

CINZIA RUOZZI

Raccontare il presente attraverso lo sguardo della scuola

In

Le forme del comico

Atti delle sessioni parallele del XXI Congresso dell'ADI (Associazione degli Italianisti)

Firenze, 6-9 settembre 2017

a cura di Francesca Castellano, Irene Gambacorti, Ilaria Macera, Giulia Tellini

Firenze, Società Editrice Fiorentina, 2019

Isbn: 978-88-6032-512-9

Come citare:

http://www.italianisti.it/Atti-di-Congresso?pg=cms&ext=p&cms_codsec=14&cms_codcms=1164 [data consultazione: gg/mm/aaaa]

CINZIA RUOZZI

Raccontare il presente attraverso lo sguardo della scuola

La scuola è un luogo centrale del romanzesco moderno sia in quanto “mondo in piccolo” che riproduce i comportamenti, le gerarchie di valori, le prospettive ideologiche della società in grande, sia in quanto luogo di storie, antologia vivente di narrazioni. Il contributo si propone di illustrare, attraverso una ricognizione di opere e di autori significativi, come il racconto di scuola abbia saputo rappresentare le trasformazioni epocali che hanno investito la società italiana del nuovo millennio. Dal diario civile di Sandro Onofri alla scrittura anfibia dei giovani supplenti a metà tra “reportage” narrativo e racconto, dalle “pagine resistenti” di Lodoli, Balzano, Pusterla alla parodia corrosiva di Christian Raimo, il tracciato della mappa letteraria mette in luce le contraddizioni, i cambiamenti, il nuovo modo di fare esperienza nella modernità.

Raccontare il presente attraverso lo sguardo della scuola o meglio del racconto di scuola. Ho scelto questo titolo per due motivi: il primo è che il racconto di scuola, dagli esordi ottocenteschi (la data d’inizio del genere o il testo archetipico è *Il Romanzo di un maestro*¹ di De Amicis, 1890) alle opere contemporanee si è venuto configurando, secondo quanto sostiene Lidia De Federicis, tra i primi a prestare attenzione al fenomeno, come un luogo centrale del romanzesco moderno e ha assunto le forme di un genere letterario vero e proprio che ha una sua tradizione, caratteristiche stilistiche e forme narrative proprie; il secondo motivo è che il racconto di scuola ha registrato nel tempo le grandi trasformazioni sociali e culturali del paese (pensiamo, per esempio, all’istituzione dell’obbligo e al problema dell’analfabetismo negli anni Cinquanta, alla creazione della scuola media unica nel 1962, ai cinque Decreti Delegati del ’74, al Regolamento sull’autonomia del ’99) restituendoci però al contempo le singolarità, il quotidiano dimesso e paziente dell’educazione, le sconfitte e le passioni individuali.

Prima di indagare questo secondo aspetto, vorrei soffermarmi su alcune delle caratteristiche principali del racconto di scuola che risultano a mio parere molto interessanti, poiché hanno anticipato determinate tendenze letterarie contemporanee.

Se assumiamo come valide le tre categorie: ritorno al realismo, velocità narrativa e ibridazione, intorno alle quali la critica letteraria sembra trovarsi concorde nel tentativo di definire la narrativa dei giorni nostri, vediamo come il racconto di scuola vi aderisca perfettamente.

In questo momento in Italia la riproposizione di un’istanza realistica in campo narrativo è un fenomeno assai dibattuto. Si assiste al ritorno di poetiche esplicitamente realistiche, a un bisogno di vero che ha contagiato anche cinema e televisione e a un’esigenza molto variegata di impegno pubblico da parte degli intellettuali. Cito in merito alcune recenti pubblicazioni: il saggio di Donnarumma, *Ipermodernità. Dove va la narrativa contemporanea*²; gli articoli di Gianluigi Simonetti³ sulle pagine dell’inserito domenicale del «Sole 24 ore» dell’estate 2017 che ha tracciato una sorta di mappa letteraria della letteratura di oggi, e il saggio *Modernità italiana. Cultura, lingua e letteratura dagli anni*

¹ EDMONDO DE AMICIS, *Il romanzo di un maestro* (1890), a cura di Anna Ascenzi, Pino Boero, Roberto Sani, Genova, De Ferrari, 2007.

² RAFFAELE DONNARUMMA, *Ipermodernità. Dove va la letteratura contemporanea*, Bologna, Il Mulino, 2014.

³ GIANLUIGI SIMONETTI, *La letteratura circostante*, in «Il Sole 24 ore», 202, 30 luglio 2017; *Romanzi ad alta velocità*, ivi, 209, 6 agosto 2017; *Quanto è ibrido questo romanzo*, ivi, 216, 13 agosto 2017; *Narrazioni affamate*, ivi, 222, 20 agosto 2017.

*Settanta a oggi*⁴, a cura di Andrea Afribo e Emanuele Zinato del 2011 molto utile per un'analisi a tutto campo da diverse angolature disciplinari. Non mi addentrerò nelle definizioni insidiose di realtà, realismo, illusioni referenziali mi limito invece a osservare, dal territorio minoritario e marginale del racconto di scuola, come fin dalle origini del genere le forme preferite siano state il diario e la cronaca, cioè la rappresentazione di un'esperienza di vita e di lavoro in funzione di una resa naturalistica, oppure con intenti realistici di testimonianza e denuncia. In questo orizzonte non finzionale possiamo inserire buona parte delle opere e degli autori della tradizione del racconto di scuola da *Il romanzo di un maestro* (1890) di De Amicis alla narrativa degli anni Cinquanta e Sessanta *Cronache scolastiche*⁵ di Leonardo Sciascia (1955), *Diario di una maestrina*⁶ (1957) di Maria Giacobbe, *Un anno a Pietralata*⁷ (1968) di Albino Bernardini, sorta di manifesto politico della pedagogia democratica, fino all'esito più alto *Registro di classe*⁸ di Sandro Onofri, diario civile pubblicato nel 2000, poco dopo la sua morte, e ancora le opere di giovani esordienti come *Quelli che però è lo stesso*⁹ (2011) di Silvia dai Pra', non a caso inserita da Laterza nella collana «Contromano».

Il coefficiente di realismo nel racconto di scuola, non si traduce solo nelle forme letterarie, bensì nella scelta dell'oggetto rappresentato, nella tendenza a narrare in prima persona, con tanto di coincidenza onomastica in alcuni casi (pensiamo a Starnone), autenticando di fatto in modo semplice e immediato ciò che si scrive, nell'attenzione alla realtà sociale, nel carattere documentale sotteso alla narrazione (vedi leggi, decreti, riforme, denunce, inchieste), nel ricorso a una lingua media e colloquiale.

Il diario di scuola si presenta come una forma testuale di frontiera, collocabile in una zona contigua tra il diario intimo e l'autobiografia, esso conserva di entrambe alcune caratteristiche. A differenza del diario intimo, il diario di scuola presenta un carattere progressivo, sfocia in una conclusione, presuppone un lettore, quindi è scritto in funzione di un possibile messaggio di vita, di denuncia, di testimonianza; condivide con l'autobiografia il comune intento di dominare il tempo e risignificarlo dentro l'azione della scrittura, mettendo ordine alla cronaca polverizzata di un'esperienza di vita; mentre le cronache si presentano come una scrittura non finzionale, in cui la registrazione minuta degli accadimenti scolastici diventa l'occasione per scandagliare in profondità un sistema o un aspetto della società.

La seconda categoria interessante è il tempo del racconto. Proprio per corrispondere a un carattere di verosimiglianza, vale a dire la vita di una classe, il ritmo dei racconti di scuola si è fatto via via più serrato. Ciò risulta più evidente nelle scritture dei giovani esordienti rispetto alle opere del canone, i quali alle lunghe descrizioni preferiscono i dialoghi botta e risposta, simulando un parlato in presa diretta che come sottolinea Luigi Matt in *Modernità italiana*¹⁰ è uno dei principali strumenti di "animazione" della scrittura contemporanea. Pensiamo per esempio al montaggio dei dialoghi di Silvia dai Pra' nel suo diario-reportage ambientato in un Istituto professionale di Ostia nord ("una scuola senza redenzione" in un luogo tipico della letteratura del Novecento e

⁴ *Modernità italiana. Cultura, lingua e letteratura dagli anni Settanta a oggi*, a cura di Andrea Afribo e Emanuele Zinato, Roma, Carocci, 2011.

⁵ LEONARDO SCIASCIA, *Cronache scolastiche*, in *Le parrocchie di Regalpetra* (1955), Milano, Adelphi, 1991.

⁶ MARIA GIACOBBE, *Diario di una maestrina* (1957), Nuoro, Il Maestrato, 2003.

⁷ ALBINO BERNARDINI, *Un anno a Pietralata* (1968), Nuoro, Ilisso, 2004.

⁸ SANDRO ONOFRI, *Registro di classe*, Torino, Einaudi, 2000.

⁹ SILVIA DAI PRA', *Quelli che però è lo stesso*, Roma-Bari, Laterza, 2011.

¹⁰ LUIGI MATT, *Narrativa*, in *Modernità italiana*, cit.

postmoderna), che riproduce la velocità dei trapassi tipici di una situazione di reale comunicazione, a cui si associa la plurivocità dei registri linguistici (parlato dell'insegnante, gergo giovanile degli alunni, termini dialettali e sottocodice del parlato del quartiere). Un altro esempio sono i dialoghi tragicomici di Christian Raimo in *Tranquillo prof, la richiamo io*¹¹ (2015) dove si mescolano inserti di parlato, sms, telefonate, email: l'intero repertorio della comunicazione verbale odierna.

L'insistenza sui dialoghi, tratto dominante del racconto di scuola, è un indicatore formale significativo dell'attenzione al reale e dell'intento mimetico di molte delle narrazioni considerate e più ci avviciniamo all'età contemporanea, più documenta fedelmente il divario linguistico che si è venuto a creare tra la cultura del libro e quella dell'oralità.

Gentile preside, la gioventù studiosa fa fatica a orientarsi tra espressioni tipo “farcela per il rotto della cuffia, il gioco non vale la candela, un lavoro coi fiocchi, portare in palmo di mano, mettere una pulce nell'orecchio”. Consiglio di schedare con cura tutte le forme che a noi adulti sembrano di uso comune e alla gioventù studiosa no. Consiglio anche la rieducazione grammaticale, sintattica e lessicale dei docenti nati tra il 1930 e il 1950 e dei loro coetanei che contribuiscono all'editoria scolastica [...]. Il rischio grave è che, pur parlando noi per ore e ore, i nostri alunni non capiscano un tubo. Non solo i capelli imbiancano, gentile preside, non solo la pelle appassisce. Noi che parliamo ai giovani quotidianamente dobbiamo sapere che la lingua, oggi più che in passato, ci diventa vecchia in bocca¹².

La lotta prima nella quale ogni insegnante deve impegnarsi non è nel fare accettare, ma proprio nel *non far rifiutare* la lingua dei testi che sottopone ai suoi studenti e che, per il semplice fatto di essere lessicalmente più ricca, retoricamente più varia, sintatticamente più articolata dell'eloquio quotidiano, è automaticamente avvertita come lontana e dunque antidemocratica¹³.

«L'altra faccia di una letteratura sempre più veloce, scrive Simonetti, è una letteratura sempre più ibrida, ansiosa di contaminarsi con linguaggi, nodi, ambiti diversi»¹⁴. Per sua natura il racconto di scuola è sempre stato un genere ibrido che passa senza sforzo da una forma all'altra o che si colloca sui confini di altri generi, la stessa definizione “racconto di scuola” è da intendersi nella sua accezione più ampia come insieme di svariate tipologie testuali sull'argomento. Al suo interno possiamo infatti individuare le forme memoriali, le opere di carattere saggistico: lettere e *pamphlet*, dizionari per voci (secondo Alfonso Berardinelli¹⁵ la più grande invenzione saggistica del Novecento è stata *Lettera a una professoressa*¹⁶ di don Milani, un piccolo libro di cento pagine con il quale è nato il saggio di argomento scolastico), i racconti più marcatamente finzionali in cui spesso prevale una componente parodica-grottesca, tendenza quest'ultima inaugurata da Lucio Mastronardi con *Il Maestro di Vigevano*¹⁷ e proseguita poi con grande fortuna di pubblico da Domenico Starnone fino a Chiara Valerio in *Nessuna scuola mi consola*¹⁸ del 2009.

Non solo, ma dobbiamo anche constatare come il racconto di scuola sia giunto a configurarsi come un insieme di forme narrative aperte, flessibili dove i generi si contaminano: saggio-narrativo,

¹¹ CHRISTIAN RAIMO, *Tranquillo prof, la richiamo io*, Torino, Einaudi, 2015.

¹² DOMENICO STARNONE, *Il collega Starnone* (1987), in *Ex cattedra e altre storie di scuola*, Milano, Feltrinelli, 2006, p. 145.

¹³ SANDRO ONOFRI, *Registro di classe*, cit., p. 23.

¹⁴ GIANLUIGI SIMONETTI, *Quanto è ibrido questo romanzo*, cit., p. 19.

¹⁵ ALFONSO BERARDINELLI, *La forma del saggio. Definizioni e attualità di un genere letterario*, Venezia, Marsilio, 2002.

¹⁶ LORENZO MILANI, *Lettera a una professoressa* (1967), Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1978.

¹⁷ LUCIO MASTRONARDI, *Il maestro di Vigevano* (1962), Torino, Einaudi, 1994.

¹⁸ CHIARA VALERIO, *Nessuna scuola mi consola*, Roma, Nottetempo, 2009.

pensiamo per esempio alle opere di Affinati, lettere-saggio, ricordi di vita in forma di lettera, diari-reportage, racconti in cui sono inserite lettere e testi degli alunni (Giancarlo Visitilli, *E la felicità prof?*¹⁹), opere di difficilissima classificazione formale come *Insegnare al Principe di Danimarca*²⁰ di Carla Melazzini a metà tra il diario, una sceneggiatura teatrale, il *pamphlet*, tutti esperimenti più o meno riusciti di quanto affermano le moderne teorie critiche circa il superamento del concetto stesso di classificazione. Mi riferisco, in particolare, al saggio di Paolo Bagni e Lucia Rodler *Il campo di forze del genere*²¹.

Il genere è da considerarsi componente, carattere, istanza al lavoro *nell'opera*, tale per cui il dislivello tra opera e genere non è più di ordine classificatorio (il genere, per così dire come contenitore delle opere) ma strutturale e *il gioco dei generi nell'opera* ne diventa un tratto costitutivo²².

Per concludere credo che la lettura dei racconti di scuola possa essere stimolante per i nostri studenti, non solo come riflessione sui contenuti, luogo narrativo in cui specchiarsi e ripensarsi attraverso i diversi punti di vista dei protagonisti, ma anche come esercizio critico sulle caratteristiche del romanzo contemporaneo.

Come dicevo all'inizio, il racconto di scuola ci interessa in buon parte in quanto riproduce uno spazio nel quale secondo gli insegnamenti di György Lukács «la rappresentazione del particolare riflette l'universale»²³, una sorta di eterna metafora della realtà. Il resoconto delle giornate di una classe nelle forme del diario, della lettera, della cronaca, dei ricordi non è mai infatti unicamente il racconto di un vissuto, bensì la rappresentazione di un luogo paradigmatico, il tentativo di interpretare un presente la cui comprensione sfugge sempre più ad altri ambiti: la politica, la sociologia, la pedagogia.

Visto nel suo complesso il racconto di scuola assolve dunque alla funzione di una grande narrazione su quanto la scuola ha rappresentato nella storia del nostro paese e sul modo in cui l'hanno saputa raccontare i suoi protagonisti. Ecco allora che l'insegnante-scrittore, partendo dal dato autobiografico ed esperienziale, produce un intervento critico dalla forte connotazione etica e politica.

Per esempio, nel racconto di scuola c'è una lunga tradizione di opere scritte da insegnanti supplenti, là dove la precarietà da piaga endemica della storia della scuola (pensiamo alle opere degli anni Sessanta di Angelo Fiore²⁴ e Fabrizio Puccinelli²⁵, due racconti intitolati entrambi emblematicamente *Il supplente*, ma il fenomeno era già stato denunciato da De Amicis nel *Romanzo di un maestro* nel 1890 e ancora prima nel 1873 da Placido Cerri nelle *Tribolazioni di un insegnante di Ginnasio*²⁶) ha finito per diventare la condizione lavorativa del soggetto contemporaneo, l'emblema

¹⁹ GIANCARLO VISITILLI, *E la felicità prof?*, Torino, Einaudi, 2012.

²⁰ CARLA MELAZZINI, *Insegnare al principe di Danimarca*, Palermo, Sellerio, 2011.

²¹ LUCIA RODLER, PAOLO BAGNI, *Il campo di forze del genere*, in *Generi letterari*, a cura di Annamaria Sportelli, Roma-Bari, Laterza, 2001, p. 5.

²² Ivi, p. 5.

²³ La riflessione di György Lukács riguarda il romanzo storico ma si può estendere al racconto di scuola, in quanto anche in questo caso si tratta di una rappresentazione temporale che ha un carattere di storicità, dove i personaggi sono colti in una precisa cornice spaziale e sono identificabili, pur nella loro eterogeneità in tipi storico-sociali (cfr. GYÖRGY LUKÁCS, *Il romanzo storico*, Torino, Einaudi, 1972, ed or. *Der istorische Roman*, Berlin, Aufbau-Verlag, 1955).

²⁴ ANGELO FIORE, *Il supplente* (1964), Milano, Isbn Edizioni, 2010.

²⁵ FABRIZIO PUCCINELLI, *Il supplente* (1965-1968), Parma-Milano, Franco Maria Ricci Editore, 1972.

²⁶ PLACIDO CERRI, *Le tribolazioni di un insegnante di Ginnasio* (1873), Palermo, Sellerio, 1988.

di una nuova soggettività, di un nuovo rapporto tra individuo e società. Cito alcune opere di riferimento: Silvia dai Pra', Chiara Valerio, Giusi Marchetta *L'iguana non vuole*²⁷, Marco Balzano *Pronti a tutte le partenze*²⁸.

Il dato iniziale che colpisce nelle narrazioni dei giovani supplenti, che in questi anni hanno sentito il bisogno di raccontare le loro prime esperienze in classe, quasi con scopo terapeutico per risignificare se stessi e il senso del proprio lavoro, è la frattura insanabile che si viene a creare fin da subito tra le aspettative personali e la realtà della scuola, sentimento che genera un vissuto continuamente scisso, una percezione estraniata e alterata. Il franare dell'idea di scuola spesso coincide con il franare dell'idea di sé, a volte ne è la causa oltre la conseguenza, nel senso che non si sceglie più di diventare insegnanti "per vocazione" ma si diventa insegnanti "per caso", costretti a farlo come unica prospettiva del lavoro intellettuale. Un altro aspetto che colpisce in questi racconti è il senso di solitudine. La solitudine è un tratto essenziale che tradizionalmente accompagna l'immagine del maestro: pensiamo alla figura archetipica del maestro Perboni di *Cuore*²⁹ che confessa agli alunni di essere solo al mondo e di non avere che loro, o all'isolamento del maestro di Pietralata che combatte contro tutti la sua battaglia politica per una scuola migliore. Ma la solitudine e l'isolamento dei recenti racconti di scuola sono di segno diverso, sono forme di desertificazione che non hanno eguali nel *topos* narrativo della produzione precedente, l'assenza è diventata la vera condizione professionale e umana, una sorta di "grado zero" della vita. Il maestro Perboni è un uomo senza famiglia, però è circondato dall'amore dei suoi alunni, dal rispetto delle famiglie e del direttore; il maestro di Pietralata è duramente osteggiato dal preside e dai colleghi, ma si è conquistato l'affetto profondo dei suoi alunni difficili e un posto da protagonista di primo piano nelle battaglie della società civile degli anni Sessanta. Nei racconti di Dai Pra', Marchetta, Balzano, l'insegnante è rimasto solo, ma in un mondo di antagonisti. Alla fine di un anno di insegnamento, però, può accadere che dopo un durissimo apprendistato interiore, degno della tradizione del *Bildungsroman*, i giovani insegnanti abbiamo compiuto essi stessi un cammino di crescita. Così il supplente trentenne protagonista del racconto di Balzano, Giuseppe Savino, docente di italiano e latino, studioso di Dante, decide che vuole sentirsi utile a qualcuno: rifiuta un assegno post dottorato e prosegue lunga la strada irta delle supplenze, «perché due cose ho sempre avuto a cuore – scrive – gli affetti e la scuola. Senza queste anche studiare mi sembra inutile»³⁰. La prova che l'eroe-protagonista deve infatti superare consiste infatti sempre più nell'accettare il differimento del senso ultimo della propria esperienza professionale.

Altro esempio è la crisi politica e culturale degli anni Ottanta, quando la perdita progressiva di fiducia nell'azione collettiva e nel cambiamento sociale spinge i protagonisti di questa stagione, anche nella scuola, a cambiare prospettiva visuale. In quel momento un tema di lunga durata come il racconto di scuola con la sua tradizionale costellazione di *topoi*, entrando in urto diretto con i mutamenti culturali in atto, subisce un ribaltamento che porta all'affermazione del comico e del grottesco. Principale interprete di questa stagione è Domenico Starnone³¹ che con i suoi racconti occupa più di un decennio di storia realizzando il romanzo della scuola degli anni Ottanta e Novanta.

²⁷ GIUSI MARCHETTA, *L'iguana non vuole*, Milano, Rizzoli, 2011.

²⁸ MARCO BALZANO, *Pronti a tutte le partenze*, Palermo, Sellerio, 2013.

²⁹ EDMONDO DE AMICIS, *Cuore* (1886), a cura di Luciano Tamburini, Torino, Einaudi, 1993.

³⁰ MARCO BALZANO, *Pronti a tutte le partenze*, cit., p. 190.

³¹ DOMENICO STARNONE, *Il collega Starnone*, cit.

Come sostiene Alberto Casadei in *Stile e tradizione del romanzo italiano contemporaneo*, in riferimento alle opere di Eco e Tondelli, negli anni del postmoderno «l'interpretazione del reale non porta più alla creazione di opere che interpretino il reale attraverso il verosimile, ma creano un verosimile che conduce al falso, all'apocrifo, alla parodia, oppure un realistico che non è verosimile eppure si propone come vero»³².

Lo stile dei racconti di scuola riflette la stessa incapacità della narrativa italiana di raccontare credibilmente la realtà: il focus della rappresentazione si sposta dall'oggettività della descrizione alla soggettività della percezione; alle figure epiche degli insegnanti degli anni Sessanta e Settanta, contrassegnate da un forte slancio costruttivo, animate da un progetto pedagogico nuovo, primo tassello di un generale cambiamento della società, si sostituisce l'antieroe dei personaggi di Starnone, rappresentazione ironica e autoironica di un sé diminuito, marginale, alleggerito dalla responsabilità che il compito educativo comporta; cominciano poi a prevalere le forme ibride, la mescolanza di generi, stili e strutture dopo la quale non si è ricomposto un ordine. Dal punto di vista critico questa riflessione mette in luce l'interazione mutevole che intercorre tra temi e generi nel loro cammino diacronico, secondo quanto osservato da Daniele Giglioli nel saggio *Tema*³³ del 2001, e al tempo stesso rivela quanto già detto del racconto di scuola: la funzione di epicentro in grado di registrare in anticipo le trasformazioni in atto. Non a caso, infatti, la gemmazione parodistica del racconto di scuola, e la conseguente rappresentazione grottesca e deformata della figura dell'insegnante erano iniziate negli anni Sessanta con *Il maestro di Vigevano* di Mastronardi, gli anni del boom economico quando si comincia a intuire la crisi del ruolo che avrebbe colpito gli intellettuali privandoli della loro missione sociale, nonché la marginalizzazione progressiva della scuola e dei valori che essa rappresenta.

Il tratto della rappresentazione grottesca e parodica sembra oggi superato da nuove forme in cui si ripropone di dare valore all'agire dell'insegnante, all'impegno etico, al ruolo della scuola come luogo in cui esistono ancora modelli culturali e codici di comportamento alternativi alle visioni omologate e di massa, ma l'ironia e autoironia fanno talvolta capolino anche in questo nuovo tracciato, come corollari indispensabili del genere. Sono i segnali dello sguardo acuto e irrequieto di chi scrive, di identità che si interrogano, sono la cifra stilistica che ci rivela le speranze deluse, le passioni ancora vive.

La scuola rappresenta quindi un osservatorio privilegiato, una sorta di "spècola" attraverso cui guardare la società italiana, come sceglierà di fare Sandro Onofri abbandonando il giornalismo per ritornare convintamente a insegnare in un liceo di borgata. Onofri è stato capace di registrare i cambiamenti e di raccontarli offrendo se stesso e il suo magistero come argine, come riparo al mutamento antropologico delle periferie romane dove insieme al paesaggio sono state devastate anche le coscienze.

La scuola quindi come «mondo in piccolo» per citare Lucio Mastronardi, società in miniatura – che riproduce i comportamenti, le gerarchie di valori le prospettive ideologiche della società in grande, la scuola infine come romanzo, antologia vivente di narrazioni che si aggiornano di continuo e che chiedono attenzione. «Sono le *Mille e una notte* e il *Decameron*, il fiabesco e il neorealismo, Moccia e Bukowski, Dada e Tondelli» secondo una bella definizione di Marco Lodoli tratta da *Il rosso e il blu. Cuori ed errori della scuola italiana*³⁴ che scrive inoltre:

³² ALBERTO CASADEI, *Stile e tradizione del romanzo italiano contemporaneo*, Bologna, Il Mulino, 2007.

³³ DANIELE GIGLIOLI, *Tema*, Firenze, La Nuova Italia, 2001.

³⁴ MARCO LODOLI, *Il rosso e il blu. Cuori ed errori della scuola italiana*, Torino, Einaudi, 2009, p. 48.

Insegnare a scuola mette in contatto con la verità di ogni giorno: è come raccogliere uova appena fatte, ancora calde, magari con il guscio un po' sporco. Gli storici interrogano i secoli, ma in una classe di una qualsiasi periferia italiana si ascolta il battere dei secondi³⁵.

³⁵ Ivi, p. 28.