miei studenti di calarsi nel silenzio, do loro il tempo di atterrare nella mia lezione, di cominciare con calma. Dal canto mio, esamino le loro facce, registro gli assenti, osservo i gruppi che si fanno e si disfanno; insomma, prendo la temperatura mattutina della classe" (p. 111).

Il fatto che Pennac, dopo aver raccontato dell'efficacia dell'appello, ci presenti anche il caso del suo amico che invece non lo fa e usa una differente strategia, altrettanto efficace, ci consente di avanzare una considerazione ulteriore: ciò che conta non sono le strategie operative, che possono essere le più varie, ma l'atteggiamento di fondo che le anima e le genera e il senso che il docente sa dare a quello che fa.

3.6. *Modulare accortamente il tono di voce*

Sulla gestione della classe, Pennac ha scovato una strategia semplice ma utile recandosi nella scuola di un comune della periferia parigina per incontrare un gruppo di ragazzi la cui insegnante li aveva fatti lavorare su uno dei suoi romanzi. Rimane colpito dalla loro vivacità e dalla proprietà delle loro domande che testimoniavano un approfondimento non comune del suo lavoro. Ma lo colpisce anche un particolare nell'uso che quell'insegnante competente fa della sua voce nel gestire la classe:

Quando l'entusiasmo trascinava le loro voci al di sopra del livello di decibel sopportabile, era l'insegnante stessa a farmi una domanda, due ottave sotto, e l'intera classe si conformava a quella linea melodica (p. 106).

L'insegnante stessa, sollecitata dal nostro autore, gli rivela il trucco che le consente di gestire tutta quell'energia vitale senza bisogno di intervenire direttamente – magari urlando – con l'esplicito invito a non urlare:

“Non bisogna mai parlare più forte di loro, è questo il trucco” (p. 107).

3.7. *Riconoscere e valorizzare talenti*

Raccontando del suo “primo salvatore”, un anziano professore di francese del primo anno delle superiori, Pennac ricorda che innanzitutto questo suo insegnante riconosce in lui una caratteristica da valorizzare e su cui far leva:

mi scopri per quello che ero: un affabulatore sincero... (p. 75); aveva individuato il *narratore* in me. Si era detto che [...] bisognava far leva sulla mia propensione al racconto se si voleva avere una qualche probabilità di aprirmi allo studio... (p. 76).

Questo lo porta ad inventare una consegna di lavoro personalizzata, la scrittura di un romanzo:

Colpito forse dalla mia propensione ad affinare scuse sempre più fantasiose per le lezioni non studiate o i compiti non fatti, decise di esonerarmi dai temi per commissionarmi un romanzo. Un romanzo che dovevo redigere nell'arco del trimestre, in ragione di un capitolo alla settimana (pp. 75-76).

Al lavoro, l'insegnante non pone vincoli, se non riguardo ai tempi di consegna. Riesce inoltre ad inserirlo in un contesto di autenticità, in cui la richiesta, ad esempio, di correttezza ortografica è dettata più dall'esigenza di rispondere al giudizio della critica (e dunque dalle esigenze che, nella realtà, quel particolare tipo di “commessa” potrebbe porre) che non dal semplice fatto di essere a scuola (“a scuola si fa così!”):

Soggetto libero, ma preghiera di consegnare i miei fascicoli senza errori di ortografia “per elevare il livello della critica” (p. 76).

L'effetto che questa consegna di lavoro ha sul nostro futuro autore è straordinariamente potenziante:

Scrissi quel romanzo con entusiasmo. Ne correggevo scrupolosamente ogni parola aiutandomi con il dizionario [...], e consegnavo i miei capitoli con la puntualità di un autore professionista di romanzi d'appendice... (p. 76); ...per la prima volta nella mia carriera scolastica un insegnante mi conferiva uno status: esistevo scolasticamente per qualcuno, come un individuo che aveva una linea da seguire, e che teneva duro (idem).

L'esperienza di successo consente all'allievo di allargare lo spazio mentale di ciò che egli ritiene possibile in termini di cambiamento e mette in moto la sua autodeterminazione:

...ciò che ebbe provvisoriamente la meglio sui miei errori (ma questa provvisorietà rendeva la cosa definitivamente possibile) fu il romanzo commissionato da quel professore che si rifiutava di abbassare la propria lettura a considerazioni di carattere ortografico. Io gli dovevo un manoscritto senza errori (p. 78).

Questa stessa attenzione a valorizzare i talenti emerge nelle parole di un'insegnante che il nostro autore incontra in uno dei suoi numerosi appuntamenti in una scuola di periferia e alla quale chiede di saperne di più del suo modo di gestire la classe e di suscitare negli allievi l'evidente piacere di essere lì. L'insegnante ricorre alla correlazione tra una classe e un'orchestra:

“Ogni studente suona il suo strumento, non c'è niente da fare. Una buona classe non è un reggimento che marcia al passo, è un'orchestra che prova la stessa sinfonia. E se hai ereditato il piccolo triangolo che sa fare solo tin tin, o lo scacciapensieri che fa soltanto bloing bloing, la cosa importante è che lo facciano al momento giusto, il meglio possibile, che diventino un ottimo triangolo, un impeccabile scacciapensieri, e che siano fieri della qualità che il loro contributo conferisce all'insieme. Siccome il piacere dell'armonia li fa progredire tutti, alla fine anche il piccolo triangolo conoscerà la musica, forse non in maniera brillante come il primo violino, ma conoscerà la stessa musica [...]. Il problema è che vogliono farci credere che nel mondo continuo solo i primi violini...” (pp. 107-108).

3.8. Coniugare il “presente d'incarnazione”

Il tempo verbale che maggiormente ha la possibilità di favorire l'apprendimento è quello che Pennac chiama il *presente d'incarnazione*, quello che fa dire all'allievo:

Sono qui, in questa classe, e finalmente capisco! Ci siamo! Il mio cervello si propaga nel mio corpo: *si incarna* (p. 56).

Non sono gli allievi che vanno bene a scuola ad avere problemi di *incarnazione*:

Costoro godono di una facoltà benedetta: cambiare pelle a proprio piacimento, al momento giusto, passare dall'adolescente agitato all'allievo attento, dall'innamorato respinto al cervellone matematico, dal giocatore al secchione, dall'altrove al qui, dal passato al presente, dalla matematica alla letteratura... È la velocità di incarnazione a distinguere coloro che vanno bene da coloro che hanno qualche difficoltà (p. 102).

Sono i ragazzi che vanno male a scuola ad avere grosse difficoltà a calarsi nella lezione:

sono spesso altrove. Si liberano più faticosamente dell'ora precedente, cincischiano in un ricordo o si proiettano in un qualsiasi desiderio di altro. La loro sedia è un trampolino che li scaglia fuori dall'aula nell'istante stesso in cui vi si posano. A meno che non vi si addormentino (p. 103).

L'azione dell'insegnante va dunque orientata a far sì che per tutti la conoscenza possa incarnarsi nel presente di una lezione, perché altrimenti

se non riusciamo a collocare i nostri studenti nell'indicativo presente della nostra lezione, se il nostro sapere e il piacere di servirsene non attecchiscono su quei ragazzini e quelle ragazzine, nel senso botanico del termine, la loro esistenza vacillerà sopra vuoti infiniti (p. 55).

Non è facile dire come riuscirci. Si impara sul campo e con l'esperienza. Nel paragrafo seguente, la descrizione di un lavoro sulla grammatica ce ne fornirà un esempio. Di una cosa però il nostro autore è certo: esiste un rap-

porto stretto tra come i ragazzi riescono ad essere presenti e come riesce ad esserlo l'insegnante:

la presenza dei miei allievi dipende strettamente dalla mia: dal mio essere presente all'intera classe e a ogni individuo in particolare, dalla mia presenza alla mia materia, dalla mia presenza fisica, intellettuale e mentale, per i cinquantacinque minuti in cui durerà la mia lezione (p. 103).

E tutti abbiamo sperimentato cosa significa la presenza di un insegnante che si cala appieno in una classe:

il professore è entrato, è assolutamente qui, si è visto dal suo modo di guardare, di salutare gli studenti, di sedersi, di prendere possesso della cattedra. Non si è disperso per timore delle loro reazioni, non si è chiuso in se stesso, no, è a suo agio, da subito, è presente, distingue ogni volto, la classe esiste davanti ai suoi occhi (p. 106).

3.9. Curare il "mal di grammatica" con la grammatica

L'esperienza ha convinto il nostro autore di quello che potremmo chiamare il valore formativo – e terapeutico – delle discipline:

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

Ecco allora un esempio di conversazione "clinica" sulla grammatica, proprio nel senso che consente di guarire dal "mal di grammatica":

"Non ci arriverò mai, prof." "Come dici?" "Non ci arriverò mai!" "Dove vuoi andare?" "Da nessuna parte! Non voglio andare da nessuna parte!" "Allora perché hai paura di non arrivarci?" "Non voglio dire questo!" "Che cosa vuoi dire?" "Che non ci arriverò mai, punto e basta!" "Scrivilo alla lavagna: Non ci arriverò mai." *Non ci arriverò mai.* "Hai sbagliato verbo. Non è il verbo *ciarivare*. E 'arriverò' ha due erre. Correggi." *Non ci arriverò mai.* "Bene. Cos'è questo 'ci' secondo te?" "Non lo so." "Che cosa vuol dire?" "Non lo so." "Be', bisogna assolutamente scoprire che cosa vuol dire, perché è lui che ti fa paura, quel 'ci'." "Io non ho paura." "Non hai paura?" "No." "Non hai paura di non arrivarci?" "No, me ne strabatto." "Prego?" "Me ne infischio, insomma, non me ne frega niente." "Non ti frega niente di non arrivarci?" "Non me ne frega niente, punto e basta." "E questo, lo puoi scrivere alla lavagna?" "Cosa, non me ne frega niente?" "Sì." *Non m'ene frega niente.* "Me staccato da *ne*." *Non me ne frega niente.* "Va bene, e questo 'ne', per l'appunto, che cos'è questo 'ne'?" "..." "Questo 'ne' che cos'è?" "Non lo so io... È tutto quanto!" "Tutto quanto cosa?" "Tutto quello che mi stressa" (pp. 91-92).

Pennac racconta che buona parte del lavoro suo e dei suoi allievi è consistito nell'affrontare quel "ci", quel "ne", quel "tutto", pronomi vaghi che egli chiama "agenti di disincarnazione", perché nascondono il riferimento a qualcosa che, rimanendo non detto, mantiene tutto il suo potere di deprimere e di allontanare da quello che si sta facendo. Bastava, ogni volta che una di queste particelle faceva la sua comparsa in un discorso, avviare un dialogo che aiutasse a coglierne i significati nascosti:

abbiamo aperto la pancia al "ci", al "ne", al "questo", al "tutto" e al "niente". Ogni volta che facevano irruzione in classe, noi partivamo alla ricerca di ciò che ci nascondevano

queste parole così deprimenti. Abbiamo svuotato gli otri infinitamente estensibili di tutto ciò che zavorra la barca dello studente alla deriva [...] “Ci”: l’esercizio di matematica, innanzitutto, che aveva dato fuoco alle polveri. “Ci”: quello di grammatica, poi, che aveva riattizzato l’incendio (“La grammatica mi stressa ancora più della matematica, prof!”). E così di seguito: “ci” era la lingua inglese che non si faceva capire, la tecnologia che lo stressava come il resto [...], “ci” erano i risultati che tutti gli adulti si aspettavano inutilmente da lui, “ci” era insomma il suo rapporto con la scuola (pp. 93-94).

“Ne” era la constatazione quotidiana del suo fallimento. “Ne” era l’opinione che gli adulti hanno di lui. “Ne” era il senso di umiliazione che lui preferisce trasformare in odio per i professori e in disprezzo per i compagni bravi... Da ciò il rifiuto di cercare di capire il gigantesco “questo” che non serve a “niente”, il desiderio costante di essere altrove, di fare altro, un altrove qualsiasi e qualsiasi altra cosa. La scrupolosa vivisezione di quel “ne” rivelò agli studenti l’immagine che avevano di loro stessi: degli incapaci smarriti in un universo assurdo, che preferivano sbattersene visto che lì non vedevano per sé alcun avvenire [...]. “Ci” o l’avvenire impossibile. Solo che, a non prevedere per sé alcun futuro, non ci si colloca neppure nel presente. Sei seduto sulla tua sedia ma altrove, prigioniero del limbo del lamento, un tempo che non passa, una sorta di pena perpetua, un senso di tortura che faresti pagare a chiunque, e a caro prezzo (p. 95).

L’analisi grammaticale diventa allora, per il nostro insegnante-autore, uno strumento per riportare i suoi allievi al qui e ora e far sperimentare loro il piacere di scavare nelle “cantine del linguaggio” per capire meglio se stessi.

3.10. Fissare qualche appuntamento con il dettato

Convinto che il dettato possa diventare un appuntamento completo con la lingua perché, attraverso il suono e il racconto, consente di accedere alla comprensione di come si scrive, al significato di un testo, all’ampiezza delle parole, Pennac riconosce, nelle resistenze dei suoi allievi, le tracce di quello stato di terrore in cui la prospettiva di un dettato gettava anche lui, quando era bambino:

“Tanto io avrò sempre zero in dettato!”. “Ah, davvero, Nicolas? Che cosa te lo fa credere?”. “Ho sempre avuto zero!”. “Anch’io, prof!”. “Anche tu, Véronique?”. “E anch’io, anch’io!”. “Allora è un’epidemia! Alzino il dito quelli che hanno sempre avuto zero in ortografia” (p. 115).

Da qui l’intuizione didattica di dettare ogni giorno un testo inventato sul momento, nel quale gli allievi potessero riconoscersi e che riuscisse a tenere insieme l’attenzione al loro vissuto e ad alcuni elementi sfidanti della grammatica:

“Va bene, adesso vedremo. Prendete un foglio, scrivete *Dettato*”. “Oh nooooo, prof!”. “Non si discute. *Dettato*. Scrivete: *Nicolas sostiene che avrà sempre zero in ortografia... Nicolas sostiene...*”. Un dettato non preparato, che immaginavo seduta stante, eco immediata della loro ammissione di ignoranza. *Nicolas sostiene che avrà sempre zero in ortografia per la semplice ragione che non ha mai ottenuto alcun altro voto. Frédéric, Sami e Véronique gli fanno compagnia. Lo zero che li insegue fin dal loro primo dettato li ha acciuffati e inghiottiti. A sentirli, ciascuno di loro abita in uno zero e da qui non può uscire. Non sanno di avere la chiave in tasca.* Mentre immaginavo il testo, distribuendovi una particina per ciascuno di loro, giusto per stuzzicare la loro curiosità, facevo i miei conti grammaticali: lo gni di compagnia, un presente singolare preceduto da pronome complemento plurale e pronome relativo soggetto; una bella sfilza di doppie a rischio in “acciuffati” e “inghiottiti, un classico “qui” che non guasta mai ecc. (idem).

Al dettato segue una correzione minuziosa e collettiva, che diventa l'occasione per un ripasso completo:

ogni verbo interrogato, ogni nome, ogni aggettivo, ogni legame, passo dopo passo, una lingua che hanno la missione di ricostruire a ogni dettato, una parola alla volta... (p. 116).

Nello stesso tempo, dettato dopo dettato, si andava costruendo insieme una specie di diario della classe, che teneva anche la cronaca di come, pian piano, i vari Nicolas, Véronique o Sami riuscivano ad uscire dal loro "zero".

Una prima variante a questa strategia viene poi introdotta dal nostro insegnante con la consegna ai vari allievi, a turno, di ideare loro stessi un dettato per il giorno successivo e di guidare poi in classe la correzione:

"Sami, per favore, scrivi tu il nostro dettato di domani; un testo di sei righe con due verbi pronominali, un verbo irregolare al passato remoto, un paio di bei participi passati, un aggettivo dimostrativo, un aggettivo possessivo, due o tre parole difficili che abbiamo visto insieme e una o due cosette a tua scelta" (p. 118).

Una seconda variante veniva introdotta una volta che gli allievi avessero maturato una certa autonomia. Il dettato da quotidiano diventava settimanale ma i testi erano più lunghi e pescati nelle pagine di grandi autori:

i dettati si facevano meno frequenti e più lunghi, dettati settimanali e letterari, dettati firmati Hugo, Valéry, Proust, Tournier, Kundera, così belli talvolta che li imparavamo a memoria (p. 119).

3.11. *Trasformare gli "ex somari" in correttori*

Un'ulteriore strategia, da adottare una volta costruite le basi, è quella di affidare ai più piccoli la correzione ortografica dei temi dei loro compagni di classi più avanti. E Pennac non nasconde una certa soddisfazione:

I miei abbonati allo zero trasformati in correttori! Lo stormo dei passerotti ortografici che si avventavano su quei compiti! "Il mio sbaglia tutte le doppie, prof!". "La mia fa delle frasi che non si sa dove cominciano e non si sa dove finiscono...". "Dopo che correggo un errore, che cosa scrivo sul margine?" (p. 119).

E poi, nella classe degli allievi i cui compiti erano stati corretti dai compagni di un'altra classe, si avviava una conversazione analoga a quella che veniva attivata dopo i dettati. La notazione che Pennac fa a riguardo ci restituisce il senso che questa attività assumeva ai suoi occhi e gradualmente andava ad assumere anche agli occhi dei suoi allievi:

interrogare verbi e nomi prima di restituire il tema, controllare i congiuntivi, procedere insomma a una messa a punto grammaticale che ha il merito di rivelare le lacune di alcune frasi, quindi l'approssimazione di alcuni ragionamenti. In questa occasione scoprivamo, facendone poi argomento di alcune lezioni, che la grammatica è il primo strumento del pensiero organizzato e che la famosa analisi logica (di cui beninteso serbavano un ricordo abominevole) regola gli snodi della nostra riflessione... (p. 120).

3.12. *Regalare parole per dirsi*

Ad una ragazza, Jocelyne, che, inconsolabile, viene a raccontargli che i suoi genitori non vanno più d'accordo e litigano da mattina a sera, il nostro

insegnante, dopo averla ascoltata attentamente e aver dialogato con lei, fa una singolare proposta:

“Conosci Maise Farange?”. “No, chi è?”. “È la figlia di Beale Farange e della moglie, di cui ho dimenticato il nome. Due separati celebri, alla loro epoca. Maise era piccola quando si sono separati, ma non se n'è persa una briciola. Dovresti conoscerla. È un romanzo. Di un americano. Henry James. *Che cosa sapeva Maise*”. Romanzo peraltro complesso, che Jocelyne lesse nelle settimane seguenti, stimolata dal terreno stesso della battaglia coniugale (“I miei si rinfacciano le stesse cose dei Farange, professore!”). Eh sì [...], la guerra delle coppie e il magone dei figli sono anche letterari (p. 100).

L'incontro con la letteratura diventa allora per quell'allieva, occasione per trovare le parole che esprimono ciò che vive. E viceversa, la vita si scopre abitata di letteratura. È questa convinzione profonda che Pennac esprime una delle rare volte in cui, nel testo, si rivolge direttamente ai “nostri” allievi:

per quanto strano vi possa sembrare, o nostri allievi, voi siete impastati delle materie che vi insegniamo. Siete la materia stessa di tutte le nostre materie. Infelici a scuola? Forse. Scombussolati dalla vita? Alcuni, sì. Ma ai miei occhi siete fatti di parole, tutti quanti voi, intessuti di grammatica, tutti, pieni di discorsi, anche i più silenziosi o i meno attrezzati di vocabolario, abitati dalle vostre rappresentazioni del mondo, pieni di letteratura, insomma, ognuno di voi, ve lo assicuro (p. 98).

Alla strategia del trovare parole per dirsi, Pennac racconta poi di aver orientato il recupero di un altro singolare dispositivo nel suo modo di far scuola: far imparare a memoria un testo alla settimana¹⁴ (circa una trentina di testi di diversa estensione all'anno), che ciascuno – compreso lui, l'insegnante – doveva saper recitare in qualsiasi momento dell'anno, senza preavviso:

Facendo imparare a memoria tanti testi ai miei allievi, dalla prima media all'ultimo anno delle superiori (uno per ogni settimana dell'anno scolastico e ciascuno da saper recitare tutti i giorni dell'anno), li gettavo vivi nel grande fiume della lingua, quello che scorre lungo i secoli per venire a bussare alla nostra porta e ad attraversare la nostra casa (pp. 123-124).

Pennac si trova a vincere iniziali comprensibili resistenze, tanto più comprensibili in un tempo in cui la memoria si misura in gigabit:

Certo che recalcitravano, le prime volte! Immaginavano che l'acqua fosse troppo fredda, troppo profonda, la corrente troppo forte, loro di costituzione troppo debole. Legittimo! La classica strizza da trampolino (p. 124).

Ma una volta tuffati, i suoi allievi imparavano presto a nuotare da soli e a scoprire la gioia di esplorare fondali meravigliosi e mai visti. Pennac non

¹⁴ Pennac dedica alcune pagine (pp. 122-125) proprio ad una sorta di elogio dell'imparare a memoria, consapevole degli abusi che di questo esercizio si erano compiuti in passato, e di cui egli stesso era stato vittima, ma consapevole anche del valore che per un allievo può avere «... scoprire le prodigiose capacità della sua memoria, la sua infinita duttilità, questa cassa di risonanza, il volume inaudito a cui far cantare le frasi più belle, riecheggiare le idee più chiare...» (p. 124) e «...tuffarsi nella lingua, pescarvi i testi in profondità, e per tutta la sua vita saperli lì, costitutivi del suo essere, poterseli recitare all'improvviso, dirla a se stesso per sentire il sapore delle parole» (p. 125) [Sottolineatura mia].

li lascia soli nell'impresa, fornisce loro un adeguato supporto finché lo ritiene necessario:

Non li abbandonavo in quei testi. Mi ci tuffavo con loro. A volte imparavamo a memoria i più difficili insieme, durante la lezione, man mano che loro li analizzavano. Mi sembrava di essere un maestro di nuoto. I più deboli procedevano a fatica, con la testa fuori dall'acqua, un segmento dopo l'altro, aggrappati alla tavoletta delle mie spiegazioni, poi nuotavano da soli, prima qualche frase e in breve l'intera lunghezza di un paragrafo, che riuscivano a percorrere senza leggere, mentalmente. Appena capivano ciò che leggevano, scoprivano le loro capacità mnemoniche e, spesso, prima della fine della lezione, un buon numero di loro recitava il testo per intero, riuscendo a coprire un'intera vasca senza l'aiuto del maestro di nuoto (p. 129).

E, comprendendo ciò che leggeva, ciascuno comprendeva meglio anche sempre nuovi aspetti di sé.

3.13. *Far vincere la soggezione di scrivere*

Un'altra esperienza didattica che Pennac racconta restituisce una complessa strategia per far vincere la soggezione di scrivere un tema per la maturità. Il primo passaggio prevede una consegna di lavoro che possa far emergere l'immagine che loro si facevano dell'autorità a cui spetta elaborare le prove per la maturità:

Fate il ritratto del professore che dà le tracce della prova di francese (alla maturità) (p. 137).

Dopo aver problematizzato tale immagine, rivelatasi non priva di elementi magici, l'insegnante procede con un secondo passaggio, che comporta l'analisi di tutte le tracce dei temi dell'esame di maturità degli ultimi anni, raccolte negli annali della scuola. Il terzo passaggio prevede la scrittura di una traccia da parte degli allievi stessi, con tanto di argomento e indicazioni di struttura:

“Ci dà il voto, professore? [...] “Ma sì, ogni lavoro merita una ricompensa”. Fantastico! Una semplice traccia valutata come un tema intero, che pacchia! Si sfregavano le mani (p. 138).

Alla fine, la scrittura del tema e la soddisfazione che ne consegue:

La settimana seguente dovettero solo svolgere la traccia che si erano dati. Non dico che fecero dei capolavori, ma ci misero l'anima... (p. 139).

3.14. *Far giocare con il sapere*

Anche il ricorso all'elemento ludico si rivela una strategia efficace. Ecco come Pennac esprime questa convinzione:

bisogna saper giocare con il sapere. Il gioco è il respiro della fatica, l'altro battito del cuore, non nuoce alla serietà dello studio, ne è il contrappunto. E poi giocare con la materia è un modo come un altro per abituarci a padroneggiarla (p. 131).

Operativamente, il gioco si esprime in molti modi, non tutti suggeriti dal docente (altrimenti, che gioco sarebbe?). Ad esempio, Pennac, da insegnante, proponeva ogni tanto un intermezzo sportivo, costituito dal “cam-

pionato di dizionario”, attraverso cui riusciva ad allenare prodigiosi “atleti”:

Consisteva nell’arrivare, cronometro alla mano, il più in fretta possibile alla parola cercata, di estrarla dal dizionario, di fare la correzione, di reimpiantarla nel quaderno collettivo della classe e in un piccolo taccuino individuale, poi di passare alla parola seguente (p. 117).

Talvolta, lo stesso sport si estendeva ai sistemi di classificazione delle biblioteche o delle librerie:

cercandovi gli autori, i titoli e gli editori dei romanzi che leggevamo in classe o che raccontavo loro. Arrivare primo al titolo scelto era una bella sfida! A volte il libraio regalava il libro al vincitore (p. 118).

A volte, gli allievi stessi giocavano con i testi che imparavano a memoria:

facevano gare di velocità oppure recitavano il testo con un tono estraneo alla sua natura: il furore, la sorpresa, la paura, il balbettamento, l’eloquenza politica, la passione amorosa; di tanto in tanto l’uno o l’altro imitava il presidente di turno, un ministro, un cantante, un conduttore del telegiornale... (p. 130).

Oppure, insegnante ed allievi, alle prese con il testo impegnativo di un autore classico, si concedevano una “pausa cioccolatino”, scartando ciascuno un Bacio Perugina (era il prof a procurarli, stanziando una piccola somma per questo). Il gioco consisteva nel

prendere in esame con il più grande interesse la stupidità [...]. Chi trovava il pensiero più scemo, la frase più insultante per le vette di intelligenza dove eravamo accampati, vinceva un secondo Bacio... (p. 131).

Un’altra insegnante, Minni, propone ai suoi allievi delle elementari un gioco che sa essere particolarmente gradito. Facendo ricorso all’immagine del villaggio, li stimola a diventare consapevoli dei loro interessi, dei loro desideri e del loro modo di abitare il gruppo classe:

È un gioco molto semplice: consiste nel chiacchierare con i piccoli per scoprire i tratti salienti del loro carattere, le loro inclinazioni, i loro desideri, il pallino dell’uno e dell’altro e poi trasformare la classe in un villaggio in cui ognuno ha il proprio posto, ritenuto indispensabile dagli altri: la panettiera, il postino, la maestra, il meccanico, la salumaia, il dottore, il farmacista, l’agricoltore, l’idraulico, il musicista, ognuno ha il proprio posto, compresi quelli per cui lei inventa mestieri immaginari, indispensabili come la raccoglitrice di sogni o il pittore di nuvole... (p. 131).

Il clima di “fiducia ludica” che queste strategie creano rafforza il senso di intimità del gruppo e il desiderio di ciascuno di impegnarsi a vincere la paura di imparare.

3.15. *Insegnare ad ascoltare il volto dell’altro*

Una strategia particolarmente efficace con gli adolescenti più a rischio, i giovani delle *banlieue*, spesso vittime di un’immagine che li spaccia in modo indifferenziato per criminali, Pennac la raccoglie conversando con Ali, un insegnante suo amico, anch’egli reso esperto nell’arte di ripescare di cui parla-

vamo sopra perché a sua volta ripescato. È proprio attraverso l'immagine, attrezzandoli di videocamere e insegnando loro a filmare la propria esperienza di adolescenti, che Ali ha scelto di ripescare questi ragazzi. È interessante notare la successione delle fasi in cui si articola il complesso dispositivo:

Prendo i capetti, i bulletti di quindici o sedici anni [...], metto loro in mano una videocamera e faccio loro intervistare uno dei compagni, uno che si scelgono loro. Fanno l'intervista soli in un angolo, lontano dagli sguardi, poi tornano e guardiamo il filmato tutti insieme [...]. E va sempre allo stesso modo: l'intervistato fa il suo solito show davanti all'obbiettivo, e quello che filma sta al gioco. Fanno i cretini, esasperano il loro accento, fanno i ganassa con il loro lessico da quattro soldi berciando più che possono [...], la mettono giù pesantissima [...], come se l'unico spettatore possibile fosse il gruppo, e durante la proiezione i compagni si spisciano dal ridere. Proietto il filmato una seconda, una terza, una quarta volta. Le risate si diradano, diventano meno convinte. L'intervistatore e l'intervistato cominciano ad avvertire qualcosa di strano, che non riescono a definire. Alla quinta o alla sesta proiezione, tra loro e il pubblico serpeggia un vero e proprio imbarazzo. Alla settima o all'ottava [...], tutti hanno capito, senza che io dovessi spiegarlo, che ciò che viene a galla nel filmato è la posa, la buffonaggine, la recita, la loro commedia abituale, le loro mimiche di gruppo, tutte le loro solite scappatoie, e che questo non ha alcun interesse [...]. Quando sono giunti a questo stadio di lucidità, interrompo le proiezioni e li mando con la videocamera a rifare l'intervista, senza ulteriori spiegazioni. Questa volta si ottiene qualcosa di più serio, che ha un nesso con la loro vita reale: si presentano [...], parlano della loro famiglia, della loro situazione scolastica, ci sono dei silenzi, cercano le parole, li vedi riflettere, sia il ragazzo che risponde sia quello che fa le domande, e piano piano vedi *apparire l'adolescente* in quegli adolescenti, smettono di essere dei giovani che giocano a fare i duri, tornano ad essere ragazzi e ragazze della loro età [...], istintivamente colui che filma stringe il campo, zooma, adesso ciò che conta è il volto, come se l'intervistatore *ascoltasse il volto dell'altro* (p. 191).

Conclusioni

Nel presente contributo, ho posto l'accento sulle strategie che spesso proprio Pennac ha riscontrato efficaci, nella sua pratica professionale o in quella di insegnanti per lui significativi, per aiutare i suoi allievi con difficoltà scolastiche, i cosiddetti "somari", a liberarsi dalla segregazione del "vietato diventare". Del resto, come ci ricorda Pennac, è proprio questo tipo di allievi, non quelli che a scuola vanno bene, a giustificare pienamente la funzione di insegnante: «...poiché abbiamo tutto da insegnargli, a cominciare dalla necessità stessa di imparare!» (p. 218).

I lettori che condividono con l'autore l'esperienza di essere insegnanti avranno ricavato alcuni utili suggerimenti per l'azione, ma potrebbero anche essersi sentiti catturati da un certo scoramento, confrontati con la pratica di una specie di insegnante ideale e perciò inarrivabile. È Pennac stesso a metterci – e a mettersi – in guardia dal considerarlo – e dal considerarsi – tale. Dalla sue pagine non traspare alcun autocompiacimento. Anche a lui è capitato di misurarsi con allievi con cui *non funziona* proprio¹⁵;

¹⁵ Riportiamo almeno un caso, così come da lui raccontato: «"Un ragazzino con cui *non funziona* non ti è mai capitato?"[...] Subito appaiono tre volti. Tre volti dell'ultimo banco, all'ultimo anno delle superiori. Hanno parecchio da rimediare per avere la sufficienza in francese

spesso anche lui è stato preso dal rimorso «...di alcune lezioni preparate in fretta e furia, di alcuni pacchi di compiti consegnati in ritardo nonostante i buoni propositi...» (p. 145), o dalla sensazione di non esserci, di cedere alla stanchezza e di trovarsi più preoccupato di cercare colpevoli (l'ordine di scuola precedente, la famiglia, la società...) che non di trovare soluzioni¹⁶.

Inoltre, l'efficacia dell'azione di insegnamento sul soggetto che apprende dipende da tanti fattori (di carattere sociale, culturale, familiare, personale...), spesso imponderabili, e non certo solo dalla figura dell'insegnante. Anche di questo è pienamente consapevole Pennac¹⁷.

Detto questo, nulla toglie che sia possibile lavorare su di sé per allenarsi a diventare sempre più capaci di ripescare quei ragazzi che sono piombati nel "vietato diventare". Due sono le principali risorse che Pennac ci indica: la propria storia personale, anche quella che narra i propri insuccessi, e l'amore, che solo può dar senso – e vera efficacia – alla ricerca dei metodi più adatti¹⁸.

Bibliografia

- DAMIANO E., *La Nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*, La Scuola, Brescia, 2006.
- MORTARI L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma, 2007.
- PENNAC D., *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano, 2008 [tit. or. *Chagrin d'école*, Éditions Gallimard, Paris 2007].
- TACCONI G., *Fare formazione. Una ricerca sul campo*, in "Rassegna CNOS", 1 (2007a), pp. 142-161.
- TACCONI G., *Gli insegnanti che ho avuto. Il formatore che sono. Analisi di alcune sequenze di messaggi in un forum*, in "Rassegna CNOS", 2 (2007b), pp. 131-144.
- TACCONI G., *Anche i formatori imparano. Analisi delle pratiche didattiche raccontate da Franck McCourt in Ehi, prof!*, in "Rassegna CNOS", 1 (2008), pp. 133-149.

ed essere ammessi alla maturità eppure rimangono assolutamente impermeabili a quello che dico loro di Camus, di cui devono portare *Lo straniero*. Presenti a tutte le lezioni ma totalmente altrove. Tre *stranieri* puntuali, cui non ho mai potuto strappare il minimo segno di interesse e il cui silenzio mi ha costretto a lezioni rigidamente frontali...» (pp. 144-145).

¹⁶ In alcune pagine gustose, Pennac riporta questa tendenza – tipica della scuola – a ricercare i colpevoli. Cfr. pp. 146-149.

¹⁷ Lo nota l'autore in riferimento agli incontri con ex allievi: «A ogni incontro ti accorgi che una vita è sbocciata, imprevedibile come la forma di una nuvola. E non crediate che questi destini debbano qualcosa alla vostra influenza di insegnante!» (p. 86); «Quando mi capita di incontrare un ex allievo che si dichiara felice delle ore passate nella mia classe, mi dico che nello stesso momento, su un altro marciapiede, forse passeggia quello per il quale ero il guastafeste di turno» (p. 79).

¹⁸ Ecco cosa, a questo riguardo, conclude Pennac in dialogo col somaro che fu: «Non mancano, certo, i metodi, anzi, ce ne sono fin troppi! Passate il tempo a rifugiarsi nei metodi, mentre dentro di voi sapete che il metodo non basta. Gli manca qualcosa». «Che cosa gli manca?». «Non posso dirlo». «Perché?». «È una parolaccia». «Peggio di 'empatia'?». «Neanche da paragonare. Una parola che non puoi assolutamente pronunciare in una scuola, in un liceo, in una università, o in tutto ciò che le assomiglia». «E cioè?». «No, davvero non posso...». «Su, dai!». «Non posso, ti dico! Se tiri fuori questa parola parlando di istruzione, ti linciano». «...». [...] «L'amore» (p. 239).