

Albino Bernardini

nella storia della scuola italiana

UNICApress/ateneo

a cura di Andrea Marrone
prefazione di Antonello Mura



Il volume raccoglie gli atti della giornata di studi intitolata *Albino Bernardini nella storia della scuola italiana*, svoltasi nell'ottobre del 2025 e promossa dall'Università degli Studi di Cagliari in occasione di due significative ricorrenze: il decimo anniversario della scomparsa del maestro sardo e il ventennale dal conferimento della laurea *honoris causa* in Scienze della Formazione Primaria. Attraverso i contributi di studiosi provenienti da diverse università italiane, l'opera ricostruisce il percorso biografico e intellettuale di Bernardini, approfondendo il contesto sociale e culturale nel quale ha operato, la genesi e lo sviluppo del suo pensiero pedagogico, l'impegno civile e la produzione letteraria rivolta all'infanzia e all'adolescenza. I saggi analizzano l'itinerario dello scrittore sardo da prospettive storico-pedagogiche, politico-culturali e didattiche, collocandone il multiforme contributo nel più ampio quadro della scuola e della società italiana del secondo Novecento. Ne emerge il profilo di un maestro che ha saputo coniugare la ricerca educativa, l'impegno politico e l'innovazione metodologica, lasciando un'eredità umana e pedagogica ancora oggi capace di scuotere, sfidare e ispirare il senso dell'essere insegnanti e del fare scuola.

UNICApres/ateneo



Albino Bernardini
nella storia della scuola italiana

a cura di
Andrea MARRONE

prefazione di
Antonello MURA



Cagliari
UNICApress
2026

Il presente volume è stato realizzato nell'ambito del progetto «Crossing East–West Borders: Cultural Relations in Europe from the Cold War to the Present», sostenuto dalla Fondazione Banco di Sardegna



SEZIONE ATENEO

Albino Bernardini nella storia della scuola italiana

a cura di Andrea Marrone

prefazione di Antonello Mura

In copertina: Albino Bernardini (<https://www.centroalbertomanzi.it/albino-bernardini-tracce-e-memorie-di-un-maestro/>)

© Autori e UNICApres

CC BY-SA A 4.0 license

(<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>)

Cagliari, UNICApres, 2026 (<http://unicapress.unica.it>)

Università degli Studi di Cagliari

ISBN cartaceo: 978-88-3312-240-3

ISBN online: 978-88-3312-241-0

DOI: 10.13125/unicapress. 978-88-3312-241-0

Indice

- 9 *Prefazione*
di Antonello Mura
- 13 *Introduzione*
di Andrea Marrone
- 25 *Grandi Maestri nella piccola scuola italiana del secondo dopoguerra*
di Lorenzo Cantatore
- 51 *Non solo Pietralata. Crescere in borgata nella Roma del secondo
dopoguerra tra miseria ed emarginazione*
di Roberto Sani
- 73 *Albino Bernardini: decostruire il personaggio, restituire il Maestro*
di Elena Zizioli
- 109 *È difficile Diventare maestri: le riflessioni e l'agire di Albino Bernardini*
di Gianmarco Bonavolontà, Ilaria Tatulli
- 145 *L'impegno pedagogico-politico di Albino Bernardini, tra dimensione
comunitaria e soggettività individuale*
di Fabio Bocci
- 177 *La prova della creatività: Albino Bernardini scrittore per ragazzi*
di Pino Boero
- 187 *Albino Bernardini, un maestro di frontiera*
di Mariella Marras, Rinaldo Rizzi
- 219 *Indice dei nomi*

Prefazione

La pubblicazione degli atti di questo convegno dedicato ad Albino Bernardini trova la propria ragione scientifica e culturale nell'esigenza di rinnovare l'attenzione pedagogica attorno a una figura che ha segnato in modo incisivo la storia della scuola italiana del Novecento. Non si tratta di un'operazione commemorativa, bensì di un atto di riflessione critica che intende interrogare, alla luce delle trasformazioni odierne del sistema formativo, l'eredità di un maestro capace di coniugare prassi didattica e pensiero pedagogico in una sintesi coerente e rigorosa. Il convegno *Albino Bernardini nella storia della scuola italiana* nasce dunque dall'urgenza di riportare al centro del dibattito accademico e professionale un'esperienza educativa che continua a offrire categorie interpretative e orientamenti operativi per la scuola contemporanea.

Albino Bernardini, maestro elementare e intellettuale dell'educazione, incarna una concezione alta della funzione docente, intesa non come mera trasmissione di contenuti, ma come esercizio consapevole di responsabilità culturale e civile. La sua esperienza iniziale nei contesti rurali e agro-pastorali della Sardegna, segnati da marginalità economica e isolamento sociale, costituisce la matrice di una pedagogia radicata nell'incontro con le culture locali e nell'ascolto delle classi popolari. In quelle aule, popolate da bambini provenienti da famiglie povere, ma portatrici di saperi e valori propri, matura l'idea di una scuola come spazio di riscatto, libertà e dignità.

L'adesione al movimento di rinnovamento pedagogico del dopoguerra non assume in Bernardini i tratti di un semplice allineamento teorico, bensì di un'elaborazione originale che privilegia la dimensione narrativa e l'immersione nel concreto dell'esperienza. Tale orientamento trova una formulazione paradigmatica nell'esperienza di insegnamento nella borgata romana di Pietralata, documentata in *Un anno*

a Pietralata (1968). In quel contesto di grave marginalità urbana, la pratica didattica si configura come restituzione della parola e come costruzione di uno spazio in cui i bambini possono riconoscersi soggetti di esperienza e di storia. Le inchieste sul quartiere, i giornalini scolastici e la scrittura collettiva rappresentano dispositivi di emancipazione simbolica, attraverso i quali la classe diviene comunità interpretante.

La successiva elaborazione teorica, espressa anche in *Diventare maestri* (1975) curato con Alberto Granese e Tonino Mameli, tematizza la professionalità docente come processo di formazione continua, fondato su ricerca, cooperazione e confronto tra educatori. In questa prospettiva, l'insegnante è definito come mediatore di cultura e di umanità, chiamato a esercitare una responsabilità morale che trascende la dimensione tecnico-istruttiva. La libertà pedagogica, l'autonomia professionale e la resistenza alla burocratizzazione costituiscono gli assi portanti di una concezione dell'insegnamento quale atto politico nel senso più alto del termine: scelta consapevole a favore dei bambini e contro ogni forma di esclusione.

I principi che strutturano tale impostazione — centralità del bambino, valore costitutivo della parola, cooperazione come forma di apprendimento comunitario, rifiuto della selezione punitiva — si configurano come gesti di rottura rispetto a un modello scolastico centrato sull'obbedienza e sulla valutazione selettiva. La pedagogia di Bernardini assume così i tratti di una resistenza quotidiana, praticata nella concretezza dell'aula e orientata alla costruzione di legami solidali. In questa cornice si colloca anche la dimensione narrativa della sua produzione letteraria, che, dando voce ai bambini e alle loro domande, prolunga sul piano simbolico l'impegno educativo, riaffermando l'idea che la cultura debba intendersi come diritto universale. L'attualità di tale eredità si coglie nel confronto con alcune categorie centrali dell'attuale dibattito pedagogico: inclusione, didattica laboratoriale, personalizzazione, educazione alla cittadinanza. In esse si possono riconoscere i semi di una visione che, come Bernardini amava sottolineare, considera l'educazione un processo mai neutrale, sempre implicato in una

determinata idea di persona e di società. La scuola, per essere autenticamente pubblica, deve, infatti, configurarsi come spazio umano, coo-perativo e giusto, capace di rigenerare la coscienza civile.

Gli interventi raccolti nel presente volume si collocano entro questo orizzonte problematico, offrendo letture plurali e rigorose dell'opera e dell'esperienza di Bernardini. La pluralità degli approcci non frammenta il discorso, ma ne amplia la portata, consentendo di esplorare le implicazioni teoriche, metodologiche e civili di una pedagogia che ha intrecciato costantemente cultura e vita, sapere e libertà. Ne emerge un quadro articolato, nel quale la figura del maestro si staglia come 'maestro di frontiera', capace di abitare i confini e di mantenerli aperti come orizzonti di possibilità.

Il valore di questo volume risiede, pertanto, nella sua capacità di configurarsi come luogo di riflessione critica per la comunità pedagogica. Esso non offre un repertorio di celebrazioni, ma un laboratorio di pensiero, in cui l'esperienza di Bernardini è assunta come occasione per interrogare le condizioni attuali dell'insegnare e dell'apprendere. La laurea *honoris causa* in Scienze della Formazione Primaria, conferitagli dall'Università di Cagliari nel 2005, suggella simbolicamente un percorso che ha saputo coniugare profondità pedagogica e impegno civile, restituendo alla figura del maestro la sua densità intellettuale e morale.

Riprendere oggi quella lezione significa, dunque, riaffermare che l'educare è un atto di fiducia e di responsabilità, un impegno che si rinnova ogni giorno nella relazione con gli alunni e nella costruzione di comunità di apprendimento solidali.

Antonello Mura¹

¹ Professore ordinario di Pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Cagliari.

Introduzione

Il presente volume raccoglie gli atti della giornata di studi dedicata ad Albino Bernardini, svoltasi l'8 ottobre 2025 presso l'Università degli Studi di Cagliari¹. L'organizzazione di questa iniziativa è stata suggerita da due importanti ricorrenze. La prima coincide con il decimo anniversario della scomparsa del maestro sardo, avvenuta il 31 marzo del 2015 a Bagni di Tivoli. La seconda, già richiamata nella Prefazione, è rappresentata dai vent'anni dal conferimento della laurea *honoris causa* in Scienze della Formazione Primaria, con cui, il 27 gennaio 2005, l'Università cagliaritana ha reso omaggio alla sua opera e al suo impegno educativo.

Tale riconoscimento è stato il coronamento del proficuo legame tra il maestro sardo e l'Ateneo cagliaritano, le cui origini risalgono all'inizio degli anni Settanta quando, a pochi anni dalla pubblicazione di *Un anno a Pietralata*, Bernardini fu coinvolto nel noto convegno organizzato dall'Istituto di Pedagogia della Facoltà di Magistero sul tema «Università, Enti locali e scuola». Tenutosi dal 20 al 23 novembre 1971, l'incontro fu teatro di un intenso e prezioso confronto pedagogico e politico-scolastico, cui presero parte autorevoli studiosi provenienti da

¹ Alla realizzazione della giornata di studi hanno contribuito Gianmarco Bonavolontà, Piera Caocci, Andrea Marrone, Emanuele Scotto e Ilaria Tatulli, componenti del Comitato organizzatore. Determinante è stato il sostegno del Presidente della Facoltà di Studi Umanistici, il prof. Antonello Mura, che, oltre ad aver aperto i lavori del convegno, ha generosamente accolto l'invito a firmare la prefazione del presente volume. Un sentito ringraziamento va inoltre alla prof.ssa Elisabetta Gola, Direttrice del Dipartimento di Pedagogia, Psicologia e Filosofia, e alla prof.ssa Laura Vismara, Coordinatrice del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, per la vicinanza e il supporto assicurati all'iniziativa. A tutti loro desideriamo esprimere la nostra più sincera riconoscenza per aver condiviso e sostenuto questo progetto, contribuendo in modo significativo alla realizzazione del convegno e alla pubblicazione degli atti che qui vengono presentati.

diversi atenei italiani². In quell'occasione Albino Bernardini presentò una relazione intitolata *Rapporto Scuola – Famiglia*, affrontando un tema sul quale si era già soffermato nelle sue memorie scolastiche³. Alcuni anni più tardi, insieme ad Alberto Granese, professore di Pedagogia generale all'Università di Cagliari, e Antonio (Tonino) Mameli, professore di Storia della pedagogia nello stesso Ateneo, pubblicò il già richiamato *Diventare maestri* (1975)⁴, ristampato con varie integrazioni nel 1980 e poi nel 1983.

Pur assorbito, negli anni Ottanta, da una feconda e multiforme attività di scrittore e promotore nel campo della letteratura per l'infanzia, il maestro di Siniscola continuò a mantenere uno stretto e fruttuoso rapporto con l'Università di Cagliari.

Nel 1986 collaborò alla pubblicazione del volume collettaneo *Formazione scientifica e programmazione educativa: esperienze in Sardegna*, curato da Tonino Mameli ed Edoardo Proverbio, professore ordinario di Astronomia all'Università di Cagliari. L'opera nacque da una significativa esperienza di collaborazione con il Distretto scolastico di Villamar, finalizzata alla riflessione su temi, sperimentazioni e pratiche innovative nell'ambito della didattica delle scienze. Tra i contributi raccolti, Bernardini firmò un saggio intitolato *Progetto didattico, formazione storica e sviluppo cognitivo*, maturato nel quadro delle attività promosse dall'iniziativa⁵.

Nello stesso anno vide la luce *L'educazione linguistica tra scuola e società*, curato da Tonino Mameli e Francesco Ledda, professore di Storia

² Sui lavori di preparazione del convegno si veda: Tonino Mameli, *Università e Regione*, «Riforma della scuola», (1971), n. 10, pp. 29-33. Gli atti furono poi pubblicati sulla rivista «Scuola e Città» nel numero 7/8 del luglio-agosto 1973.

³ Cfr. Albino Bernardini, *Rapporto Scuola – Famiglia*, «Scuola e Città», (1973), n. 7/8, pp. 357-359.

⁴ Albino Bernardini, Alberto Granese, Tonino Mameli, *Diventare maestri*, Firenze, La Nuova Italia, 1975.

⁵ Albino Bernardini, *Progetto didattico, formazione storica e sviluppo cognitivo*, in *Formazione scientifica e programmazione educativa: esperienze in Sardegna*, a cura di Tonino Mameli ed Edoardo Proverbio, Cagliari, Angelo Viali, 1986, pp. 46-49.

della scuola nell'Ateneo cagliaritano. All'opera collaborarono oltre trenta autori, in gran parte insegnanti e pedagogisti provenienti da università italiane e straniere (tra gli studiosi coinvolti va ricordata anche la presenza di Winfried Böhm, professore di Storia della pedagogia presso l'Università di Würzburg). Uno dei temi centrali affrontati nei diversi contributi fu quello della lingua sarda, che in molte aree dell'Isola continuava a rappresentare il primo e principale strumento della comunicazione quotidiana, pur rimanendo marginalizzata e spesso osteggiata nella «scuola ufficiale», secondo la nota espressione di Michelangelo Pira. Le riflessioni sviluppate da vari studiosi ne esplorarono le implicazioni culturali e didattiche, soffermandosi al contempo sulle politiche scolastiche necessarie a garantirne il riconoscimento, la tutela e la promozione. A tale questione dedicò il proprio intervento anche Bernardini che, a partire dall'esperienza maturata nelle aule scolastiche, mise in evidenza alcune delle principali implicazioni pedagogiche, culturali e politiche connesse all'introduzione e alla valorizzazione della lingua sarda nei percorsi educativi⁶. Nel 1994 uscì poi *Storie di gente comune: esperienze politico culturali in Sardegna*, scritto a quattro mani con Tonino Mameli⁷. Il sodalizio tra i due si estese anche all'organizzazione del «Premio Nazionale di Letteratura per l'Infanzia Sardegna», iniziativa ideata e promossa da Bernardini, alla quale sarà dedicata ulteriore attenzione nel prosieguo del volume.

La lunga collaborazione appena accennata tra il maestro di Siniscola e alcuni dei più importanti pedagogisti dell'Università cagliaritano trova le proprie radici in comuni prospettive educative e in un impegno condiviso per la formazione delle nuove generazioni. Essa testimonia la volontà di Albino Bernardini – ampiamente documentata dalla sua biografia intellettuale, dalle sue collaborazioni e dai suoi in-

⁶ Albino Bernardini, *Educazione e dialettica della lingua*, in *L'educazione linguistica tra scuola e società*, a cura di Antonio Mameli e Francesco Ledda, Teramo, Giunti & Lisciani, 1986, pp. 139-142.

⁷ Albino Bernardini, Tonino Mameli, *Storie di gente comune: esperienze politico culturali in Sardegna*, Cagliari, Castello, 1994.

teressi culturali – di collocare la propria riflessione entro una cornice teorica più ampia e aperta al dibattito pedagogico internazionale, ma anche la sensibilità del mondo accademico cagliaritano nel riconoscere il valore delle esperienze educative maturate nella pratica scolastica, assumendole come oggetto di studio, confronto e approfondimento scientifico.

Dopo l'attivazione del corso di Scienze della Formazione Primaria nel 1998, Bernardini continuò a rappresentare un punto di riferimento per i docenti e i tutor impegnati nel compito di formare i futuri e le future insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria. Le sue memorie, i suoi scritti e la sua esperienza educativa hanno continuato a risuonare nelle lezioni, nei laboratori e nelle attività di tirocinio, contribuendo a orientare l'identità culturale e le prospettive pedagogiche del Corso. L'opera e le pratiche didattiche del maestro sardo sono state oggetto di numerose tesi di laurea e di un più sistematico interesse scientifico da parte di alcuni studiosi dell'Università di Cagliari, che hanno contribuito ad approfondire la conoscenza della sua figura e della sua eredità educativa. Non a caso, nell'ambito dell'importante convegno dedicato al maestro sardo svoltosi a Lula nel 2007, tra i relatori figuravano anche Susanna Barsotti, allora ricercatrice di Letteratura per l'infanzia presso l'Università di Cagliari, e Giovanna Cerina, docente di Letteratura italiana e Semiotica nel medesimo Ateneo⁸.

Il convegno celebrato nell'ottobre dello scorso anno si inserisce in questo lungo percorso di studi e di impegno pedagogico, perseguendo l'obiettivo di mantenere viva la lezione educativa e civile di Bernardini attraverso una rinnovata riflessione e ricostruzione storico-pedagogica del suo apporto. Muovendo dall'ormai ampia letteratura storiografica a lui dedicata, la giornata di studi ha inteso indagare ulteriormente le diverse dimensioni della sua opera, collocando la figura e l'impegno del maestro sardo nel più ampio scenario della storia della scuola italiana del secondo Novecento.

⁸ Albino Bernardini: *i novant'anni di un maestro. Convegno di studi*, a cura di Giuliana Monni, Bitti, Comune di Lula, 2010.

In particolare, i primi due interventi presentati al convegno e qui riproposti hanno avuto il compito di contestualizzare la figura, l'opera e l'azione di Albino Bernardini nelle temperie sociali, scolastiche e pedagogiche entro cui maturarono.

Nel primo saggio, Lorenzo Cantatore ricostruisce la situazione della scuola italiana tra il secondo dopoguerra e gli anni Settanta, mettendo in evidenza la distanza tra i limiti di un sistema formativo che solo lentamente si avviò verso il modello di scuola delineato dalla Costituzione e l'esperienza di alcuni maestri e maestre innovatori. In assenza di profonde riforme didattiche e pedagogiche, questi educatori promossero significativi processi di rinnovamento, dimostrando, spesso in contrasto con la macchina amministrativa e con le sue consolidate inerzie, la possibilità di costruire percorsi formativi alternativi, inclusivi ed efficaci. Si tratta di protagonisti della scuola reale, talvolta poco noti al grande pubblico ma profondamente incisivi nella vita quotidiana delle istituzioni scolastiche, capaci di fare rete con altre esperienze analoghe e di diffondere pratiche innovative. Cantatore ricompone così i tasselli di una vera e propria «controstoria» della scuola italiana. In essa trovano posto figure come Mario Lodi, Bruno Ciari, Alberto Manzi, don Lorenzo Milani, Maria Luisa Bigiaretti, don Roberto Sardelli e Teresa Vergalli, accomunate dalla convinzione che la trasformazione della scuola dovesse partire dal 'basso', nella concretezza delle singole aule e dei territori. Tra le chiavi interpretative più originali del saggio vi è l'attenzione riservata all'«onda lunga» esercitata dal pensiero di Giuseppe Lombardo Radice su questa generazione di educatori militanti – Bernardini compreso. Essi fecero della scrittura, del diario e della memoria scolastica non soltanto strumenti di riflessione pedagogica, ma anche forme di intervento civile e politico, capaci di portare dalle periferie scolastiche al centro del dibattito nazionale le urgenze di una scuola ancora lontana dalla piena attuazione degli ideali costituzionali.

Il saggio di Roberto Sani concentra l'attenzione sul contesto sociale che fece da sfondo alla genesi del primo e più fortunato volume di Bernardini, il già citato *Un anno a Pietralata*, grazie al quale il maestro sardo, soprat-

tutto dopo la trasposizione cinematografica realizzata da Vittorio De Seta, divenne un'autentica icona magistrale⁹. Questa paradigmatica memoria scolastica, «già pronta per diventare un film», per riprendere una nota valutazione dello stesso De Seta, trova nella borgata romana il proprio imprescindibile scenario storico e sociale. Muovendo da un'accurata indagine condotta su fonti di prima mano – tra cui le relazioni del Governatorato di Roma, la documentazione dell'Istituto Fascista Autonomo Case Popolari e gli atti della Commissione parlamentare d'inchiesta sulla miseria in Italia istituita nel 1951 – Sani ricostruisce le origini delle borgate romane, nate dalla politica fascista di sventramento del centro storico e di sistematica segregazione dei ceti più poveri ai margini della città, seguendo l'evoluzione nell'Italia repubblicana. La ricerca restituisce così un quadro particolarmente efficace delle condizioni scolastiche nelle borgate, evidenziando dati allarmanti: tassi di dispersione fino a otto o nove volte superiori rispetto a quelli dei quartieri residenziali, percentuali elevatissime di bocciature nei primi anni di scuola e un utilizzo distorto delle classi differenziali, spesso trasformate in anticamera dell'abbandono scolastico. Ne emerge con chiarezza la distanza tra la scuola «aperta a tutti» e quella concretamente vissuta nelle periferie urbane, ossia il contesto nel quale Bernardini si trovò ad operare appena giunto a Roma nel 1960. Pur provenendo da una realtà difficile come quella sarda degli anni Cinquanta, descrisse il suo primo impatto con la scuola di Pietralata come un vero e proprio «choc»¹⁰. Di questa esperienza lasciò una vivida testimonianza nel primissimo articolo pubblicato su «Riforma della scuola», scritto nel pieno di quell'anno scolastico tanto difficile quanto decisivo per la sua maturazione professionale e civile¹¹.

Il terzo saggio è curato da Elena Zizioli, studiosa che negli ultimi anni ha offerto un apporto decisivo al rinnovamento degli studi storici

⁹ Ci permettiamo di rimandare al saggio: Andrea Marrone, *Albino Bernardini and the Representation of Italian School*, in *The School and Its Many Pasts. Individual Memories of School*, edited by Juri Meda e Roberto Sani, Macerata, eum, 2024, pp. 881-891.

¹⁰ Albino Bernardini, *Perché scrissi Un anno a Pietralata*, in *Il maestro impaziente*, a cura di Sergio Toffetti, Milano, Feltrinelli, 2012, p. 44.

¹¹ Id., *La miseria della scuola*, «Riforma della scuola», VII (1961), n. 2, pp. 24-25.

e pedagogici dedicati ad Albino Bernardini, contribuendo a rinnovare, nel dibattito educativo, l'interesse per la sua opera e il suo insegnamento. L'intento del suo denso e documentato contributo è dichiarato sin dal titolo: «decostruire il personaggio», superando la narrazione celebrativa, per delineare un profilo del maestro di Siniscola più complesso, critico e storiograficamente fondato. A tal fine l'autrice fa largo uso del Fondo Bernardini conservato presso il Museo della Scuola e dell'Educazione Mauro Laeng dell'Università di Roma Tre, valorizzandone corrispondenza, biblioteca, materiali inediti e tracce dell'elaborazione teorica del maestro. Sulla base di queste fonti, lo studio ricostruisce la genesi e l'evoluzione del pensiero e dell'impegno educativo del maestro sardo, approfondendone le principali coordinate pedagogiche e soffermandosi sulle proposte elaborate in materia di gestione della classe, ambienti educativi, rapporto con le famiglie, finalità e metodi della formazione di base. Il lavoro mette in luce la dimensione politica del maestro di Pietralata, formatosi sul pensiero di Antonio Gramsci e di Anton Semënovič Makarenko, che non separò mai l'impegno nella classe dall'azione civile, configurando un profilo di «operatore sociale» oltre che di innovatore didattico. Nell'economia complessiva del volume, il saggio di Elena Zizioli riveste un ruolo centrale, poiché offre un quadro organico e puntuale della figura e dell'opera di Bernardini, i cui aspetti più specifici vengono successivamente approfonditi negli altri interventi.

Il capitolo successivo presenta un saggio curato da Gianmarco Bonavolontà e Ilaria Tatulli, i quali, attraverso l'analisi qualitativa del terzo capitolo di *Diventare maestri* e di una videointervista realizzata nel 2008, ricostruiscono il modello pedagogico di Bernardini prendendone in esame alcuni elementi salienti: l'idea di scuola, la funzione della classe, le architetture collaborative e la differenziazione didattica. L'indagine mette in evidenza come l'identità magistrale di Bernardini si sia costruita progressivamente, trasformando un ingresso quasi accidentale nell'insegnamento, avvenuto al rientro dalla guerra, in una scelta etica e professionale pienamente consapevole. Da tale percorso

scaturì una concezione esigente della formazione degli insegnanti, fondata sull'esperienza diretta, sulla riflessività professionale e sul confronto collegiale. Sul piano delle pratiche, gli autori analizzano soluzioni per molti versi antesignane di orientamenti didattici oggi ampiamente condivisi: il piano di lavoro personale, la co-progettazione dei contenuti con gli alunni, una valutazione formativa e inclusiva, nonché l'uso della tipografia scolastica come dispositivo per trasformare i bambini in autori reali. Gli autori propongono, inoltre, un interessante confronto con i principi dell'*Universal Design for Learning*, rilevando come numerosi aspetti della proposta educativa di Bernardini – dalla pluralità dei linguaggi e dei canali espressivi all'organizzazione cooperativa delle attività – anticipino, almeno sul piano funzionale, i principi fondamentali del modello e ne prefigurino efficacemente le potenzialità didattiche.

In linea con questa prospettiva, si colloca anche il contributo di Fabio Bocci, il quale mette efficacemente in rilievo la dimensione politico-comunitaria della pedagogia di Bernardini, inserendola nel quadro di quella generazione di insegnanti che, nel secondo dopoguerra, si impegnò a tradurre nella pratica scolastica i principi democratici sanciti dalla Costituzione repubblicana. Nel saggio, il maestro sardo emerge come una figura *engagé* su un duplice piano, individuale e collettivo, capace di tradurre le proprie convinzioni politiche e civili in una prassi inclusiva quotidiana: nella gestione della classe, nel rapporto con gli alunni, nel senso attribuito alla valutazione, Bernardini perseguì l'ideale di una scuola realmente aperta a tutti e a ciascuno, opponendosi a quei meccanismi che, spesso in nome di una presunta meritocrazia, finivano per limitare le opportunità di crescita e di successo formativo degli studenti provenienti dai contesti sociali più fragili. Bocci ragiona su alcune 'parole chiave' del maestro sardo, mostrando la profonda attualità del suo impegno. Particolare attenzione è inoltre riservata alla fitta rete di relazioni intellettuali e professionali che Bernardini costruì nel corso della sua esperienza, soprattutto attraverso il Movimento di Cooperazione Educativa e il confronto con numerosi pro-

tagonisti della cultura pedagogica del suo tempo. Tali legami vengono interpretati non come un elemento accessorio della sua biografia, ma come una manifestazione coerente di un impegno educativo e civile che travalicava i confini della singola aula e si proiettava verso una più ampia trasformazione sociale.

Il contributo di Pino Boero è dedicato a una delle dimensioni più significative della produzione di Bernardini: quella della letteratura per l'infanzia, alla quale il maestro sardo si dedicò con particolare intensità a partire dagli anni Ottanta, sebbene tracce di questo interesse siano rintracciabili già nella collaborazione all'inserimento didattico di «Riforma della scuola» e nelle sue memorie scolastiche. Si tratta di un tema non nuovo per il professore genovese, che sin dagli esordi di Bernardini in questo campo ha contribuito in modo significativo alla conoscenza e alla valorizzazione delle sue opere. Nel suo intervento, è lo stesso Boero a ricordare una sua recensione di *Bobbi va a scuola*¹², volume che inaugurò la produzione bernardiniana per l'infanzia, pubblicata su «Riforma della scuola» nel marzo 1982, e lì affiancata all'analisi di *Filastrocche lunghe e corte* di Rodari.

Proprio dal rapporto con lo scrittore omegnese prende avvio la riflessione di Boero, che si sviluppa in un'approfondita analisi dei numerosi volumi per l'infanzia e l'adolescenza pubblicati dal maestro sardo, mettendone in luce temi, registri espressivi e scelte narrative. Anche nel confronto con Rodari emerge una concezione della scrittura per l'infanzia fortemente radicata nell'esperienza concreta e nella dimensione sociale: distinta dall'universo fantastico rodariano, ma accomunata dalla volontà di riconoscere ai bambini una piena soggettività culturale e un'autentica capacità critica. Tale orientamento risulta particolarmente evidente nella tecnica delle storie 'senza finale', attraverso le quali Bernardini invitava i giovani lettori a proporre una conclusione personale, stimolando fantasia, partecipazione e scrittura creativa. Anche in questo caso, l'attività letteraria si traduceva in una pratica educativa attiva, capace di trasformare gli alunni in autori, così come, per Bernardini, la

¹² Albino Bernardini, *Bobbi va a scuola*, Torino, ERI, 1981.

scuola e l'educazione avrebbero dovuto metterli nelle condizioni di divenire i veri protagonisti del proprio percorso di formazione.

Il volume si chiude con il contributo di Mariella Marras e Rinaldo Rizzi, storici protagonisti del Movimento di Cooperazione Educativa. Più che un semplice saggio, il loro intervento si configura come una vera e propria testimonianza, fondata su una conoscenza diretta e approfondita del maestro sardo, con il quale gli autori hanno condiviso, in diverse forme e in differenti stagioni, esperienze di impegno educativo e civile. La ricostruzione proposta da Marras e Rizzi ripercorre l'intero itinerario biografico e professionale di Bernardini, dagli anni della formazione in Sardegna e dell'adesione al PCI fino all'esperienza romana. Grande attenzione è dedicata all'incontro con figure di primo piano della cultura pedagogica italiana, quali Dina Bertoni Jovine, Gianni Rodari e Bruno Ciari, nonché all'impegno nel Movimento di Cooperazione Educativa, che rappresentò, soprattutto nella fase iniziale della sua attività scolastica, la principale cornice associativa e teorica entro la quale elaborare, sperimentare e condividere il proprio progetto di rinnovamento didattico. In questa prospettiva, il maestro di Siniscola emerge come una significativa figura di raccordo tra la tradizione degli educatori sardi impegnati nel rinnovamento della scuola – da Maria Giacobbe ad Angela Tocco, autrice di *Un anno in Gallura* – e la più ampia rete pedagogica nazionale che, nel secondo Novecento, lavorò per trasformare la scuola italiana in un'istituzione pienamente aderente ai valori della Carta costituzionale.

Pur nella diversità delle prospettive di ricerca e delle metodologie adottate, il lettore ritroverà nei vari contributi richiami, convergenze e linee interpretative comuni. Nel loro insieme, questi differenti sguardi consentono di cogliere ciò che conferisce unità e significato all'esperienza di Bernardini: una concezione dell'educazione vissuta non come semplice pratica professionale, ma come un inscindibile impegno umano, civile e pedagogico. Durante il convegno, la scelta di proiettare la videointervista è nata dalla volontà di restituire la personalità del maestro anche attraverso il suo sguardo, la sua energia e la sua viva

voce. Al di là delle pratiche e degli strumenti didattici che pure ne hanno caratterizzato l'azione educativa, infatti, il nucleo vitale della pedagogia di Bernardini risiedeva soprattutto nella straordinaria umanità con cui visse la propria esperienza di maestro.

È significativo notare che, presentando il suo primo libro, *Un anno a Pietralata*, l'amico Gianni Rodari si soffermò proprio su questo aspetto. «Il maestro che ha scritto questo libro – osservò – porta intera la sua umanità nella scuola». «Non possiamo – aggiunse – chiedergli modelli da studiare e da imitare. Possiamo ammirare ed invidiargli la sua sincerità totale, la sua onestà morale e intellettuale»¹³. Si tratta di una citazione che ricorre in più contributi del volume, a conferma del fatto che le parole dello scrittore piemontese colgono una questione ritenuta centrale dai vari autori per capire l'impegno pedagogico del maestro sardo e, ci permettiamo di aggiungere, il significato stesso dell'educazione.

Anche nella prefazione de *La supplente* Rodari osservò: «Non molti sono capaci, come lui, di offrirsi nella scuola all'incontro con i ragazzi come uomini interi, con una sincerità totale, come quella che si esprime in queste pagine, senza reticenze ed abbellimenti. La lezione più profonda che ci viene dal libro, in definitiva, non è di didattica, ma di impegno umano»¹⁴. In una stagione pedagogica spesso dominata dal linguaggio delle tecniche, dei metodi e delle riforme, Rodari individuò nell'«amore» il principale elemento con cui spiegare l'umanità e l'efficacia educativa del maestro sardo¹⁵. Non un sentimento generico o romantico, né una concessione a una certa retorica perbenista che ancora appesantiva libri di testo e pratiche didattiche, ma «amore» come riconoscimento della dignità dell'altro, della sua irriducibile singolarità e delle sue possibilità di crescita.

¹³ Gianni Rodari, *Scuola e civiltà. Prefazione alla prima edizione*, in Albino Bernardini, *Un anno a Pietralata*, Nuoro, Ilisso, 2004, p. 25 (1. ed.: *Un anno a Pietralata*, Firenze, La Nuova Italia, 1968).

¹⁴ Gianni Rodari, *Un maestro militante*, in Albino Bernardini, *La supplente*, Firenze, La Nuova Italia, 1975, p. XIV.

¹⁵ Rodari, *Scuola e civiltà. Prefazione alla prima edizione*, p. 25.

Da dove nasceva questa straordinaria tensione morale e 'amorosa', questa fiducia ostinata nei bambini e nelle bambine affidati alla sua cura educativa? Da dove proveniva quel profondo senso di giustizia che lo spinse, per tutta la vita, a interrogare criticamente la scuola e a cercare strade nuove per renderla più inclusiva, più democratica, più libera? Le radici di tale atteggiamento affondavano nella sua intera e intensa vicenda umana. Vi confluirono l'incontro con grandi insegnanti, la tragica esperienza della guerra, l'impegno politico, la collaborazione con i movimenti di rinnovamento educativo, ma anche la sua Sardegna, con il suo forte senso della comunità, dell'ospitalità e della solidarietà, ancora intrisa dei valori della civiltà cristiana che ne hanno a lungo strutturato l'identità. È questo l'orizzonte valoriale che Bernardini ha respirato nella sua Siniscola e, più nello specifico, nella formazione familiare. In quella casa affollata da quattordici figli, apprese il valore dell'aiuto reciproco, dell'accoglienza e dell'attenzione verso chi era più fragile¹⁶. Da lì nacque, almeno in parte, quella sensibilità umana che avrebbe accompagnato tutta la sua esperienza di maestro, alimentandone la passione educativa e il profondo senso di giustizia.

La storia e la lezione di Albino Bernardini meritano di essere ancora studiate e approfondite, ma anche trasmesse a quanti si preparano a operare nel mondo della scuola e dell'educazione. L'eredità pedagogica del maestro sardo, infatti, costituisce un patrimonio ancora capace di interrogare, scuotere e ispirare i futuri insegnanti, educatori ed educatrici, come le studentesse e gli studenti che l'8 ottobre 2025 hanno gremito l'Aula magna Capitini, seguendo con attenzione le preziose e appassionante relazioni che questo volume consegna ora ai lettori.

Andrea Marrone¹⁷

¹⁶ Basti il ricordo della «piccolissima Francesca» narrato in Albino Bernardini, *Un secolo di memorie*, Patti, Kimerik, 2011, pp. 44-45.

¹⁷ Professore associato di Storia della pedagogia presso l'Università degli Studi di Cagliari.

Grandi Maestri nella piccola scuola italiana del secondo dopoguerra

Lorenzo Cantatore¹

1. Verso un'avanguardia pedagogica

La storia dell'istruzione primaria in Italia, a cavallo fra la prima metà e la seconda metà del Novecento, è un mosaico di tessere rappresentate da poche esperienze eccellenti su uno sfondo di opacità abitudinaria, stanca e spesso miope di fronte ai reali problemi dell'infanzia e dei contesti sociali e territoriali in cui essa vive. La prova generale di tale disomogeneità si era già verificata negli anni del fascismo, come ha ben ricostruito Giorgio Chiosso, allorché un manipolo di maestri e maestre illuminati, sulla scia della grande lezione di Giuseppe Lombardo Radice, seppe generare una scuola diversa e nuova, opponendosi silenziosamente al militarismo tracotante e omologante dell'istruzione/educazione di regime².

Da questa constatazione si potranno desumere anche numerosi paradossi. Uno per tutti: nel nostro Paese, dove si parla di riforma della scuola dal momento stesso in cui la scuola pubblica, laica, gratuita e obbligatoria è nata, ovvero dall'estensione della legge Casati (1859) a tutto il territorio del Regno d'Italia (1861), il più delle volte le riforme più sostanziali sono state promosse non tanto dai rami del Parlamento quanto da singoli docenti, nel chiuso delle loro aule scolastiche, spesso marginali e periferiche sia dal punto di vista geografico che sociale e culturale. Si tratta, per molti versi, di una considerazione amara, che getta ombra su un Paese impantanato nella politica inconcludente, nell'asfittica burocrazia ministeriale, nel timore dei cambiamenti, nella

¹ Professore ordinario di Storia della pedagogia e Letteratura per l'infanzia presso l'Università degli Studi di Roma Tre.

² Giorgio Chiosso, *I maestri e il fascismo*, Milano, Mondadori, 2023.

contraddizione fra desiderio di controllo e disinteresse endemico e, soprattutto, cronicamente goffo nel riconoscere la centralità e l'autorevolezza dell'infanzia e degli educatori nell'ambito di qualsiasi discorso orientato a programmare il futuro e a gestire la complessità e l'ampiezza dello stesso concetto di progresso civile, sociale, culturale, economico. Ancora nel secondo dopoguerra, ha scritto Roberto Sani, le «scelte operate dai governi [tradiscono] le incertezze, le resistenze e i ritardi che hanno contraddistinto il processo di democratizzazione e di adeguamento alle disposizioni costituzionali di tale fondamentale settore della vita pubblica»³. Di fronte a questo scenario, occorre però anche riconoscere che, come ha recentemente sottolineato Massimiliano Fiorucci, tutto il XX secolo è costellato di esempi di militanza pedagogica che derivano dal comune ceppo dell'attivismo e che hanno esercitato uno «stimolo nei confronti dell'ingessato sistema educativo formale» utilizzando «metodologie e prassi innovative, non standard, costruite e pensate su misura, insieme agli stessi destinatari dell'azione educativa»⁴.

Prendere in considerazione questi contrasti, che sono culturali e politici nello stesso tempo, ci aiuta a circoscrivere e a far emergere dalla difficile storia della scuola italiana il pensiero e l'azione di alcuni protagonisti di quel mondo che, armati di buona volontà, coraggiosi, impegnati, critici e ottimisti, desiderosi di fare avanguardia ma, soprattutto, mossi da un alto senso di responsabilità, hanno segnato un'epoca, dettando le regole auree del cambiamento. Fra questi, c'è senz'altro Albino Bernardini, uno degli attori principali dell'avventura pedagogica di questi insegnanti illuminati e luminosi che, nel secondo Novecento, hanno lavorato facendo affidamento quasi esclusivamente

³ Roberto Sani, *La scuola e l'università nell'Italia unita: da luoghi di formazione delle classi dirigenti a spazi e strumenti di democratizzazione e di promozione sociale delle classi subalterne*, in *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, a cura di Anna Ascenzi e Roberto Sani, Milano, FrancoAngeli, 2020, p. 43.

⁴ Massimiliano Fiorucci, *Prefazione*, in *L'altra scuola. L'educazione popolare tra apprendimento e riscatto sociale*, a cura di Elena Zizioli, Luisa Stillo e Giulia Franchi, Roma, Donzelli, 2024, p. X.

sulla loro iniziativa personale, sulla forza incontenibile della sperimentazione generata, contemporaneamente, dal senso del dovere, dalla capacità di percepire l'emergenza educativa, da una vivace curiosità intellettuale, dal bisogno di fare ricerca, dalla fiducia nell'infanzia, dalla capacità di ascolto e di cura, dagli strumenti umani e materiali – apparentemente scarsi, poveri ed eterogenei, in realtà numerosi e ricchi, grazie alla capacità che questi uomini e donne hanno dimostrato nel saperli ottimizzare, guardandoli e utilizzandoli pedagogicamente – messi a disposizione dagli ambienti e dai territori di riferimento.

2. Una controstoria della scuola italiana

[...] l'imposizione non forma un concetto, non è una crescita intellettuale.

[...] fa quel che può, quel che non può non fa.

[...] è la scuola che crea i problemi ai bambini⁵.

È utile partire da queste affermazioni del maestro e scrittore Alberto Manzi per orientarci in quella che potremmo considerare come una vera e propria controstoria della scuola italiana, con al centro le azioni educative e didattiche che, malgrado gli spesso inefficienti provvedimenti legislativi, hanno tentato di contrastare le molteplici e complesse forme di povertà educativa diffuse nell'Italia della ricostruzione post-bellica. È una controstoria, questa, che, insieme ad azioni che sono indubbiamente e inevitabilmente di taglio culturale, sociale e politico, presenta passaggi eminentemente tecnico-metodologici. Anzi, direi che le forme di disagio educativo e scolastico, quando hanno generato buone pratiche di contrasto, hanno attribuito a queste ultime il crisma di quell'avanguardia pedagogica cui accennavo prima, dettando le regole di una radicale contestazione di metodi, forme, modelli e persino luoghi tradizionali dell'educazione e dell'istruzione. Lo sottolineava

⁵ Alberto Manzi. L'ultima intervista al maestro di *Non è mai troppo tardi*, Università di Bologna, a cura di Roberto Farné, <<https://www.bing.com/videos/riverview/relatedvideo?q=alberto+manzi+farn%C3%A8+you-tube&mid=2B170F0BB6D217667E3A2B170F0BB6D217667E3A&FORM=VIRE>>.

Gianni Rodari, commentando proprio l'operato di Albino Bernardini e l'articolato dibattito che esso (forte delle sue ricadute editoriali e televisive, nei primi anni Settanta) aveva determinato, anche nei contesti dell'educazione-istruzione formale, contro «l'ideologia, il carattere classista, la pratica selettiva ed emarginante, l'autoritarismo, la diffusa sordità alle conquiste della moderna psicologia dell'età evolutiva e delle nuove tecniche didattiche»⁶.

Volendo tracciare il profilo di questa controstoria della scuola italiana, che è l'avventura di una scuola controcorrente rispetto alle dominanti pastoie burocratico-ministeriali, dobbiamo confrontarci con uomini e donne che sono stati autentici riformatori scolastici, attivi sul campo, nella trincea difficile e dura della didattica quotidiana. Infatti, lo sguardo dello storico è colpito dall'energia dirompente con la quale l'azione riformatrice di queste personalità di educatori è esplosa contaminando l'opinione pubblica all'interno del mondo scolastico italiano, facendo parlare di sé, ovvero spostandosi dal chiuso delle aule di periferia verso il centro del dibattito pedagogico-educativo. Per tutti loro, anche per quelli che hanno mosso i primi passi nella stanchissima scuola tardo-liberale e in quella della dittatura fascista, la piena maturazione e l'amplificazione del messaggio teorico-metodologico sono avvenute dopo la Liberazione, proprio negli anni critici ma carichi di entusiasmo della ripresa della vita democratica. E, mentre il cinema neorealista esportava in tutto il mondo le immagini di un Paese sfiancato dal ventennio nero, da cinque anni di guerra e dall'occupazione nazista, immagini che mostravano sguardi e corpi di bambini travolti dalla fatica di vivere e dai drammi sociali di un mondo adulto svuotato del benché minimo scrupolo pedagogico (su questo rimando ai fondativi studi di Bruno Maida⁷), proprio in quegli anni la migliore scuola italiana risorgeva dalle macerie rendendo quello stesso bambino neo-

⁶ Gianni Rodari, *Un maestro militante*, in Albino Bernardini, *La supplente*, Firenze, La Nuova Italia, 1975, p. X.

⁷ Bruno Maida, *Sciuscià. Bambini e ragazzi di strada nell'Italia del dopoguerra 1943-1948*, Torino, Einaudi, 2024.

realista protagonista del cambiamento, scrivendo un capitolo fondamentale non solo della storia della scuola ma anche della storia dell'infanzia e, soprattutto, affrontando con coraggio le rovine della guerra che «lasciava dietro di sé scuole distrutte, requisizioni militari e occupazioni di locali scolastici da parte di sfollati senza casa, una massa di bambini e ragazzi sbandati, orfani, mutilati che a causa delle vicende belliche avevano avuto con la scuola un rapporto intermittente. Molti bambini non completavano il quinquennio elementare e soltanto un'esigua minoranza proseguiva gli studi nelle scuole secondarie. Particolarmente grave appariva, poi, il fenomeno dell'analfabetismo adulto (stimato da alcuni documenti ministeriali intorno al 20%)»⁸.

3. Le origini dell'avanguardia pedagogica italiana

Non si può però tacere che molti segnali in tal senso c'erano stati anche nei decenni che videro il passaggio dall'età liberale al fascismo. Credo sia importante riconoscere che le avanguardie pedagogiche hanno goduto di una notevole continuità che prescinde dalla frattura politica della metà del secolo. Semmai, quella frattura ha facilitato il loro assorbimento nella quotidianità. Ritengo che l'avantesto delle grandi sperimentazioni scolastiche secondo-novecentesche vada individuato nei decenni in cui fermentarono le idee di Maria Montessori, delle sorelle Rosa e Carolina Agazzi, di Maria Boschetti Alberti, di Giuseppina Pizzigoni e, soprattutto, di Giuseppe Lombardo Radice. Gli studi già citati di Chiosso hanno dimostrato come gli scritti e l'azione politico-amministrativa del pedagogista siciliano abbiano rappresentato, per molti maestri e maestre, un codice deontologico di riferimento per portare avanti la loro resistenza scolastica, giorno dopo giorno, di fronte all'avanzata della scuola dei gagliardetti, degli alfabandiera, delle parate, delle marcette para-militari, dei sabati fascisti. Il bambino creativo e il maestro ricercatore, due *topoi*, insieme a quello della «scuola serena», fondamentali della riflessione lombardiana fin dal

⁸ Giorgio Chiosso, *Il Codice di Camaldoli, l'educazione e la scuola*, in Id., *Cattolici nella storia della scuola italiana*, Venezia, Marcianum Press, 2025, p. 160.

1913, anno della pubblicazione delle *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, erano nati dalla volontà di contrastare la scuola del maestro-travet, stanca e abitudinaria, burocratica, impiegatizia, pigra e preconfezionata dell'Italietta liberale al tramonto. Ma poi è accaduto che la resistenza silenziosa di molti insegnanti al fascismo rinvigori la carica contrastiva di quel pensiero, seppur in un mutato clima politico. Oggi si parlerebbe di resilienza pedagogica. È palese che molte delle idee di Lombardo Radice, ora manifestamente ora per automatismo culturale, perché erano entrate carsicamente negli itinerari formativi di maestre e maestri rimanendovi per buoni cinquant'anni, ritornano nelle esperienze scolastiche d'avanguardia dei Bernardini, dei Manzi, dei Lodi, perfino dei Gianni Rodari o, pur nella sua specificità, dei don Lorenzo Milani. In tal senso è veramente possibile parlare della funzione-Lombardo Radice nella scuola italiana del Novecento, vista e considerata l'onda lunga della sua influenza culturale. Ciò che egli non aveva ottenuto stilando la 'sua' pagina della Riforma Gentile, disattesa e calpestata dal fascismo, lo ottenne con la penetrazione capillare dei suoi scritti nella cultura magistrale italiana, formando quei maestri e maestre ai quali aveva per primo riconosciuto la dignità di intellettuali attivi e influenti nella società contemporanea, anche grazie alla loro capacità di conservare traccia scritta del loro pensiero e del loro operato. Forse anche da questo indirizzo metodologico è nato il libro *Un anno a Pietralata* di Albino Bernardini⁹.

Infatti, oltre al tratto caratteristico dell'avanguardia pedagogica, dobbiamo tener conto del fatto che molte delle esperienze d'insegnamento che hanno dichiarato guerra alla povertà educativa e alla tossicità dell'apparato ministeriale lo hanno fatto certamente in forma concreta e operativa, ma anche con un coinvolgente e prezioso risvolto letterario, generando una messe di fonti che sono una vera e propria letteratura di riferimento, quasi un sottogenere, fatta di diari, memorie,

⁹ Albino Bernardini, *Un anno a Pietralata*, Firenze, La Nuova Italia, 1968. Si utilizza qui l'edizione approntata da Elena Zizioli: Albino Bernardini, *Un anno a Pietralata*, introduzione e cura di Elena Zizioli, Roma, Edizioni Conoscenza, 2019.

carteggi, autobiografie, appunti di didattica, pamphlet, inchieste, relazioni, polemiche giornalistiche, reportage, fino al racconto e al romanzo, ma senza trascurare le arti visive (la fotografia e la pittura prima di tutto, e poi il cinema, la televisione ecc.).

4. L'onda lunga di Lombardo Radice

Per misurare questa onda lunga lombardiana, una fonte interessante ci arriva dalla letteratura per l'infanzia. Basta infatti scorrere il catalogo della prestigiosa collana Einaudi Ragazzi, inaugurata nel 1959, per rintracciare la presenza significativa di testi scritti da bambini¹⁰. Tre esempi clamorosi che hanno fatto storia: *I quaderni di San Gersolè* della maestra Maria Maltoni e dei suoi alunni nel Comune di Impruneta¹¹; *La torta in cielo* di Gianni Rodari e degli scolari della borgata romana del Trullo, alunni della maestra Maria Luisa Bigiaretti¹²; *Cipì* scritto da Mario Lodi con i suoi bambini e bambine di Vho di Piateda¹³. Il catalogo Einaudi Ragazzi è forse il primo caso italiano (ma si potrebbe indagare più a fondo) di impresa editoriale volta a considerare il valore, anche artistico, della scrittura e dell'illustrazione dei bambini dopo le straordinarie esperienze e indagini degli anni Venti e Trenta condotte da Giuseppe Lombardo Radice¹⁴. I bambini inventano, creano, scrivono, disegnano e le loro opere vengono pubblicate nella stessa collana dove compaiono nomi di autori già illustri. Una conquista, un traguardo, la consapevolezza adulta della forza modellizzante dei linguaggi infantili, del loro straordinario modo di costituire ponti fra realtà oggettiva e fantasia, fra paesaggio, interpretazione, metamor-

¹⁰ Sull'impegno pedagogico-educativo della casa editrice Einaudi cfr. Lucia Vigutto, *Storie vere, senza smancerie. Le collane Einaudi per bambini e ragazzi (1933-1983)*, Milano, FrancoAngeli, 2024.

¹¹ *I quaderni di San Gersolè*, a cura di Maria Maltoni, con la collaborazione di Gigliola Venturi, Torino, Einaudi, 1959.

¹² Gianni Rodari, *La torta in cielo*, illustrazioni di Bruno Munari, Torino, Einaudi, 1966.

¹³ Mario Lodi, *Cipì*, Torino, Einaudi, 1972.

¹⁴ Giuseppe Lombardo Radice, *Il linguaggio grafico dei fanciulli*, in Id., *Athena fanciulla: scienza e poesia della scuola serena*, Firenze, Bemporad, 1925.

fosi e sintesi simbolica di quello stesso paesaggio. Italo Calvino, introducendo *I quaderni di San Gersolè*, li definisce, senza mezzi termini, «una cronaca di figure e di colori come in un antico codice miniato [...] non solo l'esperimento pedagogico più innovatore dell'Italia del dopoguerra, ma una delle tracce più dirette e fresche e nuove che la vita dei nostri anni ha lasciato sulla carta»¹⁵.

Nelle parole di Calvino, c'è tutto il senso della parola 'avanguardia' applicata alla pedagogia. Antifascista e anticlericale, sostenitrice del disegno infantile come supremo strumento di conoscenza e, quindi, di educazione, custode rigorosa dei quaderni dei 'suoi' bambini, Maltoni è stata l'emblema forse più lampante di come l'insegnamento di Lombardo Radice sia arrivato nell'Italia del secondo dopoguerra per generare molte e diversificate esperienze di riforma della scuola. La maestra dell'Impruneta è convinta che la scuola non abbia «il fine di portare a superare esami per conseguire un qualsiasi titolo di studio» ma che sia il necessario «travaglio e tormento per l'educatore e per l'educando, allo scopo di formare caratteri – che di carattere si ha bisogno per ben vivere e la cultura si presta a formare il carattere, solo per quel sedimento, che non affiora dagli esami (almeno così come sono condotti al presente), da essa lasciato nell'intimo del cuore»¹⁶.

Un'altra donna di quella stessa generazione, la maestra Pierina Boranga – certamente l'appartenenza di genere sottolinea quanto la fede nella scuola abbia potuto rendere inarrestabili le spinte alla sperimentazione e al cambiamento, anche quando queste provenivano dalla proverbialmente negletta figura della 'maestrina', le cui origini storiche rivelavano orribili stratificazioni di pregiudizi¹⁷ – valorizzò il suo

¹⁵ Italo Calvino, *Prefazione*, in *I quaderni di San Gersolè*, a cura di Maltoni, p. 5.

¹⁶ Maria Maltoni, *Esperienza ed espressione a San Gersolè*, Brescia, La Scuola, 1964, p. 16.

¹⁷ Per una storia della figura della maestra elementare fra realtà e immaginario cfr. Carmela Covato, *Un'identità divisa. Diventare maestra in Italia fra Ottocento e Novecento*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1996 e Anna Ascenzi, *Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*, Pisa, ETS, 2019.

discepolato lombardiano per abbattere la tradizionale arretratezza della scuola italiana in materia di didattica delle scienze. E fu subito ecologia *ante litteram*, in «una ricerca – come ha sottolineato Letterio Todaro – che spinge le frontiere più avanzate della pedagogia contemporanea alla messa in prova di pratiche di training intellettuale fondate sull'adozione di strategie di apprendimento dal taglio più esperienziale e dall'approccio più di tipo laboratoriale»¹⁸.

Ma anche il cosiddetto «sistema dei reggenti» concepito da Marco Agosti negli anni Trenta per organizzare la vita di classe attorno alla pratica dell'autogoverno, dello spirito di iniziativa e dell'assunzione di responsabilità, era puntellato da spunti lombardiani quali la cronaca della giornata scolastica, la scrittura dei bambini, il rapporto fra lingua e dialetto, l'esperienza diretta e quotidiana di ogni allievo. In questo caso, poi, l'onda lunga di Lombardo Radice confermava la sua fertilità impregnando di sé il faccia-a-faccia fra il già difficile connubio attivismo-neoidealismo e le frange più progressiste e desiderose di sperimentazione e ricerca all'interno della scuola cattolica. Il cenacolo bresciano della casa editrice La Scuola e della rivista «Scuola Italiana Moderna», anche grazie al lavoro di Alfredo Giunti, seppe rinnovare nell'Italia repubblicana l'orizzonte della «scuola serena secondo l'ordine cristiano [...] all'insegna del principio lombardiano della didattica viva»¹⁹, anche alle prese con i programmi didattici del 1955, da molti considerati reazionari e troppo prudenti. L'imperativo di far incontrare la scuola con la vita porterà questo gruppo fin nel cuore dei rivoluzionari anni Settanta, con l'ipotesi didattica della Scuola come Centro di Ricerca basata su «la centralità della persona; la realtà concepita come punto di partenza e di arrivo dell'educazione e della didattica; la

¹⁸ Letterio Todaro, *Pierina Boranga: alle origini di un'ecopedagogia*, in *Maestre e maestri della ricostruzione. Una nuova scuola nell'Italia tra dopoguerra e boom economico*, a cura di Simone Di Biasio e Luca Silvestri, Milano, Mondadori, 2024, p. 67.

¹⁹ Evelina Scaglia, *Alfredo Giunti e la scuola come centro di ricerca*, in *Maestre e maestri della ricostruzione*, a cura di Di Biasio e Silvestri, pp. 117-118. Su questi temi cfr. Emilio Conte, *Un incontro controverso. Giuseppe Lombardo Radice e il Gruppo pedagogico di «Scuola Italiana Moderna» (1920-1950)*, Roma, Studium, 2025.

disciplina come “germinazione” dall’incontro della persona con la realtà; la cultura come discernimento e presa di posizione; la ricerca come attività di base»²⁰. Al di là dell’orientamento religioso e degli orizzonti politici che animano questi principi, si tratta di idee di fondo che garantiscono alla scuola della ricostruzione conquiste teoriche e metodologiche prima impensabili. Siamo di fronte, finalmente, a un mutamento della mentalità docente che si espande orizzontalmente. Sarà compito delle singole personalità di insegnanti impossessarsi in modo originale di questi principi generali, producendo le loro esperienze in verticale, penetrando in profondità nei rispettivi contesti umani e sociali. E qui torno sull’esempio di un militante comunista come Albino Bernardini, formatosi sui testi di Antonio Gramsci e di Anton Makarenko, ricco di esperienze culturali e sociali radicalmente distanti da quelle di un Agosti o di un Giunti. Eppure, c’è un’etica pedagogica di fondo che li accomuna, che li fa essere concordi nell’investire la scuola di grandi responsabilità civili e, in definitiva, politiche, trasformandola da sistema formativo trasmissivo e selettivo in una «istituzione-istituente e cioè permeabile – come ha scritto Elena Zizioli – in grado di rinnovarsi costantemente per incidere realmente sui contesti»²¹. Se in questo caso non si parla di «sistema dei reggenti», si parla però di «collettivo» e di organizzazione dei gruppi di lavoro affinché scuola democratica non significhi anarchia e disordine, ma rigorosa e disciplinata distribuzione delle libertà. È lo sguardo egualitario a contare, la cultura della partecipazione, l’attenzione agli umili e ai diseredati, ai marginali a rischio, per riscattarli attraverso una scuola mutata in loro funzione. Le leggi e i decreti fondamentali prodotti fra i Sessanta e i Settanta (scuola media unica, scuola materna, tempo pieno, decreti delegati, abolizione delle classi differenziali), quelli che obiettivamente segnarono passi in avanti, erano l’indubbio riflesso giuridico-legislativo di questo mutamento di mentalità. E poi c’è la fiducia, oltre

²⁰ Ivi, p. 119.

²¹ Elena Zizioli, *Albino Bernardini: il percorso di un maestro tra l’aula e la vita*, in *Maestre e maestri della ricostruzione*, a cura di Di Biasio e Silvestri, p. 39.

che nella scuola, nella scrittura. Il maestro che scrive (ecco che, ancora una volta, riaffiora la lezione di Lombardo Radice) è forse il volto più autentico dell'intellettuale militante tanto in voga in quegli anni. La scrittura di Bernardini ubbidisce a una necessità urgente di rappresentare un «mondo fino ad allora taciuto, dimenticato. Bernardini infatti – spiega Zizioli – si fa paladino delle storie di un'infanzia alienata, non teme il racconto crudo, anzi ritiene che la scrittura possa diventare uno strumento di servizio, di lotta per sensibilizzare ai problemi e colmare il divario tra la scuola reale e quella legale»²². Dalla scrittura-testimonia e strumento di ricerca di lombardiana memoria, si passa alla scrittura-denuncia, primo atto politico, proveniente dalla base della formazione, ovvero dalla scuola elementare, per spingere la trasformazione della società in direzione egualitaria.

5. Bernardini e i suoi coetanei

La parola, la voce direi, di questi insegnanti (non a caso tutti nati tra la fine degli anni Dieci e i primi anni Venti, e dunque cresciuti e formati in pieno fascismo) che sulla parola pronunciata in classe e sulla parola scritta per comunicare a tutti il senso del proprio lavoro hanno basato gran parte della loro azione educativa e culturale, torna a vibrare nel caso, ancor più emblematico, del lungo magistero di Mario Lodi. Il maestro-scrittore di Piadena è indubbiamente un altro erede del «maestro esploratore» di conio lombardiano. La sua inesauribile costanza nel tenere memoria scritta, in forma di diario, del suo lavoro in classe, facendo in modo che diventi libro per tutta la comunità interessata alle questioni dell'educazione (i suoi diari scolastici, peraltro, furono pubblicati dalla casa editrice Einaudi che, in quegli anni, rappresentava il Gotha dell'intelligenza italiana), è forse il risultato più alto di quanto Lombardo Radice aveva chiesto ai maestri e alle maestre diversi decenni prima. L'esperienza lodiana, arricchitasi della contaminazione delle tecniche tipografiche di Célestin Freinet, approdò a una radicale revisione del lavoro scolastico che in lui fu tutto teso a

²² Ivi, pp. 40-41.

«formare la capacità di pensare in modo critico, a indurre bambine e bambini – come spiega Juri Meda – a formulare concetti astratti partendo dal concreto e a impostare gradualmente un’indagine sistematica sugli aspetti sociali, economici e culturali dell’ambiente che li circonda»²³. L’incontro con il Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) e la messa in discussione del tradizionale libro di testo, da lui sostituito con l’officina pedagogica della Biblioteca di Lavoro, fecero di Mario Lodi l’interprete di una «scuola intesa come strumento di liberazione»²⁴.

La scrittura dei maestri e delle maestre, per gli storici della scuola, è una fonte ineludibile per avvicinare il *mood* di un contesto storico-sociale e lavorativo, i toni emotivi che ruotano attorno all’azione educativa, ma anche le tecniche didattiche nel loro farsi e modificarsi, giorno dopo giorno. Bruno Ciari, negli anni di cui stiamo parlando, svolse un ruolo importantissimo per chiarire il nesso fra educazione democratica e tecniche didattiche. Protagonista del vivacissimo dibattito fra marxismo e attivismo, Ciari compì lo sforzo di fare in modo che l’attenzione alle tecniche non sfociasse nel tecnicismo (un rischio che già a suo tempo aveva paventato Lombardo Radice) e che quindi non allontanasse il lavoro educativo da quell’orizzonte democratico interpretato come «rispetto dell’individualità, che nel caso della democrazia educativa significa individualizzare l’insegnamento al fine di rendere possibile al bambino la libera espressione della propria intelligenza»²⁵. Una prospettiva che, nel caso di Ciari, troverà piena realizzazione fuori dall’aula scolastica, nell’azione organizzativa svolta presso il Comune di Bologna. Sul fatto che le tecniche didattiche siano «uno strumento per cambiare la scuola, in contrasto con quanti invece concepiscono la scuola e la sua trasformazione solo dal punto di vista dei

²³ Juri Meda, *Mario Lodi, il maestro che cominciava dai bambini*, in *Maestre e maestri della ricostruzione*, a cura di Di Biasio e Silvestri, p. 146.

²⁴ Ivi, p. 153.

²⁵ Luca Silvestri, *Bruno Ciari: un maestro tra scuola e politica*, in *Maestre e maestri della ricostruzione*, a cura di Di Biasio e Silvestri, p. 93.

contenuti»²⁶ concorda anche Loris Malaguzzi. In questo caso – come ha ben ricostruito Luca Silvestri – lo sguardo è puntato sull’infanzia, un vero e proprio ‘buco nero’ nella storia della scuola italiana, fatto di ritardi, negligenze, deleghe eccessive all’assistenzialismo cattolico. L’impostazione psico-pedagogica del lavoro di Malaguzzi, decisamente all’avanguardia, e il suo innamoramento per gli studi di Jean Piaget lo portarono a una radicale revisione della formazione degli insegnanti della scuola dell’infanzia, sottolineando la loro specificità concepita in alternativa all’educazione familiare e non in continuità con essa. Da qui la sostituzione della denominazione ‘scuola materna’ con la denominazione ‘scuola dell’infanzia’. Siamo evidentemente di fronte a grandi conquiste ideali, epistemologiche, teoriche, metodologiche, pratiche, legate anche all’esistenza quotidiana dei cittadini e delle cittadine, che iniettano nuova linfa nella vita dell’infanzia italiana, in un Paese che sta raccogliendo i frutti della stagione dei cambiamenti, nel generale clima emancipativo derivato dalle distensioni postconciliari in ambito cattolico, del dialogo fra il centro e la sinistra in ambito politico, dal più diffuso benessere economico, dal progressivo diffondersi della tecnologia, dal velocizzarsi della comunicazione educativa e culturale.

Albino Bernardini è parte integrante di questi fermenti, lavorando, per di più, in una città per tradizione nemica o, quanto meno, indifferente all’infanzia: Roma, la Roma di periferia, dove anche Pier Paolo Pasolini, pochi anni prima, aveva incontrato la sua ispirazione-disperazione post-neorealista, tragica e rassegnata, e dove, per riprendere le parole di un grande urbanista-educatore come Antonio Cederna, il rapporto fra la scuola e la città come esperienza educativa può essere decisivo, perché è attraverso la vivacizzazione educativa di questo rapporto che può misurarsi «la maturità civile dei giovani, la presa immediata che su di essi ha la cultura intesa come conoscenza della realtà ambientale che ci circonda, e quindi la loro disponibilità a partecipare

²⁶ Id., *Loris Malaguzzi: un maestro per l’infanzia*, in *Maestre e maestri della ricostruzione*, a cura di Di Biasio e Silvestri, p. 172.

attivamente a un'azione comune che modifichi una situazione intollerabile. [Perché] la scuola può diventare uno strumento decisivo per la formazione del cittadino, e suscitare nella gente la consapevolezza dei propri elementari diritti urbanistici, conculcati da decenni di propaganda delle forze interessate alla rapina del suolo urbano: al fine di convincere tutti che la città non deve più essere considerata un evento da subire, ma deve diventare l'espressione democratica delle esigenze di chi la abita»²⁷.

6. La Capitale di Bernardini

Le parole preoccupate ma fiduciose di Cederna, animate da una vera e propria vocazione alla pedagogia sociale applicata alla progettazione degli spazi della vita urbana, richiamano il contesto nel quale lo stesso Bernardini si trovò a lavorare, una volta giunto a Roma dalla Sardegna nel 1960. Uscire dall'assistenzialismo e portare avanti la battaglia per un'educazione-istruzione intesa come diritto civile alla conquista emancipativa di conoscenze e di strumenti per raggiungerle era un passaggio difficilissimo da percorrere nelle grandi realtà metropolitane, dove si erano diffuse nuove forme di povertà educativa, soprattutto nelle aree occupate dagli agglomerati abusivi: le borgate, le baracche. Nel secondo dopoguerra, il tema è oggetto di un intenso dibattito, irrobustito dalla ripresa della vita democratica, a cominciare dai lavori dell'Assemblea costituente, e da una sempre maggiore messa a fuoco della grande questione del sottoproletariato urbano, sia dal punto di vista sociologico che educativo. Il diritto all'istruzione, insieme al diritto al lavoro, alla casa e alla salute, fa senz'altro parte di un nucleo di valori-obiettivi fondativi e imprescindibili, per la difesa dei quali, dall'alto e dal basso, si declinano promesse e si ingaggiano battaglie, si producono anche nuove leggi, ma le soluzioni più efficaci sembrano ancora affidate alle iniziative dei singoli o di gruppi di citta-

²⁷ Antonio Cederna, *Un quartiere bocciato dai giovani*, «Corriere della sera», 3 giugno 1972, ora in Id., *Nella polvere e negli sputi. Crescere nell'Italia del boom e altri scritti sulle città dei ragazzi*, a cura di Giulio Cederna, Roma, Donzelli, 2026, pp. 213-214.

dini e cittadine illuminati e cooperanti, per avvicinare i molti analfabeti adulti alla conquista della parola, per conservare bambini e bambine alla scuola e salvarli dalle persistenti e diffuse forme di sfruttamento lavorativo. Nella Capitale tutti questi problemi si coagulano, spesso in modo drammatico ed esplosivo.

«L'Italia rinascerà dalla scuola»²⁸. Questa enfatica affermazione pronunciata nel suo discorso di insediamento dal ministro della Pubblica istruzione Guido Gonella, 1946, era una reazione alla catastrofe del fascismo, alla guerra di Mussolini, all'occupazione nazista, alla guerra civile di Liberazione. Reagiva soprattutto al ventennio nero nel quale, malgrado tutto, l'infanzia romana e la scuola romana avevano goduto senz'altro di una loro forte identificazione negli spazi costruiti e negli spazi aperti: i luoghi dell'educazione e, insieme, dell'ubbidienza, era ben chiaro quali fossero. Eppure, nell'intervento del neoministro democristiano l'immagine della rinascita e della ricostruzione faceva da contrappunto allo sguardo orientato sul crollo, dunque, sul disastro, morale, culturale e materiale del nostro Paese: le macerie della guerra. «Chi non ricorda la maestra Ida Mancuso, protagonista della *Storia* di Elsa Morante, che in una Roma violentata dalla guerra continua a insegnare in condizioni sempre più disperate, fino a che un giorno al posto della sua scuola trova un cumulo di macerie?»²⁹. Si tratta effettivamente di un'immagine concreta e simbolica nello stesso tempo. Le macerie del Paese sono soprattutto le macerie della scuola, dell'istruzione e dell'educazione che del fascismo erano state fra i più importanti veicoli di propaganda per rastrellare consenso. Quelle macerie si abbattano sulle nuove generazioni. C'è un'analogia visione letteraria di macerie scolastiche anche nel primo romanzo romano di Pier Paolo Pasolini, *Ragazzi di vita* (1955). Lì, fra l'altro, a crollare è una scuola del quartiere Monteverde, la 'Giorgio Franceschi' in via di Donna Olimpia,

²⁸ Monica Galfré, *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Roma, Carocci, 2017, p. 153.

²⁹ Ivi, p. 127.

all'interno della quale erano andati a vivere molti sfollati³⁰. Il crollo, dunque, riguarda la scuola, sì, ma anche la casa, entrambi luoghi emblematici dei diritti civili e della difesa della dignità umana. Infatti, «l'inchiesta parlamentare del 1951-52 sulla miseria in Italia» aveva registrato «per Roma 93.054 persone residenti in abitazioni improprie»³¹.

Casa e scuola, dunque, si legano in un nesso profondo che innerva le problematiche più vibranti della realtà urbana. La Roma della ricostruzione eredita dal passato una profonda scissione fra centro e periferia, fra quartieri e borgate. Una pagina che, già a suo tempo, è stata magistralmente ricostruita dagli studi e dalle inchieste di Giovanni Berlinguer e Piero Della Seta, di Italo Insolera, di Antonio Cederna, di Franco Ferrarotti³². La logica della segregazione seguita agli sventramenti del centro storico, l'immigrazione interna, il costume dell'abusivismo, la speculazione, l'assenza di servizi e infrastrutture che riflette l'abbandono e la noncuranza da parte dell'amministrazione pubblica, tutto ciò non fa che concimare i fenomeni dell'esclusione, della devianza, dello sfruttamento minorile, della marginalità, che sono profondamente connessi alla piaga, in quegli anni ancora molto preoccupante, della mancata evasione dell'obbligo scolastico.

Basta gettare lo sguardo su una delle borgate romane per rendersi conto della drammaticità del paesaggio umano e materiale di quegli anni. A Tor di Quinto, nel 1948, nasce il Centro di Cultura Popolare, emanazione dell'Unione nazionale per la lotta contro l'analfabetismo (UNLA), presieduta da Francesco Saverio Nitti. Qui ci imbattiamo in una situazione estrema che Raffaele Carnevale, il primo responsabile di quel Centro, descrisse con parole che ben si adattano ad altre realtà

³⁰ Cfr. Alessandro Montesi, «Ottobre ci ha traditi»: l'occupazione delle scuole romane durante il secondo dopoguerra, «History of Education & Children's Literature», XIX (2024), n. 1, pp. 409-428.

³¹ Vittorio Vidotto, *Roma contemporanea*, Roma-Bari, Laterza, 2006, p. 279.

³² Giovanni Berlinguer, Piero Della Seta, *Borgate di Roma*, Roma, Editori Riuniti, 1960; Italo Insolera, *Roma moderna. Un secolo di storia urbanistica*, Torino, Einaudi, 1962; Antonio Cederna, *Mirabilia Urbis: cronache romane, 1957-65*, Torino, Einaudi, 1965; Franco Ferrarotti, *Roma da capitale a periferia*, Roma-Bari, Laterza, 1970.

romane: «Il quartiere formicolava di gente di tutte le età, e si stentava a credere che tutti quelli che vivevano di giorno nelle strade potessero trovare un posto per dormire la notte, tra le poche casette e le baracche della zona. Il quadro della situazione nella sua realtà fu scoperto e compreso da quell'équipe di assistenti sociali ai quali il Centro di Cultura Popolare aveva commesso l'incarico di effettuare delle inchieste... L'economia familiare era basata sul lavoro delle donne che si dedicavano al 'mezzo servizio'. Al mattino, donne di ogni età lasciavano le loro case per recarsi in città a fare pulizie, bucati, cucina... Gli uomini validi avevano lasciato l'abitazione all'alba per andare in giro per i mercati generali e rionali, dove spesso è richiesta qualche ora di facchinaggio... Di giorno, il quartiere aveva un aspetto peculiare, essendo popolato di vecchi e bambini che vivevano nelle strade: dove mai potevano andare? Non vi erano altre possibilità. Ben presto la diagnosi della situazione, sempre più a fondo studiata, ci portò ai problemi dei giovani di 'mezza età'. Questi giovani tra i 15 e i 20 anni erano la dannazione dei genitori, dei vicini, dei Carabinieri e persino della giustizia. Il quartiere di Tor di Quinto aveva conquistato, in quegli anni, il triste primato della delinquenza minorile. Pensammo di occuparci attivamente di questi giovani. Le famiglie si raccomandavano perché li facessimo rinchiudere nelle case di rieducazione, nei riformatori o in altri simili istituti. Si poneva un nuovo grande problema per il Centro di Cultura Popolare: quello di avvicinare questi giovani e di cercare di capirli. [...] La maggior parte di questi giovani si allontanava saltuariamente dalla propria casa per qualche giorno insieme ai compagni: dove? Non aveva importanza: si dormiva sotto i ponti o nelle grotte, si mangiava ciò che si trovava o che ci si poteva procurare più facilmente; si progettavano piani e si attuava qualche colpo. Si sfuggiva poi alla polizia o si finiva per qualche mese nelle carceri per minorenni... Amavano raccontare le loro imprese ed esagerarle per sembrare più grandi. Costituivano vere e proprie associazioni a delinquere sotto gli ordini dei rispettivi capi, ai quali ciecamente obbedivano. Prendemmo contatto con diversi capi e stabilimmo con loro dei veri e propri trattati di

collaborazione... I vecchi 'capi banda' entrarono nei ranghi di collaboratori e lavoravano al nostro fianco con zelo e passione. Il Centro di Cultura Popolare aveva vinto»³³.

Di fronte a scenari come questo, Anna Lorenzetto, tra i fondatori dell'UNLA e sua presidente dal 1964 al 1981, rivendicherà: «Finché tutti gli uomini di un paese civile non saranno messi nella stessa condizione di partenza, parlare solo di pianificazione, di qualificazione professionale, di economia, non è che un atto di ipocrisia di una società che non crede nei valori umani e non sente, sul piano morale, la necessità di riaffermare, prima di tutto, il principio spezzato dei diritti dell'uomo»³⁴. Del resto, è necessario ricordare che, ancora fra gli anni Sessanta e gli anni Settanta, la scuola italiana confinava i «figli delle baracche»³⁵ nelle classi differenziali, e funzionava come «un ospedale che cura i sani e respinge i malati»³⁶.

7. Maestre e maestri di borgata

Non solo Tor di Quinto. Questa era la situazione anche al Trullo, dove a metà anni Cinquanta andò a insegnare la maestra Maria Luisa Bigiaretti, ma anche a Pietralata, la borgata di Albino Bernardini, o al Mandrione, dove don Roberto Sardelli impiantò la sua Scuola 725. Si tratta di esperienze che confermano come «molti dei traguardi del processo di democratizzazione [...] furono raggiunti anche grazie all'operato di docenti coraggiosi, determinati, per certi versi visionari»³⁷ come loro. Ma occorre anche sottolineare che queste esperienze si sono svolte necessariamente in un limbo territoriale che potremmo definire, nello

³³ Roma: Il Centro di cultura popolare di Tor di Quinto C.C.E.P. «Raffaele Carnevale», in <<https://agenparl.eu/2024/02/19/roma-il-centro-di-cultura-popolare-di-tor-di-quinto-c-c-e-p-raffaele-carnevale/>>.

³⁴ Anna Lorenzetto, *Alfabeto e analfabetismo*, Roma, Armando, 1963, p. 18.

³⁵ Matteo Amati, *Animali abbandonati in pascoli abusivi. Un '68 diverso*, Roma, Viella, 2018, p. 13.

³⁶ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967, p. 20.

³⁷ Elena Zizioli, *L'impegno di Albino Bernardini per una scuola nuova*, in Bernardini, *Un anno a Pietralata*, p. 8.

stesso tempo, una terra di nessuno e una terra di tutti (nel bene e nel male), che segna fortemente la sfida, spesso impossibile, contraddittoria e rischiosa, talvolta violenta, fra il *dentro* e il *fuori*. Uno spazio, ancora una volta fisico e simbolico, dove alla scuola, potenzialmente, tutto è permesso: sia farsi passiva anticamera della galera sia attrezzarsi come un'operosa fabbrica della cittadinanza.

In simili contesti, la scuola, dunque, non deve essere ricostruita ma costruita *ex novo*. E questa scuola deve curare ma soprattutto prevenire, motivare, includere, dialogare, aprirsi al territorio e alle sue questioni cruciali, interagire con i bambini e con gli adulti nella stessa misura.

È in tale realtà che si trovò a lavorare, presso la scuola elementare 'Carlo Collodi', la maestra Bigiaretti, a partire dal 1954, al Trullo, la borgata costruita dall'Istituto autonomo case popolari, sul finire degli anni Trenta, lungo la via della Magliana, a sud-ovest di Roma, già in aperta campagna. Allora si chiamava borgata 'Costanzo Ciano', ed era destinata ad accogliere gli abitanti del rione Monti dopo gli sventramenti lì operati per la costruzione di via dei Fori imperiali. Pioniera del Movimento di cooperazione educativa e convinta sostenitrice delle nuove tecniche didattiche, dalla tipografia a scuola al testo libero, dalla corrispondenza fra le scuole alle attività grafico-pittoriche, dal teatro al calcolo vivente, alla scrittura collettiva ecc., Bigiaretti afferma: «vivevo ogni giorno la scuola come un'affascinante avventura: ero convinta che era necessario allontanarsi subito dalla tradizionale classe-uditorio e creare invece una classe-laboratorio»³⁸. Attività centrale in questo laboratorio era la tipografia ispirata alle tecniche del pedagogo francese Célestin Freinet che portò, fra l'altro, alla fondazione del giornalino di classe «Il Collodino» uscito mensilmente e regolarmente per trent'anni. L'esperienza redazionale del periodico scolastico è certamente per i bambini e per le bambine un momento di confronto democratico, di distribuzione dei ruoli e dei compiti, di selezione e scelta delle informazioni, di ricerca, di costruzione individuale e collettiva

³⁸ Maria Luisa Bigiaretti, *La scuola anti trantran. Imparare divertendosi: una maestra racconta*, Roma, Nuove edizioni romane, 2006, p. 11.

dell'apparato verbovisuale. Un segnale importante di presa di coscienza rispetto alla realtà contemporanea, ai problemi del territorio, alle esperienze che si possono fare in città, a cominciare dalle puntuali relazioni sulle gite scolastiche descritte con un'autenticità che conferma l'assoluto rispetto dello sguardo infantile sul mondo, quindi dell'uso delle parole, delle forme e dei colori. Al vertice di questa sperimentazione è l'esperienza condotta da Gianni Rodari, nel 1964, con i bambini e le bambine della Bigiaretti. Il risultato fu *La torta in cielo*, un racconto fantastico intriso di spunti di riflessione su equilibri e squilibri sociali, scritto collettivamente, dove la città e la borgata del Trullo, con tutte le sue abitudini e i suoi personaggi, sono i protagonisti di un'avventura che intreccia osservazioni della realtà e risorse fantastico-surreali. Imperdibili, l'incipit, dal taglio quasi zavattianiano: «Una mattina d'aprile verso le sei, al Trullo, i passanti che attendevano il primo autobus per il centro, alzando gli occhi a studiare il tempo, videro il cielo della borgata quasi interamente occupato da un enorme oggetto circolare di colore oscuro, che se ne stava al posto delle nuvole, immobile, a un migliaio di metri sopra il livello dei tetti. Ci fu qualche: – Oh, – qualche: – Ah, – poi si udì un grido: – *Li marziani!*»³⁹; e la conclusione, con il suo disarmante messaggio pacifista: «E ce ne sarà per tutti, un giorno o l'altro, quando si faranno le torte al posto delle bombe»⁴⁰.

Quando Albino Bernardini giunge a Roma dalla Sardegna, crede di trovare un contesto più progredito rispetto al mondo primitivo di Lula e delle sue bacchette, che si è lasciato alle spalle. E invece, a Pietralata, borgata a est della Capitale, fra un'esondazione e l'altra del fiume Aniene, egli incontra un agglomerato umano che della parola 'cittadino' non conosce il significato: «uno spaventoso miscuglio di tradizioni e abitudini, di credenze, consuetudini e superstizioni che si influenzano e interferiscono a vicenda [...]. – racconta nel suo celebre

³⁹ Gianni Rodari, *La torta in cielo*, in Id., *Opere*, a cura e con un saggio introduttivo di Daniela Marcheschi, Milano, Mondadori, 2020, p. 807.

⁴⁰ Ivi, p. 871.

memoriale del 1968, *Un anno a Pietralata* – Pastori, contadini, braccianti, minatori, artigiani costretti a trasformarsi in manovali [...] in una continua tremenda lotta, giorno per giorno, minuto per minuto, contro tutto e tutti dove ogni mestiere è buono, ogni attività è valida pur di vivere»⁴¹. In questo contesto «La scuola della Repubblica era in sostanza ‘un ideale non realizzato’ perché invece di rappresentare un’occasione di emancipazione, rimaneva ‘bloccata’ e continuava a perpetrare le disuguaglianze»⁴². Bernardini a Pietralata diventa il paladino della liberazione e del riscatto dell’infanzia, nonché la prova vivente di come la scuola possa raggiungere i suoi fini educativi anche in contesti difficilissimi, purché le sue attività si svolgano a tu per tu con i problemi di tutti, affinché l’articolo 34 della Costituzione venga messo in pratica senza essere tradito.

Solo pochi anni dopo, a sud-est della città, al Mandrione, lungo il vecchio acquedotto Felice, i baraccati incontrano la generosità educativa di don Roberto Sardelli che lì fonda la Scuola 725, così denominata dal numero identificativo della baracca addossata al celebre reperto archeologico che, ancora oggi, connota il paesaggio di quel quadrante della città. Anche questo è un capitolo centrale di un’ipotetica contro-storia della scuola a Roma nei primi decenni della Repubblica. Una contro-storia determinata e costantemente segnata dallo sforzo di adattare e personalizzare a contesti estremi, per renderlo efficiente, un apparato scolastico-educativo che è sempre arrivato ai cittadini e alle cittadine con l’ipocrita autorevolezza di una legge uguale per tutti, di farlo aderire ai diritti e ai bisogni di tutte e di tutti, adulti e bambini, così come al patrimonio di saperi che, attraverso i vissuti educativi, è depositato in ogni persona: a ciascuno la sua scuola. Si sarebbe detta un’utopia o un’illusione ma, per molte educatrici e per molti educatori, fu vera e improrogabile sfida sociale, civile, politica e culturale, nutrita da una tensione incontenibile a fare di più, a fare meglio, a sperimentare, a ricercare, a inventare, a combattere. Anche per l’esperienza ro-

⁴¹ Bernardini, *Un anno a Pietralata*, p. 12.

⁴² Zizioli, *L’impegno di Albino Bernardini*, p. 14.

mana di Roberto Sardelli si è parlato di «utopia concreta»⁴³. O, ancora meglio, di «pedagogia militante e liberatrice»⁴⁴. *Non tacere* è l'emblematico titolo del libro redatto da Sardelli con i suoi alunni e alunne della 725 e pubblicato nel 1971. La scrittura collettiva è, ancora una volta, lo strumento democratico prescelto per equiparare tutte le forze educative, abbattendo definitivamente l'ordine gerarchico dell'emittente e del ricevente. Certo, la lezione di don Milani è viva e incisiva più che mai, ma qui c'è in più la forza dell'ambiente metropolitano, che caratterizza in senso ancora più sfidante l'operato scolastico-educativo. Il paragrafo d'esordio, *Spieghiamo il nostro lavoro*, è esplicito: «Vorremmo che non fosse un libro di testo. Questo, infatti, presenta ai ragazzi racconti e fatti che loro non hanno mai discusso. [...] Quando li leggono, gli alunni non pensano alle cose che succedono nel mondo, ma a cose che non esistono. Noi invece pensiamo che i nostri compagni siano intelligenti. Perciò devono conoscere cose importanti e non favole. Essi devono interessarsi di politica, di religione e di storia. Solo discutendo di cose serie diventeranno uomini»⁴⁵.

L'invito a *Non tacere* che don Sardelli e i suoi ragazzi rivolgono a sé stessi e gridano al mondo, ricorda il titolo di un giornalino scolastico che, pochi anni dopo e non lontano dal Mandrione, in una scuola pubblica, la 'Don Paolo Albera' a Cinecittà-Don Bosco, recita: *Senza paura*. È nato su iniziativa della maestra Teresa Vergalli, indomita educatrice, ex partigiana e attivista femminista. Forte del coraggio allenato durante la Resistenza, Vergalli, fra gli anni Settanta e gli anni Ottanta, saprà nutrire di vita la sua scuola uscendo dagli schemi ministeriali per motivare i bambini e le famiglie al lavoro scolastico, insegnando loro, gramscianamente, «ad essere cittadini non indifferenti e non egoisti, aperti alla società e al mondo», proprio come lei stessa aveva fatto nel

⁴³ Massimiliano Fiorucci, *La pedagogia «popolare» della Scuola 725*, in Roberto Sardelli, Massimiliano Fiorucci, *Dalla parte degli ultimi. Una scuola popolare tra le baracche di Roma*, Roma, Donzelli, 2020, pp. 4, 19.

⁴⁴ Id., *Introduzione*, in *Scuola 725, Non tacere*, Firenze, Libreria editrice fiorentina, 2020, p. 7.

⁴⁵ Ivi, p. 21.

1944-45 con «donne o ragazzi, montanari o combattenti» per aiutarli a sconfiggere il nazifascismo, perché, «a pensarci bene, non c'è niente di più politico dell'insegnamento»⁴⁶. Nella scuola della periferia romana Vergalli mette in atto una sperimentazione pedagogica all'avanguardia, basata sull'inclusione e sulla responsabilizzazione di bambini e bambine rispetto al gruppo-classe, sull'autogestione, sugli scambi e sui gemellaggi con altre scolaresche, italiane e straniere, sull'esplorazione del territorio al fine di conoscerne e valorizzarne il tessuto sociale e il patrimonio naturalistico, artistico e archeologico, così come per denunciare le criticità. Nel lavoro quotidiano, Vergalli riesce a intercettare con sensibile intelligenza le novità culturali e politiche che interessano la scuola italiana degli anni Settanta: tempo pieno, partecipazione delle famiglie, attività integrative, programmazione collegiale, inclusione dei disabili. Era anche il momento dell'amministrazione capitolina guidata da Luigi Petroselli, il sindaco comunista che seppe aprire con le scuole un dialogo costante e costruttivo, progettuale e anticonvenzionale. Fra il sequestro Moro, l'attentato a Giovanni Paolo II, la questione della casa, il femminismo e la lotta al terrorismo, la scolaresca della Vergalli partecipa attivamente alla vita della Città e del Paese, sfidando coraggiosamente lo scoglio dell'ignoranza e dell'indifferenza (già paventato da Antonio Gramsci) affinché nessuno resti indietro, preparandosi a diventare «cittadini liberi, consapevoli e aperti al mondo»⁴⁷. Fulcro di questa officina didattica è la creazione del giornalino di classe *Senza paura*, dove le alunne e gli alunni dimostrano la praticabilità del decalogo della loro maestra:

Non ci sono i buoni e i cattivi, non ci sono i bravi e i somari.

Non è proibito copiare ma è meglio e doveroso aiutarsi.

Non c'è l'amico del cuore compagno di banco ma tutti sono compagni di banco. Infatti, non c'è il posto fisso e il compagno perenne, poiché ci si scambia.

⁴⁶ Teresa Vergalli, *Una vita partigiana*, Milano, Mondadori, 2023, pp. 131, 148-149.

⁴⁷ Ivi, p. 149.

Tutti devono arrivare alle conoscenze e alle capacità, i più svelti devono aiutare gli altri.

Tutti sono importanti⁴⁸.

Si trattò di un vero e proprio manifesto politico perché, scrive Vergalli, «a pensarci bene, poi, non c'è niente di più politico dell'insegnamento. [...] Sapevo dai tempi della guerra che per uscire dal buio della paura bisogna far luce sulle cose»⁴⁹.

Tutte queste esperienze romane, sono profondamente rivelatrici di un aspetto centrale nella storia della scuola in Italia, cioè del fatto che le grandi rivoluzioni pedagogico-educative sono state, in realtà, esperienze isolate, condotte in situazioni di grande criticità, con pochi mezzi e grande forza di volontà. Rispetto alle leggi, ai decreti, alle circolari, ai programmi, perfino alla trattatistica pedagogica, che sono la Storia ufficiale della scuola e dell'educazione, questi episodi di microstoria, come ho detto, costituiscono i capitoli di una vera e propria controstoria che ha raggiunto obiettivi, segnato conquiste e suggerito cambiamenti dal basso e, in linea di massima, aggirando le regole. Poi, in alcuni casi, influenzando la costruzione delle nuove regole.

A Roma, in particolare, tali esperienze, fin dall'immediato secondo dopoguerra, hanno avuto la forza di confrontarsi con le conseguenze della «politica di *pulizia* sociale»⁵⁰ portata avanti dal fascismo. All'esclusione e alla segregazione, questi maestri e maestre opposero un paziente lavoro di inclusione e di inserimento nella vita sociale della città. Per loro si trattava di riportare al centro, ciò che a suo tempo era stato portato e abbandonato in periferia. La forza della ricerca e della sperimentazione didattica è tutta orientata dall'adesione alla vita reale della città e del Paese, in particolare argomentando e discutendo con i più piccoli le sue criticità. Si tratta di maestri e maestre che hanno avuto una visione ben chiara e che hanno guardato la società, i suoi muta-

⁴⁸ Ivi, p. 131.

⁴⁹ *Ibid.*

⁵⁰ Vidotto, *Roma contemporanea*, p. 199.

menti, i suoi bisogni, ma anche le sue risorse perseguendo la liberazione dell'infanzia da inaccettabili traiettorie predeterminate e prevenendone quell'«alienazione»⁵¹ contro la quale Bernardini ha impegnato la sua lunga vita di maestro.

⁵¹ Dina Bertoni Jovine, *L'alienazione dell'infanzia. Il lavoro minorile nella società moderna*, Roma, Editori Riuniti, 1963.

Non solo Pietralata. Crescere in borgata nella Roma del secondo dopoguerra tra miseria ed emarginazione

Roberto Sani¹

Premessa

Nella sua *Prefazione a Un anno a Pietralata* di Albino Bernardini, Gianni Rodari scriveva: «Una borgata della periferia romana, non diversa da quelle che Pasolini ha presentate nei suoi romanzi e nei suoi film: una scuola “squalida e sporca come una prigioniera mandamentale”; una banda di ragazzi che rappresentano il perfetto contrario dei figurini disegnati da Edmondo De Amicis nel suo idillio pedagogico-letterario-patriottico; un maestro che arriva dalla Sardegna, pieno di generosità e di buone intenzioni didattiche: ecco i quattro elementi che, agitandosi e scontrandosi [...] danno vita alla singolare esperienza narrata in questo libro»².

La borgata è il primo di questi elementi: è il luogo fisico all'interno del quale si svolge l'intera vicenda, ma è anche il mondo a parte, lo spazio separato, lo scenario particolare entro il quale un'attività come quella dell'insegnare e dell'apprendere, del fare scuola e dell'istruirsi cioè, assume un diverso significato.

E il racconto proposto dal maestro Albino Bernardini di un anno di scuola in una borgata della periferia romana come Pietralata acquista un reale significato solo se si chiarisce preliminarmente che cosa era Pietralata, che cosa erano le borgate.

Questa mia relazione ha un carattere necessariamente propedeutico, introduttivo, e un'impostazione di taglio sociologico. Essa si propone essenzialmente di raccontare che cosa sono state le borgate (com-

¹ Professore ordinario di Storia dell'educazione presso l'Università degli Studi di Macerata.

² Gianni Rodari, *Scuola e civiltà*, in Albino Bernardini, *Un anno a Pietralata*, Firenze, La Nuova Italia, 1968, p. VII.

presa Pietralata) nel secondo dopoguerra, tra la seconda metà degli anni Quaranta e la fine degli anni Ottanta (*Un anno a Pietralata* viene pubblicato nel '68). E, soprattutto, di raccontare, sia pure in modo essenziale e per rapidi cenni, che cosa ha significato vivere e crescere in queste realtà urbane della estrema periferia romana.

1. Le borgate storiche di Roma nel corso del ventennio fascista

La voce 'Borgate di Roma' della popolare enciclopedia online *Wikipedia* fornisce al lettore taluni riferimenti essenziali: «Le borgate ufficiali di Roma – vi si afferma – sono insediamenti di edilizia popolare realizzati dal 1930 al 1937 nell'Agro romano, allora lontani dal centro abitato, e in deroga al piano regolatore della città».

Rispetto ai borghetti (formati da casupole in muratura solitamente auto-costruite dagli abitanti su terreni privati) e agli agglomerati di baracche, sorti spontaneamente nell'estrema periferia cittadina soprattutto all'indomani della Seconda guerra mondiale, le borgate ufficiali (o 'storiche') «furono espressamente pianificate ed edificate dal Governatorato di Roma e dall'allora Istituto Fascista Autonomo delle Case Popolari (IFACP), in linea con il programma del regime fascista di decentrare la popolazione in aree rurali e allontanare dai centri urbani le fonti di possibili tensioni politico-economiche».

Le borgate ufficiali della capitale sono 12, dislocate nei vari punti cardinali della città: Primavalle, Val Melaina, Tufello, San Basilio, Pietralata, Tiburtino III, Prenestina, Quarticciolo, Gordiani, Tor Marancia, Trullo e Acilia. Esse furono realizzate «come soluzione economica e veloce per risolvere il problema dell'alloggio e al contempo isolare le categorie più emarginate» della popolazione (baraccati, sfrattati, disoccupati, lavoratori saltuari, immigrati), «le cui caratteristiche sociali, morali e politiche contrastavano con l'immagine nuova e grandiosa che il regime fascista voleva imprimere alla capitale come centro propulsivo del paese»³.

³ Cfr. https://it.wikipedia.org/wiki/Borgate_ufficiali_di_Roma.

All'origine della nascita delle borgate ufficiali (o storiche), dunque, si collocano esigenze e problemi diversi. In primo luogo, si poneva la necessità e urgenza di dare una risposta immediata all'irrisolto problema della casa, in un momento di grave difficoltà generato dall'aumento della disoccupazione legato alla crisi economica innescata dal crollo di Wall Street (1929) e, contestualmente, dalla cosiddetta 'emergenza degli alloggi' prodotta dallo sblocco dei fitti delle abitazioni del centro storico e dei nuovi quartieri borghesi (1930), il quale aveva accresciuto in misura impressionante il numero delle famiglie sfrattate e spinto parte della popolazione dei tradizionali rioni e quartieri borghesi della capitale a cercare soluzioni abitative più a buon mercato nell'estrema periferia o ad occupare – nelle stesse aree suburbane della città – ricoveri di fortuna come le baracche o le grotte o le casupole in muratura addossate alle mura degli antichi acquedotti cittadini (come nel caso dell'Acquedotto Felice)⁴.

In secondo luogo, sorse l'esigenza di trovare soluzioni edilizie alternative e a buon mercato per le fasce più povere e marginali della popolazione costrette, a partire dai primi anni Trenta, ad abbandonare le proprie case nei vecchi rioni del centro storico che furono demolite sotto l'impulso dei grandi sventramenti e per dare luogo alle opere monumentali destinate a trasformare Roma nella città vetrina del regime per celebrare il fascismo e imprimere alla città il contrassegno monumentale voluto da Mussolini. Nel centro storico, attraverso la demolizione di interi quartieri sorti in epoca medievale, le vestigia di Roma antica furono 'liberate', cioè riportate alla luce e inserite in un nuovo spazio pubblico 'inventato' appositamente dal regime, dove si sarebbero fatalmente animate le suggestioni tendenti a porre il fascismo come continuatore ideale delle vicende storiche iniziate all'epoca di Cesare e di Augusto. Il mito della romanità sarebbe rivissuto all'ombra del nuovo potere, in una scenografia che mirava a impressionare i

⁴ Si veda, al riguardo, il fondamentale lavoro di Luciano Villani, *Le borgate del fascismo. Storia urbana, politica e sociale della periferia urbana*, Milano, Ledizioni, 2012, pp. 12-19.

visitatori e a infondere un certo spirito di emulazione presso gli italiani, vivificandone antiche ma – si sperava – non del tutto sopite virtù guerresche⁵.

In ultimo, si trattava di dare accoglienza all'ingente massa di immigrati provenienti dalle regioni limitrofe dell'Italia centrale e dal Meridione approdati nella capitale alla ricerca di un lavoro stabile e impossibilitati a sostenere i costi di un normale alloggio nei quartieri borghesi della città. Per dare la misura dell'incidenza esercitata dal fenomeno immigrazione sulla realtà capitolina in questo periodo, basterà dire che, nel giro di un decennio, dal 1921 al 1931, Roma passò da 691.661 a 1.008.083 di abitanti, con un incremento superiore al 45%; e che nel 1936 arrivò a 1.179.037. Al cospicuo numero degli immigrati, sul finire degli anni Trenta, si sarebbe aggiunto quello, certamente più contenuto ma non del tutto trascurabile, degli italiani rimpatriati dalla Francia e dalle colonie, per i quali furono stabiliti il Tufello e il Trullo come principali borgate di riferimento⁶.

Che cosa furono le borgate ufficiali (o 'storiche') della capitale e quale fu l'esistenza delle popolazioni relegate in questi tetri quartieri edificati in tutta fretta ai margini della città dal fascismo è stato l'oggetto di numerosi contributi scientifici dovuti ad architetti e urbanisti, sociologi e storici della realtà urbana (qui ricordo solamente i principali: Italo Insolera⁷, Giovanni Berlinguer e Piero della Seta⁸, Franco

⁵ Su tale problematica si rinvia al classico lavoro di Antonio Cederna, *Mussolini Urbanista. Lo sventramento di Roma negli anni del consenso*, Roma-Bari, Laterza, 1980; e al più recente saggio di Fernando Salsano, *Gli sventramenti nella Roma fascista: famiglie, proprietari e attività commerciali nelle aree demolite*, «Dimensioni e problemi della ricerca storica», V (2005), n. 1, pp. 162-169.

⁶ Cfr. Anna Treves, *Le migrazioni interne nell'Italia fascista. Politica e realtà demografica*, Torino, Einaudi, 1976, pp. 65-78.

⁷ Italo Insolera, *Roma moderna. Un secolo di storia urbanistica*, Torino, Einaudi, 1962.

⁸ Giovanni Berlinguer, Piero Della Seta, *Borgate di Roma*, Roma, Editori Riuniti, 1960.

Ferrarotti⁹, Franco Martinelli¹⁰ e Luciano Villani¹¹), nonché di opere letterarie e cinematografiche di straordinario significato e importanza, come quelle di Pier Paolo Pasolini (i romanzi *Ragazzi di vita*, 1955, e *Una vita violenta*, 1959¹²; i film *Accattone*, 1961, e *Mamma Roma*, 1962¹³) e, più recentemente e su un diverso piano, di Walter Siti, che nel romanzo *Il contagio* (2008)¹⁴ ne racconta la recente e controversa evoluzione e trasformazione.

Pur tenendo costantemente presenti gli studi e i romanzi qui richiamati, ho scelto, per questa mia breve relazione, di fare riferimento in modo particolare alle fonti ufficiali, ossia alle relazioni sulla realizzazione e organizzazione delle borgate di Roma messe a punto dagli organismi municipali – primi fra tutti gli uffici del Governatorato¹⁵ e quelli dell'IFACP¹⁶ – e alle denunce predisposte dalle forze dell'ordine

⁹ Franco Ferrarotti, *Roma da capitale a periferia*, Roma-Bari, Laterza, 1970; Id., *Vite di baraccati. Contributo alla sociologia della marginalità*, Napoli, Liguori, 1974; Id., *Vite di periferia*, Milano, Mondadori, 1981.

¹⁰ Franco Martinelli, *Roma nuova. Borgate spontanee e insediamenti pubblici: dalla marginalità alla domanda di servizi*, Milano, FrancoAngeli, 1986.

¹¹ Villani, *Le borgate del fascismo. Storia urbana, politica e sociale della periferia urbana*; Id., *Abitare nelle borgate romane: pratiche informali, modi d'uso e consumi dal secondo dopoguerra agli anni Sessanta*, «Storia urbana», (2018), n. 159, pp. 135-164.

¹² Pier Paolo Pasolini, *Ragazzi di vita*, Milano, Garzanti, 1955; Id., *Una vita violenta. Romanzo*, Milano, Garzanti, 1959. Ma si veda anche Pier Paolo Pasolini, *Storie della città di Dio. Racconti e cronache romane (1950-1966)*, a cura di Walter Siti, Torino, Einaudi, 1995.

¹³ Cfr. Pier Paolo Pasolini, *Accattone, Mamma Roma, Ostia*, Milano, Garzanti, 2006, che raccoglie le sceneggiature dei tre film pasoliniani ambientati alle borgate romane.

¹⁴ Walter Siti, *Il contagio*, Milano, Mondadori, 2008.

¹⁵ Su tale organismo e sul suo operato si vedano: *Gli anni del Governatorato (1926-1944). Interventi urbanistici scoperte archeologiche, arredo urbano, restauro*, a cura di Luisa Cardilli, Roma, Kappa, 1995; e il più recente Paola Salvatori, *Il Governatorato di Roma. L'amministrazione della capitale durante il fascismo*, Milano, FrancoAngeli, 2006.

¹⁶ Sull'IFACP e sulle politiche svolte nella fase da noi esaminata si veda: Valerio Castronovo, *Soggetti pubblici della crescita urbana: gli enti per l'edilizia popolare 1900-1950*, in *Sulla crescita urbana in Italia. Industrialesimo e forme di urbanizzazione: problemi, ricerche e ipotesi di lavoro*, a cura di Alberto Mioni, Milano, FrancoAngeli, 1976, pp. 155-208. Cfr.

in materia di condizioni di vita e di ordine pubblico nelle estreme periferie della capitale.

Il quadro che ne emerge è un quadro decisamente drammatico, che in questa sede (anche per ragioni di tempo) è possibile restituire solo parzialmente, attraverso taluni rapidi ed essenziali riferimenti. Le relazioni sulle condizioni di vita in questi nuovi agglomerati urbani e le stesse inchieste condotte dall'IFACP e dagli organismi territoriali del regime denunciano, fin dalla metà degli anni Trenta, e poi con sempre maggiore vigore, sul finire dello stesso decennio e nel corso del secondo conflitto mondiale, le condizioni di grave disagio in cui versano gli abitanti delle borgate.

In borgata – come veniva da più parti sottolineato – «le esistenze degli abitanti sono scandite dalla miseria e dal continuo avvilitamento, condizione questa aggravata dalla provvisorietà delle strutture abitative, dalla mancanza dei servizi igienici interni alle case, dallo stretto controllo esercitato da custodi e militi della MVSN [Milizia Volontaria per la Sicurezza Nazionale], in una situazione per molti versi assimilabile alla segregazione. Scarsa è l'offerta di lavoro disponibile, per lo più di carattere saltuario nel settore dell'edilizia»¹⁷.

E ancora: «Un ulteriore e grave problema è costituito dall'impraticabilità delle strade, che costringe a percorrere lunghi tratti a piedi in aperta campagna per raggiungere il capolinea del tram che collega con i quartieri della prima periferia urbana e con il centro storico della capitale»¹⁸.

Gli abitanti delle borgate chiesero a più riprese il prolungamento delle linee tranviarie, ognuno verso la propria zona, ma un piano di studio generale riguardante la mobilità a servizio delle borgate non

inoltre la ricca documentazione edita in: Istituto Autonomo Case Popolari di Roma, *Documentazione di un periodo. Storia dell'Istituto dal 1903 al 1953*, Roma, IACP, 1986.

¹⁷ Villani, *Le borgate del fascismo. Storia urbana, politica e sociale della periferia urbana*, pp. 15-16.

¹⁸ Ivi, pp. 17-18.

rientrò nelle priorità del Governatorato, e quindi la situazione rimase a lungo quella fortemente penalizzante dell'assenza di collegamenti¹⁹.

Alla fine del 1934, inoltre, vi era ancora una scarsissima illuminazione urbana nelle aree dove erano sorte le borgate; non esisteva segnaletica stradale né indicazioni relative alla toponomastica locale; mancavano quasi ovunque la farmacia e i presidi medico-sanitari; le scuole erano del tutto assenti, così come le fontanelle pubbliche, le cassette postali, i negozi di beni di prima necessità ecc.²⁰

L'assenza, nella maggior parte delle borgate storiche, di un moderno ed efficiente sistema fognario fece sì che, almeno fino alla fine degli anni Quaranta, ogni sette-dieci giorni i pozzi neri, realizzati in tutta fretta per assorbire i liquami e gli scarichi delle abitazioni, debordassero nei locali abitati e negli spazi comuni e dovessero essere svuotati d'urgenza a mezzo di autobotti dell'Ufficio d'Igiene²¹.

Popolate da uomini e donne la cui condizione, nella maggior parte dei casi, era quella di soggetti sradicati dal loro ambiente di vita originario (e questo vale sia per gli abitanti dei vecchi rioni di Roma, che per gli immigrati dalle altre regioni della penisola), le borgate concentravano un'altissima percentuale di disoccupati e sottoccupati, saltuari impiegati a giornata nel settore dell'edilizia, persone dedite al commercio ambulante o a quei mestieri che divennero tipici dei borgatari (stracciarolo, cernitore ecc.), accanto alle situazioni più segnate da una vita condotta a stretto contatto con la strada (furto, prostituzione, lenocinio, ricettazione ecc.)²².

¹⁹ Umberto Mariotti Bianchi, *I trasporti di Roma. Dal tram a cavalli al metrò*, Roma, Newton, 1995, pp. 72-75. Ma si veda anche Cesare Columba, *Il sistema dei trasporti tra conservazione e modernità*, «Roma moderna e contemporanea», II (1994), n. 3, pp. 627-651.

²⁰ Paolo Angeletti et al., *Case romane. La periferia e le case popolari*, Roma, CLEAR, 1984, pp. 27-29.

²¹ Si veda, ad esempio, quanto riportato da Villani, *Le borgate del fascismo. Storia urbana, politica e sociale della periferia urbana*, pp. 62-63, 68, 78-79 e passim.

²² Cfr. Ulrike Viccaro, *Storia di borgata Gordiani. Dal fascismo agli anni del "boom"*, Milano, FrancoAngeli, 2007, pp. 53-56.

Tra i mestieri esercitati vi erano, tuttavia, anche quelli tradizionali del 'popolino romano': piccoli esercenti, artigiani, autisti, commessi, facchini, custodi, come risulta dallo spoglio del materiale d'archivio dell'Ufficio di assistenza sociale del Governatorato relativo alle prime borgate²³.

Tra queste, quella di Pietralata, che in questa sede interessa in modo particolare, presenta, accanto ai tratti caratteristici di un po' tutti gli insediamenti periferici di questo tipo, anche una serie di requisiti e aspetti peculiari²⁴. Sorta in un'area compresa tra via Tiburtina a sud e via Nomentana a nord, sul lato destro della città giardino Montesacro, dal punto di vista dei collegamenti con la città, Pietralata era fortemente penalizzata: il tram più vicino era il 7 che transitava sulla Nomentana ed obbligava i residenti a percorrere un lungo tratto per raggiungerlo; la proposta (a più riprese avanzata dagli abitanti della borgata) di allungare il percorso dell'autobus che collegava la città giardino a Val Melaina, dirottandolo verso Pietralata, non ebbe alcun seguito. Non esisteva una farmacia e neanche un telefono pubblico²⁵.

L'approvazione del progetto di costruzione del nucleo di casette di Pietralata avvenne nel febbraio del 1934. Anche in questa borgata lo spazio vitale di una famiglia, generalmente numerosa, era limitato a un unico vano (con una concentrazione media di 5-6 persone per ciascun locale!). Le case riflettevano una tipologia uniforme, ed erano in tutto simili a quelle realizzate nella borgata Gordiani. Ciascuna di esse era alta 2,45 metri. Il disegno planimetrico del quartiere contava 570 vani di abitazione, 20 negozi, 3 lavatoi, 88 latrine in comune esterne

²³ Si veda Fernando Salsano, *Il Ventre di Roma. Trasformazione monumentale dell'area dei Fori e nascita delle borgate negli anni del Governatorato fascista*, Tesi di dottorato di ricerca discussa presso l'Università degli Studi di Roma «Tor Vergata», Facoltà di Lettere e Filosofia, anno accademico 2006-2007, Tutor: prof. F. Piva.

²⁴ Si veda, in particolare, Emiliana Camarda, *Pietralata. Da campagna a isola di periferia*, Milano, FrancoAngeli, 2007.

²⁵ Villani, *Le borgate del fascismo. Storia urbana, politica e sociale della periferia urbana*, pp. 77-78.

alle case, un asilo, la Casa del Fascio, la sede dell'ONMI, l'ambulatorio e la chiesa²⁶.

I confini della borgata, nata per accogliere gli sfrattati più poveri e indigenti dai vecchi rioni del centro storico e dai quartieri borghesi della capitale, erano stabiliti, a sud, dal passaggio di un fosso di scarico scoperto, una 'marrana' insomma, elemento abituale del paesaggio ambientale delle borgate. L'inconveniente costituiva un grave pericolo sia dal punto di vista igienico, dato che il fosso diveniva il naturale deposito di ogni sorta di immondizia, che per l'incolumità pubblica dei residenti, specie per i più piccoli che lungo le sponde della marrana si recavano a giocare e a fare il bagno in estate²⁷.

Ma per completare il nostro rapido sguardo sulle caratteristiche originarie delle borgate storiche della capitale e sulla loro prima fase di vita in epoca fascista, vale la pena di richiamare due sintetiche relazioni predisposte intorno alla metà degli anni Trenta. La prima è una Relazione sulla borgata di Tor Marancia, sorta nel 1933, predisposta dal Fascio di Appia Antica nel marzo del 1935: «Famiglie n° 525, con circa 3000 abitanti. Si tratta, in grande maggioranza, di sfrattati, quasi tutti dell'Italia meridionale, che occupano alloggi dati gratuitamente dal Governatorato. Nelle vicinanze non esistono ingrottati. Gli abitanti sono agglomerati in ragione di 6 o 7 per stanza. Naturalmente la situazione sanitaria è tutt'altro che buona, specie fra i bambini dei quali moltissimi sono affetti da linfatismo e predisposti alla tubercolosi. Ci sono adulti affetti da tbc, e molti casi sospetti. Il servizio sanitario è disimpegnato da un medico condotto presente soltanto il giorno, ed è insufficiente per le esigenze della zona. Sarebbe necessaria l'istituzione di un pronto soccorso permanente. Vi è molta disoccupazione (attualmente circa 350 capi famiglia). S'impone una maggiore vigilanza da parte della Pubblica Sicurezza perché nella borgata risiedono una decina di vigilati speciali, nonché un altro centinaio di avanzati di galera»²⁸.

²⁶ Ivi, p. 78.

²⁷ Ivi, pp. 78-79.

²⁸ Ivi, pp. 75-76.

La seconda Relazione riguarda proprio la borgata di Pietralata, è redatta dalla Direzione generale di Pubblica Sicurezza ed è datata anch'essa marzo 1935: «Nella borgata di Pietralata – vi si legge – e precisamente nelle casette del Governatorato vi sono vari ammalati di tubercolosi, i quali oltre a vivere in comune con la famiglia negli ambienti a disposizione di questa mettono in pericolo l'incolumità delle altre famiglie attraverso i servizi in comune. Opportune disposizioni date al Sanitario eviterebbero contagi assai pericolosi specie considerata la forte percentuale di bambini abitanti nelle casette. L'illuminazione stradale per un tratto è interrotta, lasciando così gli abitanti di quel tratto di via di Pietralata completamente sprovvisti di luce, cosa veramente pericolosa, mentre il provvedere sarebbe questione di modesta spesa. La sistemazione stradale è indispensabile perché ha già dato luogo a vari inconvenienti stradali. Tutta la zona di Pietralata è mancante di una succursale postale e di un telefono pubblico. La marrana consorziale di Pietralata dà luogo ad allagamenti quando l'Aniene è in piena. Per ovviare sarebbe necessario mettere una saracinesca al cunicolo dietro al Forte di Pietralata e ciò eviterebbe il probabile allagamento delle casette degli sfrattati. Per l'urgenza i contadini stessi si sono offerti di farla»²⁹.

2. Le borgate storiche e i nuovi borghetti e insediamenti di baracche nella Roma del secondo dopoguerra

Per approfondire l'evoluzione registrata negli anni del secondo dopoguerra dalla realtà delle borgate romane e, più in generale, per lumeggiare le condizioni di vita degli abitanti dell'estrema periferia capitolina, in primo luogo di quelle delle giovani generazioni in età scolare, faremo riferimento, oltre ad un piccolo gruppo di indagini e di studi e ricerche di carattere settoriale e di portata ridotta, innanzi tutto alle informazioni e ai dati forniti dagli atti della Commissione parla-

²⁹ Ivi, pp. 79-80.

mentare d'inchiesta sulla miseria in Italia e sui mezzi per combatterla, istituita dalla Camera dei deputati il 12 ottobre 1951³⁰.

Tale Commissione, presieduta da Ezio Vigorelli, avviò i suoi lavori il 4 giugno 1952 e li concluse circa un anno più tardi. I risultati della sua intensa e fondamentale attività, com'è noto, sono stati raccolti in 14 volumi pubblicati tra il 1953 e il 1954, più uno di indici edito nel 1958³¹.

L'Inchiesta sulla miseria in Italia del 1952-53 registrava per Roma 93.054 persone residenti in abitazioni 'improprie': questo il termine neutro e un po' ipocrita utilizzato per definire il fenomeno³². Queste abitazioni 'improprie' comprendevano, oltre alle borgate storiche realizzate dal fascismo negli anni Trenta, anche tutta una serie di nuovi insediamenti di carattere spontaneo, sorti a partire dall'ultima fase del secondo conflitto mondiale in varie zone ai margini della città e costituiti da nuclei di baracche, rifugi di fortuna in grotte e alloggi addossati ai ruderi e alle rovine antiche dell'Agro romano. Nel 1957 un'inchiesta

³⁰ Com'è noto, la Commissione parlamentare d'inchiesta sulla miseria in Italia e sui mezzi per combatterla fu istituita dalla Camera dei deputati il 12 ottobre 1951 e composta da 15 deputati, poi elevati a 21. Ne facevano parte: Ezio Vigorelli (presidente), Lodovico Montini (vicepresidente), Cesare Bensì ed Ermenegildo Bertola (segretari). Ed i seguenti membri: Mario Alicata, Gaetano Ambrico, Laura Bianchini, Maria Lisa Cinciari Rodano, Alfredo Covelli, Umberto Delle Fave, Beniamino De Maria, Salvatore Mannironi, Giuliana Nenni, Maria Nicotra, Giovanni Palazzolo, Luigi Palmieri, Luigi Polano, Adolfo Quintieri, Ercole Rocchetti, Domenico Sartor, Riccardo Walter. La Commissione, presieduta da Ezio Vigorelli, ha avviato i suoi lavori il 4 giugno 1952 e li ha conclusi con la fine della prima Legislatura (1953). Cfr. *Commissione parlamentare d'inchiesta sulla miseria in Italia e sui mezzi per combatterla*, a cura di Luciana Devoti, Roma, Camera dei deputati, 2013.

³¹ *Atti della Commissione Parlamentare d'Inchiesta sulla miseria in Italia e sui mezzi per combatterla*, Roma, Camera dei deputati, 1953-1954, 14 voll. (più uno di Indici edito nel 1958).

³² *Aspetti della miseria a Roma (Relazione della Delegazione parlamentare a cura dell'on. Maria Lisa Cinciari Rodano)*, in *Atti della Commissione Parlamentare d'Inchiesta sulla miseria in Italia e sui mezzi per combatterla*, Vol. VI: *Indagini delle Delegazioni parlamentari. La miseria nelle grandi città*, Roma, Camera dei deputati, 1953, pp. 67-137 (il dato è riportato nella tabella riprodotta a p. 81).

del Comune di Roma individuava 551 insediamenti 'impropri', abitati da 54.576 abitanti. Tra questi c'erano: Campo Parioli (1.484 abitanti), Prato Rotondo (957 abitanti) e l'Acquedotto Felice (906)³³.

Qui, come lungo via del Mandrione, le baracche e le casette erano costruite fra gli archi o a ridosso dell'antico Acquedotto romano. Tutti privi di fognature, con l'acqua potabile fornita solo dalle fontanelle pubbliche e la totale assenza di illuminazione stradale. La maggior parte della popolazione residente negli alloggi precari di questi borghetti (baracche, casupole improvvisate in muratura ecc.) era immigrata dal centro-sud della penisola³⁴.

Il Censimento del 1961 rilevava la presenza di 19.344 famiglie che vivono in grotte, baracche e tuguri e di altre 69.000 che abitano in case senza servizi igienici e senza acqua potabile³⁵.

Negli anni del secondo dopoguerra le borgate 'storiche' e i nuovi borghetti costituiti da baracche e casupole in muratura (i cd. 'insediamenti impropri') crebbero enormemente, in virtù del costante afflusso di immigrati dalle campagne del Meridione (ma anche dal Lazio e dalle regioni del Centro) in cerca di un lavoro e di migliori condizioni di vita nella Capitale³⁶.

Fra il 1945 e il 1975 arrivarono e si stabilirono a Roma circa 1.755.000 immigrati. Fra il 1948 e il 1954 il flusso di immigrati è mediamente di

³³ Comune di Roma – Ufficio di Statistica e Censimento, *Alloggi precari a Roma. Indagine disposta dalla Commissione consiliare speciale per lo studio del problema della casa sugli abitanti delle grotte dei ruderi e delle baracche. Supplemento al «Bollettino Statistico»*, Roma, Tipografia Operaia Romana, 1958, pp. 28-33.

³⁴ Ivi, pp. 35-46.

³⁵ Istituto Centrale di Statistica, *10° Censimento generale della popolazione 15 ottobre 1961: Vol. VIII, Abitazioni*, Roma, Istituto Poligrafico dello Stato, 1963-1970, pp. 225-226.

³⁶ Cfr. Stefano Gallo, *Senza attraversare le frontiere. Le migrazioni interne dall'Unità a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2012, pp. 146-159.

40.000 persone l'anno. Fra il 1955 e il 1961 raggiunge le 63.000 unità l'anno, per approdare poi, tra il 1962 e il 1968, a oltre 78.000 l'anno³⁷.

La domanda abitativa dei nuovi arrivati era destinata a restare largamente inevasa: l'abusivismo delle borgate 'storiche' e degli insediamenti ancora più precari dei nuovi borghetti e dei baraccamenti costituiva, di fatto, la risposta di massa a un mercato immobiliare inaccessibile e a un'edilizia sociale quasi inesistente. Per fare un solo esempio: al bando pubblicato dall'Istituto Autonomo Case Popolari (IACP) del 1963 per l'assegnazione di 800 alloggi popolari furono presentate 29.000 domande!³⁸.

Basti dire che se nel 1951 la città abusiva copriva circa il 12% del territorio urbano edificato (con circa 150.000 abitanti); un trentennio dopo, nel 1981, essa costituiva il 28% del territorio urbano edificato (con circa 800.000 abitanti)³⁹.

Una caratteristica comune a tutti gli insediamenti, vecchi e nuovi, presenti nell'estrema periferia urbana era la mancanza di servizi essenziali (fognature e servizi igienici, acqua potabile, illuminazione pubblica, strade decenti, trasporti pubblici, assistenza medica ecc.), assenza o grave carenza di scuole (con l'adozione dei doppi e tripli turni), asili nido, farmacie, esercizi e rivendite di beni di prima necessità, luoghi di socializzazione.

L'*Inchiesta sulla miseria in Italia* del 1952-53 rivela una realtà per molti versi agghiacciante nell'Italia che si sta lasciando alle spalle le distruzioni e le miserie prodotte dalla guerra e che si prepara a vivere il boom economico e una nuova fase di crescita economica e di benes-

³⁷ Si veda al riguardo Luciano Villani, *Le borgate e l'immigrazione dal fascismo ad oggi*, in *Le strade per Roma. Rapporto 2021 sulle migrazioni interne in Italia*, a cura di Michele Colucci e Stefano Gallo, Bologna, Il Mulino, 2021, pp. 81-100.

³⁸ Mauro Olivieri, 1925-1981: la città abusiva, in *La metropoli 'spontanea'. Il caso di Roma. 1925-1981: sviluppo residenziale di una città dentro e fuori dal piano*, a cura di Alberto Clementi e Francesco Perego, Bari, Dedalo, 1983, pp. 291-292.

³⁹ Ketì Lelo, *Diseguaglianze socio-economiche e trasformazioni urbane nella Roma contemporanea (fine XX – inizi XXI secolo)*, «Roma moderna e contemporanea», XXIII (2015), n. 1-2, pp. 300-304.

sere sociale: «San Basilio, Pietralata, Tiburtino III risultano assediate dalla tisi e dalla miseria: case di paglia, 20 latrine per 2.800 persone. A San Basilio 3.600 abitanti sistemati in 1.214 vani, 500 disoccupati; il 40% della popolazione predisposta o affetta da Tubercolosi. A Pietralata 6.500 persone sistemate in 1.200 vani, il 60% della popolazione predisposta alla tubercolosi, 800 bambini in una sola scuola; a Gordiani, Prenestino e Teano 10.000 persone in 1.998 alloggi. A Quarticciolo 2.000 vani per 12.000 abitanti. Molte famiglie sistemate negli scantinati. Nella zona, aria fetida emanata dalle due marrane, scoli d'acqua scoperti scorrono ai lati della borgata: 2.000 disoccupati, 150 metri di fogna scoperta»⁴⁰.

Ma gli stessi estensori dell'Inchiesta del 1952-53 denunciano la mancanza di dati precisi e di un quadro informativo esaustivo riguardo alla reale entità e alle effettive dimensioni del fenomeno degli insediamenti 'impropri' nella capitale: «All'indomani del secondo conflitto mondiale – sottolinea la Commissione parlamentare d'inchiesta – le vecchie borgate si ampliarono così spontaneamente, parecchie di nuove ne sorsero; la nuova immigrazione meridionale venne ad aggiungersi ai cittadini scacciati dal centro e agli inurbati di vecchia data. Oggi le borgate non hanno ancora – o non hanno tutte – un'identità precisa ed indiscussa. Ignorate come agglomerati a sé stanti dalle autorità comunali e da quelle di polizia – tanto che non si hanno le cifre precise sul loro numero né su quello dei loro abitanti (secondo una pubblicazione della CGIL le borgate e borgatelle ammonterebbero addirittura a 150 e conterebbero ben 160 mila abitanti)»⁴¹.

Di qui la scelta della stessa Commissione parlamentare d'inchiesta di focalizzare l'attenzione su alcuni casi, prendendo in esame solo tre delle borgate 'storiche' e altri due insediamenti di diverso tipo, tra

⁴⁰ *Aspetti della miseria a Roma (Relazione della Delegazione parlamentare a cura dell'on. Maria Lisa Cinciari Rodano)*, pp. 83-84.

⁴¹ *Ivi*, p. 85.

quelli che risultavano essere i più rappresentativi della realtà delle periferie urbane della capitale⁴².

Tra le borgate fatte oggetto di uno studio specifico troviamo quella di *Pietralata*, di particolare interesse per noi, in quanto ci restituisce il contesto sociale ed umano entro il quale, di lì a qualche anno, sarebbe stato chiamato ad operare il maestro Albino Bernardini.

Lo studio di caso, condotto su «101 famiglie di Pietralata, per complessive 582 persone», si propone di rendere conto delle diverse realtà della borgata: «le vecchie casette provvisorie costruite dal fascismo e i nuovi casamenti dell'Istituto Case Popolari». Esso mostra da subito la gravità della situazione in essere: «Si è notata una grande miseria, decisamente maggiore di quella che ci si aspetterebbe in una città come Roma. Le famiglie vivono in condizioni veramente penose, e per la mancanza di spazio e soprattutto per la mancanza di mezzi. Basta citare alcuni dati, per farsi subito un'idea delle loro condizioni. Il reddito medio per persona si aggira attorno alle L. 6 mila mensili (cifra veramente bassa), raggiungendo un minimo di L. 5.504 [...]. Gli abitanti di queste zone non possono permettersi una 'casa'. La casa è il sogno di tutta questa gente, sogno che però vedono sempre più irrealizzabile. Il desiderio di tutti è sempre quello: avere una casa. [...] Si sono riscontrati molti casi di famiglie che hanno inoltrato la domanda per avere una casa popolare, da tanti anni ormai, senza alcun risultato. Nella borgata si sono trovati dei nuclei che non hanno mai fatto alcuna domanda, perché non sanno 'come si fa' e non conoscono nessuno che sappia loro spiegare».

E ancora: «Le strade della borgata (collegata con la città da due autobus) sono in mediocri condizioni. Asfaltate solo le principali, mentre i vicololetti, che dividono fra loro le case, sono a fondo naturale. Le case

⁴² «L'inchiesta sulla miseria e sul problema delle abitazioni, in Roma è stata effettuata su tre borgate e due rioni, scelti come tipici esempi fra i molti esistenti nella città. Sono state prese in esame le borgate: 1) *Pietralata* [...]; 2) *Gordiani* [...]; e le seguenti zone, rioni e quartieri popolari: 3) *Acquedotto Felice*, come tipo di baracche costruite utilizzando ruderi o vecchie mura romane; 4) *Ponte*, come tipo di agglomerato di vecchie case al centro di Roma; 5) *San Lorenzo*, come tipico quartiere operaio» Ivi, p. 99.

non hanno acqua e gabinetti: questi ultimi e le fontane (che debbono servire anche come lavatoi) sono sparsi nella zona, e debbono servire ad un determinato numero di abitazioni. Del complessivo numero di famiglie (101) ne risultano assistite 57 (dall'Ente Comunale Assistenza o da altri enti assistenziali) [Oltre la metà dei nuclei familiari, dunque, non disponeva di un reddito proprio e tirava avanti solo con i sussidi e le varie forme di assistenza pubblica]. Circa l'occupazione dei singoli componenti in età da lavoro, risultano essere n. 240 gli occupati (ivi comprese le 106 casalinghe) e n. 99 i disoccupati. Sono stati inoltre identificati anche n. 9 individui che, pur non essendo in età da lavoro, svolgono delle attività retribuite».

Un'attenzione particolare, infine, è dedicata alla situazione sanitaria della borgata, probabilmente in virtù dell'elevata pericolosità sociale riscontrata: «La situazione sanitaria è piuttosto critica e assolutamente insoddisfacente: l'assistenza sanitaria, infatti, è garantita soltanto a 22 delle 101 famiglie prese in esame. Su 583 persone 131 risultano ammalati (22,47%). Prevalgono fra le persone adulte ed anziane varie forme di artrismo e nei bambini e ragazzi forme adenoidee e linfatiche. La TBC interessa soprattutto il gruppo da sette a quattordici anni ed il gruppo da 14 a 55 anni. Si sono riscontrati dei casi in cui membri della famiglia affetti da TBC avevano già infettato altri componenti per l'assoluta impossibilità di un adeguato isolamento igienico»⁴³.

C'è un'ultima annotazione fornita dalla Commissione parlamentare d'inchiesta in forma isolata e senza specificazioni ulteriori, riferita alla situazione scolastica a Pietralata, la quale, per come è formulata, sembra volere indicare che essa non riguarda solo Pietralata, ma che è caratteristica di un po' tutte le borgate e i borghetti dell'estrema periferia romana. Essa segnala il fatto che «in una famiglia di 14 persone nessuno dei figli frequenta la scuola»⁴⁴.

⁴³ Ivi, pp. 103-105.

⁴⁴ Ivi, p. 105. In realtà, nella stessa pagina si precisa che, nell'intera borgata, «per quanto riguarda la situazione scolastica», dei 117 ragazzi in età scolare censiti, solo 90

Si tratta di un'unica e isolata annotazione riferita alla questione della scuola in borgata (certamente un caso limite!), ma sufficiente a fornire la misura dell'estrema gravità della situazione in atto sul versante scolastico.

Per cogliere, tuttavia, le reali caratteristiche e l'effettiva portata di tale situazione si rende opportuno, a questo punto, focalizzare l'attenzione sulla condizione delle giovani generazioni e, più in particolare, sui processi di scolarizzazione e istruzione nella complicata realtà delle borgate e dell'estrema periferia della capitale.

3. Scuola e istruzione nelle borgate romane del secondo dopoguerra

Una opportuna e utile precisazione in sede preliminare: è tutt'altro che facile fornire un'organica e documentata analisi della situazione scolastica e dell'andamento delle dinamiche dell'istruzione nelle borgate romane in epoca fascista e, poi, nel secondo dopoguerra.

C'è un'enorme difficoltà a reperire rilevazioni e dati statistici specifici, in materia di scuola e istruzione, riferiti alla realtà delle borgate romane. Tanto da far pensare (a pensar male si fa peccato, ma qualche volta ci si azzecca!) che le amministrazioni municipali capitoline (quella fascista prima, quelle democratiche e repubblicane in seguito) e lo stesso ministero della Pubblica Istruzione abbiano, a lungo, scientemente, evitato di focalizzare l'attenzione su una realtà scomoda come quella scolastica nelle borgate, astenendosi dal commissionare studi e indagini statistiche *ad hoc* per approfondire i problemi più urgenti e le situazioni limite a cui dare soluzione. Del resto, come rilevava la stessa Commissione parlamentare d'inchiesta del 1952-53, al principio degli anni Cinquanta non si disponeva neppure del dato preciso circa il reale numero degli insediamenti 'impropri' esistenti nella capitale.

In assenza, dunque, di dati specifici e di rilevazioni statistiche che mettano a confronto la realtà delle borgate con quella del centro storico e dei quartieri borghesi della capitale, allo storico della scuola non resta

frequentano le scuole elementari; mentre, tra i più piccoli, solo 14 su 94 «frequentano l'asilo».

che affidarsi ai dati necessariamente parziali e frammentari cavati da relazioni, memorandum, informative e denunce di vario genere; o di servirsi di impegnative rielaborazioni e ardite estrapolazioni di statistiche scolastiche di carattere generale sull'intera città di Roma, e di fornire, attraverso tali materiali documentari tutt'altro che omogenei ed esaustivi, una rassegna delle problematiche più rilevanti e una serie di stime (più che dati statistici compiuti!) circa la loro rilevanza e incidenza.

Sul versante propriamente scolastico (ma ciò vale anche per l'igiene e la sanità, i trasporti, l'attività economica e produttiva ecc.) le borgate (nel senso generale e onnicomprensivo del termine) hanno costituito, a partire dall'immediato secondo dopoguerra e almeno fino alla metà degli anni Ottanta, il vero e proprio ventre molle e la parte più critica e vulnerabile della realtà cittadina. Tutti gli indicatori relativi alla quantità e qualità dell'alfabetizzazione e dell'istruzione, infatti, documentano la presenza di due distinte città, di due realtà urbane contrapposte e dai tratti completamente diversi all'interno della stessa capitale.

Il tasso di dispersione scolastica nella scuola dell'obbligo, ad esempio, risulta essere, nelle borgate, circa 8-9 volte più elevato di quello registrato nei rioni del centro storico e nei quartieri borghesi⁴⁵. Sotto questo profilo, le borgate costituiscono il grande serbatoio di lavoro minorile a basso costo e ad alta resa per gli esercizi commerciali, le botteghe artigiane, i cantieri edilizi e i numerosi bar e ristoranti della capitale. Tant'è che l'abbandono della scuola ben prima della conclusione non della scuola dell'obbligo, ma anche del solo corso elementare, costituisce una pratica particolarmente diffusa – quasi un ineluttabile destino – nei vecchi e nuovi agglomerati urbani all'estrema periferia della città⁴⁶.

⁴⁵ Cfr. *Atlante statistico della scuola d'obbligo*, allegato a Istituto Centrale di Statistica, *Distribuzione territoriale della scuola dell'obbligo*, Roma, ISTAT, 1961 (collana: Note e Relazioni – n. 14), pp. 413-417.

⁴⁶ Ivi, pp. 421-422.

Allo stesso modo, il numero di alunni/e bocciati nelle prime due classi della scuola primaria negli anni Cinquanta e Sessanta è ben 6-7 volte più elevato nelle scuole elementari che accolgono alunni provenienti dalle borgate rispetto a quelle che servono solo i quartieri residenziali⁴⁷. E non è difficile individuare le vittime di tale rigorosa selezione scolastica!

A partire dalla metà degli anni Quaranta e fino alla loro soppressione con la benemerita legge 517 del 1977⁴⁸, le classi differenziali nella scuola dell'obbligo accoglieranno un crescente numero di fanciulli e ragazzi di borgata, per i quali la frequente diagnosi attinente ai «problemi di socializzazione» o quella, altrettanto frequente, relativa alle «difficoltà di apprendimento» costituiranno la giustificazione per l'avvio, fin dalla prima elementare, di un percorso assistenziale/rieducativo parallelo a quello dei soggetti cosiddetti 'normali' (ossia provenienti dai quartieri residenziali), destinato in genere a culminare con l'abbandono anticipato delle aule scolastiche⁴⁹.

Un ultimo aspetto. Nella scuola del secondo dopoguerra era ancora in auge (sarà abolito formalmente solo nei primi anni Novanta) un decreto risalente agli anni Trenta (ossia al ventennio fascista), il quale riprendeva e inaspriva, a sua volta, le norme stabilite da un regio decreto che risaliva addirittura al 1879. Esso comminava, per i comportamenti e le colpe più gravi commesse in ambito scolastico dagli alunni, non la sospensione per un tempo più o meno lungo, ma la vera e propria

⁴⁷ Si vedano i riferimenti contenuti in Redi Sante Di Pol, *La scuola per tutti gli Italiani. L'istruzione di base tra Stato e società dal primo Ottocento ad oggi*, Milano, Mondadori Università, 2016, pp. 147-150.

⁴⁸ Legge 4 agosto 1977, n. 517 – *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*, «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», 18 agosto 1977, n. 224, pp. 6031-6034.

⁴⁹ Qualche utile spunto di riflessione in Raffaele Ciambrone, *Dalle classi differenziali ai bisogni educativi speciali*, «Rivista dell'Istruzione», XXX (2014), n. 1-2, pp. 26-37.

espulsione dal percorso scolastico – ossia «la cacciata da tutte le scuole del Regno», per dirla con il linguaggio ormai desueto dell'epoca⁵⁰.

Bene. Se si ha la pazienza di andare a verificare i rari casi in cui tale disposizione estrema è stata applicata nelle scuole della capitale negli anni del secondo dopoguerra, si scoprirà che tale applicazione ha riguardato in larghissima misura soggetti residenti nelle borgate romane vecchie e nuove, preadolescenti più volte bocciati e provenienti da famiglie particolarmente disagiate, rei nella maggior parte dei casi di atti di ribellione e di violenza. Nella totale assenza di ogni prospettiva di riabilitazione e di recupero, a costoro, per punirli delle colpe commesse, si toglieva, con la scuola, ogni possibilità di riscatto, di fuoriuscita dalla propria condizione, di approdo ad una condizione di vita migliore, avvalorando una volta di più l'idea che la condizione di partenza, quella del 'borgataro', definisse e finisse per costituire, inevitabilmente, anche il destino di tali soggetti.

Il lavoro compiuto da insegnanti ed educatori come il maestro Albino Bernardini a Pietralata ha contribuito a fare giustizia di questo luogo comune e a richiamare con forza l'attenzione sul reale significato e sulla forza rigeneratrice (e liberatrice) dell'istruzione e dell'educazione.

Com'è noto, la realtà sin qui descritta delle borgate e degli insediamenti 'impropri' dell'estrema periferia romana è stata gradualmente cancellata attraverso una serie di recenti interventi urbanistici che hanno progressivamente modificato il volto della capitale, primo fra tutti il *Piano di risanamento delle periferie romane*, avviato dal sindaco Giulio Carlo Argan e dalla prima giunta comunale di sinistra (1976-1979)⁵¹ e completato poi dal sindaco Luigi Petroselli, anche lui alla

⁵⁰ Cfr. Roberto Sani, *La scuola e l'università nell'Italia unita: da luoghi di formazione delle classi dirigenti a spazi e strumenti di democratizzazione e di promozione sociale delle classi subalterne*, in *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, a cura di Anna Ascenzi e Roberto Sani, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 25-46.

⁵¹ Cfr. *Governare una metropoli*, a cura di Stefano Garano e Piero Salvagni, Roma, Editori Riuniti, 1985. Ma si veda anche: Giulio Carlo Argan, *Un'idea di Roma*, a cura di Mino Monicelli, Roma, Edizioni di Comunità, 2021.

guida di una giunta di sinistra (1979-1981)⁵². La Roma che ne è uscita, deve essere sottolineato, è tutt'altro che esente, sul piano urbanistico e sociale, dalla presenza di carenze, ritardi e criticità anche gravi. Si tratta, tuttavia, di realtà molto diverse rispetto al passato⁵³.

Alle borgate romane e ai loro vissuti – così come alle straordinarie esperienze scolastiche ed educative che li hanno caratterizzati⁵⁴, prima fra tutte quella del maestro Albino Bernardini a Pietralata – possiamo oggi guardare con lo sguardo dello storico che si propone innanzi tutto di capire, di comprendere ciò che è stato e il significato che ha avuto per intere generazioni di fanciulli e ragazzi in età scolare.

⁵² Cfr. *Il caso Roma. Libro inchiesta su cinque anni di vita della città*, Roma, Società Italiana Studio, 1981; Ella Baffoni, Vezio De Lucia, *La Roma di Petroselli. Il sindaco più amato e il sogno spezzato di una città per tutti*, Roma, Castelvechi, 2011.

⁵³ Cfr. Lelo, *Diseguaglianze socio-economiche e trasformazioni urbane nella Roma contemporanea (fine XX – inizi XXI secolo)*, pp. 303-305.

⁵⁴ Tra queste, non possiamo non accennare, almeno, a quella condotta tra i baraccati dell'Acquedotto Felice dal sacerdote don Roberto Sardelli, fatta oggetto, recentemente, di un significativo approfondimento storiografico. Cfr. Maria Immacolata Macioti, Katia Scannavini, *Il valore del sapere. L'esperienza della Scuola 725*, Roma, Provincia di Roma, 2011; Massimiliano Fiorucci, *La pedagogia «popolare» di don Roberto Sardelli e l'esperienza della Scuola 725*, «Studi sulla Formazione», 22 (2019), n. 2, pp. 229-236; Roberto Sardelli, Massimiliano Fiorucci, *Dalla parte degli ultimi. Una scuola popolare tra le baracche di Roma*, Roma, Donzelli, 2020,

Albino Bernardini: decostruire il personaggio, restituire il Maestro

Elena Zizioli¹

1. La scelta dell'approccio e il laboratorio dello storico

Su Albino Bernardini (Siniscola, 18 ottobre 1917 - Bagni di Tivoli, 31 marzo 2015), sul suo percorso biografico, ma soprattutto sul suo essere docente in una delle più note periferie romane degli anni Sessanta, Pietralata, ci sono scritti, anche se non così numerosi² e testimonianze.

Parto però da una domanda che ne richiama tante altre: Bernardini fu un maestro speciale? Il soffermarsi sulla categoria della specialità (peraltro inflazionata e abusata) può comportare alcuni rischi, tra cui quello di una decontestualizzazione, non approfondendo adeguatamente le motivazioni di alcune scelte politico-culturali e didattiche.

¹ Professoressa associata di Pedagogia generale presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

² Tali scritti verranno richiamati successivamente. Non ci si sofferma sull'itinerario biografico e su tutta l'opera del maestro. In queste pagine si è deciso di privilegiare l'analisi dell'impegno didattico proprio per riscoprirne l'attualità. Questo saggio, inoltre, riprende e rielabora, approfondendoli, i seguenti contributi: Elena Zizioli, *L'impegno di Albino Bernardini per una scuola nuova*, in Albino Bernardini, *Un anno a Pietralata*, introduzione e cura di Elena Zizioli, Roma, Edizioni Conoscenza, 2019, pp. 7-34; Ead., *La pedagogia dei maestri: il contributo di Albino Bernardini*, «Educazione. Giornale di pedagogia critica», VIII (2019), n. 2, pp. 81-104; Ead., *Infanzie nella periferia romana. La scuola come laboratorio sociale e creativo*, in *Memoria, infanzia, educazione. Modelli educativi e vita quotidiana tra Otto e Novecento*, a cura di Francesca Borruso, Roma, Roma TrE-Press, 2021, pp. 217-235; Elena Zizioli, *Bernardini e le pedagogie popolari*, in *Educazione e politica nell'Italia Repubblicana*, a cura di Carmela Covato, Chiara Meta, Maurizio Ridolfi, Roma, Roma TrE-Press, 2023, pp. 173-186; Elena Zizioli, *Albino Bernardini: il percorso di un maestro tra l'aula e la vita in Maestre e maestri della ricostruzione. Una nuova scuola nell'Italia tra dopoguerra e boom economico*, a cura di Simone Di Biasio e Luca Silvestri, Milano, Mondadori, 2024, pp. 35-62.

Quali sono allora le piste di ricerca da seguire per svolgere un'indagine circostanziata che sappia restituire autenticità e disconfermi certe narrazioni finalizzate più alla celebrazione che all'approfondimento?

Questi interrogativi ci aiutano a introdurre la riflessione proposta in queste pagine: decostruire il personaggio. È noto, infatti, come lo sceneggiato *Diario di un maestro*³ trasmesso nel 1973 in quattro puntate per la regia di Vittorio De Seta abbia contribuito a rendere questa figura un'icona, tralasciando alcuni aspetti o enfatizzandone altri, forzando su alcune appartenenze o semplificandole. In altra sede ho già evidenziato come l'indagare figure così singolari e nello stesso tempo note e riconosciute, lascia aperte non poche piste di ricerca⁴ che riguardano tanto gli orientamenti teorici e il contesto in cui maturano le varie opere quanto l'analisi della fitta rete di rapporti, e quindi della corrispondenza intrattenuta.

Per decostruire il personaggio è necessario, perciò, ricondurci ad alcune riflessioni di Marc Bloch⁵ il quale ci ha insegnato quanto sia importante interpretare criticamente i documenti, interrogarli per cercare indizi, per aspirare a un sapere in dialogo costante con le fonti, per coltivare la responsabilità intellettuale. Quale «scienza degli uomini nel tempo» – sempre secondo Bloch – la storia ha una funzione civile e può lumeggiare il presente. Del resto, come avverte anche Greppi, una citadinanza che conosce poco la storia – nel merito e nel metodo – è tendenzialmente più manipolabile⁶.

³ Lo sceneggiato fu realizzato con la supervisione pedagogica di Francesco Tonucci. In proposito, cfr.: *Il maestro impaziente*, a cura di Sergio Toffetti, Milano, Feltrinelli, 2012; Anna Debè, *Costruire la memoria: la scuola italiana degli anni Settanta nello sceneggiato televisivo "Diario di un maestro"*, in *Immagini dei nostri Maestri. Memorie di scuola nel cinema e nella televisione dell'Italia repubblicana*, a cura di Paolo Alfieri, Roma, Armando, 2019, pp. 77-98; Ead., *Diario di un maestro*, «Banca dati degli audiovisivi sulla scuola e sugli insegnanti», pubblicato il: 25/10/2021 <<https://www.memoriascolastica.it/memoria-collettiva/audiovisivi/diario-di-un-maestro>> (14/02/2026).

⁴ A riguardo, si veda: Zizioli, *Albino Bernardini: il percorso di un maestro tra l'aula e la vita*, p. 62.

⁵ Marc Bloch, *Apologie pour l'histoire o métier d'historien*, Paris, Armand Colin, 1949.

⁶ Carlo Greppi, *storie che non fanno la Storia*, Bari-Roma, Laterza, 2024, p. 85.

Finalità di questo saggio è assumere perciò una postura critico-riflessiva nei confronti del dibattito politico-scolastico odierno valorizzando e contestualizzando il contributo di Albino Bernardini perché, al pari di non pochi maestri della sua generazione, ci ha lasciato un'eredità feconda nel tracciare nuove direzioni, ma soprattutto nel rivendicare, in tempi complessi come quelli attuali, «la necessità di ripensare, contestualmente alle riforme di ordinamento e di struttura, su cui oggi tanto si discute, quella che può e deve essere la funzione della scuola nella promozione di un sentimento autentico e condiviso della cittadinanza democratica»⁷.

L'esperienza scolastica a Pietralata fu «un evento clamoroso»⁸, oggetto di grande attenzione da parte dei *mass media* proprio perché Bernardini fu tra i più convinti a denunciare le inadempienze di una scuola che, contrariamente a quanto stabilito dai principi costituzionali, continuava a selezionare e a reiterare le disuguaglianze sociali, come si avrà modo di approfondire nel corso della riflessione, non riuscendo a realizzare appieno gli ideali democratici.

Nel nostro Paese all'indomani della Seconda guerra mondiale e per un lungo periodo l'andare a scuola significò cose molto diverse, come ha fatto notare Galfré⁹, *in primis* per gli squilibri di uno sviluppo economico che investì maggiormente certe aree, approfondì le distanze tra il Nord e il Sud, tra le grandi città e i piccoli centri e, negli agglomerati urbani, tra il centro e le periferie¹⁰.

⁷ Roberto Sani, *La scuola e l'educazione civile degli italiani nel secondo dopoguerra*, in *Educazione e politica nell'Italia Repubblicana*, a cura di Covato, Meta e Ridolfi, p. 44.

⁸ Giuseppe Guzzo, *Da Lula a Pietralata. Le battaglie di Albino Bernardini per il rinnovamento democratico della scuola elementare*, con un inedito di Albino Bernardini, Soveria Mannelli (Catanzaro), Rubbettino, 2007, p. 12.

⁹ Monica Galfré, *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Roma, Carocci, 2017, p. 185.

¹⁰ In proposito, si vedano: Guido Crainz, *Storia della Repubblica. L'Italia dalla Liberazione ad oggi*, Roma, Donzelli, 2016; Simona Colarizi, *Un paese in movimento. L'Italia negli anni Sessanta e Settanta*, Roma-Bari, Laterza, 2019.

Per questo, si registrò un fermento di iniziative e di esperienze didattiche anche fuori dall'istituzione nel tentativo da una parte di accogliere gli esclusi, dall'altra di offrire spunti per una rivoluzione culturale, reclamandone l'urgenza, aprendo il dibattito sul complesso rapporto tra rendimento scolastico e condizione sociale, recuperando la riflessione di studiosi quali Pierre Bourdieu sulle cause delle disuguaglianze e cioè sull'indifferenza alle differenze¹¹.

Come tenteremo di dimostrare in queste pagine, Bernardini fu un maestro «fuori dalle righe»¹²: il suo agire didattico, anche grazie alle tecniche apprese dal Movimento di Cooperazione Educativa, interpretate sempre liberamente, fu a servizio di un progetto più ampio, a contrasto della marginalità sociale e a sostegno del diritto all'istruzione per tutte e tutti. S'impegnò infatti a sottrarre le bambine e i bambini da destini già segnati, testimoniando che l'essere docenti richiede una responsabilità più ampia, non esauribile nelle ore trascorse in aula, per portare nella quotidianità scolastica i grandi temi civili e sociali. Un progetto indubbiamente da studiare e analizzare nelle sue implicazioni più profonde perché rappresenta un tentativo ambizioso, ma possibile, di realizzare una comunità educante dove l'istituzione scolastica dialoga ed è in rete con le risorse e le realtà del territorio. Alcune intuizioni non furono né approfondite né sistematizzate dal maestro, poco avvezzo alle sintesi teoriche e più incline invece a un'azione quotidiana «talora istintiva e passionale»¹³, ma quelle intuizioni restano piste di lavoro importanti, da recuperare e valorizzare.

¹¹ Pierre Bourdieu, *L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école e devant la culture*, «Revue française de sociologie», VII (1966), n. 3, pp. 325-347.

¹² L'espressione è utilizzata in Zizioli, *Infanzie nella periferia romana. La scuola come laboratorio sociale e creativo*, p. 220.

¹³ Rinaldo Rizzi, *Un maestro del riscatto. Dalla Barbagia alla borgata romana un costante impegno di educazione sociale*, in Albino Bernardini: *i novant'anni di un maestro. Convegno di studi*, a cura di Giuliana Monni, Bitti, Comune di Lula, 2010, p. 57.

2. Tracciare il profilo del maestro di Pietralata interrogando le fonti

Le fonti su Albino Bernardini sono composte per lo più da scritti, testimonianze, articoli e da tutti quei materiali che vanno a comporre il Fondo a lui dedicato e depositato presso il Museo della Scuola e dell'Educazione Mauro Laeng (d'ora in poi MuSEd) dell'Università di Roma Tre¹⁴.

Si tratta di un Fondo da esplorare perché conserva molti dei testi della biblioteca del maestro, una parte significativa della sua corrispondenza, nonché materiali vari e preziosi¹⁵ all'interno di un'istituzione che, valorizzando il patrimonio di tante maestre e maestri e non solo, da diversi anni è una sorta di «laboratorio didattico» per un rinnovamento delle pratiche educative, proprio a partire dai materiali archivistici¹⁶. È perciò davvero un «museo per la comunità»¹⁷, come

¹⁴ Per approfondimenti, si rimanda al sito del MuSEd: <<https://scienzeformazione.uniroma3.it/terzamissione/mused/>>.

¹⁵ Per esplorare il Fondo, cfr. <<https://scienzeformazione.uniroma3.it/terza-missione/mused/patrimonio/fondo-albino-bernardini/>>. Vi sono raccolti circa 400 libri, riviste, tesi di laurea, fascicoli di lavoro con testi manoscritti e dattiloscritti, ritagli di giornale, manifesti, locandine, fotografie, corrispondenza e disegni. Per un inquadramento generale del Fondo e per i criteri di ordinamento della corrispondenza si veda: Beatrice Partouche, *“Ti saluto con uno starnuto”. La corrispondenza di Albino Bernardini: Inventario*. Tesi per la Scuola di Specializzazione in “Beni archivistici e librari”, Dipartimento di Lettere e Culture Moderne (Relatore: Prof. Giovanni Michetti), Sapienza – Università di Roma, 2024. Nel Fondo sono conservati anche alcuni strumenti di lavoro (quali una macchina da scrivere Olivetti lettera 22, un registratore, un personal computer, macchine fotografiche, pellicole, diapositive e nastri magnetici per registratori a bobine). Tranne sporadici documenti personali risalenti agli anni '40 e '50, la documentazione è datata a partire dai primi anni '60, ossia dopo il trasferimento del maestro a Bagni di Tivoli.

¹⁶ Francesca Borruso, Lorenzo Cantatore, *Archivio come laboratorio didattico. Il caso del fondo Lombardo Radice*, in *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*, a cura di Anna Ascenzi, Carmela Covato, Giuseppe Zago, Macerata, eum, 2021.

¹⁷ Francesca Borruso, *I diari dei maestri dell'Archivio Didattico Lombardo Radice nelle prassi di Public History of Education*, in *Il Museo della Scuola e dell'Educazione “Mauro Laeng” e la Public History of Education: una storia lunga 150 anni*, a cura di Luca Silvestri, Roma, Roma TrE-Press, 2026, p. 77.

scrive Francesca Borruso perché con la valorizzazione dei documenti di archivio si contribuisce a «far emergere il sommerso pedagogico della formazione individuale che si riflette, inevitabilmente, sull'agire educativo così come sulla progettualità professionale»¹⁸.

Allora studiare un Fondo come quello del maestro di Pietralata assicura una ricostruzione autentica, consentendo a chi fa ricerca di rianodare fili e trame preziose, ma soprattutto stimola la riflessività in un tempo complesso in cui gli stessi insegnanti sono chiamati a ripensarsi come professionisti dell'educazione e a ridefinire i propri obiettivi didattici¹⁹.

Bernardini fu un maestro speciale perché fu capace, sin dalle sue prime esperienze, di imprimere al lavoro scolastico un ritmo diverso, innervandolo dei nuovi valori democratici.

La maggior parte degli scritti lo tratteggiano come «un maestro militante». Gianni Rodari è il primo a definirlo tale²⁰, perché non si può rimanere indifferenti nei confronti di chi è messo ai margini. Vengono in mente le suggestioni gramsciane del 1917 sull'indifferenza come «il peso morto della storia» proprio perché essere cittadini significa «parteggiare»²¹, prendere posizione, decidere da che parte stare in quanto si ha a cuore il destino dell'umanità.

¹⁸ Ivi, p. 82.

¹⁹ In proposito, a titolo esemplificativo, si veda quanto l'operato di Bernardini di *Un anno a Pietralata* è ripreso ancora oggi dagli insegnanti nell'articolo di Carola Susani, *Una pedagogia implicita. Conversazione a più voci su Piccoli maestri – scuola di lettura per ragazzi*, «Educazione Aperta. Rivista di pedagogia Critica», (2022), n. 11, p. 163.

²⁰ Gianni Rodari, *Un maestro militante*, in Albino Bernardini, *La supplente*, Firenze, La Nuova Italia, 1975, pp. IX-XIV. Il testo, così come *Un anno a Pietralata* (1968) e *Le bacchette di Lula* (1969) furono pubblicati nella nota collana *Educatori antichi e moderni* della casa editrice de La Nuova Italia e si rivelò una scelta felice e strategica. La casa editrice si era infatti distinta per le sue posizioni antifasciste e in quegli anni stava compiendo una preziosa opera di sprovvincializzazione. In questo contributo per *Un anno a Pietralata* si farà riferimento all'edizione del 1968.

²¹ Per la celebre espressione gramsciana dell'11 febbraio 1917, si rimanda alla recente edizione: Antonio Gramsci, *Odio gli indifferenti*, Milano, Chiarelettere, 2023, pp. 3-6.

E l'umanità di Bernardini, che ha studiato anche Gramsci, non è in discussione anzi trapela da ogni suo scritto, ma soprattutto da ogni sua esperienza didattica, così come il suo impegno e la sua determinazione a costruire una scuola diversa se la si confronta con quella della Repubblica da considerare in quell'epoca «un ideale non realizzato»²². Del resto, come rimarca Roberto Sani «se si guarda [...] alle vicende scolastiche e alle scelte operate sul versante dell'istruzione e della scuola dai governi del secondo dopoguerra e fino a tempi recenti si resta sorpresi per le incertezze, le resistenze e i ritardi che hanno contraddistinto il processo di democratizzazione e di adeguamento alle disposizioni costituzionali di tale fondamentale settore della vita pubblica»²³.

Per questo Giuseppe Guzzo²⁴ avverte l'esigenza di tracciare la biografia del maestro sardo collegando l'analisi delle opere al contesto politico culturale del periodo, al fine di evidenziare l'azione riformatrice rispetto alle prassi consolidate.

Bernardini non si limita a operare un rinnovamento didattico – metodologico, ma politico, come si avrà modo di vedere, provando a tratteggiare una nuova identità della scuola, ridefinendola come democratica e antiautoritaria, uscendo dai conformismi dell'epoca e per questo scontrandosi con non pochi colleghi.

La militanza del maestro di Pietralata ha dimensioni, perciò, che vanno ben oltre la semplice appartenenza al Partito Comunista italiano (PCI) a cui egli aderisce nell'immediato secondo dopoguerra, per poter dare un contributo fattivo alla neonata democrazia. Contrastare le di-

²² Alberto Alberti, *La scuola della Repubblica. Un ideale non realizzato*, Roma, Anicia, 2021.

²³ Roberto Sani, *La scuola e l'università nell'Italia unita: da luoghi di formazione delle classi dirigenti a spazi e strumenti di democratizzazione e di promozione sociale delle classi subalterne*, in *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, a cura di Anna Ascenzi e Roberto Sani, Milano, FrancoAngeli, 2020, p. 43.

²⁴ Guzzo, *Da Lula a Pietralata. Le battaglie di Albino Bernardini per il rinnovamento democratico della scuola elementare*.

suguaglianze diventa un impegno e una sfida pedagogica alla quale non ci si può sottrarre.

In ragione di ciò Mario Alighiero Manacorda definisce l'operare di Bernardini, «un'azione coraggiosa» «parte ed espressione di una grande battaglia ideale»²⁵, pedagogica e politica italiana del secondo dopoguerra per colmare lo scarto fra la scuola ideale (democratica e inclusiva da costruire) e quella reale che fatica a liberarsi dalle pratiche autoritarie e selettive. È questo un obiettivo ambizioso che Bernardini prova a realizzare nei centri dimenticati della Sardegna e nella periferia romana. Lo rimarca anche Tullio De Mauro analizzando le tre opere del maestro considerandole diari scolastici paragonabili ai lavori di Marisa Maltoni e di Leonardo Sciascia²⁶.

È anche scrittore, capace di far conoscere dei ragazzi «aspetti – rabbie e rassegnazioni, sofferenze e disperazioni o esultanze e entusiasmi – spesso misconosciuti»; una narrazione, dunque, per certi versi dura, lontana da quel genere di racconti artificiosi, commoventi o consolatori²⁷, perché in grado di riportare sempre alla realtà che chiede di essere non solo narrata e fatta conoscere, ma trasformata.

Bernardini può anche essere considerato – per riprendere le parole di Ermanno Detti – un maestro del «neorealismo pedagogico»²⁸ che tenta di legare «attività manuale e formazione intellettuale, crescita personale e impegno collettivo»²⁹, entrando «nella vita e nell'ambiente

²⁵ Mario Alighiero Manacorda, *Presentazione*, in Ivi, pp. 7-8.

²⁶ Tullio De Mauro, *Prefazione e Nota bibliografica*, in Albino Bernardini, *Un anno a Pietralata. La scuola nemica*, Nuoro, Ilisso, 2004, pp. 7-18.

²⁷ Pino Boero, Carmine De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 2012, p. 315.

²⁸ Così lo ha definito Detti alla giornata di studi *Albino Bernardini: tracce e memorie di un maestro*, tenutasi il 26 marzo 2019 al MuSEd. Il programma della giornata è rinvenibile all'indirizzo: <<https://scienzeformazione.uniroma3.it/terza-missione/mused/eventi-e-progetti/archivio-eventi/eventi-2019/>>.

²⁹ Ermanno Detti, *Albino Bernardini e la scuola nelle borgate romane*, in *Maestre e Maestri d'Italia in 150 anni di storia della scuola*, a cura di Gianna Marrone, Roma, Edizioni Conoscenza, seconda edizione aggiornata, 2018, p. 159.

dei suoi allievi»³⁰ e contribuendo così a delineare un nuovo modello di insegnante che si ribella all'«autoritarismo subito e imposto», che rigetta di essere ridotto a «funzionario» o «tecnico» per farsi anche «operatore sociale»³¹.

Non a caso Rinaldo Rizzi lo definisce un «maestro del riscatto», considerandolo tra i «padri della pedagogia popolare e cooperativa italiana» proprio per il «suo costante privilegiare l'aspetto sociale nel suo mandato educativo», lottando sempre per una società più giusta³².

Non si discosta di molto anche l'analisi condotta da Alberto Alberti nell'introduzione al testo *La scuola nemica*, tale perché «è nemica per i figli dei gambaletti, come lo è per l'immigrato della cintura torinese, per il contadino siciliano o calabrese, come per il valligiano della zona alpina»³³.

Il merito di Bernardini è stato proprio quello di andare oltre la Barbagia, oltre la dimensione individuale e locale, aprendosi ai bisogni della collettività e nel contempo a quelli delle zone periferiche, ai margini che non sono solo quelli della sua aspra Sardegna dove nasce e scopre con la militanza politica la sua vocazione all'insegnamento. Quando fa scuola nei paesi più sperduti e arretrati dell'isola o nella borgata di una città come Roma, caratterizzata negli anni Sessanta da profondi squilibri, c'è una profonda rivalutazione della missione educativa perché l'insegnamento delle discipline non basta, così come non sono sufficienti le ore trascorse in aula.

Ed allora il suo essere speciale supera le visioni romantiche o edulcorate per diventare postura pedagogica. La specialità va ricondotta al suo impegno e alla sua capacità di realizzare un agire didattico inclusivo. In questo, – rileva Fabio Bocci – egli è stato in anticipo sui tempi,

³⁰ Ivi, p. 161.

³¹ Si veda Maria Luisa Tornosello, *Il sogno di una scuola. Lotte ed esperienze didattiche negli anni Settanta: controscuola, tempo pieno, 150 ore*, Pistoia, petit plaisir, 2006, pp. 46-48.

³² Rizzi, *Un maestro del riscatto*, p. 57.

³³ Cfr. Alberto Alberti, *Introduzione*, in Albino Bernardini, *La scuola nemica*, Roma, Editori Riuniti, 1973, p. 10.

comprendendo come la risposta ai bisogni educativi di tutti gli studenti abbia bisogno di più qualità, attenzione e cura, non di «speciali terapie», sicuramente di includere e non di escludere gli allievi più difficili e problematici³⁴.

Per molti versi come sostiene Lorenzo Cantatore, «in un Paese impantanato nella politica inconcludente, nell'asfittica burocrazia ministeriale, nel timore dei cambiamenti, nella contraddizione fra controllo e disinteresse» il maestro di Pietralata fa parte di coloro i quali «coraggiosi, impegnati e ottimisti, ma soprattutto mossi da un alto senso di responsabilità» hanno fatto la differenza e il loro lavoro si «è basato quasi esclusivamente sulla loro iniziativa personale, sulla forza incontenibile della sperimentazione, sul bisogno di fare ricerca sulla fiducia nell'infanzia, sugli strumenti umani e materiali – apparentemente scarsi e poveri, in realtà numerosi e ricchi, grazie alla loro capacità di saperli guardare e utilizzare pedagogicamente – messi a disposizione dagli ambienti e dai territori di riferimento»³⁵.

Bernardini è un maestro che sa cogliere gli stimoli, confrontarsi, far fruttare i suggerimenti che riceve, a partire dagli ambienti frequentati al suo arrivo nella capitale. In particolare, come evidenzia Andrea Marrone sarà proprio grazie all'incontro con «Riforma della scuola»³⁶ e all'invito di Dina Bertoni Jovine, che il maestro comincerà a restituire il suo lavoro a Pietralata³⁷, mettendo in rilievo le miserie³⁸ di una scuola di periferia che considera tale perché priva di tutto, a partire dall'edificio fatiscente e dalla mancanza dei minimi sussidi didattici.

³⁴ Fabio Bocci, *Albino Bernardini. Un maestro davvero speciale*, in *Albino Bernardini: i novant'anni di un Maestro. Convegno di studi*, p. 96.

³⁵ Lorenzo Cantatore, *Presentazione. Una scuola dove non si uccidono le anime*, in *Maestre e maestri della ricostruzione*, a cura di Di Biasio e Silvestri, p. 1.

³⁶ Lo richiama in Albino Bernardini, *Un secolo di memorie*, Patti, Kimerik, 2011.

³⁷ Andrea Marrone, *Alle origini di Un anno a Pietralata: Albino Bernardini collaboratore di «Riforma della scuola»*, «History of Education & Children's Literature», XIX (2024), n. 1, pp. 449-479.

³⁸ Cfr. Albino Bernardini, *La miseria della scuola*, «Riforma della scuola», VII (1961), n. 2, pp. 24-25.

L'arrivo nella capitale rappresenta per il maestro un allargamento degli orizzonti e una straordinaria occasione formativa. La sua biblioteca si arricchisce via via di volumi che lo aiutano nella sua quotidianità. Nei testi cerca conforto, specie quando deve prendere scelte didattiche difficili o quando deve introdurre le novità, contrastando il ritmo routinario. Immergersi nella lettura rappresenta uno spazio di pensiero per trarre gli stimoli necessari a innovare. Interessante a questo proposito l'analisi delle sottolineature e delle postille, ove presenti, nei diversi testi³⁹.

Il nutrimento che può ricavare dallo studio corrobora la sua istintiva passione per l'insegnamento e la sua determinazione a incidere con nuove pratiche.

Tra i classici troviamo le opere di John Dewey, di Giuseppe Lombardo Radice, di Célestin Freinet, nonché parte dei volumi inseriti nelle note collane di *Educatori antichi e moderni* (La Nuova Italia), *I Problemi della Pedagogia* (Armando Armando), *Paideia* (Editori riuniti), *Il puntoe-mme* (Emme). Bernardini, al pari di tanti maestri della sua generazione vive in un periodo di straordinario risveglio intellettuale.

Non si dimentichi infatti che molte opere dei classici citati ed anche di tanti altri studiosi erano circolate in Italia grazie al lavoro di traduzione di case editrici specializzate, tra le quali La Scuola di Brescia, la già citata La Nuova Italia di Firenze, l'Armando Armando di Roma. La circolazione di tali testi aveva dato un contributo decisivo al dibattito intellettuale sulla costruzione della nuova società democratica.

Per il maestro di Pietralata sarà determinante anche l'incontro con il Movimento di Cooperazione educativa. In quegli anni il Movimento si poneva come un'organizzazione d'avanguardia, presente e attiva soprattutto nel Nord del Paese.

³⁹ A riguardo, cfr.: Elena Zizioli, *Cantieri pieni di libri: le biblioteche private di Albino Bernardini e Maria Luisa Bigiaretti*, in *Libri esemplari. Le biblioteche d'autore a Roma Tre*, a cura di Elena de Pasquale, Piera Storari, Roma, Roma TrE-Press, 2022, pp. 27-32.

Nel rivisitare le intuizioni pedagogiche di Célestin Freinet, si proponevano per il lavoro scolastico metodi nuovi in grado di trasformare la classe in un laboratorio.

Si promuoveva infatti un'educazione attiva fortemente orientata a idealità democratiche, espressione di una pedagogia popolare che rompeva con la tradizione idealistica e con una scuola verbalistica, libbesca, della cattedra e del banco, soprattutto delle pratiche disciplinari e delle punizioni.

L'esperienza dell'MCE attestava la vivacità di un mondo magistrale in movimento, in grado di sperimentare e offrire alternative, riaffermando il ruolo cruciale dell'istruzione in una società in trasformazione, riuscendo a elaborare «in modo autonomo rispetto alle strutture della burocrazia scolastica e alla pedagogia ministeriale un corpo di principi e metodi didattici capace di imprimere un corso completamente diverso alla vita scolastica»⁴⁰.

Bernardini anche in questo caso seppe porsi in un modo libero e autentico: dalla lettura di Freinet, dall'incontro/confronto con gli aderenti all'MCE trae i giusti stimoli e le necessarie motivazioni per programmare il suo agire didattico, ma non si lasciò mai condizionare completamente, anzi avvertì la necessità di non dar seguito alle svolte elitarie⁴¹.

Fu senza dubbio un maestro di frontiera dove alla frontiera attribuiamo una molteplicità di significati: sicuramente spazio-temporali perché egli sa stare in trincea, non si spaventa e non si scoraggia né di fronte alle miserie e all'arretratezza dell'aspra Sardegna né al «fenomeno sociale»⁴² della borgata romana, a quella «oscura marmaglia» di ragazzini pronti a tutto, tranne a essere studenti diligenti e interessati allo studio.

È maestro di frontiera soprattutto perché ha saputo osare, superare i limiti; mai fedele esecutore, interpreta e rivede, è indulgente, gene-

⁴⁰ Giorgio Bini, *La pedagogia attivistica in Italia*, Roma, Editori Riuniti, 1971, p. 88.

⁴¹ Si veda in proposito: Bernardini, *Un secolo di memorie*, p. 225.

⁴² Id., *Un anno a Pietralata*, p. 54.

roso, ma anche fermo ed esigente, quando necessario. Crede nella disciplina in quanto ha letto e studiato il *Poema Pedagogico* Makarenko⁴³ e lo ha amato profondamente⁴⁴, apprezzandone la pratica educativa «vissuta», «sofferta» da cui colse la «carica»⁴⁵ necessaria per costruire una «scuola nuova»⁴⁶.

3. La 'nuova' scuola di Bernardini

3.1. Riflessioni introduttive

L'aspra Sardegna è il primo laboratorio dove il maestro si scontra con mentalità e posture difficili da scardinare, riconducibili per molti versi a quella che è stata identificata e riconosciuta come «pedagogia nera»⁴⁷, in cui la violenza nelle diverse forme, fisica e simbolica, è legittimata. La bacchetta, simbolo dell'autorità paterna, diventa a scuola uno strumento per correggere e contenere gli atteggiamenti scomposti, irriverenti, la testardaggine, l'ostinazione, ma anche l'impetuosità dei sentimenti infantili: il rispetto si basa sulla paura e alle bacchette si aggiungono strumenti e tecniche psicologiche di controllo che minano l'autostima di bambine e bambini.

La lavagna, per esempio, viene utilizzata anche come dispositivo disciplinare per le punizioni: correggere e raddrizzare sembra sia più importante che motivare allo studio, accendere gli entusiasmi e la pas-

⁴³ Nella biblioteca sono conservate due edizioni: la prima italiana, curata da Lucio Lombardo Radice ed edita per Editori Riuniti nel 1971 (in realtà, la prima edizione italiana, con introduzione di Lucio Lombardo Radice e a cura di Leonardo Larghezza, è del 1952); la seconda francese del 1967 (A.S. Makarenko, *Poème pédagogique*, Éditions du Progres, Moscou). Sicuramente Bernardini si è accostato al testo di Makarenko in un'edizione precedente a quelle citate.

⁴⁴ Ne parlerà come del «primo vero amore». Cfr. Albino Bernardini, *Viaggio nella scuola sovietica*, Trapani, Ed. Celebes, 1977.

⁴⁵ Ivi, p. 7.

⁴⁶ L'espressione è utilizzata dallo stesso Albino Bernardini in *Viaggio nella scuola sovietica*, p. 33.

⁴⁷ Cfr. Katharina Rutschky, *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*, a cura di Paolo Perticari, Milano, Mimesis, 2015.

sione per la conoscenza. Non c'è dialogo, ma imposizione, obbedienza, regole rigide.

Sono abitudini che lasciano interdetto il maestro, il quale coglie appieno la pericolosità di queste pratiche. Lo argomenterà ne *Le bacchette di Lula*, restituendo quell'esperienza didattica, formativa, ma innegabilmente dura, da cui trarrà osservazioni interessanti e preziose sul rapporto tra condizione sociale e rendimento scolastico.

I metodi coercitivi vengono richiesti dalle stesse famiglie, sfiduciate nelle possibilità di cambiamento dei propri figli, ricorrendo nella quotidianità domestica ai cosiddetti ceffoni. E gli insegnanti non sono da meno.

Il primo compito per una scuola diversa, nuova è perciò quello di contrastare una cultura patriarcale, retrograda, di repressione dove la disciplina non è finalizzata alla crescita, ma all'umiliazione, spesso a soffocare la spontaneità e la vivacità infantili tanto che la classe pare «di ombre», di «statue viventi»⁴⁸.

La scuola non può essere «nemica», come scriverà più tardi, raccogliendo le testimonianze di vita scolastica per i paesi della Barbagia⁴⁹. E nella scelta di quell'aggettivo «c'è un'accusa esplicita all'istituzione che escludendo genera nel ragazzo respinto un sentimento di inadeguatezza, la convinzione che non potrà mai aspirare a qualcosa di diverso, di migliore per sé»⁵⁰.

Del resto, nel contesto locale si riverberano e si inaspriscono le difficoltà della situazione nazionale, già complessa di per sé: le inchieste del tempo confermano la stretta connessione tra disoccupazione, miseria e il perdurante fenomeno dell'analfabetismo. La scuola viene investita da grandi responsabilità: essere per tutti è un'esigenza storica ed etica che però fatica a essere soddisfatta. La distanza tra i principi co-

⁴⁸ Queste le espressioni usate da Albino Bernardini in *Le bacchette di Lula*, Firenze, La Nuova Italia, 1969, p. 41.

⁴⁹ Bernardini, *La scuola nemica*.

⁵⁰ Zizioli, *Bernardini e le pedagogie popolari*, p. 179.

stituzionali e la situazione reale del Paese è notevole, nelle isole⁵¹, nei piccoli centri del Sud o nelle periferie delle grandi città, lo è ancora di più.

Il maestro, specie dopo l'arrivo in continente, recupera le istanze di rinnovamento didattico del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), ma soprattutto gli slanci di quelle che furono le esperienze di educazione popolare⁵² che a partire dagli anni Sessanta si diffusero in tutta la penisola ad opera di volontari, insegnanti e sacerdoti, tra le quali la più nota è quella di Don Lorenzo Milani a Barbiana. Si trattava di interpretare la fatalità in chiave politica, non si potevano cioè ignorare le cause di fallimenti e insuccessi, trascurando quanto il capitale sociale, inevitabilmente differenziato per classi e contesti di provenienza, incideva sugli esiti scolastici degli studenti, di tutti i Gianni che non avevano avuto in sorte le stesse condizioni di partenza dei Pierini⁵³.

Il fermento, quasi fervore di questo movimento, interpretò punte alte e diffuse di conflittualità e per questo le esperienze furono rubricate come «controscuola»⁵⁴, reclamando chiaramente l'urgenza di una rivoluzione culturale, di un profondo cambiamento con proposte pedagogico – didattiche in grado di formare una coscienza critica e la consapevolezza dei problemi che la nuova civiltà industriale poneva, stimolando la partecipazione attiva degli studenti al proprio processo di riscatto⁵⁵.

⁵¹ Per un quadro della situazione in Sardegna, si veda la stessa opera di Albino Bernardini, Tonino Mameli, *Storie di gente comune: esperienze politico culturali in Sardegna*, Cagliari, Castello, 1994.

⁵² A questo proposito, si veda il saggio di Carla Roverselli, *Il ruolo degli insegnanti nell'edificazione delle comunità politiche. Impegno culturale e azioni educative dei maestri Albino Bernardini e don Roberto Sardelli*, «Pedagogia e Vita», LXXX (2022), n. 3, pp. 178-187.

⁵³ Cfr. Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967.

⁵⁴ Cfr. Maria Orecchia, *Sei anni di controscuola*, Milano-Roma, Sapere, 1974.

⁵⁵ Per una mappatura delle diverse esperienze, senza la pretesa di un'analisi critica, cfr.: Tornesello, *Il sogno di una scuola. Lotte ed esperienze didattiche negli anni Settanta: controscuola, tempo pieno, 150 ore*.

Bernardini fu però sempre un uomo delle istituzioni e, pur raccogliendo le istanze di giustizia sociale fortemente rivendicate da quelle iniziative, rimase profondamente convinto che fosse necessario operare una trasformazione dall'interno, impegnandosi a costruire una scuola nuova⁵⁶ e cioè un «centro di vita in cui apprendere non solo la 'tecnica' del leggere e scrivere, ma anche il rispetto degli altri e delle cose, il senso della tolleranza», sviluppando una «concezione della vita come lotta per progredire e migliorare se stessi e gli altri»⁵⁷.

Obiettivo difficile da raggiungere in certi contesti, come quello della periferia della capitale.

La nuova scuola *in primis* doveva essere in grado di accogliere con i ragazzi le famiglie. Come già rimarcato, nelle sue opere che narrano le diverse esperienze scolastiche (in Sardegna e nella periferia romana) c'è traccia di un coinvolgimento costante, a volte faticoso, ma indubbiamente indispensabile se si vuole incidere davvero sulla vita dei propri studenti: «bisogna contrastare la miseria morale, allineare le prospettive, smussare le spigolosità, trovare orizzonti comuni»⁵⁸ e non lasciare soli i genitori nella loro opera educativa, come suggerito da Ada Marchesini Gobetti⁵⁹: la scuola può, anzi deve essere un'alleata e non una nemica. E per questo i genitori vanno informati di tutto quello che si fa in aula.

Bernardini è perciò un convinto sostenitore della continuità scuola-famiglia. Non può verificarsi lo scontro tra i due mondi (gli educatori da un lato, i ragazzi con i loro familiari dall'altro), bensì deve essere favorito e cercato l'incontro su temi comuni. Affermerà infatti in *Diventare maestri*, un testo scritto negli anni Settanta insieme ad Alberto Granese e Tonino Mameli: «Man mano che si va avanti, tutto quanto si fa a scuola deve essere portato a conoscenza della famiglia: i giornalini,

⁵⁶ A riguardo mi permetto di re-inviare a Zizioli, *L'impegno di Albino Bernardini per una scuola nuova*, pp. 7-34.

⁵⁷ Bernardini, *Un anno a Pietralata*, p. 101.

⁵⁸ Zizioli, *Bernardini e le pedagogie popolari*, p. 182.

⁵⁹ Ada Marchesini Gobetti, *Non lasciamoli soli: consigli ai genitori per l'educazione dei figli*, Torino, La Cittadella, 1958.

lettere che arrivano e partono, pacchi, strumenti che si comprano e adoperano. In altre parole, i genitori dovranno sentirsi tranquilli e fiduciosi. [...] Una volta stabiliti certi rapporti. Maestri, genitori ed alunni impareranno a vivere assieme e a costruire una scuola diversa»⁶⁰.

Tale strategia trasformativa contrasta l'assuefazione e gli atteggiamenti rinunciatari, conformisti o perbenisti della maggior parte degli insegnanti, definiti da Barbagli e Dei, in una notissima ricerca, «vestali della classe media»⁶¹.

E tale postura gli costa all'inizio l'isolamento, si guadagnerà poi la notorietà, come precisato all'inizio di questo contributo. Indicativo questo passo riportato nelle prime pagine del testo *Diventare maestri*: «[...] la terza parte del nostro libro che è stata scritta da [...] "il maestro di Pietralata" non vuole dare indicazioni di lavoro agli insegnanti: non esistono "ricette" per educare bene. Bernardini riassume soltanto, come esempio, indicandola come una delle strade possibili, la sua positiva esperienza di una scuola creativa e libera, democratica e perciò legata ai problemi della società. [...]. Ciò che è essenziale, lo ripetiamo, è stare dalla parte dei bambini, come si sta sempre dalla parte degli oppressi e degli emarginati»⁶².

Bernardini ha il coraggio di contrastare i colleghi «vecchio stampo» dei quali racconta anacronismi, contraddizioni e soprattutto rituali assurdi, umanamente insostenibili⁶³, se si vuole promuovere un'educazione che liberi dalla miseria morale che rafforza le condizioni di subalternità.

In città alle resistenze dei colleghi si somma l'atteggiamento ostile del direttore che comunica con lettere dal «tono noioso e pedante» as-

⁶⁰ Albino Bernardini, *Diventare maestri*, in Albino Bernardini, Alberto Granese, Tonino Mameli, *Diventare maestri*, Firenze, La Nuova Italia, 1975, p. 175.

⁶¹ Marzio Barbagli, Marcello Dei, *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*, Bologna, il Mulino, 1969.

⁶² Nota dell'editore in Bernardini, Granese, Mameli, *Diventare maestri*, p. X.

⁶³ Si veda, al riguardo, il profilo dedicato alla maestra Ballena ne *Le bacchette di Lula*, pp. 28-33.

sumendo «quella forma che rispecchia le mentalità del burocrate incallito»⁶⁴.

Egli già in terra sarda sperimenta uno stile di lavoro che lo contraddistinguerà per tutti gli anni a venire, senza temere di andare contro corrente per un operare didattico fuori dai protocolli tradizionali. Si pone appunto come un maestro di frontiera che riuscì a dare voce a un mondo fino a quel momento taciuto, offrendo reali occasioni a chi altrimenti sarebbe rimasto ai margini, provando ad offrire una scuola diversa, attenta ai bisogni delle famiglie più povere, a contrastare alcuni fenomeni come il lavoro minorile, una piaga difficile da estirpare e che predispondeva nei bambini delle zone più arretrate atteggiamenti rinunciatari e di rassegnazione⁶⁵ nei confronti dell'istituzione scolastica, considerata inutile o comunque lontana dalla vita, dai problemi reali. Invece in un clima di reciproca fiducia e stima i bambini potevano essere maggiormente stimolati a studiare, e soprattutto «considerare la scuola non un momento a sé, distaccato dal loro vivere, ma la naturale continuazione della vita» condotta in famiglia e con gli amici⁶⁶.

Tornano l'importanza della fiducia e la necessità di un investimento autentico, di una didattica generosa che sappia incontrare gli interessi reali e anche i desideri di tutti i bambini, specie se inascoltati e ai margini.

3.2. Le bambine e i bambini, *in primis*

L'attenzione a un'infanzia negata e bistrattata è centrale nell'operato del maestro e proprio dal rispetto per quest'infanzia seguono le scelte didattiche prima per i figli di pastori e contadini in terra sarda, poi di immigrati, di «gente disperata»⁶⁷ nella periferia della capitale

⁶⁴ Bernardini, *Un anno a Pietralata*, p. 75.

⁶⁵ Cfr. Dina Bertoni Jovine, *L'alienazione dell'infanzia. Il lavoro minorile nella società moderna*, Roma, Editori Riuniti, 1963.

⁶⁶ Bernardini, Granese, Mameli, *Diventare maestri*, p. 175.

⁶⁷ Id., *Un anno a Pietralata*, p. 105.

che li rifiuta e li segrega in una «città contro l'uomo»⁶⁸, contro chi non ha mezzi ed è ai margini per le forti sperequazioni edilizie di quegli anni e gli squilibri di uno sviluppo scomposto, come già accennato. I ragazzi con i quali Bernardini si imbatte, non sono certo i «figurini disegnati da Edmondo De Amicis nel suo idillio pedagogico-letterario-patriottico»⁶⁹, come li definisce Gianni Rodari introducendo la prima edizione del volume *Un anno a Pietralata*. Vengono piuttosto in mente i ritratti di *Ragazzi di vita* di Pier Paolo Pasolini quando lo stesso Bernardini si attarda a descrivere i bambini che frequentano le sue classi, in particolare quelli della periferia di Pietralata. Non indossano certo il «grembiolino pulito e il colletto bianco, buoni e composti»⁷⁰, hanno «visi spaventati», «abiti cenciosi», «capelli arruffati», sono in attesa della parola del maestro, «sempre pronti alla gioia e al dolore, alla felicità e all'entusiasmo, allo slancio per andare avanti»⁷¹.

Sono bambini nei quali egli crede ostinatamente perché lo hanno aiutato a capire le finalità della sua azione educativa, corroborando il suo impegno a battersi e lottare, nonostante tutte le fatiche e le difficoltà, a volte insormontabili, come emerge chiaramente da questo passo: «Fra il sordo conformismo e l'esasperato individualismo che si confonde e nasconde nell'apparente ordine del bambino "bene", e lo slancio generoso e spregiudicato dei piccoli di borgata, io preferisco il secondo, come punto di partenza. Sarà forse perché io amo la gente che non si rassegna al primo infuriar di venti, che non piega alla prima minaccia, e non si sconfigge alla prima sconfitta; forse perché chi lotta e si batte fino in fondo per sostenere le sue convinzioni, lo stimo e l'ammiro; fatto sta che a questi ragazzi così fieri e gagliardi, sempre pronti a battersi, mi dedicai con tutta la passione e l'entusiasmo possibili»⁷².

⁶⁸ Cfr. Carmela D'Apice, Giovanni Mazzetti, *Roma: città contro l'uomo. Le baracche e gli altri problemi urbani nella loro dimensione storica ed attuale*, Roma, Schirru, 1970.

⁶⁹ Gianni Rodari, *Scuola e civiltà*, in Bernardini, *Un anno a Pietralata*, p. VII.

⁷⁰ Bernardini, *Un anno a Pietralata*, p. 106.

⁷¹ Ivi, p. 53.

⁷² Ivi, p. 150.

In fondo, dichiarerò «Avevano qualche colpa questi bambini che, assetati di aiuto, cercavano con la loro ansia una mia decisione per andare avanti?»⁷³.

Tra le tante domande che il maestro si pone nel suo agire didattico quotidiano, forse questa è la più toccante e quella che meglio restituisce il senso della sua opera pedagogica, il suo essere maestro di frontiera, fuori dalle righe e che soprattutto lascia intendere quanto vada rifiutata una visione pietistica: i bambini delle periferie sono ricchi di intelligenza, creatività, soprattutto dignità. Il compito dell'insegnante non è quindi compatirli o commiserarli, ma offrire loro strumenti per esprimersi e crescere. E la scuola deve essere il vero antidoto alla povertà, come condizione ingiusta e non fatalità, come già precisato, prodotto, quindi, delle disuguaglianze sociali.

Da qui uno sguardo costante e attento agli ultimi, a quelli che faticano ad arrivare a scuola, che potrebbero essere definiti come 'scomodi' perché refrattari allo studio, resistenti a qualsiasi azione educativa, o con vissuti complessi. Scriverò più tardi, ricordando la sua esperienza, mettendone in luce sforzi e slanci: «La scuola, sì può fare molto: ma non la scuola di Pietralata. Non la scuola del direttore miope e avaro di contatti umani, che cerca di risolvere i più delicati problemi dei rapporti con le famiglie come un incallito poliziotto. [...]. Non la scuola dei maestri che pensano solo a fuggire, senza curarsi di conoscere, di indagare prima di agire nei confronti degli allievi; che si servono della sospensione come il domatore della frusta. Ebbene, quella non poteva essere la scuola di quei bambini. Non poteva essere la scuola di Beppe, bizzarro e sfrenato come un puledro di prateria, abituato a spaziare a piacere; non quella di Luciano, buono, ma malato di nervi, di Roberto, esuberante e cocciuto; di Sandro, capriccioso e terribilmente elettrizzato; del nanetto, riflessivo ma incapace di acquisire rapidamente nozioni astratte. Di una nuova scuola avevano bisogno. Questo è quello che ho cercato di dare nei due anni che ho trascorso con loro: una scuola in cui fossero loro a cercare e trovare, a dar sfogo

⁷³ Ivi, pp. 53-54.

alla curiosità di conoscere e sapere, senza sentirsi strumenti della volontà altrui»⁷⁴.

E allora Roberto, Enzo, Carlo, Giancarlo, Luciano, Sandro, Antonio, Francesco, poi Isabella, Delfina e tutti gli altri devono diventare protagonisti del loro processo di apprendimento. Vengono riportate le espressioni ricorrenti, come «Sor maé», e interi dialoghi che non solo restituiscono la vivacità della narrazione, ma anche il lavoro educativo svolto con gli allievi che si sentono parte di una comunità.

Ne *La scuola nemica* ci sono anche gli studenti e le studentesse delle interviste in Barbagia. C'è Carmelo che oberato dal lavoro di pastore, associa alla scuola ricordi di sofferenza e non sono diversi i destini di Nicola e Giommaria⁷⁵, ma soprattutto i giudizi su un'istituzione che punisce ed è lontana dalla realtà, dalle loro vite. Molti sono ripetenti e si preferisce un lavoro, seppur misero, allo studio. C'è chi non vuole continuare, come Giovanna, perché nonostante non sia mai stata bocciata o rimandata preferisce lasciare in quanto non si sente adeguata. Manca il dialogo. Nella maggioranza dei casi questi ragazzi infatti non sono ascoltati e si autoescludono⁷⁶. E sulle bambine, sulle ragazze pesano ancora di più le limitazioni, i pregiudizi, i condizionamenti, le scelte obbligate. Per questo, Bernardini parte dalle loro storie, le e li sprona a prendere parola, sostenendo così la loro *agency*, per utilizzare un'espressione di oggi.

Per questo la didattica deve essere diversa ed è importante conoscere in profondità, non fermarsi di fronte alle difficoltà che sono innumerevoli e che sul principio possono scoraggiare e richiedono comunque un investimento professionale e umano. Non mancheranno, anche a Pietralata, le delusioni, la rabbia, di fronte a episodi e atteggiamenti che compromettono la serenità e il lavoro scolastico.

In quei momenti ci si può sentire vuoti, smarriti, spossati «senza la forza di vedere se non conformisticamente, con la volontà di farsi por-

⁷⁴ Ivi, pp. 148-149.

⁷⁵ Id., *La scuola nemica*, pp. 76-78.

⁷⁶ Ivi, pp. 93-94.

tare dalla corrente qualunquista» sintetizzata nel noto e logoro luogo comune, più volte ripetuto: «Ma in fondo chi me lo fa fare?»⁷⁷.

Ed è qui che si scopre l'umanità e anche la tenacia del maestro che non cede alla rassegnazione anche di fronte alle situazioni più complesse, all'ambiente ostile, alla solitudine spesso riservata a chi porta innovazione, e cerca nell'ascolto, nel dialogo e nella collaborazione le risorse per trasformare la scuola. Per motivare allo studio chi è abituato alla strada non bastano buone intenzioni e slanci, ma determinazione e padronanza dei diversi linguaggi, azioni di rinforzo e un lavoro continuo. Perché la strada seppur diseducativa offre più stimoli e occasioni anche se al limite della legalità. La risposta: «la scuola è noiosa e preferisco andare a prugne»⁷⁸ ben sintetizza le difficoltà del contesto e la disaffezione dei ragazzi di borgata all'istituzione scolastica, abituati a sopravvivere anche con espedienti illeciti. E allora «Che fare»? È una domanda ricorrente in Bernardini.

Educare senza punire e mortificare è un obiettivo complesso e per questo il maestro ricorre a strategie didattiche come la cassa scolastica per insegnare a condividere, a essere comunità ma anche a fornire a ciascuno tutto il materiale necessario, al fine di eliminare «l'umiliazione di trovarsi in uno stato di inferiorità di fronte al compagno» – situazione che, come constata riflettendo sulla sua esperienza a Pietralata – inevitabilmente «genera dei complessi e lascia tracce profonde e, soprattutto alimenta l'invidia che mortifica e dà la misura delle ingiustizie di cui i ragazzi si rendono perfettamente conto, anche se non ne comprendono le ragioni»⁷⁹. Il lavoro in gruppi diventa l'antidoto contro l'egoismo e l'individualismo, perché si può imparare la solidarietà, la condivisione, il rispetto dell'altro e delle cose e far nascere nuovi sentimenti: l'amicizia, «l'amore allo studio e alle cose, ma soprattutto l'amore dei compagni, della società, della scuola e del maestro, attraverso un modo di vivere fatto non di prediche e di parole, bensì di

⁷⁷ Id., *Un anno a Pietralata*, p. 53.

⁷⁸ Ivi, p. 84.

⁷⁹ Ivi, p. 62.

azione responsabile, come risultante della attivizzazione dei ragazzi»⁸⁰.

Si evidenziano i metodi più adatti per suscitare l'interesse e fare dell'apprendimento un'esperienza vitale ed entusiasmante e si collegano molte delle intuizioni didattiche sperimentate. Tra le righe si intuiscono i valori che sorreggono le azioni: la fiducia, il senso di giustizia, la necessità di contrastare i metodi repressivi e punitivi.

La stessa sospensione è definita un «assurdo pedagogico»⁸¹ in quanto l'allontanamento dalla scuola riporta il bambino nel suo contesto d'origine, complesso e problematico, da cui si è cercato di sottrarlo. In più gli si nega il diritto di conoscere e di apprendere.

I bambini e i ragazzi chiedono fiducia e non apprendimento mnemonico, punizioni, e bocciature.

Il maestro lo esprime chiaramente; perciò in aula non solo s'impara, seguendo le lezioni, ma si ha l'occasione di esprimersi e di prendere parola mediante la sperimentazione dei linguaggi artistico-espressivi. Si animano le discussioni cambiando profondamente il ritmo scolastico.

Scriva infatti: «Molte volte il povero bambino è costretto ad ascoltare per delle ore cose che magari non rientrano nei suoi diretti interessi del momento, anche perché non è preparato all'ascolto. Io invece preferivo e preferisco ascoltare per poi intervenire, dosando e orientando la discussione. In queste libere conversazioni era facile capire, non solo il bambino in tutta la sua pienezza, ma tutto il mondo che lo circondava e lo indirizzava in un verso o in un altro»⁸².

Per questo il raggio d'azione si allarga e s'invitano i bambini a produrre i cosiddetti giornalini⁸³ dai nomi evocativi che rimandano alle

⁸⁰ Ivi, p. 117.

⁸¹ Ivi, p. 20.

⁸² Ivi, p. 108.

⁸³ Per un primo inquadramento di questa tipologia di scritture, cfr.: *La scrittura bambina. Interventi e ricerche sulle pratiche di scrittura dell'infanzia e dell'adolescenza*, «Materiali di lavoro. Rivista di studi storici», X (1992), nuova serie, 2-3; *Scritture bambine*, a cura di Quinto Antonelli e Egle Becchi, Roma-Bari, Laterza, 1995.

differenti esperienze didattiche: *I bambini di Pietralata*, *L'arcobaleno*, *L'aquilone*, *Le nostre storie*, *Il sole*⁸⁴, offrendo uno sguardo sul mondo, da cui partire per analisi, approfondimenti e dibattiti.

Ciascuno di questi ciclostili, prodotti artigianalmente, meriterebbe un'indagine più ampia per verificare il reale protagonismo dei bambini, la loro capacità di leggere la realtà circostante, di entrare in relazione con il territorio e i vari attori, valorizzando una metodologia che mirava a saldare profondamente l'esperienza scolastica alla vita ma soprattutto a svolgere, in modo creativo e originale, un'azione di contrasto ai meccanismi di esclusione⁸⁵.

In *I bambini di Pietralata* (il primo nato) ci sono scritti e disegni che raccontano la borgata. Nel tentativo di restituire l'evoluzione del contesto, si riportano le interviste rivolte a figure quali il calzolaio, il vinaio, il fornaio, il giornalaio, il benzinaio per far comprendere ai ragazzi, in maniera semplice e immediata, i meccanismi socio-economici dei diversi mestieri e fornire loro una chiave di lettura; parimenti in *L'aquilone*, *L'astronave*, *L'arcobaleno*, *Le nostre storie*, *Il sole* sono sempre i bambini a raccontare, impegnati non solo ad apprendere, ma a comprendere il mondo, a carpirne i segreti, a coglierne le sfumature proprio per non stare più ai margini, finalmente consapevoli dei loro diritti. Ed è per questo che alcune volte sulle pagine di quei ciclostili si ospitano anche discussioni su temi storici o di attualità per valorizzare il punto di vista dei ragazzi, per raccogliere le loro interpretazioni.

⁸⁴ Alcuni numeri dei suddetti giornalini sono conservati nel Fondo Albino Bernardini al MuSEd costituendo un'ulteriore fonte preziosa per documentare l'attività del maestro.

⁸⁵ Per un'analisi dei ciclostili, mi permetto di re-inviare a: Zizioli, *Infanzie nella periferia romana. La scuola come laboratorio sociale e creativo*, pp. 227-228; Ead., *Bernardini e le pedagogie popolari*, p. 183; Ead., *Albino Bernardini: il percorso di un maestro tra l'aula e la vita*, pp. 43-44; Giulia Franchi, Beatrice Partouche, Elena Zizioli, *Per un percorso di Public History in dialogo con un maestro di frontiera: Albino Bernardini*, in *Il Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng" e la Public History of Education: una storia lunga 150 anni*, a cura di Silvestri, pp. 115-118.

E il dialogo non si ferma a scuola perché Bernardini, specie dopo il pensionamento, intrattiene una fitta corrispondenza con le diverse scolaresche. Le lettere, provenienti da tutta Italia, ma principalmente dal Nord della penisola e dalla Sardegna, scaturiscono inizialmente dalla lettura dei suoi libri, in particolare di *Un anno a Pietralata*, a volte per iniziativa degli stessi studenti, a volte su incoraggiamento dei loro insegnanti⁸⁶. Dalle questioni più generali si passa velocemente a quelle personali e Bernardini non si sottrae, offre il suo punto di vista e non lesina consigli.

Le tematiche affrontate sono vastissime: dai primi amori ai conflitti familiari, dalle difficoltà scolastiche a riflessioni su temi profondi come la morte, la violenza e la droga. Molti raccontano le proprie esperienze di disagio sociale, sia dalle periferie urbane che da piccoli centri isolati. La peculiarità di questi scambi sta nella capacità di Bernardini di dare consigli senza assumere un tono paternalistico, creando un rapporto di fiducia autentico con i suoi giovani corrispondenti. Gli incontri dal vivo nelle scuole rafforzano questi legami, e non è raro che gli studenti invitino il maestro nelle loro case⁸⁷.

Interessantissime oltre alle lettere individuali, sono quelle di interi gruppi classe, o piccoli gruppi di compagni e amici che avviano delle conversazioni collettive, nonché la produzione di ricerche coordinate dagli insegnanti, che, sulla falsa riga delle esperienze condotte da Bernardini nelle sue classi, stimolano i propri studenti ad esplorare il territorio, intervistare le figure ritenute significative, approfondire problematiche sociali.

Tale dialogo dimostra che la scuola di Bernardini non si limita alla classe. La sua scuola è il mondo, non lo esclude ma lo comprende; è una scuola, dunque, capace davvero di superare i confini.

⁸⁶ Cfr. Partouche, "Ti saluto con uno starnuto". *La corrispondenza di Albino Bernardini: Inventario*.

⁸⁷ Franchi, Partouche, Zizioli, *Per un percorso di Public History in dialogo con un maestro di frontiera: Albino Bernardini*, p. 111.

3.3. Gli spazi: l'aula non basta

È viva in Bernardini l'esigenza di cura anche dell'ambiente. Gli esordi, come si accennava, sono difficili, complessi, quasi disastrosi. In Sardegna le aule sono più che altro «tane» senza luce e non mancano rappresentazioni pittoresche e particolarmente evocative⁸⁸.

Inadeguatezza e povertà non impediscono comunque al maestro di provare a cambiare le sorti e di esperienza in esperienza il programma di lavoro si arricchirà.

Non basta coinvolgere i ragazzi, renderli protagonisti e consapevoli delle proprie potenzialità, sapendo trasformare le intemperanze e colmando i vuoti, è necessario allestire un ambiente in grado di favorire non solo apprendimento, ma anche veicolare valori. Per lavorare in gruppo, ad esempio, vanno allestiti adeguatamente gli spazi in modo che si favorisca la cooperazione, si incentivi la libera espressione.

In sintesi, il piano di lavoro della classe non prescinde dall'organizzazione dell'aula: cattedra e disposizione dei banchi non possono seguire l'ordine tradizionale. Per questo si prevedono aree per i diversi gruppi, uno spazio per i giochi, per la drammatizzazione e per il teatro dei burattini, un angolo riservato alla corrispondenza scolastica; anche le pareti devono restituire la vivacità e la creatività delle diverse attività promosse: si appendono cartelloni dedicati alle ricerche delle diverse materie (storia, geografia, scienze, etc.), giornali murali e pitture realizzate dagli stessi ragazzi.

L'aula richiede però anche di essere dilatata e per comprendere meglio i ragazzi bisogna andare oltre le pareti della scuola stessa, promuovere la conoscenza e la penetrazione nel territorio – come già precisato – perché alcune attività richiedono inchieste ed esplorazioni, al fine di arricchire quanto fatto in aula, per saldare il legame con la vita. E quindi anche la vita va portata nella scuola, nonostante lo scetticismo di chi frena le innovazioni.

⁸⁸ Bernardini, *Le bacchette di Lula*, pp. 1-3.

Bernardini vince le resistenze e riesce, ad esempio, a portare in classe un operaio di una cartiera perché possa spiegare le tecniche di lavorazione. Da qui un programma fitto di attività come la visita a una fabbrica, le gite all'aperto, le lettere a Danilo Dolci, per un commento sullo sciopero dei cavatori, e al regista Luigi Comencini per il programma televisivo di Pinocchio, l'incontro con il sindaco⁸⁹: il maestro apre porte e finestre sul mondo, l'aula davvero si dilata. Ognuna di queste iniziative andrebbe analizzata nelle sue specificità per valorizzarne appieno la valenza educativa; sicuramente restituisce un *modus operandi* che trasforma l'istituzione scolastica in un centro di vita.

L'esigenza di un costante raccordo con la realtà evita di isolare la scuola come un «penitenziario»⁹⁰ e, quindi, di assicurare alle bambine e ai bambini straordinarie occasioni formative che non sono solo legate al leggere, allo scrivere e al far di conto, bensì a comprendere i meccanismi complessi delle diverse realtà che li circondano, perché non siano solo studenti, ma cittadini.

Il paragone con il penitenziario è forte, ma comprensibile e condiviso anche da altri colleghi impegnati in quegli anni in un rinnovamento radicale come Mario Lodi, il quale nel suo *Il paese sbagliato* parlerà di aule come celle⁹¹, denunciando un'istituzione che reprimeva e soffocava la libertà e l'espressività infantile e che appunto isolava i ragazzi dalla vita. Non si dimentichi che come già accennato, la scuola in quegli anni sarà oggetto di aspre e dure critiche che sfoceranno nei noti movimenti di contestazione del 1968, proprio quando sarà pubblicato *Un anno a Pietralata*.

Il rapporto scuola – territorio sarà sempre vivo in Bernardini e a questo proposito estremamente interessante si è rivelato lo spoglio della sua corrispondenza, nello specifico il fascicolo denominato 'Am-

⁸⁹ Tali attività sono riferite nelle opere: *Un anno a Pietralata* e *La supplente*.

⁹⁰ Bernardini, *Un anno a Pietralata*, p. 92.

⁹¹ Cfr. Mario Lodi, *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Torino, Einaudi, 1970, p. 16.

bienti'⁹²: lettere, individuali e collettive, non sempre datate, per lo più risalenti agli anni tra il 1974 e il 1978, giunte da tutta Italia, che tracciano un ritratto fedele del Paese di quegli anni, «segnato da ingiustizie sociali e profonde differenze, ma anche da fermento e partecipazione»⁹³.

Tale corrispondenza, che peraltro Bernardini stesso decide di riordinare e di raccogliere raggruppandola in apposite cartelline per temi, riflette indubbiamente l'esigenza di non limitarsi alle questioni disciplinari, di tenere vivo e costante il dialogo nell'affrontare i problemi dell'attualità, ma anche di «uno stare in aula oltre l'aula»⁹⁴.

3.4. L'organizzazione del lavoro: strumenti e tecniche didattiche

Per affrontare il rapporto tra Bernardini e le diverse metodologie è d'obbligo un passaggio sul valore che lo stesso MCE attribuiva alla didattica e cioè «un modo di stare al mondo», perciò le varie tecniche (quali, ad esempio, la corrispondenza o il testo libero) rappresentavano parimenti «*modi di vita* validi per tutti, tanto per i bambini quanto per gli adulti» – come scrive Fiorenzo Alfieri – «Erano un modo di esserci anche dei maestri, nella scuola e nella vita. Un esserci che era anche un essere *con* gli altri»⁹⁵.

La posizione di Bernardini traspare in tutta evidenza nel volume *Diventare maestri* in cui argomenta che il «saper adoperare alla perfezione» i vari strumenti (e cita la tipografia, il limografo, il magnetofono) non è condizione sufficiente per essere «dei bravi maestri», così come la padronanza di conoscenze specifiche. È invece necessario in-

⁹² MuSEd, FAB, S. 3, Ss. 4, b. 22, fasc. 10. A riguardo si veda: Franchi, Partouche, Zizioli, *Per un percorso di Public History in dialogo con un maestro di frontiera: Albino Bernardini*, pp. 107-119.

⁹³ Ivi, p. 112.

⁹⁴ Ivi, p. 111.

⁹⁵ Fiorenzo Alfieri, *Il mestiere di Maestro. Dieci anni nella scuola e nel movimento di cooperazione educativa*, Milano, Emme edizioni, 1974, p. 40.

serire queste capacità e competenze in un quadro più ampio, occorre una prospettiva autenticamente educativa⁹⁶.

E se nelle opere che raccontano le varie esperienze didattiche (da Lula a Pietralata e infine a Bagni di Tivoli ne *La supplente*), ci si sofferma poco sulle strategie didattiche è sempre in *Diventare maestri* che Bernardini sottolinea la necessità di un piano organizzativo rielaborato sulla scorta di quanto ha appreso in due testi ritenuti fondamentali: *Le nuove tecniche didattiche* (1961) di Bruno Ciari e *La scuola del popolo* (1973) di Célestin Freinet⁹⁷. Di Freinet valorizza proprio il cambiamento di prospettiva e cioè, per esempio, il considerare la famiglia e la società, non più barriere, ma sostegni e aiuti. Questo comporta un dinamismo e un'apertura della scuola già trattati. Per ogni disciplina vengono riprese alcune tecniche suggerite sempre dallo studioso francese. La teoria in matematica sarà sostituita dagli schedari di calcolo, il componimento potrà avvalersi anche dei testi liberi. Per materie quali la storia, la geografia, le scienze fisiche e naturali si stimoleranno ricerche e letture nonché confronti con le altre classi e approfondimenti grazie alle questioni emerse dall'attualità⁹⁸.

Bernardini ha ben chiaro che qualsiasi tecnica debba essere adattata al contesto in cui viene impiegata, ed essere messa a servizio di un progetto pedagogico di emancipazione; perciò strategie e strumenti didattici devono contribuire a ridurre lo scarto tra «scuola ideale – spazio tutelato, riservato ai ragazzi privilegiati, di fatto un mondo a parte – e una scuola del popolo, pubblica che riunisce ragazzi di tutte le origini sociali, che permette loro di scoprire il mondo e di acquisire saperi liberatori [...] realizzando “vere attività”»⁹⁹. Se la società si è evoluta, anche la scuola deve necessariamente trasformarsi, a partire dal lavoro

⁹⁶ Bernardini, Granese, Mameli, *Diventare maestri*, p. 141.

⁹⁷ È indicativo che per l'organizzazione del lavoro in classe egli faccia riferimento a pagine precise. Cfr. Ivi, p. 144.

⁹⁸ Célestin Freinet, *La scuola del popolo*, a cura di Marco Cecchini, Roma, Editori Riuniti, 1973, pp. 103-109.

⁹⁹ Philippe Meirieu, *Una scuola per l'emancipazione*, trad. e cura di Enrico Bottero, Roma, Armando Editore, 2019, p. 100.

in classe che richiede preparazione e va scandito in passaggi sintetizzati come segue: formazione dei gruppi; stesura di un piano generale e specifico per ciascun gruppo; definizione dei tempi. Ed allora si comprendono meglio le analisi che il maestro dedica alle varie metodologie impiegate: il testo libero, il giornale scolastico, la corrispondenza tra classi e istituti diversi, il calcolo vivente, la lettura naturale per costruire dall'osservazione della vita nelle sue diverse manifestazioni una scuola a misura degli interessi e delle esigenze dei bambini che devono essere messi nelle condizioni di esprimersi pienamente, di sentirsi responsabilizzati e costruttori del loro processo di apprendimento. Portiamo qualche esempio¹⁰⁰. I testi liberi vanno composti assecondando i bisogni e le aspirazioni infantili, le interviste vanno preparate e svolte con la strumentazione necessaria. In questi casi si consiglia il magnetofono per riascoltare, discutere e correggere. Si danno anche indicazioni precise: sulla composizione dei giornalini, sull'utilizzo dei colori a cera per renderli più attrattivi; sulla lettura dei quotidiani a cui deve seguire una relazione orale e un cartellone murale; sulla corrispondenza; sulla drammatizzazione; sull'importanza dei disegni e della pittura come componenti indispensabili per la formazione della personalità e sull'«acquisizione di quei valori umani che scaturiscono dalla libera espressività»¹⁰¹; sulla matematica che deve liberarsi «dal "saper contare" utilitaristico»¹⁰², ma mirare ad uno sviluppo del pensiero riprendendo quanto sostenuto da Bruno Ciari nell'ampliare e arricchire il concetto di calcolo vivente. L'utilizzo di strumenti quali la tipografia, le schede, il limografo, trovano pertanto il loro impiego in questa cornice di significati.

L'economia del saggio non ci consente di entrare nella specificità delle singole metodologie, ma da un'analisi sintetica e complessiva ben si evince la filosofia di Bernardini: «la funzione del maestro non è tanto quella di spiegare quanto quella di collegare i fatti del vivere umano, e

¹⁰⁰ Cfr. Bernardini, Granese, Mameli, *Diventare maestri*, pp. 177-252.

¹⁰¹ Ivi, p. 229.

¹⁰² Ivi, p. 237.

quindi della classe e dell'ambiente e di renderli comprensibili e interpretabili per mezzo di varie tecniche». L'insegnante deve perciò avere una «visione "politica" (nel senso lato del termine)» e solo in quest'ottica ha senso ed è produttivo il ricorso alle varie attività¹⁰³.

C'è sempre un umanesimo di fondo che contrasta i tecnicismi e facilita un rapporto sereno con le differenti metodologie, che guarda alle innovazioni in modo aperto, libero e indipendente, perché al centro dell'azione educativa ci sono sempre le bambine e i bambini, il loro benessere, il loro progetto di felicità.

4. Conclusioni

Dopo il pensionamento Albino Bernardini e fino alla sua morte, avvenuta nel 2015, rimase fedele a una promessa: essere un maestro comunista nell'anima, umanista nell'agire didattico, poeta nei gesti, capace di allestire in contesti disagiati, segnati dalle più diverse forme di povertà, ambienti di apprendimento trasformativo. Ha continuato a essere 'il maestro di Pietralata', portando la sua testimonianza – come ricorderà Rodari – «a riunioni affollate in cui genitori, insegnanti, studenti discutevano il passato, il presente e il possibile futuro della scuola, mettendone sotto processo l'ideologia, il carattere classista, la pratica selettiva ed emarginante, l'autoritarismo, la diffusa sordità alle conquiste della moderna psicologia dell'età evolutiva e delle nuove tecniche didattiche»¹⁰⁴.

La sua caratteristica – precisa ancora Rodari – è stata infatti quella di portare nel lavoro quotidiano «la carica di una moralità viva e pugnace». L'utilizzo delle tecniche didattiche e degli strumenti propri del Movimento di Cooperazione Educativa (dai giornalini alla corrispondenza, dall'organizzazione della classe in gruppo, alle inchieste sociali) sono stati davvero finalizzati ad un progetto pedagogico di ampio respiro. Egli «non ha atteso il Sessantotto per comprendere la dimensione politica del suo lavoro, ma ha saputo coglierne le spinte per rin-

¹⁰³ Ivi, p. 141.

¹⁰⁴ Rodari, *Un maestro militante*, p. X.

novarsi». Si è offerto all'incontro con i ragazzi come «uomo intero», con «una sincerità totale»¹⁰⁵.

Ed è da questa prospettiva e con questo sguardo che vanno interpretate le iniziative culturali ed editoriali dell'ultimo periodo di vita. Bernardini rimase un maestro, autentico, seppur con modalità nuove: si fa più prossimo ai problemi dei giovani affrontando anche questioni scomode, come quella dell'educazione sessuale, scegliendo la forma della corrispondenza, per non interrompere il dialogo, come già precisato¹⁰⁶.

Pubblica anche opere per bambini e ragazzi con espedienti narrativi sempre per stimolare il protagonismo infantile, come quello dei finali aperti.

La sua modalità di insegnamento in grado di coniugare la profonda umanità con l'utilizzo di tecniche adeguate ai bisogni della classe, ha fatto di lui una figura da riscoprire e da valorizzare ancora oggi. Bernardini ci ha insegnato che può esserci un modo 'di fare scuola' e di 'essere maestri', al di là del grigio conformismo e della burocratizzazione dei processi.

Per promuovere una didattica viva non 'per', ma 'con', è fondamentale recuperare e restituire alla scuola quel suo essere spazio simbolico dove non solo promuovere conoscenze, ma relazioni educative intense, in grado di formare allo spirito critico, alla riflessività, a una presa sul mondo.

Il perdurare delle disuguaglianze attesta quanto l'inclusione sia ancora un obiettivo da raggiungere perché nel tempo sono cambiati gli scenari e la scuola è chiamata ad affrontare nuove sfide che non possono essere affrontate e risolte solo con il rinnovamento delle strategie

¹⁰⁵ Ivi, p. XIV.

¹⁰⁶ Si veda in proposito: Albino Bernardini, *Un viaggio lungo trent'anni. Tra i bambini e i ragazzi italiani*, Cagliari, Edizioni Castello, 1996. Il volume raccoglie una selezione tematica di lettere studentesche incentrate sui più diversi argomenti. Per la corrispondenza, si rimanda al Fondo Bernardini depositato presso il MuSEd.

didattiche mediante l'utilizzo di tecnologie sempre più sofisticate e adattive.

E anche per questo l'operato di Albino Bernardini è vivo nelle pratiche di molti insegnanti, perché come si è rimarcato, è stato un agire politico e non solo didattico per la creazione di comunità educanti. Il suo è un modello ripreso anche da non poche esperienze di educazione popolare¹⁰⁷ che proprio attraverso iniziative di educazione non formale recuperano gli slanci di maestri che non sono stati ortodossi e che, come sperimentatori, hanno contribuito a cambiare il corso della storia della scuola e, quindi di tanti bambini e bambine.

Non è un caso, infatti, che un'organizzazione come Save the Children nel rapporto *Atlante dell'infanzia a rischio. Lettera alla scuola* nel 2017¹⁰⁸, al fine di offrire spunti e stimoli fecondi per colmare le lacune dell'attuale sistema formativo, abbia scelto di annoverare l'esperienza del maestro di Pietralata, tra quelle ritenute maggiormente significative, insieme ad altri nomi noti come Mario Lodi e Alberto Manzi, e che Francesca Borruso e Lorenzo Cantatore, nel valorizzare le sperimentazioni pedagogiche innovative dell'Italia repubblicana non manchino di richiamare il lavoro di Bernardini nella periferia romana¹⁰⁹.

Sono esperienze da riscoprire perché possa essere irrobustita la consapevolezza che, specie nei contesti deprivati, a rischio di povertà educativa, la scuola, quale istituzione dello Stato, svolge un ruolo fondamentale e insostituibile nel garantire l'accesso ai diritti fondamentali e nell'assicurare condizioni di sviluppo non solo economico.

Dagli anni 2000 con i processi di globalizzazione e l'imporsi del paradigma neoliberista, alcuni concetti come merito, efficienza, qualità,

¹⁰⁷ Si rimanda per esempio a quelle realizzate nel territorio romano. In proposito, si veda: *L'altra scuola. L'educazione popolare tra apprendimento e riscatto sociale*, a cura di Elena Zizioli, Luisa Stillo e Giulia Franchi, Roma, Donzelli, 2024, p. X.

¹⁰⁸ Cfr. *Atlante dell'infanzia a rischio. Lettera alla scuola*, a cura di Giulio Cederna, Roma, Save the Children – Enciclopedia Treccani, 2017, pp. 38-41; 48-49.

¹⁰⁹ Francesca Borruso, Lorenzo Cantatore, *Educazione, modelli e pedagogia nell'Italia repubblicana*, in *Lessico per la Repubblica Dal Risorgimento all'integrazione europea*, diretto da Maurizio Ridolfi, Bologna, il Mulino, 2025, p. 447.

sono stati piegati alla logica del mercato e utilizzati in realtà come meccanismi di selezione per escludere ed emarginare. Scrive Alberto Alberti: «il confronto statistico fra i fallimenti scolastici degli anni '70 e quelli attuali dimostrano che né con le politiche europee e le enormi somme distribuite all'esterno delle scuole, né con l'esaltazione della meritocrazia scolastica si è proceduto molto sulla strada del 'non uno di meno'»¹¹⁰.

Vacilla la stessa democrazia sotto la pressione della potenza delle oligarchie finanziarie¹¹¹ e tornano a crescere le disuguaglianze sociali: il dibattito è acceso. Le ricerche e le pubblicazioni degli ultimi anni lo dimostrano, stimolando uno sguardo critico nei confronti di un'istituzione che non riesce a sanare le disuguaglianze¹¹², a colmare i divari, a combattere le ingiustizie per mettere al centro la cura di chi ancora oggi finisce ai margini.

E ancora, una volta sono le sperimentazioni di tanti insegnanti coraggiosi e preparati a contribuire a rifondare un'idea di scuola democratica che nello scenario attuale deve recuperare la migliore tradizione pedagogica.

Di quella tradizione fa parte pure il maestro di Pietralata e per questo la sua opera merita di essere non solo riletta, ma discussa e attualizzata. Vale allora la pena nelle battute finali di porre qualche altro interrogativo, così come abbiamo aperto il contributo. Albino potrebbe riconoscersi nella scuola di oggi? Ma soprattutto cosa potrebbero scrivergli i ragazzi e le ragazze e i loro insegnanti, esternando dubbi, ansie, difficoltà, ed anche sogni per una scuola realmente inclusiva che riscopra la sua funzione educativa e la sua missione di istituzione democra-

¹¹⁰ Alberto Alberti, *Quale scuola nel futuro*, Roma, Anicia, 2021, p. 29. Cfr. anche di Massimo Baldacci: *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano, FrancoAngeli, 2014; Id., *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Milano, FrancoAngeli, 2019.

¹¹¹ Cfr. Massimo L. Salvadori, *Democrazia. Storia di un'idea tra mito e realtà*, Roma, Donzelli, 2016.

¹¹² Si veda in proposito il recentissimo volume, oggetto di numerosi dibattiti, di Michele Arena, *Dipende dalla classe. Manifesto per una scuola anticlassista*, Trento, il Margine, 2025.

tica? È impossibile negare che nel rileggere le opere di Bernardini, solo in parte richiamate in queste pagine, si riscopra quell'autentica vocazione educativa necessaria a nutrire gli slanci per affrontare anche le odierne battaglie.

È difficile *Diventare maestri*: le riflessioni e l'agire di Albino Bernardini

Gianmarco Bonavolontà¹, Ilaria Tatulli²

Introduzione

La qualità e il successo formativo dei percorsi scolastici sono ancora temi che rivelano luci ed ombre. Nonostante l'attenzione rivolta da parte delle politiche educative nazionali ed europee, si evidenziano particolari criticità in alcuni territori nei quali le problematiche della formazione sono collegate con le fragilità del tessuto sociale, con le difficoltà economiche e culturali. Tali elementi hanno ricadute sui percorsi esistenziali dei singoli cittadini e sulla coesione della collettività, divenendo terreno fertile per esperienze di devianza e di emarginazione³.

Tuttavia, gli studi sulla povertà educativa evidenziano la funzione delle istituzioni scolastiche e dei docenti come fattori protettivi, in particolare, è sottolineato il valore che assumono la creazione di un ambiente di apprendimento accogliente e la progettazione di attività didattiche che garantiscano la piena partecipazione rispetto ai rischi di ghettizzazione e di disadattamento. In tale prospettiva, diviene importante riflettere sull'identità e sul ruolo degli insegnanti, sulla professio-

¹ Ricercatore di Didattica e Pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Cagliari.

² Ricercatrice di Didattica e Pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Cagliari.

³ Federico Batini, *Drop-out*, Arezzo, Fuori Onda, 2014; Id., *Un panorama lunare: la dispersione scolastica*, «Ricercazione», 15 (2023), n. 1, pp. 19-31; Franco Frabboni, Massimo Baldacci, *Didattica e successo formativo: strategie per la prevenzione della dispersione scolastica*, Milano, FrancoAngeli, 2004; United Nations, *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*, 2015; *Contrastare la dispersione scolastica innovando la didattica*, a cura di Giovanni Bonaiuti, Filippo Bruni e Anna Dipace, Cagliari, UNICA-Press, 2026.

nalità dei docenti capaci di creare un clima di benessere e di inclusione⁴.

Nel panorama pedagogico italiano del '900 numerose personalità illustri hanno dedicato le loro risorse in aree disagiate, Albino Bernardini è sicuramente una figura nota e apprezzata per l'impegno personale votato a garantire l'esercizio del diritto all'istruzione e ad una scuola di qualità nei contesti sociali complessi, la sua esperienza può essere ancora modello per le attuali generazioni di docenti. Il fondo archivistico a lui dedicato mostra il ricco lascito intellettuale e umano, la poliedricità dei suoi interessi culturali, l'intensità, la produttività e l'ampio arco temporale del suo lavoro nei differenti contesti in cui ha operato. In particolare, la vasta documentazione mostra come la sua dedizione alla formazione umana non sia stata concentrata solo durante il periodo dell'insegnamento, ma sia stata copiosamente sviluppata anche negli anni successivi al pensionamento. L'impegno del maestro di Siniscola, infatti, è testimoniato nell'attività editoriale, negli incontri di divulgazione con i docenti, nella collaborazione intellettuale con autori e riviste specializzate, nella ricca corrispondenza con gli alunni delle scuole visitate, nella creazione di eventi volti alla promozione della letteratura per l'infanzia⁵.

Dalla lettura dei suoi scritti si evince il portato della sua prospettiva democratica ed emancipativa dell'istruzione: sono valorizzate l'unicità e l'irripetibilità del singolo alunno come portatore di conoscenze e di diritti; è sempre sottolineata la volontà del maestro di sviluppare l'azione didattica in virtù di una progettualità che riconosce e incontra gli specifici bisogni educativi degli allievi.

Fin dalle sue prime pubblicazioni c'è un continuo richiamo a tali contenuti, nelle narrazioni dedicate alla divulgazione delle esperienze

⁴ Ivi.

⁵ Andrea Marrone, *Alle origini di Un anno a Pietralata: Albino Bernardini collaboratore di «Riforma della scuola», «History of Education & Children's Literature», XIX (2024), n. 1, pp. 449-479; Elena Zizioli, L'impegno di Albino Bernardini per una scuola nuova, in Albino Bernardini, *Un anno a Pietralata*, introduzione e cura di Elena Zizioli, Roma, Edizioni Conoscenza, 2019, pp. 7-34.*

scolastiche di frontiera, si può infatti osservare che l'espressione del proprio credo pedagogico mostra uno sviluppo sequenziale della maturazione della propria consapevolezza di docente e delle proprie competenze.

In tal senso, il presente lavoro ha posto il focus sul modello di maestro promosso da Albino Bernardini, sulle riflessioni riferite alla complessità del ruolo, rispetto alle sfide che ogni docente deve affrontare per diventare un professionista dell'educazione, per attuare il proprio mandato in contesti socioculturali difficili. Dal patrimonio documentale sono stati individuati e analizzati il capitolo III, tratto dal testo *Diventare maestri*⁶ e la videointervista realizzata nel maggio del 2008 da Fabio Bocci e Gianmarco Bonavolontà⁷. Dei materiali selezionati è stata fatta un'analisi testuale qualitativa, che a partire da alcune macro-aree quali l'identità professionale del maestro, le convinzioni che muovono il suo agire, le pratiche e i metodi di insegnamento, ha consentito di far emergere dei temi ricorrenti in entrambe le testimonianze: il percorso esistenziale e le origini della vocazione professionale; l'educazione dei genitori; l'attivismo pedagogico e la dimensione visionaria della prospettiva di Bernardini, le competenze del maestro.

Lo studio sviluppato intorno alla sua idea di maestro illustra una molteplicità di aspetti attuali, dalle sue osservazioni e indicazioni è possibile, infatti, apprezzare l'intenzionalità e il rigore dell'agire didattico, caratterizzato da modalità operative innovative e anticipatrici di molteplici approcci educativi e didattici contemporanei.

⁶ Albino Bernardini, Alberto Granese, Tonino Mameli, *Diventare maestri*, Firenze, La Nuova Italia, 1975.

⁷ Fabio Bocci, Gianmarco Bonavolontà, *Conversando con Albino Bernardini* [videointervista], Roma, Università degli Studi Roma Tre, 2008.

1. Albino Bernardini profilo biografico e contesto storico-educativo

1.1. Dalla guerra alla cattedra: una vocazione accidentale

Dall'analisi dei contenuti e in entrambe le testimonianze, è evidente che l'idea di maestro è il frutto di un'elaborazione che è andata perfezionandosi nel tempo. Nell'intervista, infatti, si è cercato di comprendere l'intenzionalità della scelta, se sia stata l'esito di una vocazione all'insegnamento e come abbia preso corpo lo sviluppo di un'identità professionale. Bernardini chiarisce che, nonostante il percorso di studi all'istituto magistrale, l'inizio dell'esperienza di docenza sia stato un evento accidentale nel proprio percorso esistenziale al rientro dalla Seconda guerra mondiale: «Avevo già il titolo di maestro quando sono tornato dalla guerra, mi trova questo direttore, uno di Pisa [...] "mi hanno detto che lei è maestro, [...] domani vuole insegnare?" "Sì, senz'altro!" Ecco, così è cominciata la mia vita di maestro! Se lo immagina un maestro tornato dalla guerra?».

Nella domanda retorica che Bernardini pone all'intervistatore si esplica quel senso di gettatezza dell'umano in un mondo, che in quel momento storico doveva essere ricostruito nelle sue fondamenta culturali, sociali ed economiche e che vedeva i reduci protagonisti e autori di nuove pagine della propria storia esistenziale e nazionale. In questo interrogativo si intravede così il dipanarsi della sua vicenda personale, nella quale l'ideale del servizio alla patria al fronte si è scontrato presto con la realtà delle atrocità della guerra, così le sofferenze e le privazioni vissute si sono trasformate in desiderio di porre le proprie energie a disposizione della collettività per ristabilire la pace e la giustizia per la comunità umana⁸.

Di contro, nel testo *Diventare maestri*, alla casualità dell'incontro con la professione, si contrappone un modello consapevole, esito dell'esercizio della riflessione che conduce al dovere morale di formare i futuri docenti. Secondo Bernardini, non si può improvvisare un ruolo tanto delicato e importante per la società, è necessario partire dagli anni della

⁸ Albino Bernardini, *Disavventure di un povero soldato*, Bergamo, Juvenilia, 1988.

scuola magistrale, nella quale a plasmare la professionalità, l'identità delle nuove generazioni di insegnanti non possono essere lezioni frontali e studio mnemonico di concetti, ma una progettazione sapiente delle ore e delle attività dedicate al tirocinio. Per Bernardini, ormai in pensione, l'esigenza di configurare percorsi formativi professionalizzanti è frutto della maturazione di esperienze in contesti educativi sfidanti, di consapevolezze politiche, di riflessioni e confronto pedagogico tra esperti, così che alla gettatezza del suo inizio nella professione si contrappone il bisogno di delineare un curriculum completo, che comprenda il tirocinio durante il quale «Bisogna operare, praticare l'insegnamento nel vero senso della parola, perché le conseguenze del vuoto professionale sono gravi, terribili, ed a pagare sono i bambini che si vengono a trovare di fronte a maestri che non sanno che dire e che fare, proprio per la mancanza di un'attività pratica preparatoria»⁹.

La progettazione del tirocinio è meticolosa, i docenti devono individuare gli obiettivi di apprendimento per gli studenti dell'istituto magistrale, pianificare con gli insegnanti della scuola accogliente la numerosità dei gruppi di tirocinanti, le attività nelle quali coinvolgerli e, infine, prevedere momenti di incontro con le famiglie degli alunni delle classi coinvolte, e creare così le condizioni per la creazione di dialogo e collaborazione proficua con il Consiglio di Circolo e di Istituto.

Secondo il maestro di Siniscola, l'esperienza pratica del tirocinio si deve legare indissolubilmente con la progettualità che si realizza in classe, nella quale devono essere definiti e condivisi con i tirocinanti i metodi e gli argomenti da trattare con un approccio caratterizzato da architetture collaborative ispirate alla pedagogia attivista: «Una struttura organizzativa che poggia sul gruppo, mette il bambino nella condizione di conquistare i valori della solidarietà, che nel tempo, porteranno alla radicale trasformazione della società e quindi della scuola»¹⁰. Il processo di conoscenza si realizza in un contesto di apprendimento accogliente, nel quale si predilige il dialogo, e il confronto

⁹ Bernardini, Granese, Mameli, *Diventare maestri*, p. 123.

¹⁰ Ivi, p. 134.

tra alunni e insegnanti, la conoscenza per scoperta, la predisposizione di spazi, materiali e tempi sono gli strumenti dell'agire educativo e didattico consapevole.

Tuttavia, nel testo Bernardini sottolinea che questa idea del fare scuola è maturata nella lunga carriera, si tratta di consigli indicativi che devono essere declinati nei contesti specifici, l'azione «deve scaturire dalla vita quotidiana della classe»¹¹.

1.2. La Sardegna post-bellica: la scuola delle bacchette

Il percorso professionale di Bernardini è iniziato nel periodo post-bellico in Sardegna, nella provincia di Nuoro. In zone interne che in quel periodo storico erano caratterizzate da sottosviluppo economico e sociale, in cui il maestro ha conosciuto il radicamento di un modello di scuola violenta e repressiva. Bernardini ha iniziato così a scontrarsi con ogni forma di autoritarismo perpetrato dagli adulti, insegnanti e genitori, che interpretavano l'istituzione scolastica come il luogo dove il maestro comanda, spiega, e gli alunni sono esseri passivi che devono stare zitti e immobili ad ascoltare. La scuola era considerata come l'ultimo baluardo della società civile che tentava di evitare ogni devianza banditesca delle piccole canaglie, l'uso della violenza era socialmente accettato dalla comunità come provvedimento necessario. Tuttavia, non c'erano edifici, né strutture né arredi o strumenti che potessero evidenziare il corrispettivo valore morale attribuito all'istituzione scolastica. Bernardini paragona le aule in cui era costretto a insegnare a delle stamberghe fredde e buie, prive di arredi e materiali adeguati. L'abbruttimento dello spazio di apprendimento concordava pienamente con il degrado dell'azione didattica perpetrata dagli altri docenti in servizio in paese. Ogni manifestazione di curiosità e guizzo d'interesse degli allievi era castigato, i bambini erano così educati con e alla violenza: alle punizioni fisiche inferte con le bacchette si alternavano quelle mortificanti che costringevano gli alunni disobbedienti ad

¹¹ Ivi, p. 131.

essere scherniti pubblicamente non solo in aula ma per le vie del paese¹².

Le nuove generazioni immerse in questo clima culturale apprendevano rassegnate che quella era la normalità, l'unico modo di fare scuola. Imparando che la paura e i maltrattamenti sono necessari, si adattavano a queste forme di controllo e le usavano nelle relazioni tra coetanei. Nell'intervista Bernardini ribadisce la sua scelta: «io però non li picchiavo, contrariamente a quello che facevano tutti i maestri allora». Perciò in più occasioni gli allievi dimostrarono il loro disagio nel confrontarsi con un docente che promuoveva il dialogo e rifiutava la violenza.

In siffatto contesto, il maestro era diventato un osservato speciale per le scelte pedagogiche e didattiche anticonformiste: oltre al rispetto reciproco, erano proposti modelli di apprendimento alternativi incentrati sulla condivisione e riflessione critica delle esperienze personali. Tale postura didattica è riaffermata nel libro *Diventare maestri*: «la funzione del maestro non è tanto quella di spiegare quanto quella di collegare i fatti del vivere umano, e quindi della classe e dell'ambiente e di renderli comprensibili»¹³. Le miserie scolastiche erano legate alle condizioni economiche e sociali delle famiglie, la volontà del maestro di impegnarsi per accompagnare i propri alunni nel processo di crescita e di cambiamento non era una *missio* educativa rivolta solo ai bambini, era un'azione politica che doveva superare le mura dell'aula, si espandeva all'esterno con l'organizzazione di momenti di conversazione pubblica con i genitori in piazza.

Bernardini credeva, infatti, nel valore trasformativo dell'educazione come processo che si realizza nell'interazione sociale: «Ciascuno può realizzarsi ponendosi contro gli altri [...] oppure collaborando in modo che ognuno benefici della esperienza, delle capacità, dell'intelligenza

¹² Albino Bernardini, *La scuola nemica*, Roma, Editori Riuniti, 1973; Id., *Le bacchette di Lula*, Nuoro, Ilisso, 2003.

¹³ Bernardini, Granese, Mameli, *Diventare maestri*, p. 125.

dell'altro»¹⁴. Durante queste riunioni, come in ogni percorso di formazione dove si realizza uno scambio reciproco tra insegnante e allievi, anche il docente si è trasformato, in lui sono emerse nuove consapevolezze politiche. Cresceva, infatti, l'indignazione e la ribellione per i soprusi subiti dagli alunni a scuola e per quelli sopportati dagli adulti, risvegliando nel maestro di Siniscola la passione civile e il senso di giustizia che sfociarono nell'impegno personale dell'occupazione delle terre incolte.

1.3. Le borgate romane: dalla marginalità all'emancipazione

Il passaggio dalla società agropastorale sarda alle scuole della periferia di Roma non ha cambiato l'impegno umano e sociale, piuttosto l'idea che Bernardini ha del maestro e del ruolo emancipativo che esso deve svolgere a servizio della comunità ha assunto maggiore consapevolezza. Benché il trasferimento del maestro in tale realtà territoriale si debba collocare agli inizi degli anni Sessanta, e quindi in un periodo di ascesa economica nazionale, le borgate romane rappresentavano un contesto sociale urbanistico complesso costituito da una popolazione eterogenea costretta a condizioni abitative precarie, dove famiglie provenienti da diverse regioni italiane convivevano in spazi inadeguati. Si trattava di insediamenti periferici in cui l'urbanizzazione era ancora incompleta, caratterizzata da ampi spazi degradati e dalla scarsa presenza di servizi pubblici. Il rapporto tra scuola e territorio assumeva così connotazioni particolari: l'aula non era soltanto luogo di istruzione, ma spesso diventava l'unico presidio culturale.

Le condizioni materiali e culturali delle famiglie influivano in modo diretto sulle dinamiche scolastiche, tuttavia, le esperienze di vita dei bambini e i loro bisogni educativi non trovavano accoglienza e riconoscimento da parte dei docenti. Il corpo insegnanti distante dal vissuto degli allievi mostrava disinteresse e per certi versi disprezzo per l'umanità che popolava le loro aule. L'emarginazione sociale e vere proprie

¹⁴ Ivi, p. 139.

forme di ghettizzazione si compivano inesorabilmente anche a scuola, con la creazione di classi costituite da alunni ripetenti, e da coloro che mostravano maggiori difficoltà di apprendimento. A tali forme di istituzionalizzazione della marginalità conseguiva l'aumento del tasso di dispersione scolastica e il coinvolgimento degli alunni in azioni devianti. Tuttavia, pur trattandosi di minorenni nessun insegnante, nessun operatore scolastico mostrava preoccupazione o interesse per il fenomeno. L'abbandono precoce era spesso dovuto a precarie condizioni economiche che obbligavano i ragazzi a lavorare sin dall'adolescenza, ma al contempo era evidente che il sintomo del disagio non si esprimeva solo attraverso la discontinuità nella frequenza o con l'uscita formale dal sistema scolastico, ma anche tramite la permanenza 'vuota' in aula, priva di reale significato per lo studente¹⁵.

Immerso in siffatta cornice socioeducativa pedagogicamente sfidante, Bernardini ha compreso immediatamente che la scuola non poteva mantenere la sua impermeabilità e rigidità istituzionale arroccandosi in modelli educativi tradizionali, contrassegnati dalla trasmissione di un sapere astratto e distante, ma doveva diventare un ambiente democratico in cui accedere a percorsi di apprendimento emancipativi. Come all'esordio della sua esperienza professionale, il maestro sardo ha posto al centro del proprio agire didattico la centralità di ogni singolo bambino, attraverso la ricerca del dialogo e la conoscenza degli interessi personali per accendere il desiderio di sapere. Come afferma nell'intervista «ho portato tutto quello che avevo, che posso dire, dagli animali, ai libri [...] e allora i bambini si appassionano». Il principio di non lasciare nessuno indietro nelle borgate romane si è realizzato nell'impegno del maestro a cercare e a riprendere fisicamente gli alunni che ormai si erano allontanati dal percorso scolastico e di cui nessuno si occupava.

L'agire di Bernardini, è stato così volto al miglioramento della collettività, superando i confini del perimetro della scuola, ha gettato le basi per una relazione osmotica di interazioni dirette con il contesto

¹⁵ Bernardini, *Un anno a Pietralata; La scuola nemica*, Nuoro, Ilisso, 2004.

sociale e territoriale: elementi ribaditi nel testo *Diventare Maestri*: «La scuola che basa ogni sua attività sulla collaborazione tra alunni, tra gruppo e gruppo, tra maestro e alunni, tra scuola e famiglia, tra scuola e comunità, intende collaborare alla creazione di una società di uguali, in cui siano vinte l'ingiustizia, l'umiliazione, la solitudine»¹⁶ e riaffermati nell'intervista, quando dichiara che lo sviluppo delle potenzialità insite in ogni alunno e la loro promozione sociale dipendono da «la famiglia, la scuola, la società tutta».

2. Il ruolo dei genitori

2.1. Il dialogo scuola-famiglia come asse pedagogico e politico

Per il maestro sardo, quindi, è necessario considerare il valore dell'ambiente sociale nella formazione umana. La collaborazione, il dialogo scuola-famiglia, fin dalle prime esperienze educative in Barbagia, sono così diventati un asse portante del suo pensiero pedagogico, un approccio che il maestro ha mantenuto e sviluppato durante tutta la sua carriera.

In tale modalità di fare scuola, durante gli anni del miracolo economico, Bernardini ha trovato confronto e conforto nell'incontro con Ada Marchesini Gobetti Prospero, nella collaborazione al «Giornale dei genitori» da lei diretto e interamente dedicato al dialogo, al supporto delle famiglie nell'esperienza di accompagnamento alla crescita dei propri figli. L'*expertise* pedagogica della direttrice era maturata durante il periodo della Resistenza, durante il quale espresse la volontà di fare politica come impegno personale nel fornire strumenti di riflessione a uomini e donne per sostenere il cambiamento comunitario fondato sulla solidarietà e sulla democrazia. L'autrice sostenne l'importanza della collaborazione tra scuola e famiglia nel suo libro *Non lasciamoli soli* del 1958: «parliamo della collaborazione effettiva che padri e madri possono dare alla quotidiana vita scolastica: aiutando e sostenendo il maestro demo-

¹⁶ Bernardini, Granese, Mameli, *Diventare maestri*, p. 139.

craticamente orientato, incoraggiando il pavido o l'incerto, frenando a volte lo zelo di quello eccessivamente conformista»¹⁷.

Il clima culturale e le relazioni avviate con altri insegnanti e intellettuali nella Penisola hanno così consentito a Bernardini di perseverare e ritrovare riscontri del proprio pensiero pedagogico volto all'educazione dei ragazzi delle borgate, ma dell'intera società, perché i principi di equità e democrazia si nutrono di un rapporto di reciprocità tra le famiglie e l'istituzione scolastica.

Tale coinvolgimento ha chiaramente implicazioni politiche: riconoscere ai genitori un ruolo nel percorso educativo scolastico significava attribuire dignità culturale alle loro esperienze e opporsi alle logiche selettive che escludevano le famiglie meno abbienti dal processo formativo. Questo dialogo ha evitato che i genitori, con il loro carico di aspettative tradite e di cocenti delusioni, si sentissero esclusi dalle decisioni educative e organizzative dell'istituzione scolastica, come narrato in più passaggi in *Un anno a Pietralata*. Infatti, in tale contesto, molti adulti erano impegnati a lavorare in mansioni precarie con orari inconciliabili con le esigenze della famiglia stessa, tra i genitori erano diffuse percezioni ambivalenti rispetto alla scuola, poiché spesso erano convocati per le problematiche comportamentali dei loro figli e mai per offrire supporto rispetto alle loro difficoltà di apprendimento, ad esempio, o all'organizzazione dei turni pomeridiani delle classi. Per Bernardini l'interazione con la famiglia non deve limitarsi a comunicazioni formali solo in situazioni di emergenza né al coinvolgimento sporadico ad eventi istituzionali, ma è necessario che i genitori siano chiamati a condividere responsabilmente obiettivi, strategie e modalità di valutazioni adottate per il percorso formativo dei figli.

Tale caposaldo del suo agire è confermato nell'intervista: «Bisogna avvicinare ed educare contemporaneamente i genitori. [...] prima dei bambini, ho cominciato ad educare i genitori». È espressione di una postura di cura pedagogica che accoglie e coinvolge attivamente le fa-

¹⁷ Ada Marchesini Gobetti, *Non lasciamoli soli: consigli ai genitori per l'educazione dei figli*, Torino, La Cittadella, 1958, p. 144.

miglie: la loro esperienza viene valorizzata quale fonte di conoscenza sulla realtà quotidiana dei bambini, contribuendo alla pianificazione didattica e all'interpretazione dei loro progressi.

In *Diventare maestri* nel paragrafo dedicato unicamente al rapporto con i genitori, il Maestro afferma: «Il problema del rapporto scuola-famiglia, nella situazione in cui ci troviamo, ha assoluta preminenza su tutti gli altri, e quindi va affrontato nei primi giorni di scuola con la massima serietà. [...] Del resto, l'entrata in vigore dei Decreti Delegati che hanno codificato questa esigenza sta a dimostrare la fondatezza della nostra tesi»¹⁸. In questo passaggio del testo è evidente che era in atto un mutamento storico, culturale e normativo, dalla dimensione visionaria del rapporto tra scuola e famiglia di Bernardini si è giunti alla concretezza di disposizioni ministeriali che supportano tale approccio grazie ai DPR 416-420/1974 che hanno istituito gli organi collegiali (consigli di classe, d'istituto, distrettuali), trasformando la scuola in una comunità educante interagente con la società. Il paragrafo fa emergere la consapevolezza di Bernardini rispetto ai processi di cambiamento in atto: oltre ai vissuti famigliari, i molteplici mutamenti sociali, la repentina e massiccia circolazione di idee grazie ai nuovi media, cambia i contenuti e le informazioni che i bambini portano in classe. I docenti devono così essere pronti accogliere le loro curiosità, i loro dubbi e i loro perché, condividendo con i genitori la gestione e l'organizzazione degli argomenti, diventa così indispensabile stabilire dei momenti di incontro.

2.2. Strumenti e pratiche di coinvolgimento dei genitori

Nonostante i cambiamenti normativi a garanzia della creazione di forme di collaborazione con le famiglie, Bernardini assume una posizione critica: «Come stabilire questi contatti? In che modo? potrebbe essere la domanda, giacché l'istituzione scolastica non prevede, neppure i decreti Delegati, una collaborazione di questo tipo?»¹⁹. Per il

¹⁸ Bernardini, Granese, Mameli, *Diventare maestri*, pp. 160-161.

¹⁹ Ivi, pp. 161-162.

maestro di Siniscola è fondamentale intessere un rapporto con le famiglie fin dal primo giorno di scuola, per creare le condizioni di dialogo ben prima che sorgano le prime difficoltà nel percorso di apprendimento, nonostante alcuni genitori non comprendano l'importanza della loro partecipazione alla vita scolastica. Il maestro ha delle proposte concrete: l'accoglienza dei genitori quando gli alunni di classe prima sono accompagnati a scuola, e per gli allievi delle classi successive attraverso la stesura di una lettera da consegnare a casa. Il testo inviato, oltretutto per invitarli alla riunione, è uno strumento nel quale esprimere chiaramente il contributo economico e pratico necessario per supportare il processo di apprendimento, diventa il manifesto pubblico con il quale il docente esplicita le iniziative che intende portare avanti durante l'anno scolastico, l'organizzazione della classe, gli strumenti e i materiali che intende utilizzare: «I motivi dell'incontro sono moltissimi, sin dal primo momento: voti, compiti a casa, gruppi misti, puntualità, giochi, botte [...]. Man mano che si va avanti, tutto quanto si fa a scuola deve essere portato a conoscenza della famiglia [...] Una volta stabiliti certi rapporti, maestri, genitori ed alunni impareranno a vivere assieme e a costruire insieme una scuola diversa»²⁰. Alla lettera è allegata una scheda, con la quale il maestro intende raccogliere informazioni di tipo anagrafico rispetto al quadro familiare, alle modalità di relazione tra i membri della famiglia, al profilo di personalità, alla tipologia di interessi e di giochi dell'alunno.

Nell'intervista il maestro ribadisce l'importanza dei momenti di incontro con i genitori per discutere episodi specifici accaduti in classe, per ottenere spiegazioni alternative sull'accaduto e per verificare se le sue interpretazioni coincidano con le osservazioni domestiche. Il rapporto scuola-famiglia nella prospettiva di Bernardini si sviluppa come un processo continuo di co-costruzione educativa, in cui genitori e insegnanti assumono ruoli complementari, per creare una comunità educativa più inclusiva e consapevole dei diritti dei bambini, e per supportare la piena crescita identitaria degli allievi.

²⁰ Ivi, p. 163.

3. L'attivismo pedagogico, l'approccio euristico e le architetture collaborative

3.1. Contro la scuola trasmissiva: la classe come laboratorio

È noto l'interesse manifesto e l'adesione di Bernardini alle pratiche pedagogiche del Movimento di Cooperazione Educativa con l'intento di rinnovare la scuola pubblica. Nell'ideale di una istituzione-istituente, è possibile osservare come l'esperienza del maestro si articoli attorno a un nucleo teorico-pratico che, pur essendo collocato tra gli anni Sessanta e Settanta, rivela una notevole consonanza con le elaborazioni più avanzate della pedagogia e della didattica contemporanea.

Tale corrispondenza non implica, naturalmente, che Bernardini disponesse di una consapevolezza teorica anticipatrice dei *framework* che sarebbero stati elaborati decenni dopo: l'approccio ermeneutico che guida la presente analisi consiste piuttosto nel riconoscere come le sue pratiche rispondano a esigenze progettuali che la ricerca pedagogica successiva ha poi sistematizzato e formalizzato. Al centro vi è la concezione del fare scuola radicalmente anti-trasmissiva, che contrasta con ogni modello in cui l'insegnante detiene e distribuisce il sapere secondo una logica unidirezionale. Bernardini, in *Diventare maestri*, delinea con precisione tale alternativa: il maestro non è più un factotum, ma un coordinatore che «unitamente agli alunni porta avanti un lavoro programmato»²¹. La sostituzione lessicale segnala una ridefinizione strutturale del rapporto educativo, in cui la progettazione didattica cessa di essere un atto unilaterale del docente per diventare un processo partecipato di costruzione condivisa.

Tale approccio si configura come squisitamente euristico nella misura in cui la conoscenza non è presentata come un corpus preformato da acquisire, ma come esito di un processo di ricerca collettiva a partire dall'esperienza concreta degli alunni. Le classi diventano laboratori in cui gli stimoli provengono dall'ambiente di vita dei bambini — il quartiere, la famiglia, gli animali, le stagioni, i fatti del mondo — sono ela-

²¹ Bernardini, Granese, Mameli, *Diventare maestri*.

borati attraverso discussioni, indagini, narrazioni e produzioni collettive. L'apprendimento è radicato nella vita: ciò che si impara a scuola ha senso perché si connette a ciò che si vive fuori.

3.2. I gruppi cooperativi come dispositivo strutturale

Le architetture collaborative a cui Albino si ispira nella propria pratica d'aula rispondono a una logica organizzativa precisa: la classe non è un insieme di individui che lavorano in parallelo sotto la direzione dell'insegnante, ma un sistema di interdipendenze in cui ciascun alunno è al tempo stesso destinatario e protagonista del processo formativo. La strutturazione in gruppi di lavoro — che Bernardini distingue in «organizzativi», a composizione elettiva, e «di lavoro», a composizione spontanea in relazione alle attività — non è un espediente didattico occasionale, ma un dispositivo permanente e strutturale di organizzazione della vita della classe²². Su tale disposizione e sulle sue implicazioni per la gestione della diversità si tornerà più avanti.

La valenza anticipatrice di una simile impostazione emerge con particolare chiarezza se si considera che essa è il prodotto di una sperimentazione condotta in condizioni di estrema complessità: le classi di Pietralata erano composte da bambini provenienti dal sottoproletariato urbano, esposti a condizioni di marginalità economica e culturale che avrebbero potuto giustificare, nella logica della scuola tradizionale, pratiche di semplificazione o di abbassamento delle aspettative. Il Maestro sceglie invece la strada opposta: costruisce un ambiente educativo strutturalmente esigente e partecipativo, fondato sulla fiducia che ogni bambino, indipendentemente dalla propria origine sociale, possieda risorse cognitive e relazionali che la scuola ha il compito di riconoscere e valorizzare. È questa la prima e più radicale delle sue anticipazioni: il capovolgimento della responsabilità educativa. Non sono i bambini a essere inadatti alla scuola, ma è la scuola tradizionale — quella che Bruno Ciari definiva «la grande disadattata» — a rifiutarsi di rispondere alla loro realtà. Su questo rovesciamento si fonda

²² Ivi.

l'intera pedagogia di Bernardini e su di esso convergeranno, decenni dopo, le elaborazioni più avanzate della didattica.

4. La differenziazione didattica

4.1. La personalizzazione come punto di partenza progettuale

La questione della differenziazione didattica occupa un posto centrale nel pensiero e nella pratica di Bernardini, sebbene tale terminologia specifica appartenga a elaborazioni teoriche successive. Ciò che emerge dai suoi testi è tuttavia una sensibilità anticipatrice nei confronti di ciò che la ricerca pedagogica contemporanea ha codificato sotto la medesima etichetta, ovvero la necessità di modulare obiettivi, strumenti, tempi e modalità dell'apprendimento in funzione delle caratteristiche individuali degli alunni, senza che ciò implichi una rinuncia alle aspettative formative o una riduzione della qualità dell'esperienza educativa offerta²³.

In *Diventare maestri*, Bernardini insiste sull'importanza che il maestro conosca ciascun alunno in profondità: i suoi interessi, le sue relazioni familiari, le sue difficoltà e le sue disposizioni affettive. Tali informazioni orientano la costruzione del piano di lavoro personale — strumento cruciale su cui si tornerà più avanti — e le scelte organizzative relative ai gruppi. La singolarità di ciascun alunno è il punto di partenza della progettazione didattica²⁴.

La logica differenziante si esprime anche nella gestione dello spazio e del tempo dell'apprendimento. La classe organizza i propri ritmi in funzione degli interessi emergenti, delle ricerche in corso, delle necessità di chi deve recuperare o di chi è pronto ad approfondire. Tale orientamento richiama direttamente quello che Tomlinson²⁵ ha defi-

²³ Luigi D'Alonzo, *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*, Trento, Erickson, 2022.

²⁴ Ilaria Folci, *La differenziazione didattica per l'inclusione: approcci pedagogici e contributi psicologici*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», VII (2019), n. 2, pp. 37-43.

²⁵ D'Alonzo, *La differenziazione didattica per l'inclusione*.

nito come risposta proattiva alla diversità degli studenti: la progettazione di ambienti flessibili in cui il contenuto, il processo e il prodotto possano variare in relazione ai profili di apprendimento individuali, senza che ciò produca gerarchie visibili o stigmatizzazioni tra gli alunni.

4.2. L'errore come risorsa

La posizione di Bernardini rispetto all'errore costituisce un nodo centrale della sua pratica didattica e richiede un'analisi specifica. Nei suoi testi l'errore non è considerato elemento negativo da estirpare attraverso la correzione punitiva, ma come dato produttivo che rivela lo stato effettivo del processo di apprendimento per ripartire e riorientare l'insegnamento. Una simile concezione trova un fondamento teorico rigoroso nel saggio *L'errore linguistico: che cos'è?* di Tullio De Mauro, incluso in *Diventare maestri*: «il meccanismo del linguaggio è così complicato e sconosciuto che non è possibile definire cos'è un errore linguistico», e il compito della scuola non è «preoccuparsi tanto della correttezza ortografica, ma aiutare il bambino a padroneggiare i vari tipi di linguaggio che sono patrimonio della nostra società»²⁶. La ricchezza linguistica dell'alunno — che include dialetti, varietà regionali, linguaggi familiari — non va soppressa ma valorizzata come punto di partenza per ampliare il repertorio espressivo. L'errore, in tale prospettiva, non segnala una mancanza ma fotografa una competenza parziale in via di sviluppo: «il bambino non si deve mai trovare di fronte a divieti, ma ad inviti ad aggiungere qualche altra cosa al suo patrimonio»²⁷. De Mauro denuncia altresì gli effetti perversi di una didattica ossessionata dalla correttezza, dove il bambino che viene «tartassato» sugli errori «comincia ad aver paura di sbagliare» e una simile paura genera conseguenze durature — «cercherà di scrivere il meno possibile, di parlare il meno possibile, cercherà cioè di sottrarsi anche

²⁶ Tullio De Mauro, *L'errore linguistico: che cos'è?*, in Bernardini, Granese, Mameli, *Diventare maestri*, p. 156.

²⁷ *Ibid.*

all'esercizio attivo del linguaggio»²⁸. L'effetto paradossale della correzione è l'impovertimento espressivo, non il suo miglioramento. L'opposizione tra la logica del divieto — che blocca — e la logica dell'aggiunta — che amplia — anticipa quella che la pedagogia contemporanea ha teorizzato come differenza tra approccio deficitario e approccio fondato sulle risorse.

4.3. Valutazione senza voti: l'uso formativo dell'errore

Tale lettura si colloca pienamente all'interno di quella che Corsini ha definito come visione diseducativa dell'errore come fattore di penalizzazione, in cui «il voto viene calcolato per sottrazione, ovvero partendo da un teorico compito perfetto [...] e togliendo punti per ogni errore riscontrato»²⁹. Le conseguenze sono: frustrazione, umiliazione, instaurazione del «terrore dell'errore» che blocca la propensione ad apprendere. Bernardini, attraverso la collaborazione con De Mauro, individua e contrasta questa dinamica ben prima che la ricerca valutativa ne fornisca la sistematizzazione teorica.

In *Diventare maestri* la risposta pedagogica concreta si incarna in modo esemplare nella pratica della correzione collaborativa del testo libero, in cui i contenuti prodotti dagli alunni vengono letti ad alta voce nel gruppo, discussi collettivamente, sottoposti all'analisi critica dei compagni e poi, eventualmente, corretti e selezionati per la pubblicazione nel giornalino di classe. L'autore del testo «è libero di accettare o meno ciò che gli viene consigliato»³⁰. La correzione diventa un processo negoziale e cooperativo in cui la comunità classe elabora collettivamente criteri di qualità. Bernardini aggiunge una precisa avvertenza tecnica: «ci permettiamo di consigliare di non correggere mai sui quaderni. Prima di tutto perché il bambino non capisce la scrittura; secondo perché le parole scritte dal maestro gli sono estranee e non le

²⁸ *Ibid.*

²⁹ Cristiano Corsini, *La fabbrica dei voti. Sull'utilità e il danno della valutazione a scuola*, Roma-Bari, Laterza, 2025, p. 124.

³⁰ Bernardini, Granese, Mameli, *Diventare maestri*, p. 167.

farà mai sue»³¹. L'indicazione, in apparenza minuta, contiene una teoria dell'apprendimento linguistico: la correzione è efficace solo se è interiorizzata dall'alunno come propria, se viene imposta dall'esterno è come un corpo estraneo. Si tratta di una posizione del tutto coerente con ciò che la ricerca contemporanea sull'efficacia del *feedback* ha formalizzato: il riscontro descrittivo è pedagogicamente significativo solo se orienta un'azione futura da parte di chi apprende, non se si limita a classificare una prestazione passata.

In tal senso, la pratica della selezione dei testi per il giornalino rivela una ulteriore dimensione del suo approccio all'errore: la valutazione ha solo funzione formativa. Un simile orientamento corrisponde con precisione a ciò che Corsini descrive come uso educativo dell'errore, affermando che «non essendoci alcun voto da assegnare, l'errore diventa occasione per insegnare e apprendere»³². La valutazione educativa, nella prospettiva di Corsini, «si nutre di errori e questo la rende estremamente rigorosa»³³. Rigorosa, perché usa gli errori per dare forma all'insegnamento, non li usa in senso selettivo per classificare gli alunni. Bernardini pratica esattamente questa distinzione: l'assenza di voti numerici nelle sue classi è una scelta pedagogica consapevole per non trasformare la valutazione in strumento di riproduzione delle disuguaglianze.

La convergenza tra la pratica di Bernardini e la teoria valutativa contemporanea emerge con piena chiarezza se si considera che la valutazione è educativa solo se è concepita come «mezzo che sta nel mezzo del percorso di insegnamento/apprendimento»³⁴, non come «un fine che sta alla fine»³⁵. Tale concezione della valutazione come strategia didattica integrata, è esattamente quella che Bernardini pratica, ovvero la discussione dei testi, la rotazione dei gruppi, i piani di

³¹ Ivi, p. 150.

³² Corsini, *La fabbrica dei voti*, p. 131.

³³ *Ibid.*

³⁴ Ivi, p. 160.

³⁵ Ivi, p. 133.

lavoro personali, la correzione cooperativa sono tutti momenti in cui la valutazione è inscindibile dall'apprendimento, si svolge nel corso di esso e lo orienta. Corsini sottolinea altresì che «forme di attivismo come la valutazione fra pari, l'autovalutazione, la didattica dell'errore e la didattica cooperativa svolgono un ruolo fondamentale»³⁶ nella valutazione educativa. Tutti e quattro questi elementi sono presenti in modo strutturale nella didattica di Bernardini, ben prima che venissero teorizzati e denominati come tali.

La dimensione della non violenza educativa lega, infine, la riflessione sull'errore alla cornice etica più ampia del suo pensiero. L'opposizione alla correzione punitiva non è solo una scelta metodologica efficace, ma un atto morale: trattare il bambino che sbaglia come un soggetto da umiliare o da penalizzare significa esercitare una forma di violenza simbolica che lascia tracce profonde e durature. Bernardini lo ha visto ogni giorno nelle classi di Lula, della Barbagia e di Pietralata, dove i bambini che hanno subito la «scuola delle bacchette» mostravano blocchi espressivi, silenzi difensivi, resistenze all'apprendimento che sono la risposta razionale a un sistema valutativo vissuto come minaccia. Trasformare l'errore da stigma in risorsa è uno dei gesti fondamentali attraverso cui la scuola può smettere di essere 'nemica' e diventare invece spazio di crescita autentica per tutti.

5. Piano di lavoro personalizzato e co-progettazione dei contenuti

5.1. Il piano di lavoro personale: autonomia e responsabilizzazione

Tra i dispositivi didattici descritti e proposti in *Diventare maestri*, il piano di lavoro personale occupa una posizione di particolare rilevanza, sia perché si tratta di dispositivo che mostra una riflessione teorica sofisticata sia per le implicazioni che comporta sul piano dell'inclusione. Il maestro introduce il piano di lavoro personale, che integrando la dimensione cooperativa e comunitaria della classe, risponde a un bisogno specifico dell'alunno, ovvero quello di essere responsabi-

³⁶ Ivi, p. 160.

lizzato, di conquistare i valori dell'autonomia e della libertà attraverso una costante prassi di vita³⁷. L'autonomia è così costruita attraverso la progressiva attribuzione di responsabilità nella gestione del proprio percorso. I piani di lavoro che Bernardini documenta mostrano la loro innovazione e flessibilità in funzione del percorso di apprendimento. Un piano di novembre per un alunno di prima elementare recita: «Oggi voglio fare un pensierino sul cane / Oggi disegno il mio cane / Oggi farò due addizioni e due sottrazioni / Oggi racconto una favola»³⁸. Un piano di aprile per lo stesso alunno mostra un orizzonte più articolato, con attività distribuite tra oggi e domani e una diversificazione delle tipologie di produzione. I piani di lavoro settimanali degli alunni di seconda, terza e quinta presentano una complessità crescente, con la programmazione autonoma di attività di lettura, scrittura, aritmetica, ricerca, disegno e pittura, calibrate sulle capacità e gli interessi individuali.

Il piano di lavoro personale anticipa quello che la letteratura contemporanea sulla didattica descrive come personalizzazione del percorso formativo, ovvero la costruzione di un profilo di apprendimento individuale che orienta le scelte metodologiche, organizzative e valutative del docente, senza ridursi a una semplice semplificazione dedicata agli alunni in difficoltà. In questo modello la personalizzazione investe tutti gli studenti, non solo quelli che presentano difficoltà riconosciute. Ogni bambino ha un piano di lavoro proprio, negoziato con il maestro e con la classe, in cui si rispecchiano i suoi bisogni, i suoi interessi e il suo stadio di sviluppo nel momento considerato.

5.2. La co-progettazione dei contenuti e l'agency dello studente

La co-progettazione dei contenuti si configura come il livello più alto di tale personalizzazione partecipata. Il piano di lavoro della classe, distinto dal piano personale, invece, nasce da proposte avan-

³⁷ Bernardini, Granese, Mameli, *Diventare maestri*.

³⁸ Ivi, p. 142.

zate, discusse collettivamente, selezionate sulla base dell'interesse condiviso e poi distribuite tra i gruppi per la realizzazione.

Bernardini fornisce un esempio dettagliato di un simile processo a proposito di una ricerca sullo sciopero: undici punti di lavoro possibili, dalla storia dello sciopero alle interviste ai genitori, dall'incontro con un sindacalista alla raccolta documentale e «ciascun alunno sceglierà di fare ciò che riterrà più opportuno in base alle sue capacità e ai suoi desideri»³⁹. Il docente interviene come coordinatore per garantire la copertura di tutti i punti e per bilanciare le scelte individuali in funzione dell'interesse collettivo. L'impianto descritto risponde esattamente a ciò che oggi si definisce come *agency* dello studente nella progettazione del curriculum: la capacità di esercitare una scelta informata e responsabile sui contenuti e sulle modalità del proprio apprendimento.

6. Il maestro visionario: gestione della diversità e Universal Design for Learning (UDL)

6.1. La composizione e rotazione dei gruppi: la diversità come risorsa

La riflessione di Bernardini sui gruppi cooperativi costituisce un importante apporto del suo pensiero pedagogico. In *Diventare maestri*, egli dedica ampio spazio alla distinzione tra diversi tipi di gruppo e alle logiche organizzative che ne regolano la formazione e il funzionamento. I gruppi organizzativi, a composizione elettiva, gestiscono le responsabilità ordinarie della vita della classe — la cura degli animali, dei fiori, il controllo del termometro, la pulizia dell'aula. I gruppi di lavoro nascono spontaneamente in relazione alle attività e la loro composizione è soggetta a un principio di rotazione che il maestro deve saper favorire per evitare che si formino gruppetti di amici che tendono a cristallizzarsi, penalizzando la mescolanza cognitiva e relazionale.

Tale attenzione alla composizione e alla rotazione dei gruppi rivela una comprensione raffinata della dinamica sociale dell'apprendi-

³⁹ Ivi, p. 141.

mento. Bernardini sa che la tendenza spontanea dei bambini è riunirsi con chi gli assomiglia — per livello scolastico, per storia familiare, per temperamento — e che una simile propensione, se non governata, riproduce all'interno della classe le stesse disuguaglianze che la scuola dovrebbe contrastare. I «migliori dal punto di vista del rendimento scolastico» tendono a ritrovarsi tutti nello stesso gruppo, «a danno degli altri»⁴⁰.

La risposta di Bernardini è la valorizzazione delle differenze con la loro mobilitazione attraverso la rotazione sistematica; pertanto, ogni alunno deve sperimentare diverse posizioni all'interno della struttura cooperativa, imparando a offrire le proprie competenze specifiche in contesti diversi e a ricevere dagli altri contributi che non avrebbe potuto produrre da solo. La diversità, da tale prospettiva, diventa una risorsa strutturale, producendo un circuito di scambio cognitivo e relazionale che beneficia l'intera classe. L'approccio descritto corrisponde alle acquisizioni della ricerca contemporanea sull'apprendimento cooperativo, la struttura eterogenea dei gruppi — per livello di competenza, stile cognitivo, *background* culturale — produce benefici significativi per tutti i componenti, compresi gli alunni con maggiori competenze che consolidano le proprie acquisizioni attraverso l'insegnamento tra pari⁴¹.

6.2. La valutazione inclusiva e la promozione del senso di appartenenza

La gestione della diversità si estende anche alla dimensione valutativa. Nel momento in cui si discutono i testi prodotti dai singoli alunni, Bernardini introduce una regola esplicita contro la tendenza a valorizzare sempre gli stessi lavori, ovvero quelli formalmente più corretti. Il Maestro interviene per far comprendere che «in ogni testo c'è sempre qualcosa di interessante»⁴² e deve organizzare la struttura dei gruppi

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ D'Alonzo, *La differenziazione didattica per l'inclusione*; Folci, *La differenziazione didattica per l'inclusione: approcci pedagogici e contributi psicologici*.

⁴² Bernardini, Granese, Mameli, *Diventare maestri*, p. 168.

in modo che non siano sempre gli stessi testi a essere votati e pubblicati.

La regola è un dispositivo intenzionale per proteggere la motivazione degli alunni più fragili e per contrastare la formazione di gerarchie visibili all'interno della classe che produrrebbero esclusione. Essa corrisponde, in termini contemporanei, al principio UDL relativo al creare un clima di accettazione delle differenze e promuovere lo spirito di appartenenza alla comunità.

6.3. Bernardini e l'UDL: una consonanza retrospettiva

Il confronto tra la pedagogia di Bernardini e i principi dell'*Universal Design for Learning* richiede una premessa storiografica. Bernardini non conosceva il *framework* UDL elaborato dal *Center for Applied Special Technology* (CAST) a partire dagli anni Novanta del Novecento, né avrebbe potuto riferirsi ai suoi principi formalizzati, pertanto l'analisi che segue non intende attribuire al Maestro di Pietralata una consapevolezza teorica che non poteva avere, ma verificare se nella sua pratica e nella sua riflessione siano presenti soluzioni didattiche che rispondono alle stesse esigenze progettuali da cui è nato l'UDL, ovvero a ridurre le barriere all'accesso e alla partecipazione per tutti gli alunni, senza ricorrere ad adattamenti individuali post-hoc.

L'UDL si fonda su tre principi fondamentali, strettamente connessi alle tre reti neurali coinvolte nell'apprendimento: la rete del riconoscimento, associata alla presentazione dei contenuti; la rete strategica, associata all'azione e all'espressione; la rete affettiva, associata al coinvolgimento e alla motivazione. A ciascuna di queste reti corrisponde una linea guida progettuale: offrire molteplici modalità di rappresentazione delle informazioni; offrire molteplici modalità di azione ed espressione; offrire molteplici modalità di coinvolgimento. L'obiettivo finale è lo sviluppo di 'studenti esperti', propositivi, strategici e moti-

vati, capaci di gestire il proprio apprendimento in modo flessibile e autonomo lungo tutto l'arco della vita⁴³.

Rileggendo la didattica di Bernardini attraverso tale lente concettuale, emergono corrispondenze di notevole spessore. Sul piano della rappresentazione delle informazioni, Albino propone sistematicamente canali multipli di accesso ai contenuti, esempi ne sono la narrazione orale, il disegno, la lettura ad alta voce, la ricerca sul campo, la corrispondenza epistolare, la tipografia scolastica.

Tali canali non sono equivalenti né intercambiabili, ma rispondono a profili cognitivi e affettivi diversi. L'alunno che fatica nell'espressione scritta può esprimersi attraverso il disegno o il racconto orale; chi ha difficoltà nell'astrazione trova supporto nella concretezza dell'esperienza diretta.

Sul piano dell'azione e dell'espressione, la didattica qui analizzata offre una pluralità di forme produttive come il testo libero, la poesia, il giornalino di classe, il film amatoriale, le interviste, le ricerche, che consentono a ciascun alunno di dimostrare le proprie competenze attraverso il canale espressivo che gli è più congeniale. Sul piano del coinvolgimento, infine, la costante connessione con gli interessi e le esperienze reali degli alunni, la struttura cooperativa del lavoro, la partecipazione attiva alla progettazione delle attività rispondono esattamente a ciò che l'UDL identifica come strategie per ottimizzare la rilevanza, il valore e l'autenticità delle esperienze di apprendimento.

Va sottolineato che tale corrispondenza è il risultato di una riflessione sistematica, documentata nei testi bernardiniani, sulla necessità di costruire ambienti educativi che non escludano preventivamente nessun alunno attraverso scelte progettuali rigide. Bernardini anticipa, in questa prospettiva, l'idea fondamentale dell'UDL secondo cui le barriere all'apprendimento risiedono nei programmi e negli ambienti

⁴³ *Linee Guida Universal Design for Learning (Versione 2.2 – 2018)* a cura di Adriana De Luca; David H. Rose, Nicole Strangman, *Universal Design for Learning: meeting the challenge of individual learning differences through a neurocognitive perspective*, «Universal Access in the Information Society», V (2007), n. 4, pp. 381-391.

didattici che non sono stati progettati per rispondere alla diversità come norma⁴⁴.

7. Tecnologia, rappresentazione ed espressione: un'anticipazione della didattica creativa contemporanea

7.1. La tipografia scolastica e la spirale dell'apprendimento creativo

Il rapporto tra strumenti tecnologici e apprendimento costituisce un altro nodo dell'analisi comparativa tra la pedagogia di Bernardini e la riflessione didattica contemporanea. In un contesto in cui il monopolio della parola scritta sul quaderno e del libro di testo erano ancora pressoché assoluti, Albino introduce nella propria classe una pluralità di strumenti che supportano la creazione di un ambiente di apprendimento tecnologicamente ricco e innovativo. Tuttavia, avverte esplicitamente che «saper adoperare alla perfezione gli strumenti (tipografia, limografo, schede, magnetofono ecc.) [...] non vuol ancora dire essere bravi maestri»⁴⁵. Per il Maestro non occorre esaminare i dispositivi in sé, ma il modo in cui sono impiegati.

Tra gli strumenti che Bernardini introduce sistematicamente nella propria pratica, la tipografia scolastica occupa un posto di primo piano. Essa è presente nella classe fin dai primi giorni di scuola, collocata sul tavolo-cattedra insieme al limografo, al registratore, al mappamondo, alle schede autocorrettive. La tipografia è un dispositivo strutturale, infatti consente agli alunni di comporre, impaginare e stampare i testi del giornalino di classe, trasformandoli da produttori di bozze in autori di prodotti editoriali reali. Il passaggio dalla scrittura alla stampa è tutt'altro che banale e implica una serie di operazioni cognitive e manuali — la selezione dei caratteri, la composizione delle righe, la cura del *layout* — che costringono il bambino a tornare sul proprio

⁴⁴ *L'evoluzione dell'Universal Design for Learning nell'educazione inclusiva*, a cura di Nicoletta Guatelli, Firenze, INDIRE, 2025; Giovanni Savia, *Universal Design for Learning nel contesto italiano: esiti di una ricerca sul territorio*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», VI (2018), n. 1, pp. 101-118.

⁴⁵ Bernardini, Granese, Mameli, *Diventare maestri*, p. 125.

testo con occhi diversi, a considerarlo non solo come espressione di un'idea ma come artefatto destinato a un pubblico.

Nella trasformazione dell'elaborato in oggetto condivisibile risiede una logica profondamente consonante con quella che Resnick ha identificato come il nucleo dell'apprendimento creativo, ovvero il ciclo di immaginare, creare, giocare, condividere e riflettere — la cosiddetta spirale dell'apprendimento creativo — che si attiva pienamente solo quando la produzione del bambino incontra un destinatario reale e riceve un riscontro autentico⁴⁶.

La tipografia scolastica realizza esattamente tale condizione: il giornalino stampato viene appeso al muro della classe, votato, discusso, spedito alle classi corrispondenti, entra in circuiti sociali reali, dotati di senso e di conseguenze.

La connessione con il principio del «progettare per progettisti»⁴⁷ è qui particolarmente nitida. Resnick sostiene che le migliori esperienze di apprendimento si producono quando i bambini sono coinvolti attivamente nella progettazione, nella creazione e nell'espressione di sé.

Il compito del mediatore adulto è fornire strumenti con pavimenti bassi — accessibili a tutti, anche a chi è alle prime armi — e soffitti alti — capaci di sostenere progetti di crescente complessità. Lo strumento risponde perfettamente al criterio, anche un alunno di prima elementare può comporre un semplice pensiero di poche parole, mentre un alunno di quinta può produrre un articolo complesso e impaginarlo con cura.

7.2. Il registratore: metacognizione e comunicazione autentica

Allo stesso modo, il registratore è il dispositivo della produzione vocale e della metacognizione linguistica. Bernardini lo indica come «lo strumento classico che non può mancare, per questo ed altri eser-

⁴⁶ Mitchel Resnick, *Come i bambini immaginano, creano, giocano e condividono. Coltivare la creatività con il Lifelong Kindergarten del MIT*, Trento, Erickson, 2018.

⁴⁷ Ivi, p. 143.

cizi, sin dai primi giorni di scuola»⁴⁸. La sua funzione è molteplice e merita di essere analizzata in ciascuna delle sue dimensioni. In primo luogo, l'ascolto della propria voce registrata è un dispositivo per «controllarsi e giudicarsi e spingere anche a migliorare sé stessi e gli altri»⁴⁹. È un atto di distanziamento metacognitivo. L'alunno si ascolta come se fosse un altro, valuta la propria produzione e identifica autonomamente le aree di miglioramento. Tale processo anticipa con precisione ciò che l'UDL indica come promozione della capacità di autoregolazione e autovalutazione, dove la tecnologia crea le condizioni per raggiungere l'obiettivo autonomamente.

In secondo luogo, la sequenza — preparare il brano, registrarlo, ascoltarlo, correggerlo, poi spedire la bobina agli amici di un'altra classe — costituisce un circuito completo di produzione, revisione e comunicazione autentica. La correzione avviene all'interno del processo produttivo.

Chi ascolta la propria voce corregge perché vuole che il prodotto finale sia ben fatto, non perché teme una valutazione negativa. In terzo luogo, la bobina spedita alla classe corrispondente trasforma la produzione orale in un atto comunicativo reale, dotato di destinatario, di attesa e di risposta. L'alunno registra per comunicare, la motivazione è intrinseca e la qualità della produzione migliora in modo naturale, senza bisogno di incentivi artificiali.

La pratica descritta prefigura le logiche dei podcast scolastici, dei podcast collaborativi, degli audio-book prodotti dagli studenti — tutte pratiche oggi ampiamente raccomandate come strumenti di apprendimento attivo e creativo. La differenza con i dispositivi digitali contemporanei è di natura tecnica, non pedagogica, mentre la logica sottostante — usare la tecnologia per ampliare i canali espressivi, creare prodotti autentici e favorire l'autoregolazione — è identica.

⁴⁸ Bernardini, Granese, Mameli, *Diventare maestri*, p. 205.

⁴⁹ *Ibid.*

7.3. Limografo e corrispondenza: oltre le mura dell'aula

Accanto alla tipografia e al registratore, il limografo, antenato delle fotocopiatrici, svolge la funzione di strumento di diffusione, consentendo di produrre copie multiple dei testi e dei disegni, moltiplicando la portata delle produzioni dei singoli. La tecnologia della connessione per eccellenza è la corrispondenza scolastica, che Bernardini pratica sistematicamente sin dalle prime esperienze in Sardegna. I contatti con classi di altre scuole — prima attraverso lettere scritte, poi attraverso bobine registrate — creano una rete di comunicazione che estende l'ambiente di apprendimento oltre le mura dell'aula.

In *Diventare maestri*, Bernardini descrive come la corrispondenza abbatta molte delle resistenze alla scrittura: l'alunno sa di scrivere «ad un amico, ad uno come lui, che ha le sue stesse difficoltà o capacità»⁵⁰ e per questo «si sente meno preoccupato»⁵¹, anche se consapevole che la lettera sarà controllata dal maestro.

La motivazione a scrivere è intrinseca come il desiderio di comunicare con chi sta lontano e di conoscerlo. La motivazione intrinseca è centrale nella riflessione di Resnick: la passione — uno dei quattro pilastri dell'apprendimento creativo, insieme a progetti, pari e gioco — è la forza che spinge i bambini a «lavorare più sodo e più a lungo»⁵², a continuare «a percorrere la spirale dell'apprendimento creativo»⁵³ anche di fronte alle difficoltà. La pratica della corrispondenza crea esattamente le condizioni per questa passione dove l'amico corrispondente è il destinatario reale che dà senso allo sforzo di scrivere.

Tale logica prefigura altresì la dimensione collaborativa e di rete che le linee guida UDL identificano come una delle vie fondamentali per il coinvolgimento: promuovere la collaborazione e lo spirito di appartenenza alla comunità si estende alle reti di apprendimento più ampie in cui la classe è inserita. La corrispondenza scolastica è, in questa pro-

⁵⁰ Ivi, p. 207.

⁵¹ *Ibid.*

⁵² Resnick, *Come i bambini immaginano, creano, giocano e condividono*, p. 23.

⁵³ *Ibid.*

spettiva, una forma precoce di *networked learning*, ovvero un apprendimento situato in una comunità che va oltre i confini fisici dell'aula.

L'analisi dei dispositivi tecnologici mette in luce una costante: in tutti i casi, la tecnologia è valorizzata per ciò che permette di fare in un contesto pedagogicamente orientato. Una simile posizione risulta coerente con la critica che Resnick rivolge a ciò che chiama il tecno-entusiasmo acritico: l'errore di chi aggiunge un sottile strato di tecnologia e gioco a un curriculum e una pedagogia antiquati⁵⁴.

Bernardini opera in un contesto storico in cui tale deriva non si era ancora manifestata, la sua pratica costituisce, tuttavia, un esempio di uso pedagogico consapevole della tecnologia. Prima bisogna domandarsi come costruire un ambiente in cui ogni bambino possa esprimersi, partecipare, creare e condividere, poi si individuano gli strumenti che rendono possibile tutto ciò. Le linee guida UDL, a loro volta, chiariscono che «le risorse e gli strumenti in sé non sono ciò che rende una lezione o un'esperienza di apprendimento "UDL". L'UDL è invece un approccio per pensare in che modo si possano sfruttare diversi strumenti e risorse per ridurre le barriere e supportare tutti i discenti»⁵⁵. Bernardini incarna esattamente questo approccio. La tipografia, il registratore e il limografo sono strumenti al servizio di un'idea precisa di scuola democratica, partecipativa, produttiva, aperta al mondo.

8. Le competenze del maestro

8.1 La riflessività come dispositivo strutturante dell'identità docente

Dalla lettura dei testi è evidente che nell'agire didattico non ci sia nulla di lasciato al caso, nulla che sia frutto di improvvisazione, nulla che non sia esito di un agire consapevole maturato grazie ad un bagaglio di studio delle principali teorie pedagogiche e psicologiche dello

⁵⁴ Mitchel Resnick, *Rethinking Learning in the Digital Age*, in *The Global Information Technology Report: Readiness for the Networked World*, edited by Geoffrey Kirkman et al., Oxford, Oxford University Press, 2002.

⁵⁵ *Linee Guida Universal Design for Learning (Versione 2.2 – 2018)*, a cura di De Luca, p. 33.

sviluppo umano, dell'ascolto e dell'osservazione dell'ambiente e degli alunni. In *Diventare maestri* Bernardini in più passaggi afferma il valore della progettazione didattica che, in qualsiasi ambito disciplinare, è l'esito di un meticoloso lavoro di ricerca declinato nel contesto classe: «Lo studio della matematica comincia nel momento in cui si comincia a vivere insieme [...] Quando si discute, si formano i gruppi per giocare, si scrivono le prime frasi, si adoperano i primi fogli [...], si incasano le quote per la cassa scolastica, [...] si mettono i semi nei vasetti per studiare la germinazione [...] nel momento in cui nasce l'esigenza del calcolo, dobbiamo inquadrarla nel contesto delle relazioni dei bambini e tra loro e la realtà circostante»⁵⁶.

Tuttavia, perché il maestro possa realmente accompagnare gli alunni nel percorso formativo è necessario che conosca «lo sviluppo delle strutture intellettuali del bambino»⁵⁷. Il concetto è ribadito nell'intervista: «La pratica e la teoria andavano assieme»⁵⁸ e delinea così l'immagine di un insegnante ricercatore che studia, conosce, pondera, sosta sulle questioni e poi agisce in funzione di quel gruppo di allievi.

La riflessività professionale, nel pensiero e nella pratica di Bernardini, assume così un carattere strutturante dell'identità del docente. È un dispositivo quotidiano per interrogare criticamente il proprio operato, le scelte metodologiche e le relazioni intra ed extra scolastiche.

Vi è traccia di questo approccio professionale nelle diverse narrazioni della propria esperienza didattica, soprattutto nelle pagine dedicate agli eventi critici verificatisi nel rapporto con gli alunni, con gli altri docenti o con i genitori. Dai racconti si evince l'emergere della scelta consapevole di introdurre pause necessarie per interrompere un climax di crescente tensione tra gli alunni, le violenze fisiche e verbali, i turbamenti portati in aula dai singoli che hanno ripercussioni sulle facoltà attentive, sulla motivazione all'apprendimento.

⁵⁶ Bernardini, Granese, Mameli, *Diventare maestri*, pp. 218-219.

⁵⁷ Ivi, p. 219.

⁵⁸ Bocci, Bonavolontà, *Conversando con Albino Bernardini*.

In tali frangenti, il maestro sottolinea l'importanza di fermarsi ad ascoltare, osservare e comprendere meglio la vicenda, per dare il giusto senso pedagogico all'evento e fornire un intervento educativo adeguato⁵⁹. Allo stesso modo quando è il maestro ad essere personalmente coinvolto nello scontro cerca la pausa. Si tratta quindi di momenti in cui il docente compie un'azione autoregolativa nella quale rivede il linguaggio utilizzato e le modalità comunicative adottate. Bernardini sollecita così i futuri insegnanti a mantenere un'attenzione costante ai processi in atto, al linguaggio, alle strategie didattiche, ai materiali proposti, interpretando la classe come comunità dinamica in cui si producono interazioni e significati plurali. Tale approccio connette la riflessività alla dimensione democratica e non violenta della scuola: essere critici con sé stessi implica ascoltare le voci e le opinioni degli altri, senza imporre paradigmi preconfezionati.

Rispetto alla dimensione didattica, la riflessività include momenti di revisione organizzativa: controllo della disposizione fisica dell'ambiente e dei materiali, valutazione delle dinamiche nei gruppi, considerazione dell'efficacia della proposta di determinati materiali.

In particolare, l'adozione sia del piano di lavoro personale sia della classe consente ai docenti di creare un patto educativo di corresponsabilità del processo di apprendimento con ogni alunno, e di lasciar traccia sensibile di obiettivi di apprendimento prefissati, di verificare quelli effettivamente raggiunti così da poter riflettere insieme sulle possibili cause di eventuali fallimenti.

Si tratta quindi di dispositivi che hanno una doppia valenza: a supporto della crescita degli alunni, in un processo di apprendimento che dall'eterodirezione, grazie ad un approccio riflessivo, tende all'autodirezione del loro percorso di conoscenza; a sostegno dello sviluppo professionale del docente come traccia della progettazione, dei prodotti e

⁵⁹ Bernardini, *Le bacchette di Lula*; Id., *Un anno a Pietralata; La scuola nemica*.

delle verifiche, per sostare sui dilemmi, sulle scelte che orientano quotidianamente il proprio agire pedagogico⁶⁰.

8.2. Il confronto collegiale e la comunità professionale di pratiche

Il Maestro nell'intervista ricorda l'importanza del suo incontro e confronto con altri insegnanti e studiosi, che durante il suo mandato istituzionale hanno arricchito e contribuito a migliorare e indirizzare il proprio agire pedagogico. In questo scambio di riflessioni esperienziali si è creata una rete di supporto ed è maturata quella consapevolezza professionale, che ha consentito di far circolare un patrimonio di conoscenze e di *expertise* professionali per generazioni di insegnanti. Nelle sue pubblicazioni, è evidente la volontà di raccontare anche i momenti di sconforto e di tensione vissuti, per sottolineare che l'aspetto professionale e umano sono stati un tutt'uno, i cambiamenti e le trasformazioni possono avvenire in aula grazie a continui esercizi di riflessione sul proprio agire professionale. In tal senso, in *Diventare maestri*, Bernardini sollecita ad assumere tale postura fin dalle prime fasi del tirocinio.

Oltre alla programmazione delle attività da svolgere, si consiglia di «Discutere con il maestro il metodo di insegnamento e gli argomenti da trattare. Dopo ogni incontro si potrà compilare una scheda [...] serviranno a preparare una relazione finale del gruppo che dovrebbe dar luogo ad una discussione nelle classi dei tirocinanti»⁶¹. In tale approccio, con la predisposizione di una progettualità didattica dell'esperienza di tirocinio, con la preparazione delle schede di rilevazione e la successiva discussione, Bernardini cerca di offrire degli strumenti per rendere maggiormente attivi e consapevoli gli studenti degli istituti magistrali rispetto alla loro futura professionalità, accompagnandoli a vivere la vita in aula come dei ricercatori che osservano, prendono

⁶⁰ Jack Mezirow, *Apprendimento e trasformazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2003; Luigina Mortari, *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2003.

⁶¹ Bernardini, Granese, Mameli, *Diventare maestri*, p. 127.

nota, riflettono e discutono dei fenomeni dell'apprendimento per riorientare i percorsi.

La riflessività appare così un processo longitudinale che deve accompagnare la crescita professionale dei docenti e allo stesso tempo deve essere ciclica poiché integra l'osservazione quotidiana, la narrazione scritta, il confronto collegiale, la sperimentazione tecnologica e la revisione organizzativa.

È un'attitudine che mantiene viva la connessione fra principi etici, inclusione, co-educazione, emancipazione e scelte concrete in aula. Questa prospettiva appare in sintonia con l'idea che lo sviluppo professionale richieda una consapevolezza identitaria maturata attraverso processi narrativi aperti all'indagine costante sulla propria azione educativa.

9. Conclusioni

Dalle tematiche emerse nello studio svolto è possibile cogliere illuminanti quanto attuali esortazioni per le nuove generazioni di docenti. Il contributo di Bernardini alla storia della pedagogia italiana deve essere compreso nella sua duplice valenza: da un lato, come riflessione sullo sviluppo identitario e professionale del docente per l'emancipazione della comunità; dall'altro, come anticipazione teorico-pratica di principi che la ricerca educativa ha codificato e sistematizzato decenni dopo. Nel suo fare visionario, i suggerimenti per realizzare una scuola di qualità fin dal tirocinio è possibile ritrovarli in parte nei criteri che disciplinano il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria⁶².

L'entusiasmo, la motivazione e la volontà mostrata lo hanno reso un interprete originale dei processi di cambiamento delle consuetudini scolastiche. Durante tutta la sua esperienza professionale ed esistenziale Bernardini ha così promosso la creazione di una scuola alternativa, capace di partire dal vissuto reale degli alunni per trasformarlo in materiale da costruzione del sapere pedagogico. Il suo pensiero mostra che l'agire del maestro deve essere fondato sulla fiducia nelle poten-

⁶² Decreto MURST del 26 maggio 1998.

zialità di ogni bambino, la scuola ha il compito di riconoscerle e di riprogettarsi per rispondere alla realtà degli alunni.

Una simile posizione ha avuto un valore dirompente nel contesto della scuola italiana degli anni Sessanta e Settanta, durante il quale la selezione scolastica precoce era un meccanismo strutturale di riproduzione dei divari economici e sociali, e in cui l'esclusione di chi non si conformava ai modelli di apprendimento dominanti era normalizzata come esito naturale della valutazione del merito⁶³.

Nella prospettiva di Bernardini, l'impegno umano e professionale del docente sono inscindibili, l'attenzione è rivolta all'intera classe e a ogni singolo alunno, l'*agency* del docente si esplica in ogni scelta organizzativa, metodologica e valutativa consapevole: nell'osservazione sistematica degli allievi, nella disposizione dell'ambiente di apprendimento, nella progettazione di obiettivi per il singolo alunno e per la classe, nella relazione con l'errore, nella composizione dei gruppi, nella funzione della tecnologia, nel dialogo con le famiglie e nella collaborazione con il territorio.

Il maestro di Siniscola ha interpretato fin dai suoi primi incarichi d'insegnamento il capovolgimento anche nella dimensione relazionale ed etica del suo lavoro: opponendosi a qualsiasi forma di violenza, fisica e simbolica, contro le pratiche valutative umilianti, ha assunto una postura di rispetto nei confronti di ogni bambino e bambina, nel loro diritto a essere trattati come soggetti protagonisti del processo di apprendimento. Tale posizione, ha anticipato i principi che hanno guidato l'evoluzione dell'educazione inclusiva nelle decadi successive in ambito nazionale con la Legge 517 del 1975 e sul piano internazionale gli elementi normativi e teorici presenti nella Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia del 1989. Le dimensioni del rispetto e dell'accesso

⁶³ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967; *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, a cura di Anna Ascenzi e Roberto Sani, Milano, FrancoAngeli, 2020; *Leggere don Lorenzo Milani. Parole chiave, materiali e proposte per comprendere l'eredità culturale della scuola di Barbiana*, a cura di Fabio Bocci, Giancarlo Crescenza e Anna Mariani, Lecce, Pensa Multimedia, 2024.

ad un'educazione di qualità sono ancora attuali e urgenti, costituiscono gli elementi fondanti gli obiettivi dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, ovvero l'istruzione è la chiave di volta del rispetto della dignità umana e leva essenziale per l'emancipazione e il miglioramento delle condizioni di vita.

Tra le sue scelte e indicazioni deontologiche, inoltre, vi è un continuo richiamo al valore attribuito alla formazione continua e al confronto con i colleghi. Si tratta di aspetti che concorrono alla maturazione di consapevolezze e competenze lavorative: grazie allo studio e al dialogo tra insegnanti è possibile realizzare l'analisi di episodi critici e l'esercizio della riflessione sulla propria azione educativa. Il docente riorienta così le proprie azioni per accedere ad un processo di crescita identitario e professionale.

Tuttavia, la sua dimensione visionaria del fare scuola si confronta con la quotidianità in modo realistico. Il maestro è ben consapevole che per ottenere mutamenti radicali e persistenti nella scuola è necessario che vi sia una revisione organica del sistema di istruzione, i processi di cambiamento si nutrono di spinte emancipative dei singoli e dell'orientamento delle istituzioni. La concretezza del processo trasformativo deve coinvolgere il singolo, la classe e superare il perimetro della scuola per riversarsi all'esterno verso le famiglie, le comunità, il quartiere, il Paese: «Ciascuno, insegnando, risolverà a suo modo i problemi che incontrerà, inventerà il proprio metodo, la propria didattica [...] Ciò che è essenziale è stare dalla parte dei bambini, che rischiano, più degli adulti, di essere oppressi e emarginati»⁶⁴.

⁶⁴ Bernardini, Granese, Mameli, *Diventare maestri*, quarta di copertina.

L'impegno pedagogico-politico di Albino Bernardini, tra dimensione comunitaria e soggettività individuale

Fabio Bocci¹

Sarà forse perché io amo la gente che non si rassegna al primo infuriar dei venti che non si piega alla prima minaccia, e non si sconfigge alla prima sconfitta; forse perché chi lotta e si batte fino in fondo per sostenere le sue convinzioni, lo stimo e lo ammiro; fatto sta che a questi ragazzi così fieri e gagliardi, sempre pronti a battersi, mi dedicai con tutta la passione e l'entusiasmo possibile

(Albino Bernardini, *Un anno a Pietralata*, 1968)

Premessa

Nel novembre del 2025 con Gianmarco Bonavolontà abbiamo presentato al Convegno *La qualità dell'Inclusione*, organizzato dal Centro Studi Erickson e svoltosi a Rimini, un video intitolato *Sulle tracce delle maestre e dei maestri (che hanno reso democratica la scuola italiana)*.

Il video si apre con i loghi dei nostri due atenei (Roma Tre e Cagliari)² mentre il sonoro rimanda su uno sfondo nero alcune voci allegre di bambini (li immaginiamo correre per i corridoi di una scuola o mentre giocano in classe, magari durante l'intervallo). Poi, appena lo schermo torna nero, sentiamo una voce (come fosse narrante) affermare: «ho insegnato al 30 settembre, perché allora si faceva in settembre, del 1977... E dopo, ho insegnato in altro modo».

¹ Professore ordinario di Didattica e Pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Roma Tre.

² Il video è un prodotto di *Artigiani di Immagini in Movimento*, un gruppo di lavoro creato da Fabio Bocci e da Gianmarco Bonavolontà, nato nel *Laboratorio di Ricerca per lo Sviluppo dell'Inclusione Scolastica e Sociale* del Dipartimento di Scienze della Formazione, dell'Università Roma Tre e, attualmente, in collaborazione con il Dipartimento di Lettere, Lingue e Beni Culturali dell'Università degli Studi di Cagliari.

Ebbene, le voci briose dei bambini sono tratte dal primo episodio del film per la Tv *Diario di un maestro*, diretto da Vittorio De Seta nel 1973 e basato sul libro di Albino Bernardini *Un anno a Pietralata* (1968). E la voce narrante è proprio quella di Albino, ed è tratta dal docu-corto *Dialogando con... Albino Bernardini*, che ho realizzato, sempre insieme a Gianmarco Bonavolontà, nel 2008.

Si tratta, dunque, di voci di scuola – quella di un maestro e dei suoi allievi – che preludono all'avvio del video che si annuncia con un testo musicale che ne rappresenta la traccia sonora: è la canzone *It's Five o'Clock degli Aphrodite's' Child* (1969) nella versione di Franco Battiato (in *Fleur 2*) del 2008. Su questa traccia (trama) sonora scorrono le immagini che ci accompagnano in un viaggio, fisico e mentale, in un itinerario storico che ha per protagoniste e per protagonisti le maestre e i maestri che a partire dal secondo dopoguerra hanno contribuito, con impegno e dedizione, a democratizzare la scuola italiana. In effetti, come evidenzia Vanessa Roghi nel suo *Il tirocinio della democrazia*³, fino al 1946, quindi alla svolta repubblicana del Referendum del 2 giugno, la scuola italiana «è stata liberale, fascista, nazionalista, patriottica, antisemita, razzista, per legge. Ma non è mai stata democratica»⁴. La nascita della Repubblica e, a seguire, il varo della nostra Costituzione, che entra in vigore il 1° gennaio del 1948, rappresentano lo sfondo (e l'orizzonte) di senso della scuola democratica (soprattutto, ma non solo, con gli articoli 3, 33 e 34). Ma affinché ciò si potesse realizzare e attuare compiutamente, è stato necessario «l'impegno teorico e pratico di uomini e donne appassionati» capaci di «trasformare queste due parole [scuola e democrazia] in un binomio reale, concreto, un fatto»⁵.

Ebbene, nel nostro video abbiamo voluto raccontare, per immagini e sonoro, questa avventura, questo impegno, mostrando il volto, il corpo e i segni dell'opera di queste maestre e di questi maestri.

³ Vanessa Roghi, *Il tirocinio della democrazia. Una genealogia per la scuola del presente*, Trento, Il Margine, 2023.

⁴ Ivi, p. 12.

⁵ Ivi, pp. 9-10.

Il viaggio parte da Rimini: dopo le immagini dell'alba sul mare, il viaggiatore-narratore⁶ si trova sul vialetto intitolato a Margherita Zobel nei pressi del CEIS (Centro Educativo Italo-Svizzero) del quale vediamo, unitamente a quelle della sua fondatrice, alcune immagini di repertorio della sua costruzione (che risale al 1946). L'azione (e lo sguardo) si sposta ora nel/sul MuSEd (Museo della Scuola e dell'Educazione) intitolato oggi a Mauro Laeng⁷. Camminando negli spazi del Museo, tra i suoi innumerevoli e preziosi repertori e materiali, vediamo rimandi a Duilio Cambellotti, Sibilla Aleramo, Angelo e Anna Fraentzel Celli, Giovanni Cena, Alessandro Marcucci, Mario Alighiero Manacorda, Giuseppe Lombardo Radice, Maria Montessori, Gino Felci, Albino Bernardini, Maria Luisa Bigiaretti... Le immagini della

⁶ Per chi non ha avuto modo di vedere il video, in accordo con Gianmarco Bonavolontà, ho deciso di assumere in prima persona il ruolo/funzione di viaggiatore-narratore-accompagnatore, non solo per un atto di autoreferenzialità narcisistica (cosa che non va mai esclusa) ma anche (spero soprattutto) come esito della decisione di abitare una precisa postura: quella di uno studioso dell'educazione che ripercorrendo quelle tracce e quell'itinerario vi si identifica, le sente e le fa proprie. Si tratta, quindi, della dichiarazione di un chiaro posizionamento politico (il personale è, e resta, sempre politico), ritenendo che in ambito scientifico non possa sussistere (benché ne rispetti la tensione ideale di chi la rincorre) alcuna avalutatività ma che sia invece ineludibile avere coscienza (e dichiararla senza infingimenti di oggettività) delle implicazioni (termine desunto dalla prospettiva dell'Analisi e della Pedagogia Istituzionale) del nostro agire scientifico.

⁷ Il MuSEd, oggi incardinato nel Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, è la più antica istituzione museale italiana dedicata alla storia della pedagogia, della scuola e dell'educazione. Il suo nucleo originario risale al 1874 dell'allora Istituto di Magistero, ed è poi stato rilanciato nel 1986 da Mauro Laeng, straordinario studioso del quale proprio nel 2026 ricorre il centenario dalla nascita, al quale è oggi dedicato. Dopo Laeng, desidero ricordare (e ringraziare per l'impegno e per la dedizione), i successori nella direzione: la Prof.ssa Carmela Covato e l'attuale Direttore, Prof. Lorenzo Cantatore, ovviamente unitamente a tutto lo staff di colleghi/e e collaboratori/ici che, nel corso del tempo, sono stati/e (e sono) coinvolti/e. In particolare, per le nostre riprese, ringrazio Lorenzo Cantatore, Francesca Borruso, Elena Zizioli, Stefania Petrera. Per una breve rassegna sulla storia del MuSEd si veda Francesca Borruso, Lorenzo Cantatore, *Una guida per il MuSEd*, «Il Pepeverde: rivista di letture e letterature per ragazzi», XX (2018), n. 77, pp. 4-5.

‘passeggiata’ nel MuSEd si alternano con una serie di foto di repertorio, che ci mostrano – in una rassegna che vuole essere evocativa della ricchezza di tutto ciò che rappresentano – tante maestre e maestri e momenti divenuti ormai iconici: Giuseppe Tamagnini, Aldo Pettini, l’incontro di Célestin Freinet con il nascente MCE, ancora Freinet con Elise e un gruppo di bambini, Giovanni Legatti, Bruno Ciari, Cecrope Barilli, Luciana Pecchioli, Dina Bertoni Jovine, Simonetta Salacone, Ada Marchesini Gobetti, Ettore Gelpi. Quindi si torna ad Albino che tiene una conferenza tra alunni e adulti e, a seguire, Gianni Rodari che parla anche lui a un gruppo di bambini e bambine⁸.

La variazione armonica della canzone che fa da colonna sonora ci introduce ora in un secondo momento del viaggio, che è (è stato) anche fisico per noi che lo abbiamo realizzato⁹.

Le immagini ci portano, infatti, nel cimitero di Piadena, sulla tomba di Mario Lodi (la camera da presa si avvicina e poi apre in dissolvenza su una fotografia del maestro). A seguire siamo a Bibbiano, a rendere omaggio a Teresa Vergalli, la partigiana-maestra Anuska, che riposa dal luglio del 2025 nel cimitero cittadino e che vediamo anche in questo caso in una foto che si apre in dissolvenza. Lo scenario si sposta al cimitero Monumentale del Verano di Roma, sulla tomba di Gianni Rodari. Un salto visivo (una veduta aerea) ci porta ora a Barbiana, nei luoghi della scuola di don Lorenzo (vediamo alcune fotografie del sacerdote-maestro e altre immagini del nostro girato), per poi spostarci nel piccolo cimitero dove la videocamera si sofferma infine sulla sua

⁸ Per le foto e altre immagini di repertorio un ringraziamento va al Centro Educativo Italo Svizzero (CEIS) di Rimini, al Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), al Centro di Iniziativa Democratica Insegnanti (CIDI), ai Centri di formazione ai metodi di educazione attiva (CEMEA), a Francesco (Franco) Bernardini per le foto del padre Albino.

⁹ Desidero anche in questa sede ringraziare, oltre al consueto compagno di viaggi per immagini Gianmarco Bonavolontà, chi ci ha aiutato nella realizzazione del video, quindi nelle riprese, in viaggio per l'Italia: Leonardo Tantari, Tommaso Zingaretti, Ulisse Marconcini (che ha effettuato anche riprese con il drone), Francesca Giovannelli, Aldo Cardarelli (per la post produzione).

semplice tomba. Ancora con un salto spazio-temporale siamo di nuovo a Roma, questa volta all'interno del Parco degli Acquedotti, dove don Roberto Sardelli ha dato vita, con ragazze e ragazzi che negli anni Sessanta e Settanta vi vivevano dentro anguste baracche, all'esperienza della Scuola 725 (dal numero della baracca in cui era stata aperta). Le immagini odierne si alternano a quelle di repertorio, che ci mostrano don Roberto con allievi e allieve nell'intento di fare insieme scuola.

Si torna così, di nuovo a Rimini, sul vialetto intestato a Margherita Zoebeli. Ormai è buio, forse il momento che prelude a un nuovo giorno (*It's five o'clock*), segno che il viaggio si sta avviando alla sua conclusione. Il nostro accompagnatore si incammina (*And I walk through the empty streets*) verso l'ingresso del CEIS. Giunto dinanzi al cancello si ferma, abitando una profonda sensazione di attesa (*The night is my friend, And in him I find sympathy, He gives me day, Gives me hope*). In effetti, mentre Battiato intona l'ultimo verso (*And a little dream too*), sullo schermo appare e ci viene incontro (appunto in visione, in sogno) Andrea Canevaro. La dissolvenza in chiusura ci conduce ai titoli di coda, che scorrono ancora con un testo musicale degli *Aphrodite's' Child, Rain and Tears*, questa volta nella versione originale.

Uscendo ora dall'immersione della visione, torno ad occuparmi di Albino che è parte integrante di questa storia, anzi vi è incarnato e ne è incarnazione, essendone stato uno dei protagonisti, per la sua visione, per il suo impegno, per quel suo essere politicamente *engagé*¹⁰. Lo è stato individualmente (il motivo per cui è sua la sua voce che abbiamo deciso di porre in avvio del video) e lo è stato collettivamente, comunitariamente, dialogando, interloquendo e discutendo con colleghe e colleghi, a partire da quelli del Movimento di Cooperazione Educativa.

¹⁰ Fabio Bocci, *Elogio dell'insegnante engagé. In onore e a memoria del maestro Albino Bernardini*, «Ricerche pedagogiche», XLIX (2015), n. 195, pp. 33-39.

Ho avuto modo di scrivere diversi saggi e articoli su Albino¹¹. Soprattutto dal 2008 al 2015 ho avuto la grande opportunità e l'incommensurabile privilegio di accompagnarlo in incontri con diverse scuole e, financo, in occasione del conferimento della cittadinanza onoraria in quella Lula che molti anni prima lo aveva costretto ad allontanarsi, vicenda che è poi stata descritta e analizzata da Bernardini in uno dei suoi libri più noti, qual è *Le bacchette di Lula*.

In questa sede proverò a evidenziare ulteriormente alcuni aspetti del suo agire pedagogico e didattico e la valenza politica di questo agire, collocandolo – come già richiamato – all'interno di quella matrice che ha visto impegnati una generazione di insegnanti che hanno condiviso con Albino l'impresa di rendere la scuola sempre più rispondente ai dettami costituzionali, quindi democratica.

1. Dimensione comunitaria e soggettività individuale in Albino Bernardini

Nella prefazione all'edizione della Casa Editrice Ilisso di due dei volumi di Albino, *Un anno a Pietralata* e *La scuola nemica*, Tullio De Mauro scrive: «Con *Un anno a Pietralata* (1968), seguito subito dopo da *Le bacchette di Lula* (1969), Albino Bernardini si collocò in prima fila nella schiera di maestri e maestre cui dobbiamo gran parte del cammino progrediente delle nostre scuole, specie delle scuole dell'infanzia ed elementari. Figure di insegnanti elementari capaci di dare veste

¹¹ Id., *Letteratura, cinema e pedagogia. Orientamenti narrativi per insegnanti curricolari e di sostegno*, Roma, Monolite, 2005; Id., *Dalle rappresentazioni cinematografiche della scuola al progetto. Conversando con... Un percorso tra memoria e attualità*, «Pedagogia oggi», (2008), n. 3, pp. 37-45; Id., *Albino Bernardini. Un maestro davvero speciale*, in *Albino Bernardini: i novant'anni di un maestro. Convegno di studi*, a cura di Giuliana Monni, Bitti, Comune di Lula, 2010, pp. 89-98; Id., *Maestre e maestri nel cinema italiano. Caratterizzazioni, omissioni e qualche eccezione*, in *Maestre e Maestri d'Italia in 150 anni di storia della scuola*, a cura di Gianna Marrone, Roma, Edizioni Conoscenza, 2012, pp. 93-124; Id., *Elogio dell'insegnante engagé. In onore e a memoria del maestro Albino Bernardini*; Id., *La lotta alla povertà educativa nell'esperienza di Liliana Rossi, don Roberto Sardelli e Albino Bernardini*, «Scholé. Rivista di educazione e studi culturali», LVIII (2020), n. 2, pp. 101-114.

esemplare alla loro esperienza non erano mancate nella scuola italiana già in precedenza. Si pensi, per fare un solo esempio, a Maria Maltoni e alla documentazione della sua straordinaria esperienza di promozione dell'apprendimento e della creatività: *I quaderni di San Gersolè* (ed. Einaudi del 1957 con prefazione di Italo Calvino). Ma se Maltoni mostrava che cosa si poteva fare di straordinario nella modesta scuola di un borgo toscano, non meno importante furono i libri di documentazione e di denuncia. Un primo fu l'opera prima di quello che sarebbe diventato uno dei massimi scrittori del Novecento, Leonardo Sciascia: *Le parrocchie di Regalpetra*, (edito da Laterza nel 1956). Seguì, presso lo stesso editore Laterza, la testimonianza di una maestra e scrittrice sarda, appunto, Maria Giacobbe: *Diario di una maestrina* (1957), con prefazione di uno dei grandi intellettuali di sempre attenti alle scuole e ai problemi dell'alfabetizzazione, Umberto Zanotti Bianco»¹².

Quello di Albino, dunque, è un collocarsi all'interno di una storia in divenire, che è stata, al tempo stesso, comunitaria (si pensi al Movimento di Cooperazione Educativa, ai CEMEA, al CIDI) ma anche espressione di soggettività individuali (quelle precedentemente descritte e mostrate nel video, e, naturalmente, ancora molte altre: Alfiero Alfieri, Alberto Alberti, Idana Pescioli, Emma Castelnuovo, Loris Malaguzzi, Danilo Dolci, per non fare che alcuni nomi) che con impegno e dedizione l'hanno nutrita, sostanziata, accompagnata, indirizzata, sviluppata. Nel ricordare ciò, non va dimenticato il ruolo fondamentale giocato da alcune riviste, come «Riforma della scuola», «Scuola e

¹² Come indicato, i due volumi originali, *Un anno e Pietralata* e *Le bacchette di Lula*, sono rispettivamente del 1968 e del 1969 e sono tutti e due editi dalla casa editrice La Nuova Italia di Firenze. Qui farò riferimento a due diverse edizioni del primo (2004, casa editrice Ilisso che contiene anche *La scuola nemica*, originariamente pubblicato nel 1973 da Editori Riuniti; 2019, casa editrice Edizioni Conoscenza, a cura di Elena Zizioli) e a quella del 2003 del secondo (casa editrice Ilisso), che mi è stata donata direttamente da Albino nel 2008, con tanto di dedica autografa. Le prefazioni di De Mauro e di Rodari che riporto nel testo sono riferite a queste ultime edizioni. Quella di De Mauro peraltro è stata appositamente scritta dallo studioso per l'edizione Ilisso del 2004, mentre quelle di Rodari sono riprodotte fedelmente dal testo originario.

Città», «Orientamenti Pedagogici», «I Problemi della Pedagogia», «Ricerche Pedagogiche», alle quali va aggiunta indubbiamente anche «Cooperazione Educativa»¹³.

¹³ In pillole (per chi avesse meno dimestichezza con questa nostra storia): «Riforma della scuola» è stata fondata nel 1955, diretta da Lucio Lombardo Radice e ha visto come protagonisti nella sua direzione Dina Bertoni Jovine e Mario Alighiero Manacorda; «Scuola e Città» nasce nel 1950 grazie a Ernesto Codignola e a un gruppo di studiosi/e, tra i quali vanno almeno menzionati Guido Calogero, Roger Cousinet, Lamberto Borghi (che ne è stato direttore succedendo a Codignola), Francesco De Bartolomeis e, naturalmente, Aldo Visalberghi che l'ha a lungo diretta; «Orientamenti Pedagogici» è stata fondata nel 1954 all'interno della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Salesiana di Roma (UPS) e ha avuto un punto di riferimento in Pietro Braido (è tutt'ora in attività); «I Problemi della Pedagogia» è stata fondata nel 1955 da Luigi Volpicelli, con la collaborazione, nel corso del tempo, di figure autorevoli come Ugo Spirito, Giovanni Maria Bertin, Giuseppe Catalfamo, Gaetano Bonetta, Hervé A. Cavallera, Margarete Durst, Donatella Palomba (è tutt'ora attiva, diretta da Ignazio Volpicelli con la collaborazione attiva di Carlo Cappa, Maria Tomarchio, Maria Volpicelli e Elena Zizioli); «Ricerche Pedagogiche», fondata nel 1966 da Mario Valeri è ancora in attività, ed è diretta dal 1978 da Giovanni Genovesi, con la collaborazione attiva di Luciana Bellatalla, Elena Marescotti e altre/i (nel comitato scientifico figurano studiosi come Roberto Sani, Saverio Santamaita, Susan Wallace, Ignazio Volpicelli); «Cooperazione Educativa» rivista del Movimento di Cooperazione Educativa (già Cooperativa della tipografia a scuola) è l'attuale versione del «Bollettino informazioni della "Tipografia a scuola"», nato nel 1951, in pratica unitamente a quello che diverrà l'MCE, ad opera di Giuseppe Tamagnini, Anna Fantini e Aldo Pettini ai quali si legano nel corso del tempo figure autorevolissime come Ernesto Codignola, Lamberto Borghi, Nora Giacobini, Francesco De Bartolomeis, Aldo Visalberghi, Tullio De Mauro, Bruno Ciari, Mario Lodi e tante e tanti altre/i. L'attuale direttore è Alberto Speroni. La storia di queste riviste è rintracciabile in rete, spesso sui siti di quelle ancora attive. Per quel che riguarda «Riforma della scuola» si veda Maurizio Lichtner, *Riforma della scuola. Storia di una rivista. Parte prima*, «Education2.0», (2021), n. 55, pp. 1-14. Per «Ricerche pedagogiche» si veda Giovanni Genovesi, *Ricerche Pedagogiche: cinquant'anni di tenace perseguimento dell'utopia educativa*, «Ricerche Pedagogiche», L (2016), n. 199, pp. 3-12. Sul rapporto di Albino Bernardini con «Riforma della scuola» e l'importanza che questa rivista ha avuto nella sua formazione pedagogica e politica si veda Andrea Marone, *Alle origini di Un anno a Pietralata: Albino Bernardini collaboratore di «Riforma della scuola»*, «History of Education & Children's Literature», XIX (2024), n. 1, pp. 449-479. Per una visione generale dei prodromi e del clima politico culturale del tempo si veda

Quello individuale e collettivo profuso da Albino Bernardini e da tante e tanti altri maestre e maestri – all'interno di movimenti e associazioni ma anche, talvolta, in condizioni di isolamento (si pensi a don Lorenzo Milani) – come ben sappiamo e come anticipato da De Mauro, è un impegno pedagogico, didattico ma anche culturale, quindi politico, finalizzato a far emergere le ingiustizie e le iniquità di un sistema formativo nazionale basato sui meccanismi della selezione e dell'orientamento (precoce), espressione di quel fenomeno paradossale (magistralmente descritto da don Milani con la metafora dell'ospedale) tale per cui si curano i sani (i 'pierini', figli delle classi agiate) e si respingono i malati (i ragazzi considerati difficili, i 'gianni', stranamente tutti provenienti dalle famiglie contadine). Come rileva Anna Maria Sanna, introducendo *Le bacchette di Lula* nell'edizione del 2003 edita da Ilisso, sono questi gli anni «in cui sia la Scuola di Barbiana sia il Movimento di Cooperazione Educativa, di cui Bernardini fa parte, pur da posizioni diverse e dialettiche attaccano alle fondamenta una scuola pubblica teoricamente di massa, ma ancora profondamente selettiva e elitaria. La grande trasformazione avvenuta nella scuola nei decenni successivi deve molto ad esperienze esemplari come questa, raccontate senza veli, i cui protagonisti si mettono in gioco anche negli errori e negli insuccessi»¹⁴.

Un sistema sostanzialmente elitario, classista e, diremmo oggi, abilista, che attraverso diversi dispositivi – come la bocciatura ma anche il *dépistage*, ancora attivo, anzi sempre più in auge, anche dopo la Legge 1859 del 31 dicembre 1962 – continua a separare il grano dal loglio nell'intento di affermare la propria autorevolezza e serietà spacciando per 'naturale' ciò che è invece sostanzialmente culturale, anzi socio-economico-culturale. In tal senso va qui ricordata la discussione, seguita alla pubblicazione – sul numero 10 del 1969 della già richiamata

il volume *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'unità al secondo dopoguerra*, a cura di Anna Ascenzi e Roberto Sani, Roma, Studium, 2022.

¹⁴ Anna Maria Sanna, *Nota introduttiva*, in Albino Bernardini, *Le bacchette di Lula*, Nuoro, Ilisso, 2003, p. 7.

rivista «Riforma della scuola» – di un articolo delle psicologhe Serena Canella, Magda Poletti e Luisa Cattani dal titolo *La scuola e l'igiene mentale*. Le tre studiose, a seguito di una indagine sul campo nel ferrarese, arrivano a concludere che «già al debutto scolastico, il bambino deve essere inserito nel tipo di scolarità normale, differenziale e speciale, adeguato alle sue capacità e che gli permetterà un curriculum scolastico normale, senza frustrazioni e senza traumatizzazioni e, quindi, senza disturbi comportamentali e nevrotici»¹⁵. Una posizione, questa, già sostenuta da Giovanni Bollea – e dalla quale il grande studioso successivamente prenderà le distanze¹⁶ –, il quale in un articolo dal titolo *Igiene mentale, disadattamento e scuola media unica*, apparso nel 1963 sulla rivista «Minerva medico psico-pedagogica», ribadisce (da una prospettiva che, ricordiamolo, è di sinistra) la funzionalità, quindi il mantenimento, delle classi differenziali e delle scuole speciali, per l'appunto anche a seguito della Legge sulla scuola media unica (o unificata). Si tratta, a tutti gli effetti, di un avallo scientifico a quanto indicato dalla C.M. 4525 del 9 luglio 1962, che stabilisce l'iter del *dépistage*: la segnalazione della 'minorazione' va fatta dall'insegnante con una relazione scritta indirizzata al Direttore Didattico; questi – interpellate le competenti autorità sanitarie (il medico scolastico, l'ufficiale sanitario o il medico condotto) che hanno il compito di accertare il tipo di minorazione – avvierà quindi l'allievo/a alla scuola corrispondente.

Ebbene, come ricorda con la consueta accuratezza Vanessa Roghi in un articolo apparso sul n. 15 del 2023 della rivista «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», ci vuole l'intervento di Bruno Ciari affinché questa visione (peraltro ampiamente condivisa, ribadiamolo, anche in seno al PCI) sia non solo fronteggiata ma anche smascherata¹⁷.

¹⁵ Serena Canella, Magda Poletti, Luisa Cattani, *La scuola e l'igiene mentale*, «Riforma della scuola», XV (1969), n. 10, p. 33.

¹⁶ Giovanni Bollea, *Critica alle classi differenziali nella scuola dell'obbligo*, «Neuropsichiatria Infantile», XII (1970), n. 116-117, pp. 912-916.

¹⁷ Nel suo contributo Vanessa Roghi riferisce anche di due interventi, altrettanto polemici, apparsi sempre su *Riforma della scuola* nel 1969, a firma di Michele Zappella

Nel n. 4 del 1970 di «Riforma della scuola» Ciari pubblica un saggio intitolato *La grande disadattata*¹⁸, nel quale evidenzia con estrema lucidità come sia il sistema scolastico italiano a generare difficoltà, quindi a introdurre iniquità e a produrre discriminazioni, agendo in direzione decisamente contraria a quella dei dettami costituzionali. Ciari, commentando gli esiti del test somministrato dalle tre studiose, richiama (volutamente) don Milani, constatando, provocatoriamente, come, ancora una volta, «Dio abbia fatto nascere i cretini nelle case dei poveri». Il pedagogista, purtroppo scomparso prematuramente di lì a poco, contesta l'oggettività e la procedura dello strumento utilizzato per rilevare i deficit, ponendosi in continuità con quanto già sostenuto da Zappella¹⁹, il quale aveva sottolineato come nella ricerca di Canella, Poletti e Cattani non fosse stata attentamente considerata l'incidenza della dimensione culturale e dello strumentario linguistico di bambine/i coinvolte/i. Non solo. Ciari pone anche l'attenzione sul fatto che l'anomalia (l'anormalità, il disadattamento, secondo il lessico del tempo) non risieda nelle bambine e nei bambini ma nell'istituzione scolastica in sé. È la scuola la grande disadattata, incapace di corrispondere, diciamo oggi, ai bisogni educativi di tutte/i e di ciascuna/o. Il maestro-intellettuale, dunque, anticipa i mutamenti che stanno di lì a venire (la prima norma che scuote il sistema separato è la Legge 118 del 1971) ma che avranno ancora bisogno di tempo e che restano (lo vediamo più avanti) ancora non del tutto compiuti.

In questo quadro, tornando a Bernardini (che, peraltro, è stato oltre che collega amico di Ciari, così come di Mario Lodi) va ulteriormente inquadrata l'azione magistrale del maestro sardo, anzi, per maggiore

(neuropsichiatra infantile) e di Laurana Lajolo (docente di Filosofia, studiosa di didattica, letterata e, successivamente, politica). Cfr. Vanessa Roghi, *Rileggere "La grande disadattata" di Bruno Ciari. Genealogia di un saggio per comprendere come e dove indirizzare i processi inclusivi oggi*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», XV (2023), n. 25, pp. 187-201.

¹⁸ Successivamente ripubblicato in volume nel 1972 da Editori Riuniti di Roma.

¹⁹ Michele Zappella, *Un paese di deficienti*, «Riforma della scuola», XV (1969), n. 12, pp. 21-23.

accuratezza, siniscolese. Ci aiuta in questa analisi Elena Zizioli, che ha curato l'edizione del 2019 di *Un anno a Pietralata*, per Edizioni Conoscenza di Roma. Scrive la studiosa nella sua introduzione: «Per il Maestro le difficoltà di apprendimento e l'insuccesso di questi ragazzi abituati alla strada e disavvezzi non solo allo studio, ma anche al vivere civile non sono però imputabili alle loro incapacità, quanto piuttosto alla scuola che fallisce la sua missione educativa. Del resto, le inchieste di quel periodo parlano dell'irrelevanza del sistema nel modificare le condizioni ambientali dei più poveri, non riuscendo pertanto a colmare quella mancanza di capitale sociale necessario al successo formativo. In quel periodo, infatti, la percentuale degli alunni provenienti dalle borgate che conseguiva la licenza elementare, rispetto agli iscritti del primo anno, era circa la metà di quella nazionale»²⁰.

Insomma, *Mastru Bernardini*, a Lula, a Roma, così come a Bagni di Tivoli, dà voce e corpo a ciò che lo motiva nel profondo, ossia la «fede civile sul grande compito educativo di una scuola impegnata a costruire e ad educare alla democrazia»²¹.

È questo un movente che coglie anche Gianni Rodari nella sua prefazione all'edizione originale di *Un anno a Pietralata*. Scrive Rodari, che a Bernardini è stato legato da amicizia e vicinanza politica: «il maestro non rinuncia a pensare che sotto quella maschera c'è dell'altro: c'è il patrimonio di slanci, di curiosità, di interessi che ogni ragazzo porta con sé, per la sua natura di "cucciolo di uomo". I ragazzi, così come gli sono consegnati, non gli appaiono né "educati" né "maleducati": con questi concetti non farebbe molta strada. La sua umanità – non mortificata e rinnegata dalla routine scolastica, dai pregiudizi sociali, dall'egoismo dell'adulto che fa un certo mestiere solo per tirarne uno stipendio – gli consente di intuire che ciascuno di quei piccoli "banditi"

²⁰ Elena Zizioli, *L'impegno di Albino Bernardini per una scuola nuova*, in Albino Bernardini, *Un anno a Pietralata*, introduzione e cura di Elena Zizioli, Roma, Edizioni Conoscenza, 2019, pp. 21-22.

²¹ Discorso per il conferimento della laurea *honoris causa*, Università degli Studi di Cagliari, 27 gennaio 2005.

(così li chiamerebbe il bidello) è figlio soltanto dei propri istinti e della propria esperienza»²².

Come rileva giustamente Rinaldo Rizzi²³, Albino ha abitato la pratica didattica e la relazione educativa declinando la figura e il ruolo dell'insegnante quale essere sociale attivo. Un insegnante *engagé*, si è detto, dunque pienamente coinvolto e consapevolmente incarnato nella funzione intellettuale che è propria dell'azione magistrale. Questa postura gli ha consentito di fronteggiare a viso aperto coloro che avevano scelto l'insegnamento così come avrebbero scelto qualsiasi altro lavoro (i «maestri d'occasione», come li ha definiti nell'intervista ripresa nel nostro documentario), coloro che si arroccavano dietro i burocratismi del mestiere (certi direttori didattici *in primis*), coloro che avevano un atteggiamento diffidente rispetto a tutto ciò che si richiama alle tecniche didattiche, ma anche chi, con scarsa consapevolezza assumeva le tecniche trasformandole facilmente in tecnicismi per poi abbandonarli e tornare sulla via consueta. In questa postura risiede l'impegno pedagogico didattico e politico di Albino Bernardini, sul quale soffermo l'attenzione nel prossimo paragrafo.

2. L'impegno pedagogico-politico di Albino

Scrive Leonardo Sciascia in *Cronache scolastiche*, all'interno de *Le parrocchie di Regalpetra*, esito delle sue esperienze di maestro²⁴: «Legato al remo della scuola; battere, battere come un sogno in cui l'incubo di una disperata immobilità, della impossibile fuga. Non amo la scuola; e mi disgustano coloro che, standone fuori, esaltano le gioie e i meriti di un simile lavoro. Non nego però che in altri luoghi e in diverse condizioni un po' di attenzione potrei cavarla da questo mestiere d'insegnare.

²² Gianni Rodari, *Scuola e civiltà*, in Bernardini, *Un anno a Pietralata*, introduzione e cura di Elena Zizioli, pp. 36-37.

²³ Rinaldo Rizzi, *Non bastano le tecniche*, EducazioneIdee, 1992.

²⁴ Pubblicate prima in "Nuovi Argomenti" nel 1955 e poi per Laterza nel 1956. L'edizione che ho consultato è quella della casa editrice Adelphi del 1991.

Qui, in un paese remoto della Sicilia, entro nell'aula scolastica con lo stesso animo dello zolfatario che scende nelle oscure gallerie»²⁵.

È una cronaca scolastica amara quella di Sciascia, che ha come sfondo un contesto socio-economico-culturale per moltissimi versi non dissimile da quello rurale di Lula o da quello delle borgate romane, ambienti caratterizzati da estrema povertà, sfruttamento (anche minore), degrado, violenza. Sciascia nel suo raccontarsi maestro descrive il suo impegno, la difficoltà di trovare espedienti per attirare la loro attenzione (commovente, addirittura, quando parla di come certe poesie riescano a fare breccia, a resistere nella loro memoria). Ma svela anche la consapevolezza di una distanza, avverte dentro di sé, in modo autentico e profondo, un indicibile disagio, una pena, nel porsi dinanzi a loro con il suo decente vestito, la sua carta stampata, le sue armoniose giornate.

È il medesimo sentimento che attraversa sistematicamente Albino Bernardini dinanzi alle resistenze dei suoi allievi. Racconta il maestro «a Pietralata mi venne assegnata una classe di tredici bambini, sulla carta. In realtà erano dodici, perché uno ero riuscito a scovarlo io [...] Come mi videro, guardarono dall'alto in basso; infatti, erano tutti dritti sui banchi e gridavano: "No 'o volemo!". La ragione di tale comportamento lo seppi in seguito. Un insegnante era andato in giro per le classi ed aveva chiesto agli altri colleghi se avevano qualcuno di cui disfarsi. In sordina si liberarono dei peggiori elementi»²⁶.

I 'peggiori elementi'²⁷, sono appunto quelli che nessuno vuole, e che rappresentano in verità (ieri come oggi) la sfida autentica del sistema scolastico, e formativo in generale. Rappresentano quella pietra scartata dai costruttori che diviene (se parliamo del senso autentico del fare scuola) la testata d'angolo dell'edificio che siamo chiamati a realizzare.

²⁵ Leonardo Sciascia, *Le parrocchie di Regalpetra*, Milano, Adelphi, 1991, p. 111.

²⁶ Discorso per il conferimento della laurea *honoris causa*.

²⁷ Peraltro, mi chiedo quando la finiremo di denotare e connotare alcuni/e allievi/e come 'elementi', neppure fossero pezzi di caloriferi, distinguendoli così dal *mainstream* della classe. La discriminazione, e anche la violenza, inizia con l'utilizzo di parole che stigmatizzano.

Questo se intendiamo l'insegnante come un costruttore di conoscenze e coscienze e non un caporale che decide arbitrariamente chi fa parte della squadra e chi ne deve restare fuori (discorsi che sentiamo tornare oggi da non pochi intellettuali italiani, che criticano la scuola progressista, accusata di aver fatto entrare tutti e di voler tenere tutte/i dentro, come se questo fosse un reato e non la corresponsione piena a quanto indica la nostra Costituzione).

Albino Bernardini sente di essere chiamato a questo compito dalla straordinaria valenza democratica. Ma come per Sciascia – e per molti versi per Pier Paolo Pasolini, che si ritrova a insegnare in una scuola media di Ciampino, nell'estrema periferia romana²⁸ – l'impresa non è affatto semplice, i dubbi enormi. Li ritroviamo ancora nel libro *Un anno a Pietralata*: «la situazione si faceva sempre più critica, ma non sapevo se dipendeva da me o dagli alunni: certamente da tutti e due. Forse anche dalla situazione che io andavo cercando di cambiare. Le assenze, il menefreghismo degli alunni nei confronti di quello che io mi sforzavo di fare, l'atteggiamento dei colleghi per il mio interessamento, tutto evidentemente contribuiva a creare una atmosfera negativa nella classe. Mentre studiavo quale metodo d'insegnamento fosse più adatto alla mentalità degli alunni (volevo infatti trovare una soluzione adatta a questa classe), mi accorgevo, invece, che non ero seguito [...] "Si vede proprio che ho sbagliato tutto", dicevo tra me, "bisogna ricominciare da capo". Il mio tentativo di suscitare in loro l'interesse per lo studio con i metodi comuni non trovava nessun aggancio. Man mano che passavano i giorni mi accorgevo che anche quell'ombra di rispetto che in quel momento avevano dimostrato nei miei confronti andava scemando. Questo mi preoccupava non poco»²⁹.

Come fronteggiare questa situazione?

²⁸ Giordano Meacci, *Improvviso il Novecento. Pasolini professore*, Roma, Minimum Fax, 1999.

²⁹ Bernardini, *Un anno a Pietralata*, p. 63.

Il Maestro esclude il ricorso a un modo di porsi autoritario: «d'altronde non volevo neppure passare dall'altra parte, imponendomi di colpo senza giustificazione, senza alcun motivo»³⁰.

E, allora, come venirne fuori?

Ancora una volta la dimensione individuale e quella collettiva si rivelano determinanti, interconnessi, quindi mediati, dalla dimensione politica.

A proposito di ciò, ancora nella *Prefazione a Un anno a Pietralata* Gianni Rodari afferma: «Il maestro che ha scritto questo libro porta intera la sua umanità nella scuola. Egli è evidentemente al corrente di metodi moderni della pedagogia e della didattica, ma la "passione" e l'entusiasmo di cui parla non stanno nei limiti della "passione pedagogica" e dell'entusiasmo didattico. Non possiamo chiedergli modelli da studiare e da imitare. Possiamo ammirare ed invidiargli la sua sincerità totale, la sua onestà morale e intellettuale»³¹.

Rodari torna su questo aspetto anche nella *Prefazione a Le bacchette di Lula*, quando, riferendosi ancora a *Un anno a Pietralata*, scrive: «Era, quel libro, in apparenza, il resoconto dell'applicazione di un metodo in un ambiente di particolare difficoltà; più in profondità, era la documentazione di un impegno umano totale nella scuola, di un entusiasmo quasi missionario. Il maestro riusciva nell'impresa di creare una piccola comunità moralmente e intellettualmente attiva perché si offriva ai ragazzi come uomo intero, alla pari: con l'uso puro e semplice delle "tecniche didattiche", ridotte, come spesso accade, a espedienti, non sarebbe riuscito a tanto»³². E, più avanti, facendo ora riferimento a quanto accaduto a Lula, aggiunge: «Potrà apparire un modo "rivoluzionario" di affrontare, dal basso, senza misurare le forze e gli sforzi, problemi che in un altro mondo – forse anche a pochi chilometri di distanza – si possono definire "problemi di riforma scolastica". Un

³⁰ Ivi, pp. 63-64.

³¹ Ivi, p. 39.

³² Gianni Rodari, *Prefazione*, in Albino Bernardini, *Le bacchette di Lula*, Nuoro, Ilisso, 2003, p. 11.

maestro non è tenuto, per contratto, a proporsi, oltre all'istruzione della sua "scolaresca", la rieducazione di un intero paese. Un uomo, se è un uomo, sì. Su questo il maestro Bernardini non ha dubbi. Impegno scolastico, impegno sociale, impegno politico fanno tutt'uno»³³.

Impegno scolastico, impegno sociale, impegno politico si combinano e, in tal senso, la risultante è maggiore della semplice somma delle singole parti. Insomma, dimensioni individuale e comunitaria acquisiscono valore nel loro correlarsi. L'una non ha senso e valore senza l'altra.

A Lula, a Roma, ma anche in seguito a Bagni di Tivoli, Bernardini agisce politicamente mentre riflette pedagogicamente e riflette politicamente mentre agisce pedagogicamente su quanto è chiamato a fare. Lo rileva, con la sua puntuale e accurata analisi, Elena Zizioli. Bernardini «ha appreso dalla militanza politica che un'autentica opera di rinnovamento non è solo responsabilità individuale, ma si sostanzia di azioni collettive. Per questo, fin dai primi giorni, superando le iniziali resistenze e gli scetticismi, cerca la relazione con le famiglie, la considera una "collaborazione necessaria", come ha suggerito Ada Marchesini Gobetti nei suoi studi. I genitori vanno perciò assolutamente coinvolti nel processo di apprendimento dei figli, valorizzati quanto i loro ragazzi. "Sono profondamente convinto – scriverà – che non si può fare *scuola nuova*, diversa dalla tradizionale senza il determinante contributo di questa componente sociale". Così quelle famiglie del sottoproletariato urbano, a dispetto di una società che le ha emarginate, collaborano all'azione educativa, sentendosi finalmente comprese nella loro dura e precaria quotidianità. La scuola non può rimanere un corpo estraneo, deve cercare il dialogo [...] è questa una delle lezioni più alte di militanza che il Maestro offre al lettore: la non indifferenza di fronte ai problemi umani»³⁴.

Si tratta di una visione che il maestro Bernardini ha abitato per tutta la vita, se è vero che nell'intervista raccolta nel nostro piccolo docu-

³³ Ivi, p. 13.

³⁴ Zizioli, *L'impegno di Albino Bernardini per una scuola nuova*, pp. 23-24.

mentario, ha rievocato con orgoglio questo suo modo di pensare e di agire il *fare scuola*, sottolineando la prassi di invitare sistematicamente le famiglie (non solo i genitori) per condividere con loro quanto avrebbe svolto in classe nelle settimane a seguire, concordando così le azioni da intraprendere insieme.

Allo stesso modo Albino ha voluto sottolineare come, differenziandosi appunto dai 'maestri d'occasione', abbia portato di tutto a scuola per far apprendere i suoi allievi e di come abbia dato tutto se stesso affinché ciò si realizzasse. Un compito che ha svolto con sistematicità anche dopo essere andato in pensione (il 30 settembre 1977), essenzializzato da quel «e dopo, ho insegnato in altro modo» che Albino confida sempre nel documentario e che abbiamo utilizzato in apertura del video sui maestri e sulle maestre dal quale sono partito.

Un altro modo di insegnare (soprattutto incontri con le scuole ma, anche e non da meno, visite alla sua abitazione che è stata, fino all'ultimo, meta di ex allievi/e, molti/e dei/delle quali divenuti/e in seguito insegnanti) del quale ho potuto beneficiare in prima persona, accompagnandolo diverse volte in queste occasioni.

Nell'avviarmi verso le conclusioni, provo ora a essenzializzare il discorso sull'impegno politico-pedagogico – individuale e comunitario – del maestro Bernardini in un acronimo che rimanda ovviamente ai contenuti che sostanziano di significato le lettere iniziali che lo compongono. L'acronimo in questione si compone di quattro 'P', quattro 'C' e una 'I'³⁵.

3. Quattro 'P', quattro 'C' e una 'I'

È assai complesso essenzializzare l'impegno di una vita, di una figura importante come quella di Albino Bernardini in poche pagine. Provo a farlo per punti, anzi per lettere, sperando di riuscire a resti-

³⁵ Si tratta di un ulteriore sviluppo di quanto avevo già argomentato in un mio precedente lavoro: Bocci, *Elogio dell'insegnante engagé. In onore e a memoria del maestro Albino Bernardini*, pp. 33-39.

tuire, almeno un minimo, ciò che, a mio avviso, ha sostanziato il suo pensare e il suo agire: in altre parole, il suo essere.

La prima 'P' è quella di 'Persona': nel riconoscimento e nel rispetto dell'individuo, quale soggettività sociale e psicologica unica e irripetibile, nella sua originarietà, quindi integra (in un sistema sociale, economico e culturale che invece tende alla frammentazione, alla parcelizzazione e alla frantumazione della soggettività). Albino ha sempre guardato all'altro/a con il massimo rispetto, e lo ha fatto avvalendosi dello strumento che ha eletto come mediatore tra sé e il mondo: il dialogo, che richiede (quando frutto di una postura autentica) la cura nell'ascolto di quanto l'altro/a porta con sé nella relazione. Un compito certamente faticoso (leggendo le pagine di *Un anno a Pietralata* ancor più che vedendo lo straordinario sceneggiato televisivo si coglie questa fatica, accompagnata da mille dubbi, in alcuni momenti da frustrazioni, talvolta addirittura da sensi di colpa), ma ineludibile. Persona di vastissima cultura, Albino non ha mai avuto atteggiamenti altezzosi, cercando sempre di essere lui all'altezza dei suoi interlocutori, che fossero gli alunni o i loro genitori.

La seconda 'P' è quella di 'Passione'. Già richiamata da Rodari, va ricondotta a quella dimensione del suo significato che chiama in causa la coincidenza tra ciò che sentiamo (avvertiamo, proviamo, percepiamo) nel fare qualcosa e quello stesso fare (l'attività, la pratica) nel momento in cui questo/a si concretizza nell'azione che stiamo compiendo. Fare qualcosa con passione (in modo appassionato), richiede una partecipazione profonda (nel nostro caso nella relazione educativa) e la totale e gratuita dedizione di sé a quella che (per l'appunto) diviene la finalità ultima del nostro agire (la causa). Questo fare altruistico (si può anche parlare di oblatività) ha una valenza politica, perché coincide con la ricerca del bene comune, nella cura della cosa pubblica, come hanno dimostrato oltre a Bernardini le tante maestre e i tanti maestri che hanno anteposto ai loro interessi (personali e professionali) quello degli allievi e delle allieve ai/alle quali si sono dedicati appassionatamente.

La terza 'P' è quella di 'Pazienza', da intendersi non come qualità connaturata (quindi come dotazione innata) in chi ha la vocazione all'insegnamento (come peraltro sostenuto da chi crede poco nella formazione degli insegnanti) ma come pratica intellettuale di un 'mestiere forte', qual è l'insegnamento, che assolve a una funzione fondamentale per la tenuta sociale di un Paese come il nostro che si dichiara democratico, e che non può essere lasciata alla mercé del pressappochismo o della casualità.

A proposito di ciò, Andrea Canevaro, in una bellissima intervista rilasciata in un terreno agricolo appena arato, ha affermato che il lavoro dell'insegnante ricorda da vicino quello del contadino, perché i frutti della terra richiedono tempo e grande impegno. Si può anche immaginarlo come un mestiere che attiene alla *téchne* insita nel lavoro delle botteghe artigianali rinascimentali. L'insegnamento, e l'apprendimento degli allievi, come il frutto di un paziente lavoro di cesello, il quale – lo sappiamo bene – è tanto più raffinato quanto più è minuto e lento il suo evolversi. Lo sappiamo bene, ho detto, e ne sono convinto. Sono convinto che lo sappiano bene le/gli insegnanti di scuola e anche i docenti universitari che si occupano di formazione. Lo sappiamo ma vediamo sfuggire questa possibilità dalle nostre mani, perché siamo intrisi – quindi condizionati, ma spero non al punto da esserci convinti di essere in questo predeterminati – nella e dalla cultura del traguardo immediato, delle scorciatoie, dell'acculturazione *fast-food*, *last-minute* o *take-away*. Albino Bernardini, e come lui tante/i altre/i, ci ha/hanno mostrato che è compito di chi insegna – a scuola come all'università – offrire il modello, anzi, offrirsi quale modello.

E in questo ci viene incontro la quarta 'P', che sta per 'Perseveranza'. Per ragionare sul significato che intendo qui attribuire a questo sostantivo femminile – che deriva dal latino *perseverantia*: costanza nel perseguire i propri scopi, nel dare seguito ai propri propositi, nel proseguire sulla via intrapresa, ecc. – faccio riferimento a due tecnologi dell'istruzione, quali sono stati John Carroll e Benjamin Samuel Bloom, che hanno indagato il concetto di *time on task* (o *engaged time*). Carroll, in

particolare, ha elaborato un modello (*Model of School Learning*) rappresentando l'apprendimento come la funzione (f) del rapporto tra il tempo impiegato e il tempo necessario, definendo il tempo dedicato all'attività (*time on task* o *engaged time*) come il punto nodale di incontro tra il tempo a disposizione e la perseveranza dello studente. Secondo Carroll, l'apprendimento si verifica quando gli studenti dedicano all'attività il tempo di cui hanno bisogno. È la base a partire dalla quale Bloom ha poi sviluppato il *Mastery Learning*, e questa consapevolezza ci suggerisce di fare attenzione. In effetti, affinché chi apprende dedichi all'attività (*task*) il tempo di cui ha bisogno, occorre che sia allestito, da chi insegna, un ambiente del compito (di apprendimento) commisurato alle caratteristiche di chi apprende, in modo da rendere effettivamente possibile e perseguibile questo intento. La perseveranza di chi apprende, quindi, è direttamente proporzionale alla perseveranza di chi insegna. In altri termini, è la risultante delle tre precedenti 'P', è il collante, il filo resistente della tessitura di una trama esistenziale orientante e generatrice di senso, per sé e per gli altri. Leggendo e ascoltando Albino Bernardini, questa trama emerge e si chiarisce ulteriormente, anche perché il maestro l'ha vissuta in prima persona.

Alle quattro 'P' appena descritte vanno poi aggiunte altrettante 'C': 'Cooperazione', 'Comunità', 'Coevoluzione' e 'Coraggio'.

La 'C' di 'Cooperazione', espressione di un modo ineludibile di fare scuola. L'idea (neppure tanto romantica) dell'insegnante quale eroina o eroe che agisce solitaria/o nell'aula una volta che ha chiuso la porta dietro di sé, forse ha affascinato nelle sue rappresentazioni cinematografiche³⁶, ma non funziona più (se ha mai funzionato), come hanno dimostrato da oltre 70 anni coloro che si sono riconosciute/i e associate/i nel Movimento di Cooperazione Educativa (ma vale anche per i CEMEA, il CIDI, ecc.). Ancora una volta Bernardini ne è testimone

³⁶ Fabio Bocci, *Questi insegnanti. Maestri e professori nel cinema*, Roma, Serarcangeli, 2002; Id., *Letteratura, cinema e pedagogia. Orientamenti narrativi per insegnanti curricolari e di sostegno*; Id., *L'ingresso in classe dell'insegnante. Quando il cinema parla di noi*, «Cooperazione Educativa», (2024), n. 2, pp. 66-71.

attivo e consapevole, in quanto il suo cooperare è stato a trecentosessantasei gradi: con i colleghi (molti dei quali invitati in classe, a partire da Rodari), con le famiglie, con gli allievi. L'esempio di Albino è un antidoto per fronteggiare la deriva della scuola neoliberale e aziendale (palese o mascherata che sia) che ha nell'individualismo e nella competitività (sotto l'egida del/della meritocrazia) il proprio credo. Ma anche per smascherare le retoriche, oggi quantomai attive, dell'insegnante Magister, che Galli della Loggia (per fare un nome di coloro che alimentano tali retoriche discorsive) vorrebbe reinsediato in una cattedra, elevata grazie al ripristino della predella. Reale o metaforica che sia, questa sua 'provocazione', disvela l'idea e l'immagine di scuola che veicola: rigorosa, selettiva, elitaria. Tutto quello che Albino, che rigoroso lo era ma non severo, ha contrastato dall'inizio alla fine della sua appassionata vita magistrale.

La seconda 'C' è quella di 'Comunità'. Alain Goussot in uno dei suoi ultimi scritti immaginava le scuole come agorà pedagogiche. Scrive Alain: «solo la trasformazione delle scuole in *agorà pedagogiche* aperte alla riflessione collettiva e alla co-progettazione di un nuovo patto educativo per il futuro potranno ridare speranza»³⁷.

Una pedagogia della speranza e della comunità che trova echi nel pensiero e nell'opera di bell hooks, la quale avverte e propone nel merito: «Uno dei pericoli dei nostri sistemi educativi è la perdita del sentimento di comunità, non solo la perdita dell'intimità con chi lavora con noi e chi studia al nostro fianco, ma anche la perdita di un sentimento di connessione e vicinanza con il mondo al di fuori dell'accademia. L'educazione progressista, l'educazione come pratica della libertà, ci permette di affrontare il sentimento della perdita e di ripristi-

³⁷ Alain Goussot, *I frutti velenosi della Buona scuola*, Comune.Info, 31 dicembre 2015. Cfr.: <<https://comune-info.net/il-2015-della-scuola/>> [ultimo accesso 21/03/2026]. E non è un caso che l'ultimo libro (Alain Goussot, *Per una pedagogia della vita. Célestin Freinet: ieri e oggi*, Foggia, Edizioni del Rosone 2015), prima della sua prematura e ingiusta scomparsa, sia una curatela dedicata a Célestin Freinet, dalle cui idee e azioni, sappiamo bene, è nato il movimento cooperativo.

nare il nostro senso di connessione reciproca: ci insegna a fare comunità»³⁸.

Ricordandoci, però, che fare comunità – nella sua accezione più autentica e profonda, che rimanda anche alla visione che ne ha fornito la pedagogia libertaria³⁹ – significa: «accettare di trasformarsi nell'interazione egualitaria con gli altri e prevedere la possibilità di divenire una persona anche molto differente da quella originaria»⁴⁰.

Ci viene così incontro la terza 'C', che è in realtà un doppio: 'Coevoluzione' e 'Coeducazione'. Albino Bernardini (e, con lui, tante/i altri insegnanti) aveva ben chiaro che la scuola non è un contesto neutro, ma è il luogo di incontro (e di scontro) e interazione di differenti principi, valori, ideali e visioni, ma anche di differenti credenze e aspettative, dei/delle quali sono portatori/ici tutti/e gli attori/ici coinvolti/e (insegnanti, dirigenti, allievi, famiglie, personale tecnico-amministrativo, collaboratrici/ori, ecc.), ossia coloro che abitano i contesti nei quali agiscono. Ciò significa che la scuola, in quanto agorà pedagogica, è lo spazio politico per eccellenza, lo spazio deputato a rompere gli schematismi di un sistema che (ce lo hanno mostrato con chiarezza Ivan Illich e Michel Foucault) tende alla riproduzione conformistica dell'ordine costituito. Scrive Elena Zizioli ancora a proposito di Albino: «Dalle sue esperienze didattiche precedenti e dai confronti con gli amici dell'MCE, tra i quali Mario Lodi e Bruno Ciari, egli trae la coscienza e la forza per rompere gli steccati della gerarchia istituzionale e il muro dell'ottusità pedagogica, prendendo così le distanze dai colleghi che, come molti insegnanti dell'epoca, diffidavano dei processi di modernizzazione, e per questo saranno definiti "vestali della classe media" [Dunque] anche il maestro impara: sperimenta il metodo di

³⁸ bell hooks, *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza*, Sesto S. Giovanni, Meltemi, 2022, p. 29.

³⁹ Filippo Trasatti, *Lessico minimo di pedagogia libertaria*, Milano, Elèuthera, 2004; Fabio Bocci, Carla Gueli, Edoardo Puglielli, *Educazione libertaria. Tre saggi su Bakunin, Robin e Lapassade*, Roma, RomaTre-Press, 2020.

⁴⁰ Francesco Codello, *Né obbedire né comandare. Lessico libertario*, Milano, Elèuthera, 2009, p. 47.

una scuola nuova, ha tra le sue componenti il coraggio, la volontà, la pazienza, ma anche la capacità di intervenire tempestivamente nei momenti critici. Bernardini rifugge dall'essere un noioso tecnico dell'educazione e si offre come uomo animato da passioni e ideali»⁴¹.

Questo significa, con Paulo Freire, avere la coscienza politica (essere coscientizzati, coscientizzarsi) del fatto che pur essendo tutti noi esseri condizionati non siamo affatto esseri predeterminati, e che «la storia è un tempo di possibilità e non di *determinismo*, che il futuro [...] è *problematico* e non inesorabile»⁴². È, questo, un messaggio (di speranza) dalla fortissima valenza pedagogica e indica che, al pari degli individui, anche i contesti nei quali agiamo apprendono, divengono (come ha sempre sostenuto Andrea Canevaro) competenti. Spetta a noi cercare ardentemente di farlo. Albino ha mostrato – contro il fatalismo di chi continua a sostenere che ciò che nasce tondo non può finire quadrato – che è possibile farlo. Insomma, si è fatto testimone vivente di quello che Robert Musil ne *L'uomo senza qualità* definisce come «senso della possibilità». L'educatore per mezzo dell'azione educativa è chiamato a promuovere una visione della vita e del mondo che sfugge all'inesorabile, all'ineluttabile, all'impensabile e, quindi, all'inagibile.

Lo ha mostrato, come ben richiamato da Elena Zizioli, con 'Coraggio', la nostra quarta 'C'. Se ci appoggiamo a un qualsiasi dizionario, apprendiamo che la parola *coraggio* deriva dal latino *coratĭcum* (poi nell'antico provenzale *coratge*), o da *cor habeo*, derivante dalla composizione tra *cōr* (*cuore*) *cōrdis* (di/del cuore) e *habere* (*avere*), ossia avere cuore, per estensione essere persona di cuore. Avere coraggio, dunque, significa avere cuore, essere di cuore il che implica avere a cuore qualcuno o qualcosa (un principio, un'ideale, una causa...). Avere a cuore, in tal senso, significa averne cura, prendersene cura, affermare che quel 'qualcuno', quel 'qualcosa' mi riguarda, mi interpella, mi chiama in causa. Detto altrimenti è *I Care*, caro a don Milani, che è l'esatto op-

⁴¹ Zizioli, *L'impegno di Albino Bernardini per una scuola nuova*, pp. 22-23.

⁴² Paulo Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino, EGA, 2004, p. 18.

posto della noncuranza, di chi riteneva, all'epoca di Bernardini, e ancora oggi ritiene, che un/una insegnante dovrebbe occuparsi solo di scuola, di istruzione/istruire, attenendosi al compito di fornire/trasmettere i contenuti della conoscenza agli/alle allievi/e a lui/lei affidati e non farsi carico (avere cura) di altro (ad esempio della condizione socio-economico-culturale degli allievi, ma anche della loro salute mentale, tema quanto mai attuale).

Rispetto a questa postura di disimpegno, Albino Bernardini ha mostrato (senza eroismi, ma con la pratica quotidiana) di avere coraggio, ponendosi in «direzione ostinata e contraria» (come cantava De André in *Smisurata preghiera*) rispetto a quella opportunistica abitata da molti/e, per conformismo o per mera convenienza. Torna qui in mente quanto precedentemente citato (e mi scuso per la ripetizione) richiama una delle prefazioni di Rodari: «Un maestro non è tenuto, per contratto, a proporsi, oltre all'istruzione della sua "scolaresca", la rieducazione di un intero paese. Un uomo, se è un uomo, sì. Su questo il maestro Bernardini non ha dubbi. Impegno scolastico, impegno sociale, impegno politico fanno tutt'uno».

Riecheggia di nuovo la parola politica, quella che tanto infastidisce il potere (politico, amministrativo, burocratico) e che non pochi decisori politici e politici per professione in modo del tutto paradossale invitano, e talvolta impongono (anche con la comminazione di sanzioni), a rifuggire, a lasciare fuori dalla scuola. Come se la scuola non fosse, per eccellenza, il luogo più alto del fare politica, se non dimentichiamo (e qualcuno temiamo lo abbia dimenticato o, peggio, non lo ha mai preso in considerazione) che fare politica significa partecipare alla costruzione della cosa pubblica, perseguendo il bene comune.

Albino Bernardini non si è certo tirato indietro rispetto a questo compito che richiede alto senso civico, quindi politico, facendosi testimone – con il coraggio delle proprie opinioni e delle proprie azioni – del credo pedagogico, personale e comunitario, che ha incarnato ispirandosi allo spirito democratico della nostra Costituzione.

E qui si innesta la 'I', quella di 'Ideale' (utopico) che sostanzia ulteriormente le precedenti quattro 'P' e quattro 'C', fin qui descritte. A questo punto immagino che lettori e lettrici si saranno accorti che (anche giocando, ma fino a un certo punto) si è venuto a creare l'acronimo PCI, non casuale riferimento al Partito Comunista Italiano che ha rappresentato il riferimento politico di Albino Bernardini. Un riferimento preciso, imprescindibile per comprendere appieno il modo con il quale *Mastru* Albino ha abitato, con la consueta dialettica che lo ha sempre contraddistinto, il suo impegno magistrale. Perché se è vero, come ha anche evidenziato Alessandro Barbero riflettendo in merito alla «monumentale differenza tra Fascismo e Comunismo», che quest'ultimo «è stata una esperienza tragicamente fallimentare, perché dove i comunisti sono andati al potere quasi ovunque hanno creato regimi fallimentari, e in certi casi anche spaventose dittature...» è altrettanto vero che «il comunismo è stato anche la fede di milioni di persone in tutto il mondo che non sono mai andate al potere, che non hanno mai creato dittature, che sono state perseguitate e massacrate per un secolo, in tantissimi Paesi, e che sentivano di lottare per la giustizia, per la democrazia, per la libertà. E allora, i comunisti sono anche loro, mentre i fascisti e i nazisti sono solo quelli lì, non ci sono quelli che non aderiscono a ciò che le loro dittature hanno fatto»⁴³.

Albino, uscito segnato dalla Seconda guerra mondiale e dalla barbarie nazifascista – avendo fatto esperienza diretta come soldato sulle Alpi al confine con la Francia, poi in Albania e, infine, in Jugoslavia (Bernardini, 1988) – matura il desiderio di pace, di amore, di fratellanza che poi, aderendo al PCI, cerca di mettere in pratica come maestro. A lui ben si applica l'affermazione di Joseph Weizenbaum⁴⁴, «ognuno do-

⁴³ Cfr. <<https://www.youtube.com/watch?v=HhqSRMBDnrU>>.

⁴⁴ Joseph Weizenbaum (1923-2008) è stato un importante informatico tedesco, tra i precursori, con l'invenzione del programma ELIZA, dei simulatori artificiali in grado di riprodurre una conversazione "naturale" uomo macchina. Interessatosi delle questioni filosofiche dell'Intelligenza Artificiale, nel 1977 con la pubblicazione del celebre *Computer Power and Human Reason. From Judgement to Calculation*, ha espresso una serie

vrebbe comportarsi come se il futuro di tutta l'umanità dipendesse da lui», che, peraltro, troviamo nella quarta di copertina del volume di Claudio Pozzoli⁴⁵, *L'utopia possibile*⁴⁶.

Perché, in fondo, di questo parliamo. Dell'utopia, di quel profondo, antico e inestinguibile (almeno per alcune/i) anelito per una vita migliore⁴⁷, non solo per sé, ma per tutte/i. Un anelito che talune/i (le/gli utopiste/i) cercano con passione, pazienza, perseveranza e coraggio di rendere concreto. E come altro è possibile concretizzare questo *élan vital*, se non attraverso l'educazione? Perché le utopie – come giustamente rammenta Filippo Trasatti – di cui «è disseminata la storia della nostra cultura, da Platone ai giorni nostri, sono qualcosa di più di isole perdute nell'oceano: sono uno dei cuori segreti pulsanti dell'elaborazione pedagogica»⁴⁸. E, in tal senso, ha ancora una volta ragione Gianni Rodari, quando afferma che «Il senso dell'utopia, un giorno, verrà riconosciuto tra i sensi umani alla pari con la vista, l'udito, l'odorato, ecc. Nell'attesa di quel giorno tocca alle favole mantenerlo vivo, e servirsene, per scrutare l'universo fantastico»⁴⁹.

E non a caso, Bernardini, tra le sue pratiche didattiche quotidiane ha inventato le storie con il finale aperto, anzi le 'storie senza finale', in modo da consentire ad allievi e allieve di dare corpo alla loro personale espressività creativa⁵⁰. Dopo aver messo in pratica questa idea, ne parla nel libro *Le avventure di Grodde* del 1989, un racconto tra realtà e

di dubbi sulla capacità delle macchine di assumere decisioni importanti mancando di compassione e saggezza.

⁴⁵ Claudio Pozzoli, è uno scrittore, saggista e giornalista. Ha una formazione filosofica, sociologica e nel campo della storia sociale, avendo studiato a Heidelberg, Francoforte e Marburg, entrando in contatto con pensatori di fama mondiale quali Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas e Wolfgang Abendroth.

⁴⁶ Claudio Pozzoli, *L'utopia possibile*, Milano, Rusconi, 1992.

⁴⁷ Alberto Savinio, *Introduzione*, in Tommaso Campanella, *La città del Sole*, Milano, Fabbri, 1995.

⁴⁸ Trasatti, *Lessico minimo di pedagogia libertaria*, p. 144.

⁴⁹ Gianni Rodari, *Manuale per inventare storie*, «Paese Sera», 9 febbraio 1962.

⁵⁰ Fabio Bocci, *I puntini sulla C. Un piccolo Baedeker per avventurarsi nei luoghi della creatività*, Milano, Guerini Scientifica, 2026.

immaginazione che contiene in chiusura (aprendosi) un colpo di scena. Scrive ai/alle giovani lettori/ici: «Cari ragazzi, continuate voi», invitandoli a spedire il loro finale inventato al suo indirizzo di casa, a Bagni di Tivoli (con tanto di indicazione del suo numero di telefono).

Anche questa, se vogliamo, è un'ulteriore testimonianza dell'idea di scuola abitata da Albino: un fare scuola centrato su una relazione educativa guidata da intenzionalità pedagogica, che travalica le mura degli istituti scolastici e entra nella vita di tutti i giorni e che la sostanzia, fornendo a tutti/e e a ciascuno/a la possibilità di acquisire gli strumenti culturali per autodeterminarsi, per desiderare e ricercare un futuro migliore per sé e per gli altri.

4. Brevi conclusioni

Albino Bernardini, unitamente a compagne e compagni di viaggio, è stato uno degli artefici della democratizzazione della scuola italiana. Non c'è alcun dubbio su questo.

Resta da domandarsi, ora, cosa ne sia stato (e cosa ne sia nell'attualità) di questo lascito. È chiaro che per rispondere a tale domanda ci vorrebbe non il breve spazio di queste conclusioni, ma un intero saggio, anzi, un intero volume⁵¹.

Purtroppo, da alcuni anni l'ideale che ha guidato l'azione di Albino e di tanti/e insegnanti è sottoposto a un vero e proprio attacco da parte di alcuni/e intellettuali (da Mastrocola a Galli della Loggia, passando per Scotto di Luzio e altre/i) che criticando l'idea(le) di scuola 'progressista' stanno di fatto mettendo in discussione l'impianto stesso della scuola democratica. Come rileva Vanessa Roghi, questa «è diven-

⁵¹ In tal senso mi permetto di fare qualche minimo rimando: Christian Raimo, *Tutti i banchi sono uguali. La scuola e l'uguaglianza che non c'è*, Torino, Einaudi, 2017; Massimo Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Milano, FrancoAngeli, 2019; *Leggere don Lorenzo Milani. Parole chiave, materiali e proposte per comprendere l'eredità culturale della scuola di Barbiana*, a cura di Fabio Bocci, Giancarlo Crescenza e Anna Mariani, Lecce, Pensa Multimedia, 2024; *Alfabeto della scuola democratica*, a cura di Christian Raimo, Bari-Roma, Laterza, 2024; Michele Arena, *Dipende dalla classe. Manifesto per una scuola anticlassista*, Trento, Il Margine, 2025.

tata sinonimo di scuola facile, scuola dove non si boccia, scuola dove non si impara niente. Capire quanto eversivo sia dire o anche solo pensare tutto questo non è banale ma occorre sforzarsi affinché tutte le persone che hanno a cuore l'educazione (e la democrazia) lo capiscano»⁵².

Compito non facile, questo, se è vero (come purtroppo sembra manifestarsi sempre di più ai nostri occhi) che la stessa idea di scuola inclusiva (espressione della scuola democratica, non potendo esserci l'una senza l'altra) è oggi sottoposta a una revisione critica (e non solo negli Stati Uniti trumpiani). Una revisione che odora di revisionismo, perché non è certo finalizzata al miglioramento del sistema scolastico e sociale (in risposta a quell'ideale trasformativo insito nell'idea stessa di progresso sociale, culturale e politico), quanto in direzione dell'attuazione di un suo smantellamento.

Ciò avviene anche perché, dopo oltre sessanta anni di scuola democratica, quindi inclusiva – prendendo a riferimento la Legge 1859 del 1962 – e a quasi ottanta dal varo della Costituzione, le idee e gli ideali che la sostengono e su cui si fonda non sono divenuti realmente incarnati da tutte e da tutti. Come riflette ancora Vanessa Roghi, ancora oggi «ogni bambino che entra a scuola vive, nei fatti, un'esperienza diversa. La scuola è un viaggio nel tempo: nello stesso istituto scolastico, nella stessa classe. È possibile trovare l'insegnante che viaggia nel futuro e quella che ancora rimpiange la scuola prima del 1962, l'anno della riforma delle scuole medie. La scuola dei netturbini la chiamarono, perché per la prima volta metteva insieme chi era destinato al liceo con chi era destinato al lavoro fino ai quattordici anni. Bene, c'è chi ancora pensa che sia stata, invece, un male»⁵³.

A tutto ciò si aggiunge, con una recrudescenza che deve far scattare qualche campanello d'allarme, l'avversione crescente contro tutto ciò che odora di pensiero pedagogico e che deriva dagli esiti di chi studia l'educazione. E questo sta avvenendo sia da destra (cosa tutto som-

⁵² Roghi, *Il tirocinio della democrazia. Una genealogia per la scuola del presente*, p. 88.

⁵³ Ivi, p. 91.

mato attesa) sia da sinistra. Ho avuto modo di affrontare la questione senza fare sconti alle responsabilità del mondo accademico, di chi si occupa di sostanziare con studi e ricerche le Scienze dell'Educazione *in primis*⁵⁴, quindi non ci torno. Ma duole leggere, anche da parte di intellettuali di sinistra, come Luciano Canfora, definire la Pedagogia come «Teoria astratta del nuoto»⁵⁵ o assistere (ahinoi soprattutto sui social) alla riduzione di tutto il dibattito sulla scuola a chiacchiere da bar, dove alle immancabili e reiterate critiche della destra rispetto alla sciagura che avrebbe rappresentato per la scuola italiana (secondo costoro) il cosiddetto (sempre da costoro) 'donmilanismo' si sommano quelle di certi insegnanti e (anche) dirigenti scolastici di sinistra che confondendo i piani di analisi, semplificano i discorsi con termini-slogan – come didatticismo/i, tecnicismo/i, pedagogismo/i – che davvero poco si addicono alla tradizione un pensiero pedagogico colto, raffinato e complesso qual è quello elaborato nel corso del tempo da maestre e maestri, professori e professoresses che dal basso hanno contribuito (e non sussidiariamente, ma compiutamente) all'evoluzione del sistema formativo nazionale, ovvero alla sua democratizzazione. Una tradizione seguita, fortunatamente, da chi continua a riconoscersi

⁵⁴ Si veda almeno: Fabio Bocci, *Ri-connettersi: la circolarità virtuosa scuola università nei processi generativi e trasformativi del sistema formativo in prospettiva inclusiva*, in *Didattica e Inclusione scolastica. Costruire comunità*, a cura di Heidrun Demo et al., Bolzano, University Press, 2024; Fabio Bocci, *Appunti e riflessioni, in premessa e non solo a margine, in merito all'importanza di un progetto di ricerca sull'imparare a imparare e sulle mappe concettuali*, in *Prospettive teoriche e pratiche didattiche quotidiane su mappe concettuali e imparare a imparare. Un progetto di ricerca con insegnanti di sostegno in formazione*, a cura di Salvatore Patera, Gianluca Amatori e Fabio Bocci, Lecce, Pensa Multimedia, 2026.

⁵⁵ Luciano Canfora, nell'articolo *Salviamo la laurea magistrale*, pubblicato sul «Corriere della Sera» il 19 dicembre 2021, rispetto ai corsi abilitanti (noti come 60 CFU) afferma che 36 di questi CFU sarebbero dedicati a indottrinamento pedagogico, ossia teoria astratta del nuoto. Cfr. <<https://www.pressreader.com/italy/corriere-della-sera/20211219/282428467501679>>.

In proposito ha risposto a suo tempo Massimiliano Fiorucci, all'epoca Presidente della Società Italiana di Pedagogia (SIPED) e oggi Rettore dell'Università Roma Tre. Cfr. <<https://ilmanifesto.it/carro-canfora-la-formazione-non-e-un-belletto>>.

in quel solco e che quotidianamente lo riformula, lo reinventa, lo attualizza.

Come ho più volte affermato (con convinzione) bisogna ripartire da qui, ripristinando il circolo virtuoso del dialogo tra scuola e università (e non solo, con le famiglie e con i territori, con i sindacati e con le associazioni), rivitalizzando quell'idea di agorà pedagogica anelata da Alain Goussot. Occorre farlo portando il dibattito fuori dai social, rilanciando gli spazi del confronto, come le scuole, le università, le associazioni, i sindacati, ma anche le riviste di settore, le quali purtroppo hanno perso (e di questo l'accademia deve fare profonda autocritica) la loro funzione storica di elaboratrici di pensiero pedagogico fecondo e significativo. La scuola merita questa attenzione e cura.

E, in questo – per concludere – torna a farsi ancora incontro Albino. Nell'intervista contenuta nel più volte qui richiamato docu-corto a lui dedicato, il maestro Bernardini ha affermato che si è formato da sé, certamente leggendo quello che i pedagogisti scrivevano nei loro libri, ma senza fermarsi al solo studio di questo sapere pedagogico-didattico. Lo sperimentava, ne vagliava con sistematicità potenzialità e limiti nel suo applicarsi nelle situazioni scolastiche reali, lo analizzava confrontandolo con il sapere dell'esperienza e poi ne scriveva, aprendosi – con il piglio dialettico che lo ha sempre contraddistinto – al confronto, alimentando così un dibattito fruttuoso, aperto a ulteriori possibili sviluppi e non meramente difensivo. Nessun respingimento a priori, dunque, nessuna preclusione o pregiudizio, nessuna postura apodittica, ma curiosità, desiderio di approfondire, indagare, verificare, modificare, reinventare.

Del resto, e in definitiva, è questa l'immagine dell'insegnante intellettuale, *engagé*, della quale la nostra scuola (e anche l'università, ci mancherebbe) e la nostra società ha davvero bisogno.

La prova della creatività: Albino Bernardini scrittore per ragazzi

Pino Boero¹

La terza età (chiamiamola pure 'vecchiaia') incentiva il meccanismo dei ricordi e consente di mettere a fuoco nella loro essenza episodi della propria vita cui forse nel passato si dava valore transitorio e che invece furono determinanti momenti di formazione: parto quindi da lontano per raccontare la mia amicizia con Albino Bernardini che, nata in occasione di qualche recensione ai suoi libri e di qualche convegno, si rinsaldò quando nella prima metà degli anni Novanta del secolo scorso fondò a Olzai con il pedagogista Tonino Mameli e il preside Bachisio Porru, allora sindaco di Olzai, il «Premio Nazionale di Letteratura per l'infanzia» e chiese alla professoressa Giovanna Cerina dell'Università di Cagliari, allo scrittore romano Marcello Argilli e a me di fare parte della Giuria da lui presieduta; il premio crebbe, divenne «Premio Nazionale di Letteratura per l'Infanzia Sardegna», cambiò sede (Dorgali e Siniscola), durò un quarto di secolo e, fino a quando le forze lo ressero, fu governato da lui con intelligenza ma anche con quella vemenza che lo caratterizzava quando doveva difendere una posizione di cui era convinto.

Fu un'esperienza formativa anche per me perché, al di là del lavoro della giuria, mi permise di prendere coscienza del fatto che Albino Bernardini non aveva 'inventato' per caso un concorso di letteratura per l'infanzia, ma che anzi questo era il frutto maturo di una 'vocazione' che aveva sempre coltivato, quella di veder valorizzato non solo l'impegno didattico ma anche lo spazio creativo, il racconto come motore di crescita: leggere le decine di opere per l'infanzia che arrivavano al

¹ Già Professore ordinario di Letteratura per l'infanzia presso l'Università degli Studi di Genova.

concorso evidenziava proprio la volontà di conoscere, capire, aiutare una produzione troppo spesso considerata di serie B.

Non è un caso che punto di riferimento per lui sia stato Gianni Rodari conosciuto grazie a Dina Bertoni Jovine: «Ero appena arrivato a Roma, quando una sera, la mia grande maestra Dina Bertoni Jovine, mi disse “Hai conosciuto Gianni Rodari?”. “Lo conosco di nome – risposi – ma non ho ancora avuto il piacere di incontrarlo...”. “Se vuoi puoi trovarlo di pomeriggio nella sede del ‘Pioniere’ in via Napoli...”. Nacque così la nostra conoscenza e l’amicizia che durò vent’anni esatti. Quante volte ci incontrammo, quante volte discutemmo, non lo so. Certamente molte volte e nei posti più diversi: in congressi e convegni, nella mia scuola, a casa sua, in treno, in presentazioni di libri, ecc.»².

In effetti il consolidamento del rapporto fra Rodari e Bernardini si sviluppò all’interno di quel ventennio 1960-1980 che vide cambiamenti significativi all’interno non solo della scuola (tempo pieno, Decreti Delegati...) ma anche della produzione per l’infanzia e della critica relativa; e nello spirito ‘battagliero’ del tempo fu una polemica, nata nell’ambito del Movimento di Cooperazione Educativa, a contrapporre nel 1966 Bernardini a Rodari: il primo sulla rivista del PCI «Riforma della scuola» aveva criticato il volume *Didattica operativa* di Giuseppe Tamagnini³, uno dei fondatori del MCE, accusandolo di aver evidenziato solo delle tecniche didattiche senza adeguata valorizzazione delle prospettive politiche e ideali; Rodari non era d’accordo, rifiutava l’accusa di ‘tecnicismo’ rivolta al libro e, ad esempio, metteva in evidenza l’importanza del ‘testo libero’ capace di sostituire il ‘tema obbligato’: «La tecnica del *testo libero* comprende in sé il suo fine, che è la liberazione del bambino, la formazione della sua mente e un’attività libera, la nascita di una coscienza critica della realtà, la costruzione dal basso di una scala di valori in cui la lealtà, la solidarietà, la collabora-

² Albino Bernardini, *La lumaca in classe*, in *Testimonianze su Gianni Rodari raccolte da Carmine De Luca*, Reggio Emilia, Centro Stampa Litograf, 1982, p. 25.

³ Giuseppe Tamagnini, *Didattica operativa (Le tecniche Freinet in Italia)*, Frontale, MCE, 1965.

zione prendono il posto di valori formali (la disciplina esteriore, il voto, la pagella ecc.) o di pseudovalori imposti dall'alto. Il punto è che non si può assolutamente usare la tecnica del *testo libero* nel quadro di un insegnamento dogmatico»⁴.

Ovviamente la polemica non impedirà la stima reciproca e pochi anni dopo le prefazioni di Rodari accompagneranno la lettura dei testi pedagogici più significativi di Bernardini, da *Un anno a Pietralata*⁵ a *Le bacchette di Lula*⁶ e *La supplente*⁷ segno di una non occasionalità dell'interesse di Rodari per l'impegno educativo del maestro; particolarmente significativa la prefazione di *Un anno a Pietralata* dove Rodari, osservando che l'interesse del libro sta «da un lato, nella rappresentazione realistica e sincera dei ragazzi, dall'altro nell'atteggiamento di fondo del maestro nei loro confronti», mette in evidenza anche un personale ideale educativo libero dalle pastoie delle definizioni di comodo: «Si può essere, mettiamo, *progressivi* in politica e *reazionari*, se si è insegnanti, a scuola. Si può credere nella necessità che le classi lavoratrici si elevino fino alla direzione dello Stato, nella necessità di educare in un certo modo il sottoproletariato; e poi, trovandosi di fronte i figli dei lavoratori e i figli dei sottoproletari, trattarli con gli schemi tradizionali della disciplina, del dogmatismo, eccetera. Trasformare il proprio lavoro per riuscire a svolgerlo in modo coerente con i propri principi richiede sforzi, il paragone accennato ora in termini politico-ideologici può essere trasportato in altri termini. Religiosi, per esempio. Conosciamo tutti insegnanti che si credono profondamente religiosi e poi, di fronte ai ragazzi, non vedono in loro anime fraterne, ma scolari da addestrare a certe pratiche, con le buone o con le cattive, servendosi di certi espedienti, eccetera. Il maestro che ha scritto questo libro porta intera la sua umanità nella scuola. Egli è evidentemente al

⁴ Gianni Rodari, *Postilla a una recensione a Didattica operativa di Giuseppe Tamagnini*, «Riforma della scuola», XII (1966), n. 4, pp. 38-39.

⁵ Albino Bernardini, *Un anno a Pietralata*, Firenze, La Nuova Italia, 1968.

⁶ Id., *Le bacchette di Lula*, Firenze, La Nuova Italia, 1969; poi Nuoro, Ilisso, 2003.

⁷ Id., *La supplente*, Firenze, La Nuova Italia, 1975.

corrente di metodi moderni della pedagogia e della didattica, ma la *passione* e l'*entusiasmo* di cui parla non stanno nei limiti della *passione pedagogica* e dell'*entusiasmo didattico*. Non possiamo chiedergli modelli da studiare e da imitare. Possiamo ammirare ed invidiargli la sua sincerità totale, la sua onestà morale e intellettuale».

Se Rodari dichiara la sua ammirazione per l'impegno del maestro sardo⁸, altrettanto Bernardini fa nei confronti dello scrittore omegnese di cui riconosce sempre la grandezza senza mai, però, nei suoi testi per ragazzi, muovere in netta direzione rodariana perché legato a una dimensione più realistica e definita; autoassolvendomi per la citazione personale feci emergere questo dato in una recensione a *Filastrocche lunghe e corte* di Rodari⁹ e a *Bobbi va a scuola* di Bernardini¹⁰ uscita sul numero 3 (marzo 1982) di «Riforma della scuola»: «Albino Bernardini è approdato alla letteratura per l'infanzia. Se *Un anno a Pietralata*, *La supplente*, *Le bacchette di Lula* hanno costituito tappe importanti nel percorso della sua significativa esperienza di maestro, queste ultime dieci storie di bambini completano e integrano il percorso. L'attenzione di Bernardini in *Bobbi va a scuola* è sempre naturalmente rivolta al mondo dell'infanzia, ma il campo si è allargato: il mondo della scuola esiste, ma non assorbe totalmente l'attenzione di Bernardini e dei suoi personaggi; bambini, genitori, nonni, parenti e amici si muovono sullo sfondo di città, di paesi, di quartieri, di piazze, di vie, di palazzi; gli episodi nascono dall'esperienza quotidiana e sono osservati e descritti con un pizzico di umorismo e di bonaria ironia: l'asino che si ribella a chi lo chiama Pippo, i genitori possessivi ed ostili che impediscono a Gianni di giocare con i coetanei, le battaglie di molti bambini che, in due occasioni vogliono far accettare agli adulti la presenza degli animali, il rapporto nonno-nipote vissuto sul piano sentimentale con

⁸ Significativi, al proposito, altri due interventi giornalistici di Rodari sul lavoro di Bernardini: *Anche la chiocciola è andata a lezione*, «Paese Sera», 2 aprile 1963 e *In margine al Diario di un maestro. Piccola storia del "limografo"*, «Paese Sera», 2 marzo 1973.

⁹ Gianni Rodari, *Filastrocche lunghe e corte*, illustrazioni di Emanuele Luzzati, Roma, Editori Riuniti, 1982.

¹⁰ Albino Bernardini, *Bobbi va a scuola*, Torino, ERI, 1981.

molta intensità... Le storie di Bernardini presentano situazioni diverse ma risultano caratterizzate da un identico impegno: "Cari bambini, leggete e state allegri, ma anche pensate perché dietro a ogni storia c'è sempre qualcosa da imparare...". Storie con morale, dunque? No, perché Bernardini è sulla scia rodariana: "Se poi questi personaggi, questi fatti, questi luoghi metteranno in moto la vostra fantasia, come mi auguro di cuore, scrivete e date sfogo ai vostri sogni, alle vostre idee, magari partendo dalle esperienze che certamente non vi mancano, e vedrete che qualcosa di buono verrà fuori". Bernardini, certo, non si pone, come Rodari, problemi di scrittura, non recupera le potenzialità trasgressive della parola, la sua esposizione rientra nel solco della tradizione della narrativa scolastica; ciò nonostante, il libro sarà letto con piacere dai bambini mentre i genitori troveranno gli elementi per riflettere sul loro ruolo, sui loro pregiudizi, sulle loro chiusure».

Si può osservare, chiudendo qui il discorso sul rapporto Bernardini – Rodari, che fin dall'inizio delle sue prove di scrittore per l'infanzia Bernardini, pur accettando come fondamentale l'impegno rodariano verso una progressiva conquista di una «grammatica della fantasia», non poteva aderirvi compiutamente: Rodari, dopo una breve esperienza di insegnante, era approdato al giornalismo e alla scrittura per l'infanzia; Bernardini restava nella 'trincea' della scuola, all'interno di una 'realtà' spesso ostile verso chi osava rendere pubblica la penosa situazione dell'istruzione nel nostro paese. Si capisce così il 'realismo' di Bernardini, scrittore per l'infanzia, quel tener conto di una società che ha perso i suoi punti di riferimento, ma nello stesso tempo guardare ottimisticamente avanti per favorire una crescita armonica di bambini e ragazzi.

La storia del maestro di Pietralata impegnato anche come scrittore per l'infanzia continua con le *Disavventure di un povero soldato*¹¹ che possono essere inserite nel contesto di quella tragica presa di coscienza che fu per tanti giovani italiani la Seconda guerra mondiale: la storia del giovane che va a 'servire la patria' pieno di fervore (l'educazione belli-

¹¹ Id., *Disavventure di un povero soldato*, Bergamo, Juvenilia, 1988.

cista e 'imperiale' delle nuove generazioni fu uno degli impegni prioritari del regime fascista) e che al fronte si rende conto della tragedia della guerra, delle false illusioni e degli assurdi miti creati da un regime liberticida rientra a pieno titolo in un percorso narrativo comune a testi di altri autori per ragazzi cresciuti sotto la dittatura: *Il corvo*¹² di Mario Lodi, *Una banda senza nome*¹³ di Guido Petter, *L'altare nero*¹⁴ di Marcello Argilli.

Altro testo significativo è *Le avventure di Grodde*¹⁵ dove Bernardini utilizza un tema tradizionale della letteratura per l'infanzia (quello di dar voce agli animali e alle loro esperienze 'umane'¹⁶) giocandolo nei termini 'moderni' di una storia senza finale: una volpacchiotta (in sardo, Grodde) lascia la famiglia e il bosco per andare alla scoperta del mondo (e degli uomini); avrà incontri positivi e negativi, tornerà nel bosco, ma continuerà a sentire la nostalgia degli uomini... Cosa sceglierà? Ai lettori bambini le risposte e ai lettori adulti il piacere di trovare in Bernardini la capacità di rivitalizzare e rendere vive storie antiche consolidate nel nostro immaginario.

Un buon sapore 'antico' è anche quello di *Tre ragazzi e un cane*¹⁷ raccolta di storie che descrive uno squarcio di vita di alcuni piccoli protagonisti, una vita fatta di avventure e giochi e di quel tipico rapporto speciale che i bambini instaurano con gli animali. Bernardini, con sapiente maestria, sembra farci ritornare con la mente ai tempi dell'infanzia, quando il mondo, anche nelle sue piccole sfaccettature, era tutto

¹² Mario Lodi, *Il corvo*, Firenze, Giunti, 1971.

¹³ Guido Petter, *I ragazzi della banda senza nome*, Firenze, Giunti, 1972. Di Petter sullo stesso argomento andranno anche ricordati *Che importa se ci chiaman banditi* (Firenze, Giunti, 1978), *Sempione '45* (Torino, Loescher, 1991), *Nel rifugio segreto* (Firenze, Giunti, 1998).

¹⁴ Marcello Argilli, *L'altare nero*, Roma, Bordeaux, 2022.

¹⁵ Albino Bernardini, *Le avventure di Grodde*, Roma, Editori Riuniti, 1989.

¹⁶ Nella storia dell'Italia unita il primo autentico libro per l'infanzia è – non a caso – *Le memorie di un pulcino* (1875) di Ida Baccini.

¹⁷ Albino Bernardini, *Tre ragazzi e un cane... e altri racconti*, Patti, Kimerik, 2010.

una scoperta esilarante e gli adulti erano spesso 'gli avversari', che non riuscivano a rendersi complici di questa meravigliosa avventura.

Bernardini sta dalla parte dei bambini e un lettore attento può trovare un filo rosso di continuità fra i testi-testimonianza che l'hanno reso famoso, da *Un anno a Pietralata* a *Le bacchette di Lula*, e una storia come *La banda del bolide*¹⁸ che vede nuovamente contrapposti adulti intolleranti e bambini creativi: il maestro Bernardini sa bene che la scuola dovrebbe formare cittadini consapevoli, critici e curiosi, capaci di indignazione ma anche di spirito solidale e lavora in tal senso anche sul piano della creatività letteraria; non occorrono giochi sofisticati all'infanzia, un carretto attrezzato dagli stessi bambini può diventare un 'bolide' da competizione e consentire 'imprese' non sempre prive di rischi. L'importante – sembra dire Bernardini – è aver progettato al di fuori (e al di sopra) degli schemi consueti, delle aspettative tradizionali: l'impegno civile, la volontà di partecipazione, la capacità di progettare un futuro diverso possono nascere anche dal gioco e l'adulto educatore può scegliere se diventare 'complice' attivo di questi processi educativi assumendosene anche la responsabilità o dimostrare, come l'anziana maestra, insofferenza per ogni creativo 'disordine'.

Analoga sensibilità Bernardini dimostra quando si avvicina all'universo della sua Sardegna: se in Grodde erano due mondi diversi (quello degli animali e quello degli uomini) a incontrarsi (e scontrarsi) nelle trenta favole di *Tante storie sarde*¹⁹ sono il 'mondo bambino' e il 'mondo adulto' a dominare la scena; e sia nelle storie con finale sia in quelle senza, appare evidente come lo scrittore trovi nell'universo infantile quelle doti di 'genuinità', sincerità, curiosità e impegno che spesso mancano agli adulti. Alla sua Sardegna Bernardini ha dedicato (insieme a Tonino Mameli) anche *Storie di gente comune*²⁰ documento

¹⁸ Id., *La banda del bolide*, Cagliari, Dattena, 1991.

¹⁹ Id., *Tante storie sarde*, Cagliari, Edizioni Castello, 1991.

²⁰ Albino Bernardini, Tonino Mameli, *Storie di gente comune: esperienze politico culturali in Sardegna*, Cagliari, Castello, 1994.

incisivo sull'impegno politico e civile di quelli che la Storia con la maiuscola spesso ignora (o finge di ignorare).

*Eppure gli volevo tanto bene!*²¹ è un racconto che analizza e scava la realtà attraverso la ricostruzione della vita di un ragazzo come tanti in borgata; il suo crescere in un ambiente non certo facile, il rapporto turbolento con il padre, le amicizie e le esperienze travagliate in due mondi che tuttora sono distanti anni luce uno dall'altro: la scuola e il lavoro. Salvatore ci guida passo dopo passo attraverso la sua storia fatta di incertezze, di tentativi, della ricerca continua di un suo ruolo nella società, costretto sempre a scegliere tra il bene e il male. Il libro ci dice quanto la vita non sia un viaggio di piacere e appaia necessario affrontarla con determinazione e buona volontà.

In *Un secolo di memorie*²² Albino Bernardini racconta la sua vita e lo fa senza presunzione pedagogica ma con l'onestà e la chiarezza che ha sempre caratterizzato ogni suo atto: malinconia e felicità come in ogni esistenza ma anche tanta storia sociale e politica della Sardegna e dell'Italia non viste come fondali di scena ma come motore delle stesse azioni di chi narra. Il libro è una stupenda carrellata di elementi diversi: le tradizioni, le lotte politiche, gli ideali, le delusioni...

Arrivati quasi alla conclusione del nostro percorso una riflessione andrà fatta sulla 'misura' delle opere narrative di Bernardini che è quella del racconto²³ perché probabilmente l'educatore Bernardini avvertiva nella brevità del dettato narrativo la possibilità di una maggior vicinanza al lettore, quasi una richiesta di pronta empatia. A livello narrativo andrà poi ancora notato che raramente Bernardini usa il termine fiabe o favole, parla piuttosto di storie per ribadire, forse, il carattere più realistico e articolato di ciò che racconta. E da questo punto di vista non è casuale la presenza in bibliografia di *Nonno perché non ci*

²¹ Albino Bernardini, *Eppure gli volevo tanto bene*, Patti, Kimerik, 2009.

²² Id., *Un secolo di memorie*, Patti, Kimerik, 2011.

²³ Id., *Il palazzo delle ali e altre storie*, Torino, Il capitello, 2001 e *Il palazzo delle ali et ateros contos*, Cagliari, Condaghes, 1995.

sgridi mai? ²⁴ Un dono di nonno Albino ai sette nipotini... un dono quasi classico perché che con affabilità e tenerezza lo scrittore si pone nel solco del grande Victor Hugo che con *L'Art d'être grand-père* ²⁵ transitò da temi universali come l'amore familiare alla gioia domestica della presenza di piccoli nipoti capaci di allontanare la tristezza del tramonto della vita. E forse questo è il vero messaggio che Albino Bernardini ci ha lasciato: stare accanto all'infanzia senza invadenza ma con serena maturità è un 'dono' che tutti noi adulti possiamo farci...

²⁴ Id., *Nonno perché non ci sgridi mai?*, Bagni di Tivoli, Tipografia Tiburtina, 2003.

²⁵ Victor Hugo, *L'Art d'être grand-père*, Paris, Calmann-Lévy, 1877.

Albino Bernardini, un maestro di frontiera

Mariella Marras¹, Rinaldo Rizzi²

1. Eravamo affamati di sapere...

Negli anni dell'immediato dopoguerra la scuola doveva affrontare il grave problema dell'analfabetismo diffuso utilizzando gli scarsi mezzi che aveva a disposizione, aule fatiscenti e prive non solo di sussidi didattici ma anche di arredi, spesso senza libri, in ambienti sociali arretrati e non preparati a riconoscere i diritti dell'infanzia.

Anche la preparazione degli insegnanti aveva limiti oggettivi perché le risorse culturali a loro disposizione erano pressoché inesistenti e i maestri, alla ricerca di letture per la loro formazione erano in difficoltà, come Albino Bernardini scrive: «Nell'immediato dopoguerra eravamo affamati di sapere. Andavamo in cerca di libri che ci dessero qualcosa di nuovo, ma niente. Ci trovavamo a vivere in un mondo dove era scomparsa la cultura e ogni forma di sapere. Il fascismo aveva fatto tabula rasa di qualsiasi cosa che avrebbe potuto trasmettere informazione. Nelle biblioteche non c'era più nulla, eccetto ciò che aveva lasciato la dittatura, praticamente zero. Chiedevamo ai compagni appena tornati dall'esilio, Biddinu, Chironi ed altri, ma anche loro erano nelle nostre stesse condizioni»³.

Le condizioni culturali erano drammatiche soprattutto per le classi sociali più povere e nelle zone più arretrate e marginali del territorio nazionale. La volontà e la possibilità di rinascita dell'Italia distrutta dalle guerre e infiacchita dal ventennio fascista, non poteva che poggiare sulla scuola, attraverso l'istruzione scolastica per tutti e innanzitutto per quelli che fino ad allora, erano stati esclusi.

¹ Dirigente scolastica, esponente del MCE.

² Insegnante, già segretario nazionale MCE.

³ Albino Bernardini, *Un secolo di memorie*, Patti, Kimerik, 2011, p. 116.

Non sfuggiva al giovane maestro la componente politica di importanza centrale che caratterizzava in Italia l'enorme sfida di quel momento di cambiamento storico. In quella situazione, non solo la presenza ma soprattutto la qualità della scuola avrebbe potuto modificare la situazione aiutando i ceti sociali più poveri ed emarginati, ad inserirsi nel nuovo contesto democratico scritto nella Costituzione.

A cominciare dalla riduzione dei dati preoccupanti dell'analfabetismo, per risollevare soprattutto le zone rurali dalle gravi carenze di cui erano vittime, era fondamentale far nascere una scuola che coinvolgesse attivamente gli alunni nei processi di costruzione del sapere. Era importante costruire consapevolezza, senso critico e capacità di interpretare e rendere operanti i diritti fondamentali garantiti dai Padri Costituenti.

La battaglia contro l'analfabetismo era fondamentale per tutta l'Italia; la riuscita presupponeva una strategia di condivisione ampia, prima politica, fra le diverse visioni ideologiche e i diversi settori di governo e poi fra gli insegnanti, in prima fila i maestri, che, in frontiera, vicino alla gente e misurandosi, giorno per giorno, con le difficoltà delle diverse situazioni, avrebbero affrontato la lotta per l'alfabetizzazione di tutti.

Non trascurando le famiglie che avrebbero dovuto rispondere alla chiamata alla frequenza, l'obbligo scolastico, e mandare i figli a scuola. Il che non era scontato. La situazione avrebbe richiesto che l'organizzazione scolastica non si irrigidisse, assumendo caratteristiche prettamente burocratiche, affinché gli insegnanti agissero con entusiasmo, in sintonia e coerenza, e i benefici dell'azione scolastica fossero presto concreti. Per la ricostruzione urgeva che dalle scuole uscissero cittadini preparati al lavoro, capaci di progredire nello studio affinché ci potesse essere una ripresa economica e si facesse strada, insieme, lo sviluppo sociale.

La realtà non era adeguata ai bisogni. Fare scuola senza aule, senza servizi igienici, senza riscaldamento, spesso nel disinteresse politico e

nella rassegnazione popolare, nell'incapacità degli amministratori locali di apprestare locali idonei, non era però facile.

2. La condizione drammatica della Barbagia in Sardegna

Rendeva la situazione nazionale ancora più complessa il fatto che, nei diversi territori, i problemi si caratterizzavano e si caricavano delle peculiarità e dei limiti storici che avevano determinato differenze enormi, fra Nord Sud e Isole, fra centri e periferie, fra zone urbane e zone rurali.

Fra le regioni storiche della Sardegna, la Baronìa e la Barbagia erano esempi significativi per le ataviche variabili avverse che le affliggevano. Relativamente alla situazione edilizia, tranne alcuni grossi centri che avevano caseggiati scolastici capienti e di recente costruzione, la maggior parte ne era privo.

In un mondo pastorale a conduzione padronale (*su mere*) e affiancato dalla particolare forma di lavoro del servo pastore, (*su teracu*), la lontananza della figura paterna dal paese e dalla famiglia, durava ininterrotta, per mesi. La responsabilità familiare ricadeva sulle spalle delle donne e la precocità del lavoro minorile (ancora bambini, i maschietti andavano all'ovile con i padri a gestire il bestiame, *sa roba*) riguardava quasi tutte le famiglie, data la numerosità dei nuclei familiari e la tradizionale caratteristica del pascolo brado, condizionata pesantemente dalle annate cattive e dalla divisione delle terre (delle quali pochi erano proprietari). Le condizioni igieniche erano precarie per la mancanza di reti idriche e fognarie, e le comunicazioni sia all'interno che fra i comuni erano difficoltose per l'insufficienza e l'inadeguatezza della rete viaria.

Nel *Diario di una maestrina* (1957), Maria Giacobbe riferisce di una pratica diffusa a Fonni, di vero e proprio sfruttamento infantile, dettato dalla fame, attraverso *s'aggiudu*, una collaborazione familiare delle bambine più povere presso famiglie benestanti.

Ad Orgosolo deve spiegarsi a cenni quando i bambini non capiscono le parole «alzatevi e sedetevi». Su trenta bambini solo due di-

cono di aver bevuto il latte a colazione, gli altri hanno bevuto una tazza di caffè e rosicchiato un pugno di fave secche (il latte viene venduto dai proprietari e il caffè invece può essere segnato a libretto in negozio). Solo un bambino dorme nel letto, gli altri su una stuoia per terra. I servizi igienici sono sconosciuti. E la lotta politica fra i partiti avvelena ancora i rapporti a tal punto che la maestra Giacobbe viene accusata ad Oliena di aver fatto politica a scuola per aver spiegato in prima elementare che il 25 aprile è la Festa della Liberazione e della Resistenza al fascismo!

3. La scuola elementare in prima fila, contro l'analfabetismo

Dai dati ISTAT del 1951 sull'alfabetizzazione in Italia, (la cui pubblicazione era stata sospesa dal fascismo), emerge evidente che la ricostruzione del paese, bloccato da un selettivo assetto classista e afflitto da diffusa ignoranza e analfabetismo, non poteva avvenire senza una scuola per tutti, formativa, democratica, attiva, che desse non solo i formali rudimenti della letto- scrittura e del far di conto ma anche la consapevolezza legata ad un uso consapevole del pensiero e della parola, per intervenire sulla realtà e migliorarla. A volte da soli, altre volte uniti in avanguardie associative come il MCE, o come l'AIMC (fondata a Roma nel 1945), furono gli insegnanti della scuola elementare, situati sulla linea di partenza del primo grado dell'istruzione, a dare i primi contributi importanti alla lotta contro l'analfabetismo.

Di seguito, i dati ISTAT sulle percentuali di alfabetizzazione in Italia nel periodo 1951/1971;

1971	Laurea	Diploma	Scuola media inferiore	Scuola elementare	Privi di titolo di studio	Analfabeti dichiarati
Sardegna	1,4	5,9	13,1	37,3	33,4	5,2
Italia	1,8	7	14,7	44,3	27,1	8,9

Fra le altre, la questione linguistica, rispetto alla quale sopravviveva la consuetudine repressiva fascista, rappresentava in Sardegna una variabile importante. La lingua italiana insegnata a scuola era una vera e propria seconda lingua per bambini, la cui lingua materna era quella sarda.

Anche dai libri di Albino ci possiamo rendere conto di quanto le costruzioni sintattiche della lingua parlata interferissero sull'acquisizione della lingua italiana insegnata a scuola (peraltro i docenti non erano preparati ad un insegnamento contrastivo). Abbiamo ragioni di ritenere che una formazione linguistica bilingue in Sardegna sarebbe stata di grande vantaggio, sia per incoraggiare la frequenza scolastica, che per la formazione globale della persona. All'ingresso a scuola, i bambini erano praticamente privati della parola, e della spontaneità, dato che l'uso della lingua materna era proibito.

1951	Laurea	Diploma	Scuola media inferiore	Scuola elementare	Privi di titolo di studio ⁴	Analfabeti dichiarati
Sardegna	0,7	3,3	5,9	71,8		22
Italia	1	2,1	3,4	76,9		12,9

1961	Laurea	Diploma	Scuola media inferiore	Scuola elementare	Privi di titolo di studio	Analfabeti dichiarati
Sardegna	1	3	6,5	37,3	38,3	13,9
Italia	1,3	4,3	9,6	42,3	34,2	8,3

⁴ Privi di titolo di studio ma non analfabeti dichiarati, sono censiti fra i possessori di licenza elementare.

Eppure, l'articolo 6 della Costituzione assicurava la tutela delle minoranze linguistiche! Per rifondare i diritti di cittadinanza nell'Italia distrutta dal fascismo, compito della scuola non era soltanto quello di alfabetizzare, ma, come avrebbe detto Paulo Freire, di coscientizzare, di orientare e di persuadere non solo alla frequenza scolastica ma all'impegno per la conquista della parola orale e scritta, per beneficiare delle possibilità offerte dall'istruzione; come dicevamo, l'approccio all'educazione linguistica non fu certo quello giusto.

Dall'esperienza della maestra Maria Giacobbe, sempre nel nuorese, sappiamo che toccava alla scuola contribuire a diffondere norme igieniche allora non praticate perché mancavano le condizioni oggettive (mancanza di servizi igienici nelle abitazioni, scarsità di risorse alimentari); importante era anche l'ascolto, non solo dei bambini ma anche delle mamme, per aiutare a superare le difficoltà in cui le donne dei ceti popolari e più poveri si trovavano nel gestire le necessità delle famiglie numerosissime.

4. Ridare senso alle parole democrazia e libertà

I primi anni del dopoguerra sono anni di frontiera non solo per la lotta contro l'analfabetismo diffuso che impegnava i maestri in un lavoro assiduo. Il fascismo aveva tolto qualcosa a tutti. Anche la stretta minoranza fortunata dei figli della borghesia, che avevano la fortuna di frequentare le scuole superiori, aveva urgenza di recuperare l'energia vitale della libertà fino ad allora sconosciuta: la ricostruzione dei rapporti democratici dopo le rovine lasciate dal ventennio è difficile, non è immediata, mancano anche i significati di alcune parole importanti, ricavabili solo per contrasto, come in un negativo, dove il nero va letto come bianco.

Le vite e le relazioni fino ad allora vissute sotto il regime, avevano determinato un contesto di paura, di reticenza e di soggezione. Della democrazia e della libertà esistevano le parole ma mancavano l'esperienza e la pratica.

«Democrazia era una parola senza significato, libertà un bel suono proibito» scrive la maestra Maria Giacobbe, nel ricordare la caduta del fascismo annunciata a Nuoro al grido di «Mussolini è caduto, il fascismo è crollato... i vecchi conoscevano Bandiera rossa e l'Inno dei lavoratori; nello spiazzo sotto la quercia, sinché non spuntò l'alba si bevve del vino e si fecero cori, stonati ma indubbiamente antifascisti. Dopo alcuni giorni, quelli che avevano cantato furono chiamati in questura, i più compromessi rimasero al fresco per alcune settimane. Bandiera rossa e l'inno dei lavoratori erano canzoni proibite. Chi aveva creduto che "il fascismo è crollato", "Mussolini è caduto", significassero l'abrogazione di tanti divieti, cominciò a perdere le illusioni. Molti ridivennero prudenti. Quello stesso anno entrai al Liceo. Il primo tema che ci venne dato era "Una nuova scuola si apre davanti a noi...". Parlai della scuola libera e democratica contrapponendola a quella oppressiva e fascista che avevo conosciuto sino ad allora. Il professore mi rimproverò: "Che ne sai tu della libertà e della democrazia? Perché complicare tanto parlando di cose che non conosci? La nuova scuola cui il tema allude è il Liceo"»⁵.

Albino, che alla fine del conflitto aveva ormai maturato una consapevole avversione nei confronti del regime fascista e un viscerale odio contro la guerra, dopo averne fatto esperienza, dopo alcuni anni di letture precluse per la mancanza di libri, può finalmente trovare incoraggiamento e forza nella lettura solo alcuni anni dopo la caduta del regime: «... Infine nel 1947, per la prima volta, potemmo godere di "Lettere dal carcere" di Antonio Gramsci. Provammo una felicità enorme nel divorare quelle pagine, la cui amarezza si tramutava in noi in forza d'animo e coraggio per affrontare la lotta politica. Le lessi e rilessi molte volte senza mai stancarmi. Non mi sembrava vero che un uomo avesse tanta forza per scrivere, pensare e riflettere pur vivendo in una condizione da recluso. Per noi quelle lettere furono un faro che ci avrebbe guidato nella nostra lotta futura. Ci davano forza, sicurezza e tenacia nell'affrontare l'avversario che avevamo di fronte... Poi fu la

⁵ Maria Giacobbe, *Diario di una maestrina*, Roma-Bari, Laterza, 1957, pp. 16-17.

volta di Makarenko col suo bellissimo libro “Poema pedagogico” con “Mestiere di genitore” e altri ancora. Ricordo che leggevo fino a tarda notte. Non riuscivo a staccarmene, tanto erano avvincenti»⁶.

5. Un maestro non ‘indifferente’

Assimilata pienamente la lezione gramsciana, *su mastru Bernardini*, tutto potrà essere, fuorché *indifferente*! Sa bene che, lasciare spazio all’indifferenza nel governo delle cose significa consentire a pochi, interessati ai propri vantaggi, di prendere le decisioni per tutti e nell’ignoranza dei più che non intervengono perché non informati. Rinunciare alla politica attiva nel partito, non significa per lui rinunciare alla dimensione di coinvolgimento attivo e ad avere un ruolo nella trasformazione e nello sviluppo sociale, che in fondo è l’anima dell’azione didattica dell’insegnante. Per la sua esperienza di uomo integro, essere maestro significa coltivare l’opposizione all’ingiustizia, l’affermazione del rispetto della persona e delle regole, del riconoscimento dei diritti di cittadinanza e delle garanzie di un equo trattamento per tutti a cominciare dai diritti dei bambini.

La formazione sui testi del Makarenko gli è di sostegno nel non rinunciare mai a rivolgere la sua attenzione pedagogica a tutti ma soprattutto ai più deboli, agli ultimi, che senza la scuola, da analfabeti, sarebbero solo vittime prive di ogni diritto. E a questo suo convincimento politico fa da base il suo amore per l’infanzia che lo accompagnerà tutta la vita, fino alla vecchiaia, con le sue corrispondenze con i bambini sulle pagine del giornale e con i numerosissimi incontri nelle scuole. Albino, chi lo ha conosciuto lo sa, con i bambini stava bene e si divertiva!

Essere maestro non è per lui la ritualità della cattedra, del libro di lettura e del sussidiario, del voto e del registro, della sola lezione frontale e delle punizioni. Un caseggiato scolastico nel paese non esiste, le classi sono ospitate in stamberghie appartenenti a case private con scarsa illuminazione, prive di pavimento, al piano terra e magari in

⁶ Bernardini, *Un secolo di memorie*, p. 116.

coabitazione con la famiglia al primo piano, separati da un pavimento tavolato. *Su mastru* reclama però una scuola vera e decorosa e si reca dal sindaco per protestare sulla miseria dell'aula-stambergia dove i bambini sono costretti a frequentare. Dimostra subito di non essere 'indifferente' neppure alle altre problematiche scottanti che l'ambiente pone: il lavoro dei pastori senza terra, la povertà, la mancanza di rispetto per l'infanzia; la soggezione al potere vissuta fin dall'infanzia, lo fa reagire con rabbia assistendo al baciamento dei bambini al prete...

Ma è il dono che uno dei primi giorni di scuola gli portano gli alunni a lasciarlo allibito... Come fosse la cosa più normale al mondo, si presentano a scuola recandogli un fascio di bacchette da utilizzare per la loro punizione. Quella è la tradizione, l'usanza! Nei confronti dei bambini non si escludono le punizioni corporali, anzi, evidentemente, se ne prevede l'applicazione sia a scuola che in casa. Ma Albino li stupisce e li disorienta, dichiarando che lui non userà mai quelle bacchette. Come sarebbe a dire? Loro sanno di essere cattivi e di meritare le frustate!

E la rabbia di Albino esplode di fronte alla macabra processione alla quale assiste durante l'orario scolastico. Un bambino, reo di farsi la pipì addosso, percorre per punizione i vicoli del paese con le braccia legate all'indietro attorno ad una scopa; è seguito dalle voci urlanti dei compagni che lo insultano. *Sa mastra Ballena*, vera personificazione della violenza fascista nella scuola, lo ha punito in quel modo crudele e osceno. Albino, in preda alla rabbia e allo sdegno, ferma il corteo, slega il bambino fra lo smarrimento degli altri, terrorizzati dalle immaginabili reazioni della maestra.

Prenderà spunto anche da quell'episodio per iniziare nel paese un'azione di rieducazione dei comportamenti di tutti, grandi e piccoli, a favore dei bambini.

La guerra è dichiarata; Albino sa che non dovrà combatterla solo dentro la scuola, attraverso un'azione didattica serena e coerente, che dimostri ai bambini che si può stare insieme ad imparare anche senza punizioni fisiche; quella è una battaglia politica e culturale che dovrà essere condotta con le famiglie, in un dibattito e forse in uno scontro

più ampio. O forse in un incontro? Dipenderà... Certo è che Albino non rinuncia ad affrontare la situazione!

Come le parole democrazia e libertà, la parola 'rispetto', associata ai più deboli, ai bambini in questo caso, esiste ma non è riconosciuta, perché non è sperimentata. E d'altronde, in una scuola dove i colleghi non hanno sull'argomento un pensiero condiviso, dove in tante famiglie la correzione dei bambini è una punizione corporale, un maestro isolato che vi si oppone, quali possibilità di successo avrebbe? Ma lui non demorde e cerca il luogo più utile per portare questo argomento all'attenzione del paese in un dibattito popolare. Intanto la sua formazione lo spinge a recarsi dalla mamma del bambino vittima delle punizioni di *mastra Ballena*. Albino sa che educare significa anche relazionarsi con l'ambiente familiare, trasformarlo, per quanto possibile. Parlando con lei capirà che la mamma condivide le punizioni per il figlio perché teme che il piccolo cresca come suo padre, finito in galera.

Convincere una sola mamma della necessità di cambiare metodi e di ribellarsi alla violenza subita dal figlio però non basta – Albino lo sa – quando la violenza è diffusa e condivisa nell'ambiente come metodo esemplare di 'educazione' praticato anche a scuola, il dibattito deve farsi più ampio e coinvolgere il paese. Ed è in pubblico che il maestro dirà del suo metodo di fare scuola senza ricorrere alla violenza fisica, spiegandone alla gente il perché.

Gianni Rodari, nell'introduzione alla prima edizione del libro *le Bacchette di Lula* nel 1969, così commenta: «Un maestro non è tenuto, per contratto, a proporsi, oltre all'istruzione della sua "scolaresca", la rieducazione di un intero paese. Un uomo, se è un uomo, sì. Su questo, il maestro Bernardini non ha dubbi. Impegno scolastico, impegno sociale, impegno politico fanno per lui tutt'uno».

6. Dialogare oggi con Albino

Dobbiamo a questo impegno globale di Albino anche il fatto che ci abbia lasciato la narrazione documentaria della sua esperienza umana di maestro continuando a parlarci ancora con i suoi libri, offrendoci

suggerzioni e ponendoci interrogativi. La sua onestà che nulla nasconde, neppure gli insuccessi e i fallimenti, descrive la situazione di un maestro che, in mezzo a tante difficoltà acuite dal lavorare da solo, (non essendoci alcuna forma di incontro con i colleghi) guidato da un'idea positiva dell'infanzia, si sforza di fare scuola, sicuro che l'educazione si fondi sul rispetto per i bambini.

Maestro Albino narra i suoi percorsi per raggiungere gli obiettivi dati, non sempre pienamente conseguiti ma, senza usare i metodi coercitivi o violenti allora diffusi, insiste nella sua azione. Che ci fa riflettere sul ruolo di una scuola capace di varcare i confini dell'aula per relazionarsi con l'ambiente sociale; forte dell'idea che, non solo per la crescita dei bambini, ma anche per la trasformazione dei rapporti sociali, l'istruzione costruita nel dialogo e nella partecipazione attiva alla vita di gruppo, rappresenta.

Il fascismo è appena caduto ma le tracce sono ancora nella memoria della gente che a volte perfino le rimpiange; per capire meglio la portata dirompente dello stile pedagogico di Albino basta riflettere sul linguaggio autoritario, sulle attività e sull'abbigliamento militareschi, sulle simbologie belliche che la scuola fascista fino ad allora aveva imposto ai bambini. L'ambiente era ancora impregnato da parole come credere, obbedire e combattere, dell'ordine delle parate e delle canzonette: il mito della forza del duce era lento a morire. La paura guidava ancora i comportamenti e lo spauracchio dell'autorità esterna alla famiglia, attribuiva alla scuola il ruolo di 'castiga-matti' e di 'giustiziere' al maestro. Albino si pone il problema di come costruire un ambiente di apprendimento sereno e proficuo senza costringere i bambini e ridurli ad *ombre di se stessi* come racconta che gli capitava spesso di vedere. La soluzione stava nel dare la parola ai bambini, incentivandone la capacità di ascolto, di osservazione dell'ambiente, il dibattito sugli argomenti di interesse che loro stessi portavano a scuola, instaurando e mantenendo con loro un rapporto autentico. La sincerità soprattutto! E quando i bambini gli fecero capire che sapevano della sua passata carcerazione ebbe dei dubbi... ma prevalse la sincerità e decise di par-

larne francamente con loro, di spiegare che andare in carcere per una cosa nella quale crediamo può non essere vergognoso.

7. L'autorevolezza contro l'autoritarismo

«...se volevo andare avanti in maniera nuova dovevo far sì che questo collettivo non diventasse un covo di selvaggi in lotta tra loro, ma neppure una classe di statue viventi. Ma come fare?... Senza neppure accorgercene imboccammo la via della discussione e quindi di una organizzazione adeguata. E lo capirono ben presto anche gli alunni che subito si abituarono a parlare liberamente, a dire cioè la loro, a sostenere le proprie opinioni anche contro le mie. E fu una grande e bella gioia per questi bambini.... se si pensa che da quando erano nati non avevano fatto altro che ascoltare e obbedire, senza poter essere considerati e ascoltati dagli adulti... Cominciarono insomma a sentirsi esseri umani, cominciarono a pensare»⁷.

Le parole di Albino ci fanno riflettere sull'importanza degli aspetti e delle modalità nell'approccio alla formazione dei cittadini sia in famiglia che a scuola. Come realizzare un ambiente di apprendimento sereno, costruttivo, aperto? Come accogliere le parole e i pensieri dei bambini? Come costruire la relazione con la famiglia da ascoltare, coinvolgere e forse rieducare, ma educandoci insieme ad una riflessione responsabile? Domande di particolare importanza in tempi in cui una parvenza di sapere, diffuso e che sembra appartenere a tutti, sminuisce il valore dell'istituzione scolastica e il dovuto rispetto reciproco.

Il momento storico nel quale si dipana la storia professionale di Albino Bernardini è critico, è il tempo del cambiamento, la fine di un ventennio di dittatura e l'inizio dell'Italia democratica. È enorme per gli educatori la responsabilità di preparare i bambini a costruire e vivere un mondo nuovo, diverso da quello sanguinario che aveva rovinato non solo l'Italia con la guerra, un mondo che si deve riprendere dall'atrocità del genocidio nazi-fascista. Introdurre a scuola parole e pratiche di ascolto, diritto, cooperazione, rispetto e comunità era fon-

⁷ Albino Bernardini, *Le bacchette di Lula*, Firenze, La Nuova Italia, 1969, p. 41.

damentale. Ogni tempo ha forse parole fondamentali e sta ai maestri trovarle e condividerle.

Non è mai stato un lavoro facile quello del maestro. Non lo è nel momento attuale, il nostro tempo, condizionato dalla globalizzazione, da una enorme e progressiva trasformazione tecnologica, dal mutamento del modello familiare e dalla velocità della comunicazione *on line* che modifica i nostri modi di pensare e di agire. Nel parlare con gli insegnanti si avverte la difficoltà che si incontra nel trovare una costruttiva relazione con le famiglie, nel condividere con i colleghi l'idea pedagogica e la progettualità didattica. Emerge una eccessiva burocratizzazione nell'organizzazione scolastica che toglie tempo ed energia alla progettazione didattica, alla cooperazione fra colleghi, all'incontro con le famiglie.

Cosa ci può indicare oggi la lettura dei libri di Albino Bernardini? Non la descrizione analitica dei risultati formativi ma piuttosto, un modo diretto e autentico di rapportarsi e di interloquire con i bambini e con l'ambiente e soprattutto ci incantano le domande, le incertezze, il sussiego che lo assalgono mentre svolge il suo lavoro. Il suo costante interrogarsi e narrarci di un mestiere non fatto di ripetizioni ma di scelte e dubbi, di tentativi, fallimenti ma anche soddisfazioni.

8. Solo maestro o intellettuale organico?

Riflettere sulle ristrettezze, i limiti, la povertà e la fatica di quei tempi, aiuta a comprendere la rilevanza politica, quasi epica, dell'azione di quei maestri dell'Italia democratica e costituzionale che, al potere della conoscenza affidavano la possibilità della ricostruzione, della ripresa economica e della speranza in un futuro migliore. Fuori dai luoghi comuni del maestro come missionario, la parabola del maestro Albino ci dice che la ricerca del senso del proprio operare, per l'insegnante, è ancor oggi fondamentale. Contribuire con la relazione educativa e la conoscenza alla trasformazione positiva del mondo, a vantaggio di tutti, fa dell'azione didattica una fondamentale azione trasformativa. E di questo, Albino era intellettuale consapevole, non

chiuso nella sua aula e nel ruolo di facilitatore dell'apprendimento ma aperto alla dimensione più ampia di quella avanguardia culturale più consapevole che, intorno agli anni Cinquanta, ha iniziato il cammino lento ma progressivo non solo dell'espansione scolastica ma della crescita della cultura democratica in Italia.

Nella sua prefazione a *Un anno a Pietralata e La scuola nemica* Tullio De Mauro inserisce a buon titolo i libri di Albino Bernardini fra quelli dei maestri e maestre, vere e proprie avanguardie pedagogiche e didattiche, che denunciano la grave situazione scolastica in cui si trovava la scuola elementare in Italia, soprattutto nelle zone rurali e proponendo approcci innovativi e democratici, avviano la progressiva espansione anche qualitativa. Fra questi anche la maestra Maria Giacobbe, su citata, che col suo *Diario di una maestrina* denuncia il contrasto fra il mondo arcaico e povero in cui vivono i bambini e le bambine in tanti paesi del nuorese e uno Stato assente che ne nega i più elementari diritti.

«La scuola mostrava dunque di sapersi muovere ai livelli più alti della testimonianza, della comprensione del suo stato, della denuncia»⁸. Che le cose, negli anni Cinquanta, iniziassero a cambiare lo scrive sempre De Mauro, a proposito degli insegnanti che si organizzano dal basso e offrono stimoli e accoglienza ai colleghi che ne sentono necessità nelle associazioni professionali «L'insegnante che sentiva l'esigenza di una scuola nuova, o meglio di un modo nuovo di porsi nella scuola, e della scuola nella società, trovava una rete organizzata e attiva nel Nord del paese nel Movimento di Cooperazione Educativa, operante dai primi anni cinquanta, impegnato inizialmente soprattutto nel lavoro di elaborazione di proposte didattiche innovative»⁹.

Ed al suo arrivo a Roma, nel 1960, è proprio al Movimento di Cooperazione Educativa che Albino, su invito di Gianni Rodari e Bruno Ciari, si iscriverà. Era sempre il 1960, quando, con una scelta opposta

⁸ Tullio De Mauro, *Prefazione*, in Albino Bernardini, *Un anno a Pietralata*, Firenze, La Nuova Italia, 1968, p. 12.

⁹ *Ibid.*

a quella di Albino, una giovane maestra, Angela Tocco, sceglieva, invece, di ritornare ad insegnare in Sardegna dopo aver insegnato nella Capitale. «Ricordavo la Sardegna mitica, bella, lontana e immaginavo il ritorno a questa terra come una salvezza. Mi aspettava la scuola dello stazzo. Quindici piccole case sparse senza luce, senza acqua, senza notizie dal mondo, lontano solo dieci chilometri; battute dal vento; circondate da una campagna ricca di rocce, di cornacchie, di alberi storti. E abitate da uomini uniti agli animali da una lotta comune per la sopravvivenza»¹⁰. L'impatto con la scuola dello stazzo è forte per la giovane maestra ma la Sardegna le riserva una sorpresa. Trasferitasi nell'isola, Angela scoprirà il MCE e le tecniche Freinet e con numerosi colleghi si iscriverà e sarà attiva nel Movimento.

Nelle scuole di Berchidda e di Aggius furono per loro gli anni della corrispondenza interscolastica, dei giornalini da stampare al limografo e da spedire ai vari corrispondenti a Torino e nelle altre scuole, come testimoniato da racconti orali di numerosi insegnanti. Da Torino arrivavano i giornalini e le lettere dei bambini: raccontavano del Museo egizio e della Fiat!

La corrispondenza interscolastica, una tecnica del Freinet adottata dagli insegnanti MCE e anche da Albino a Roma, era ideale per coinvolgere attivamente alunni e insegnanti in reti di scambio interpersonale ricco e formativo, l'alternativa alla scuola della trasmissione e alla frequenza solo per obbligo; l'alternativa all'apprendimento libresco; la scoperta della relazione epistolare con l'amico lontano.

Orazio Porcu, anche lui maestro gallurese del MCE e sindaco di Berchidda, parlando dell'educazione degli adulti scrive: «Angela aveva fatto in tempo ad intuire il nodo centrale delle questioni che avremmo dovuto affrontare. Aveva senso compiuto, significato reale, l'impegno dell'educazione degli adulti se la scuola che facevamo tutti i giorni, la nostra attività professionale, l'educazione che davamo ai bambini erano tali da garantire che di educazione degli adulti non ci dovesse più essere bisogno. Questo era il nodo delle questioni. In ultima analisi

¹⁰ Angela Tocco, *Un anno in Gallura*, Sassari, Le Scuole, 1995, p. 11.

dovevamo essere capaci di educare i bambini in modo tale da non doverli rieducare da adulti. Angela aveva colto appieno lo sbocco positivo che si poteva dare a questa domanda. E lo sbocco non poteva che essere un mutamento profondo del nostro modo di vivere la scuola, nell'approfondire i problemi dell'educazione, nel ridefinire la nostra professionalità. Il nucleo del Movimento di Cooperazione Educativa si coagulò su questo impegno.

Il Convegno di Tempio con Pino (Giuseppe) Tamagnini, quello di Oschiri con Mario Lodi nell'estate e nell'autunno del 1964 ebbero questa origine, contribuirono ad aprire quella breccia in un mondo, quello della scuola elementare nella provincia di quegli anni, che sembrava assolutamente impermeabile ad ogni sollecitazione culturale e professionale.

Dell'attività di quegli anni rimangono ancora tracce, nella cultura professionale di molti di noi, rimangono tracce anche avvertibili. Il disegno di una crescita professionale come premessa e insieme come approdo obbligato dell'impegno civile politico, come riscatto della funzione della scuola e del ruolo dell'insegnante nella società. Un disegno allora, forse prematuro, forse confuso, qualche volta velleitario, perché non sempre avevamo anche noi adeguati strumenti intellettuali, ma un disegno che con Angela, e Angela con noi andavamo maturando. Il disegno di riformare metodi, contenuti, finalità della scuola dall'interno. Di contribuire alla riforma della scuola in attesa della riforma, di quella riforma che arriverà vent'anni dopo, nel 1985, con i nuovi Programmi»¹¹.

Pagine come questa, scritta in tempi ormai lontani, rappresentano lo sfondo culturale impegnato e generoso, la traccia che nel cammino professionale, i maestri MCE, e tra questi Albino Bernardini, condivisero.

Pur appartenendo ad una avanguardia professionale, numericamente limitata, ebbero il privilegio della consapevolezza del proprio

¹¹ Atti del Convegno di Berchidda dedicato ad Angela Tocco Macciotta, 23 settembre 1995, registrazione e dattiloscritto nell'Archivio Fondazione Le Scuole di Muros.

ruolo professionale, pedagogico-culturale e sociopolitico, accompagnata da una grande energia. Furono queste minoranze a dare un significativo contributo non solo alla indispensabile azione di alfabetizzazione ma anche al tentativo di realizzare il sogno di una scuola capace di modificare, attraverso l'istruzione e l'educazione delle nuove generazioni, la realtà. Capaci di anticipare la realtà prevedendone le negatività e ponendovi rimedio in anticipo, operarono per una solida preparazione culturale dei giovani, nella scuola di tutti e per tutti.

Accostarci a figure di maestri come Albino Bernardini, Maria Giacobbe, Angela Tocco, che significato riveste per noi? Può sorreggere e incoraggiare il mettersi in gioco da protagonisti? Dove è finita la voglia di essere attori sociali, interpreti del cambiamento, così viva nei maestri di quegli anni? Dove va la scuola e quanto è adeguata ai bisogni formativi dei bambini e dei giovani d'oggi? C'è la consapevolezza fra insegnanti e dirigenti scolastici della dimensione politica del proprio agire professionale come agenti di trasformazione? E soprattutto il lavoro a scuola ci dona la ricchezza del dubbio, del domandarci a chi torni utile questa scuola e se potrebbe essere diversa? Le storie di questi insegnanti sono la prova che trovare il senso del proprio lavoro è fondamentale. Storie ancora più preziose perché hanno lasciato tracce scritte sulle quali noi possiamo oggi riflettere. Credere nel proprio lavoro tanto da affidare alla scrittura la propria esperienza, è una scommessa sul futuro, pensare che qualcuno ti leggerà, il desiderio di lasciare un'eredità culturale, un'estrema suggestione... Intellettuali organici nel senso gramsciano, questi maestri hanno cooperato fra di loro e scritto anche per noi; le loro esperienze ci esortano a non svilire l'insegnamento nella routine (raccattando guide da seguire, metodi da applicare o, peggio ancora, assimilandolo al ruolo del burocrate o dell'impiegato).

I dati ISTAT sull'istruzione dimostrano che anche in Sardegna la scuola, relativamente all'alfabetizzazione di base, è stata capace di raggiungere discreti obiettivi di miglioramento nel ventennio 1951/1971 dato che si ridusse l'analfabetismo dal 22 al 5,2% e i possessori della

licenza di scuola media inferiore si raddoppiarono. Il che non significa però che, veramente, la scuola fosse accessibile a tutti specialmente nei suoi gradi più elevati e, seppure la battaglia sull'analfabetismo avesse dato esiti positivi, era ancora da raggiungere l'obiettivo di una formazione che raggiungesse pienamente i ceti sociali subalterni garantendo a tutti, anche ai più poveri e fragili la possibilità di "andare a studiare", di accedere all'istruzione.

Relativamente a questo periodo non abbiamo dati generalizzati sulla qualità della proposta formativa neppure a livello della scuola di base. Tuttavia, alcuni studi e rilevazioni parziali registrano alti tassi di selezione scolastica, bocciature, anni di ripetenza scolastica e abbandono rilevanti ancora nei primi anni Settanta. Presentiamo di seguito due tabelle, che sebbene riferite ad una situazione specifica rilevata in un paese della provincia di Nuoro, ci danno un'idea della situazione fra scuola elementare e scuola media:

Anno Sc. 1971/72 ¹²				
Anni impiegati per conseguire la licenza elementare	5 anni	6 anni	7 anni	8 anni
Tot. Frequentanti: 40	15	12	10	3
M	7	3	5	1
F	8	9	5	2

Il collegamento esistente fra gli anni di ripetenza alla scuola elementare e abbandono scolastico nella scuola media è evidente nella tab. successiva¹³

¹² Numero di anni impiegati dagli alunni frequentanti la classe 5^a nel comune di G... (Nuoro) per completare il curriculum della scuola elementare.

¹³ Studenti del comune di G.... (Nuoro), già ripetenti alla scuola elem. che abbandonano la scuola media senza conseguire la licenza.

Anno Sc. 1972/73 e 1973/74 ¹⁴		
Studenti iscritti alla 1° media	Già ripetenti alla sc. elem. ritirati	Sempre promossi nella scuola elem. ritirati
40	9 = 22,5%	1 = 2,5%

Il dibattito sulla selezione scolastica in Sardegna iniziava proprio in quegli anni a coinvolgere piccole minoranze di insegnanti rimettendo in discussione il ruolo professionale, gli atteggiamenti dei docenti, la valutazione scolastica, a partire dalla scuola Elementare. Tuttavia, la bocciatura, per tanti insegnanti, sembrava essere ancora l'unica soluzione alle difficoltà di apprendimento e i differenti approcci fra colleghi creavano spesso conflitti.

Fu senz'altro l'emanazione dei decreti delegati a portare il confronto nelle giuste sedi degli organi collegiali aprendo la strada a riflessioni più professionali ma ancora poco condivise; posizioni più aperte erano rappresentate sempre dalle associazioni professionali e dai docenti più attenti e consapevoli del legame fra insuccesso e appartenenza ai ceti subalterni e svantaggiati e quindi all'iniquità della selezione scolastica e alla necessità di un rinnovamento delle pratiche didattiche.

Di Albino Bernardini erano da poco usciti i libri *Le bacchette di Lula* e *Un anno a Pietralata*; è del 1973, *La scuola nemica*, importante contributo documentale per capire come e perché l'ambiente pastorale sardo si scontrasse con la 'rigidità' della scuola. Era il periodo in cui i più attenti alle novità letterarie leggevano *Lettera a una professoressa* di don Milani, ritrovandoci la lezione del testo collettivo praticato nel MCE.

Lentamente si faceva strada una dimensione nuova dell'insegnamento con la consapevolezza che l'agire professionale degli insegnanti rispetto alla trasformazione sociale, (lontani dalle chiuse gabbie ideo-

¹⁴ Mariella Marras, *La selezione nella scuola dell'obbligo in Sarcidano*, Tesi di laurea, Facoltà di Magistero, Università degli Studi di Cagliari, 1976.

logiche o dal mestiere inteso come routine impiegatizia) era possibile, sia per la persona che per la società.

Si faceva strada la capacità di concepire il sogno e di lavorare per la sua realizzazione, operando attivamente a scuola per far sì che la formazione, attraverso la relazione educativa e la conoscenza, alimentasse la prospettiva di un futuro migliore e democratico per tutti. In un momento in cui l'Italia necessitava anche di nuovi linguaggi e di parole che sostituissero la prevaricazione e la violenza dell'Italia fascista piegata all'obbedienza, al silenzio e alla subordinazione, l'azione di questi insegnanti fu preziosa.

Con Albino Bernardini, ricordiamo, per tutti: Maria Giacobbe nel nuorese; Angela Tocco, maestra MCE, autrice di *Un anno in Gallura*, animatrice del gruppo dei maestri intorno alla rivista «Ichnusa» di Antonio Pigliaru; Andrea Suelzu, direttore didattico ad Aggiu; Elisa Nivola nell'Università di Cagliari; Orazio Porcu, maestro MCE e sindaco a Berchidda; il maestro Francesco Salis all'UNLA di Santu Lussurgiu; Augusto Salici a Dorgali; Agnese Solinas, Aldo Flore e qualche anno dopo Franco Mura a Sassari; Romolo Bodei a Cagliari; Angelo Murreddu a Gavoi... riconoscendoli come protagonisti di un impegno consapevole che non era soltanto 'mestiere'.

9. La laurea *ad honorem* al maestro Bernardini e l'associazionismo dei docenti

Nella giornata di oggi, che ci vede insieme agli studenti per approfondire la conoscenza del maestro e scrittore Albino Bernardini, non possiamo che esprimere soddisfazione a nome del MCE anche ricordando la proposta da noi formulata vent'anni fa, all'Università di Cagliari, per l'attribuzione della laurea *ad honorem* al maestro sardo.

Leggiamo come un segno culturale positivo la proposta a studenti e insegnanti della riflessione sul valore pedagogico – didattico del maestro, proprio a partire dalla Sardegna, sua terra natale; con interesse

abbiamo appreso anche della donazione dell'archivio Bernardini al MuSEd, dell'Università di Roma Tre¹⁵.

Non fu certo un caso se, a proporre il conferimento della laurea fu il MCE; Albino Bernardini, infatti, aveva fatto parte dell'associazione fin dal suo arrivo a Roma, come lui stesso scrive «Appena arrivato a Tivoli mi iscrissi al MCE, (Movimento di Cooperazione educativa) e con quello facemmo tante battaglie per una scuola diversa; una scuola attiva dove si discuteva e ci si confrontava con i compagni scambiandoci le varie esperienze, i progressi ma anche gli errori. Nelle nostre classi c'era posto per tutti i più vari strumenti didattici: il giornalino di classe, la tipografia, gli animali, i manifesti che appiccicavamo alle pareti della classe, i gruppi, etc. Insomma, una classe che viveva per sé, per gli altri e per le famiglie. Infatti, ci riunivamo con i genitori ogni quindici giorni per verificare se il nostro lavoro stesse procedendo bene o meno e se ci fosse bisogno di qualche correzione di rotta»¹⁶.

Al riconoscimento del valore professionale di questo maestro di frontiera, uno dei più noti nel panorama nazionale, (anche per il film di Vittorio De Seta, *Diario di un maestro*¹⁷) si aggiungevano la considerazione e l'orgoglio, per noi insegnanti del MCE, della sua appartenenza alla nostra associazione di insegnanti nata nel 1950 proprio quando Albino diventava insegnante di ruolo in Sardegna.

È però importante sottolineare che, all'associazionismo professionale in generale, di qualsiasi sigla si tratti, va riconosciuto il meritato valore, per la volontà di riflettere e operare insieme, che esso esprime ed ha espresso (ancor prima della istituzione degli Organi Collegiali nella scuola). Associandosi, gli insegnanti non solo esprimono rifiuto per la solitudine e l'isolamento dell'insegnante, in una scuola non organizzata come comunità professionale, ma esprimono desiderio di apertura, di confronto e di scambio; incrementano la costruzione di

¹⁵ Cfr. <<https://scienzeformazione.uniroma3.it/terza-missione/mused/>>.

¹⁶ Bernardini, *Un secolo di memorie*, pp. 116-117.

¹⁷ Vittorio De Seta, *Film per la TV: diario di un maestro. Appunti per del servizio stampa* n. 52, Roma, RAI- Radiotelevisione italiana, 1972

percorsi collaborativi che migliorino le capacità professionali e, di conseguenza, la qualità della formazione scolastica, risultato che arriva con la sperimentazione di positive strategie condivise e la riflessione per evitare pratiche controproducenti.

Se si riflette sulla peculiarità della condizione professionale degli insegnanti e sulla loro capacità di innovare la scuola dall'interno, contribuendo a dar vita ad autentiche comunità cooperative anche a distanza, appare di grande evidenza come il far parte di un'associazione costituisca l'occasione ideale per migliorare la professionalità in maniera gratificante.

È soglia di riconoscibilità per la pratica di valori e supporto ad azioni basilari come la formazione in servizio, lo scambio dell'esperienza, contribuendo all'innovazione didattica e alla ricerca anche con l'Università. Rende possibile il confronto nei livelli territoriali e nazionali e, come ad esempio fa la FIMEM, (Fédération Internationale des mouvements d'École Moderne) anche con incontri biennali, a livello mondiale.

Quando Albino iniziò ad insegnare in Sardegna, dell'associazionismo non si aveva ancora esperienza. La solitudine degli insegnanti era accresciuta dalle lunghe distanze fra i piccoli paesi, dall'inesistenza di edilizia scolastica dedicata e quindi dallo svolgimento dell'attività didattica in locali di fortuna distanti fra di loro, nonché da una mentalità dirigenziale poco incline a recepire idee nuove.

Non frequentavano ancora la scuola, né l'idea di collaborazione e ancor meno quella di cooperazione. Albino però non poteva essere indifferente ad una situazione che non configurava la scuola come un servizio coerente e giusto, ogni cosa era lasciata alla scelta individuale e non sempre soggetta a controllo. Lui, ribelle per carattere, onesto e operoso, forse un tantino ingenuo, commise l'errore di occuparsi delle azioni crudeli della collega maestra Ballena nei confronti dei bambini e pagò cara la sua interferenza. Altro che collaborazione!

Sotto questo punto di vista, il trasferimento a Roma fu per lui una grande opportunità per rompere la solitudine, l'incontro con il MCE e

la collaborazione con Rinascita furono un approdo importante, fino alla scrittura dei suoi libri, dove narrò la sua esperienza in modo immediato e autentico. Sincero e instancabile, (forse deluso dalla politica militante), scegliendo il mestiere di maestro, non ha mai smesso di fare politica, quella con la P maiuscola, in nome delle sue idee progressiste, antifasciste, comuniste dichiarate e mai rinnegate, al servizio di un ideale di eguaglianza e di riconoscimento dei diritti basati, innanzitutto, sul rispetto dovuto ai bambini.

Nella scuola tante cose sono ormai cambiate. Non sempre però si è riusciti a migliorarne tutti gli aspetti. Ci chiediamo se abbia ancora senso la ricerca di apertura e di collaborazione per una progettualità che risponda ai bisogni formativi dei bambini e ad una professionalità non individualistica. È ancora attuale l'esigenza di un dialogo collaborativo con i colleghi per fare in modo che la scuola sia un sistema coerente? Sembrerebbe di sì. Succede ancora che tanti docenti esprimano avvertimento critico e insoddisfazione; ancor oggi sono numerose le situazioni in cui si vive con disagio l'isolamento e la solitudine del mestiere. Accade in parte anche per la difficoltà, soprattutto nella scuola secondaria, nel realizzare percorsi interdisciplinari, permanendo ancora gli steccati fra le discipline; in parte per il ritorno del maestro unico in numerose organizzazioni didattiche nella scuola Primaria, per effetto della riforma Gelmini che nel 2009 proponeva lo smontaggio del 'modulo'. E purtroppo l'associazionismo è limitato anche da eccessivo appesantimento del lavoro degli insegnanti a causa degli adempimenti formali e da un eccesso di 'progetti'.

10. Albino Bernardini maestro militante

Al rientro in Sardegna dalla guerra in Albania, Grecia e Jugoslavia, Albino vive una fase di continua maturazione etica e culturale. Con l'esperienza nella guerra del 'povero soldato'¹⁸, la sua coscienza matura progressivamente e con la caduta del regime fascista il suo impegno sociale diventa sostanzialmente politico.

¹⁸ Albino Bernardini, *Disavventure di un povero soldato*, Bergamo, Juvenilia, 1988.

Consapevole dell'arretratezza delle condizioni di vita in Barbagia e Baronia, matura in progressione bisogni e ideali, sociali e civili. La sua attenzione si traduce nella ribellione alla miseria e all'arretratezza in cui vive il ceto popolare della sua Sardegna. Convinzione che lo conduce ad aderire, alla fine del 1944, al Partito Comunista. Con la maturazione da cittadino critico a politico militante e, con l'esperienza in progressione a educatore critico e attivo, Albino è un attore sociale complesso.

Si impegna nella mobilitazione sociale fino all'occupazione delle terre incolte e nel 1950, per uno 'sciopero alla rovescia' che consisteva, secondo il motto 'La terra a chi la lavora', nell'occupazione e nel lavoro delle terre lasciate incolte dai padroni, finisce in carcere a Macomer per ben 4 mesi. La situazione di miseria che riguarda la Sardegna, richiama l'attenzione alla Sicilia di Danilo Dolci che, nel 1952, scandalizzato dalla morte per fame di un bambino, inizia uno dei suoi digiuni; fonda il Centro per l'Infanzia Borgo di Dio e a poco a poco istituisce anche una scuola Elementare. Per uno 'sciopero al contrario', che consisteva nel lavorare gratis con gli uomini del paese per sistemare una strada dissestata, anche Danilo venne arrestato.

Nel '57, Albino rimane sconvolto dall'invasione sovietica dell'Ungheria ribelle, desiderosa di democrazia e, pur rimanendo iscritto al PCI, si ritrae dall'impegno politico militante, dedicandosi così maggiormente alla scuola. Il suo impulso è quello di trasferire nella classe il suo impegno civile, alternativo alla deprimente realtà sociale sarda del tempo. Si muove sorretto da grandi ideali e aspettative sociali ma è ancora disarmato sul terreno di una pratica didattica più strutturata e incisiva. La sua attenzione è comunque rivolta al sociale e nel '57 a Bitti fonda la squadra di calcio dei ragazzini, la 'Scintilla' e si impegna in questa nuova promozione sportiva che va oltre Bitti.

11. Il movimento di Cooperazione educativa e l'approfondimento pedagogico-didattico

Nel 1960 Albino si trasferisce a Bagni di Tivoli, periferia della capitale; la sua nuova sede scolastica è nella borgata di Pietralata, dove compie un vero salto professionale.

Qui si scontra con una realtà sociale e scolastica assai diversa da quella barbaricina: non trova più alunni sottoposti umilmente al docente, abituati a portare a scuola le bacchette per essere puniti anche fisicamente dai maestri. È sorpreso da alunni che frequentano saltuariamente la scuola, sono disordinati, irrispettosi, talora aggressivi. Avverte subito l'urgenza di un registro comunicativo e di pratiche didattiche adeguate alla nuova realtà sociale, culturale e scolastica, assai difficile e complessa anche sotto il profilo delle relazioni umane.

Vivendo però nei pressi della capitale, può trovare nuove opportunità: a Roma, infatti, incontra gli intellettuali comunisti della redazione di «Riforma della scuola», rivista politico-pedagogica nazionale del PCI; stabilisce così rapporti con personalità culturali significative: Dina Bertoni Jovine, Ada Marchesini Gobetti e Lucio Lombardo Radice, che gli aprono un nuovo e ampio spazio di comunicazione politico-culturale, in particolare sullo specifico terreno formativo.

Ormai fuori dall'isolamento professionale vissuto in Sardegna, nel nuovo contesto della capitale incontra e fa amicizia anche con il maestro, giornalista e scrittore, Gianni Rodari, conosce il maestro Bruno Ciari, col quale poi, dal '62 al '64, avvia una fitta e proficua corrispondenza personale e interscolastica con scambi di sussidi e materiali didattici. Attraverso Ciari e Rodari si avvicina al Movimento di Cooperazione Educativa: vi aderisce e partecipa al gruppo romano.

L'associazione professionale nazionale MCE era ed è composta da insegnanti critici nei confronti della tradizione scolastica trasmissiva, passiva e dell'azione selettiva della scuola elementare, centrata allora sostanzialmente sull'uso di sussidiario e libro di lettura, su attività di dettato, su esercizi passivi e compiti ripetitivi.

Il Movimento cooperativo, di chiara ispirazione socioculturale progressista, sperimenta nuove modalità di insegnamento e apprendi-

mento con pratiche didattiche relazionali aperte, attive e socialmente formative e solidali. Si apre così al maestro Albino un nuovo orizzonte professionale cooperativo, coerente col suo pensiero politico e con la sua precedente esperienza didattica in Sardegna. La sua visione pedagogica è caratterizzata dal tentativo di coniugare le istanze attivistiche con una netta direzione ideale e politica, capace di orientare il percorso scolastico e di introdurre gli alunni alla realtà e ai problemi della società.

L'esperienza didattica cooperativa, l'esplorazione dell'ambiente e la ricerca attiva, il confronto comune, la strumentalità operativa e l'introduzione della tipografia in classe (le tecniche Freinet) offrono nuova motivazione e possibilità di riflessione e studio sui temi e le contraddizioni sociali dell'attualità; contribuiscono a restituire il senso formativo profondo dell'educazione scolastica, del quale il maestro è sempre stato alla ricerca. Si consolida così l'idea di una trasformazione vicendevole fra scuola e ambiente naturale e sociale

L'organizzazione della 'classe cooperativa' del MCE offre ai bambini possibilità di relazione e apprendimento attivo e critico, insieme a valori formativi inclusivi e socialmente positivi. Le tecniche del 'metodo naturale' dalla parola alla scrittura, del 'testo libero' come processo di apertura e di liberazione intima; – la scelta e 'messa a punto collettiva' dei testi singoli e di gruppo dischiude nuove opportunità formative; – la redazione collettiva del giornalino e la sua 'composizione e stampa' dischiudono uno sguardo sulla realtà; la 'corrispondenza interscolastica', come relazione e conoscenza di altre persone e ambienti diversi e lontani, apre ai bambini un ampio, motivante e interessante orizzonte operativo, sociale. È sul lavoro di gruppo, organizzato, con responsabilità e ruoli, che Albino insiste per spezzare il rapporto unidirezionale maestro/classe, per incentivare l'autonomia, favorire relazioni e apprendimento fra pari, in una dimensione coinvolgente e cooperativa che non etichetti ed escluda nessuno.

Il dialogo è la sua chiave per aprire un vero rapporto formativo con gli alunni e con i genitori. Già lo aveva praticato in Sardegna, ma qui

diventa la discriminante per riuscire ad avere un vero rapporto dialogante con questi alunni di borgata, irrispettosi e ribelli. Il dialogo e l'ascolto reciproco, la ricerca di interlocutori interni ed esterni alla scuola, danno possibilità di crescita legata all'ambiente sociale per effetto della 'parola' formativa che cresce nella scuola e interloquisce con l'esterno attraverso uno strumento come la pratica cooperativa, il giornalino, la corrispondenza e con le assemblee dei genitori. Con questa strategia di apertura, Albino guida i suoi ragazzi a dialogare su fatti quotidiani, a leggere i fenomeni della natura o della loro realtà socioeconomica.

Trova in queste nuove tecniche didattiche operative, l'arricchimento della sua grande umanità, della sua attitudine a fare il maestro, la risposta didattica alla possibilità di concretizzare nella scuola il suo sogno politico-culturale 'del futuro dell'uomo che vogliamo educare'.

In quell'unico anno di esperienza nella borgata popolare di Pietralata, fra tanti alunni figli di immigrati meridionali, Albino si mette all'opera per fare la scuola che, attraverso la formazione dei giovani, nel suo intendimento, trasformerà la società.

E in tutto questo fare, il maestro sardo resterà sempre se stesso. Infatti, come ha osservato e annotato Gianni Rodari nell'introduzione al libro *Un anno a Pietralata*, pubblicato nel 1968, «Il maestro porta intera la sua umanità nella scuola. Egli è evidentemente al corrente dei metodi moderni della pedagogia e della didattica, ma la sua 'passione' e l'entusiasmo' di cui parla non stanno nei limiti della 'passione pedagogica' e dell'entusiasmo didattico. Non possiamo chiedergli dei modelli da studiare e da imitare. Possiamo ammirare ed invidiargli la sua sincerità totale, la sua onestà morale e intellettuale. Tratta i ragazzi a quel modo perché è un uomo fatto così. Il suo attaccamento è continuamente vivificato e superato, dal di dentro, da qualcosa che chiameremmo con una vecchia, screditata parola: amore».

Nel libro *Un anno a Pietralata* egli descrive il difficile avvio culturale nella sua classe di bambini e ragazzi della periferica borgata romana. Di fronte ai quali, al di là delle tecniche didattiche, vive uno sforzo inu-

suale, di grande coinvolgimento e impegno rispetto alle difficoltà, all'arretratezza sociale e culturale del sobborgo. Con sincerità dice della situazione professionale e umana di disagio, data la contraddizione del sistema scolastico che sembra rendere impossibile garantire il rispetto dei suoi ragazzi e della loro condizione, mantenendo però fermi i principi educativi democratici a cui tiene tanto.

Tuttavia, Albino non si scoraggia e nella difficoltà della situazione utilizza un approccio socio-pedagogico che lo porta a misurarsi con la realtà, puntando soprattutto sul terreno relazionale e formativo, cercando e incoraggiando progressive trasformazioni attraverso il lavoro di gruppo e il dialogo esteso anche ai genitori. È un impegno che si intreccia con il contesto delle esperienze, facendo della scuola un'occasione di vita comune, non sempre facile ma capace di cogliere e raccogliere le contraddizioni socioculturali per stimolare nel dibattito quotidiano modelli di educazione più aperti all'ascolto, al confronto, al dialogo.

È interessante osservare come nei testi *Un anno a Pietralata* e *La supplente* si affermi la consapevolezza che l'azione formativa deve maturare in progressione continua, senza rese, senza limitazioni nel tempo, senza mai rinunciare alla coerenza fra gli interventi anche dei diversi insegnanti.

Albino nella conclusione del libro *Un anno a Pietralata* scrive del rimpianto dei «nostri principi basilari sul concetto della classe intesa come centro di vita collettiva, in cui ogni bambino ha le possibilità di svilupparsi ed affermarsi attingendo alla collettività»¹⁹.

12. Albino e la traccia della 'Cooperazione educativa'

Il nostro presente ci mostra una realtà profondamente cambiata sia rispetto al prima che al dopo il '68. La tecnologia informatica ha mutato nel tempo visioni e comportamenti individuali e sociali. Cosa dunque si può oggi cogliere, riproporre o cercar di modificare sul terreno ope-

¹⁹ Id., *Un anno a Pietralata*, pp. 147-148.

rativo e formativo per praticare una scuola aperta, autenticamente democratica, attiva e solidale?

Sono ancora utili le tecniche di libera scrittura e di relazione cooperativa, il lavoro costruttivo in gruppo, la corrispondenza interscolastica, la redazione del giornalino scolastico? La tecnologia informatica ne favorisce l'uso o le releghiamo nell'ormai vecchio armamentario dei maestri del Novecento? Già nella formazione didattica degli insegnanti sarebbe opportuno far conoscere e sperimentare queste tecniche per valutarne l'efficacia.

L'organizzazione della classe, fondata sull'ascolto reciproco nel lavoro di gruppo, sullo scambio e la collaborazione, sugli obiettivi condivisi nella classe, punta a costruire consapevolezza in alternativa all'individualismo, opponendogli una concezione sociale non competitiva ma solidale.

In prospettiva, se si vuole una scuola capace di contribuire concretamente alla vita in una società più equa e giusta, bisognerebbe operare per raggiungere questa grande finalità formativa con modalità e tecniche coerenti che, insieme alla co-costruzione dei saperi, facciano crescere valori positivi. Tutto ciò può essere il frutto che matura attraverso modalità didattiche di solito inusuali perché poco conosciute:

La classe cooperativa

- Favorisce, facilita e costruisce la relazione reciproca nell'operatività comune;
- implica la condivisione di materiali; l'attribuzione nel tempo di diverse e specifiche responsabilità nel gruppo classe;
- promuove un atteggiamento di squadra e, in prospettiva, di comunità sociale.

L'assemblea di classe

- Costituisce l'appuntamento in cui docenti e alunni valutano la situazione e condividono gli impegni, gli appuntamenti e il programma di lavoro;

- è l'occasione in cui ci si confronta sui comportamenti singoli e collettivi, ci si aggiorna progressivamente sui rapporti e le regole sulla vita comune della classe, si fanno riflessioni e aggiornamenti sulla situazione, su progetti e proposte singole e di gruppo.

Il testo singolo e collettivo e la sua messa a punto

- Consentono l'intreccio formativo fra le abilità linguistiche di base scrittura, lettura, ascolto, oralità;
- favoriscono la flessibilità e la dinamicità del pensiero e della scrittura attraverso l'ascolto reciproco nella dimensione co-costruttiva del pensiero;
- attraverso la lettura nel gruppo e l'analisi della scrittura educano alla scelta condivisa fra i diversi testi;
- permettono l'equilibrio e la sintesi fra pensiero soggettivo, condivisione di gruppo e collettiva.

Il giornalino scolastico

- Parte con un progetto del gruppo classe che organizza il lavoro e divide compiti e responsabilità;
- prevede la scelta collegiale col docente di argomenti e temi;
- richiede attività di documentazione o di ricerca sul campo;
- favorisce le scelte editoriali e la predisposizione di un prodotto comune attraverso il lavoro condiviso;
- apre il lavoro della classe a una relazione aperta e potenzialmente critica verso l'esterno;
- se praticato con continuità, rappresenta una retrospettiva documentata della storia giornalistica della classe.

La corrispondenza interscolastica

- Si configura come una particolare scrittura essendo rivolta a persone lontane da chi scrive, richiede quindi accuratezza narrativa e descrittiva non potendosi fare ricorso ad altri elementi che nell'ora-

lità favoriscono la comprensione: prossemica, intonazione della voce, sguardo, precisazioni;

- mette in relazione comunicativa e interlocutoria persone distanti e realtà diverse;
- permette di confrontare le esperienze e le scritture fra i diversi corrispondenti;
- motiva al perfezionamento reciproco della scrittura e della rappresentazione;
- apre alla conoscenza di orizzonti attuali e specifici, attraverso la peculiare informazione offerta dalle narrazioni e descrizioni dirette dei corrispondenti.

In conclusione, osserviamo che oggi sul fronte giovanile e non solo, nuove emergenze incombono: la solitudine, l'individualismo, le nuove discriminazioni, le difficoltà determinate da cambiamenti rapidi e non sempre gestibili psicologicamente ed economicamente, la velocità e la superficialità di una comunicazione che i social media hanno reso parossistica e invasiva, privandola troppo spesso della necessaria riflessione.

Nel contempo la tecnologia, di cui oggi si dispone anche nella scuola, offre grandi facilitazioni che, lungi dal rendere inutili o superate le tecniche didattiche cooperative, ne potrebbe ampliare ed approfondire la praticabilità.

Riteniamo, quindi, che l'azione didattica e le proposte di insegnamento e apprendimento, attraverso le tecniche di cooperazione educativa, potrebbero essere ancora motivanti e formative in una scuola capace di affrontare la dimensione educativa e l'istruzione in modo armonico e ricco di valori come fece Albino Bernardini.

La scelta di una didattica cooperativa è professionalmente impegnativa ma offre opportunità formative di reciprocità e partecipazione che concorrono a costruire un modello sociale fondato sulla comprensione aperta e solidale.

Comunque, né la tecnologia né le tecniche fanno tutto. Servono maestri e maestre capaci, quelli con la 'M' maiuscola. E neppure questi maestri, da soli, basterebbero! La formazione come Albino la intendeva, già nei suoi primi anni di insegnamento in Sardegna, deve avvenire in una dimensione sociale, nel gruppo in aula, nella scuola e attraverso un dibattito aperto con l'esterno.

Solo così i giovani si possono dotare con l'istruzione di strumenti cognitivi che potrebbero opporsi democraticamente alle contraddizioni sociali ed etiche attuali, aprendo una prospettiva reale alla conquista dei diritti e alla concretizzazione della Costituzione della Repubblica.

E, infine ma non ultimo, è indispensabile che la classe politica metta al centro di ogni possibile sviluppo democratico la scuola e la formazione dei giovani, senza strumentalizzazioni (come quelle che di recente abbiamo visto nella riscrittura delle Nuove Indicazioni per la Scuola dell'infanzia e del Primo e Secondo ciclo dell'istruzione).

Indice dei nomi

- Abendroth Wolfgang, 171n.
Adorno Theodor W., 171n.
Agazzi Carolina, 29
Agazzi Rosa, 29
Agosti Marco, 33-34
Alberti Alberto, 79n., 81 e n., 106 e n., 151
Aleramo Sibilla, 147
Alfieri Alfiero, 151
Alfieri Fiorenzo, 100 e n.
Alfieri Paolo, 74n.
Alicata Mario, 61n.
Amati Matteo, 42n.
Amatori Gianluca, 174n.
Ambrico Gaetano, 61n.
Angeletti Paolo, 57n.
Antonelli Quinto, 95n.
Arena Michele, 106n., 172n.
Argan Giulio Carlo, 70 e n.
Argilli Marcello, 177, 182 e n.
Ascenzi Anna, 26n., 32n., 70n., 77n., 79n., 143n., 153n.
Baccini Ida, 182n.
Baffoni Ella, 71n.
Baldacci Massimo, 106n., 109n., 172n.
Barbagli Marzio, 89 e n.
Barbero Alessandro, 170
Barilli Cecrope, 148
Barsotti Susanna, 16
Batini Federico, 109n.
Battiato Franco, 146, 149
Becchi Egle, 95n.
Bellatalla Luciana, 152n.
Bensi Cesare, 61n.
Berlinguer Giovanni, 40 e n., 54 e n.
Bernardini Albino, 9-11, 13, 14-16 e n., 17, 18 e n., 19-20, 21 e n., 22, 23-24 e n., 26, 28 e n., 30 e n., 34 e n., 35, 37-38, 42 e n., 44, 45 e n., 49, 51 e n., 65, 70-71, 73 e n., 74n., 75-85 e n., 86-87n., 88-89 e n., 90n., 91 e n., 93-94, 96n., 97-99 e n., 100, 101-102 e n., 103, 104 e n., 105, 107, 109, 110n., 111-113 e n., 114, 115 e n., 116, 117-118 e n., 119, 120 e n., 121, 122 e n., 123-124, 125-126 e n., 127-128, 129 e n., 130, 131 e n., 132-133, 134 e n., 135, 136n., 137-138, 139-141 e n., 142-143, 144n., 145-147, 148-149n., 150 e n., 152n., 153 e n., 155, 156-157 e n., 158, 159 e n., 160n., 161-162 e n., 163-165, 167, 168 e n., 169-172, 175, 177, 178-180 e n., 181, 182-184 e n., 187 e n., 194 e n., 196, 198 e n., 199, 200 e n., 202-203, 205-206, 207 e n., 209 e n., 217
Bertin Giovanni Maria, 152n.
Bertola Ermenegildo, 61n.
Bertoni Jovine Dina, 22, 49n., 82, 90n., 148, 152n., 178, 211
Bianchini Laura, 61n.
Bigiaretti Maria Luisa, 17, 31, 42, 43 e n., 44, 83n., 147
Bini Giorgio, 84n.
Bloch Marc, 74 e n.
Bloom Benjamin Samuel, 164
Bocci Fabio, 20, 81, 82n., 111 e n., 139n., 143n., 145n., 149n., 162n., 165n., 167n., 171-172n., 174n.
Bodei Romolo, 206
Boero Pino, 21, 80n., 177
Böhm Winfried, 15
Bollea Giovanni, 154 e n.
Bonaiuti Giovanni, 109n.
Bonavolontà Gianmarco, 13n., 19, 109, 111 e n., 139n., 145 e n., 146, 147-148n.
Bonetta Gaetano, 152n.
Boranga Pierina, 33 e n.
Borghi Lamberto, 152n.

Borruso Francesca, 73n., 77n., 78, 105 e n., 147n.
 Boschetti Alberti Maria, 29
 Bottero Enrico, 101n.
 Bourdieu Pierre, 76 e n.
 Braidò Pietro, 152n.
 Bruni Filippo, 109n.
 Calogero Guido, 152n.
 Calvino Italo, 32 e n., 151
 Camarda Emiliana, 58n.
 Cambellotti Duilio, 147
 Campanella Tommaso, 171n.
 Canella Serena, 154 e n., 155
 Canevaro Andrea, 149, 164, 168
 Canfora Luciano, 174 e n.
 Cantatore Lorenzo, 17, 25, 77n., 82 e n., 105 e n., 147n.
 Caocci Piera, 13n.
 Cappa Carlo, 152n.
 Cardarelli Aldo, 148n.
 Cardilli Luisa, 55n.
 Carnevale Raffaele, 40, 42n.
 Carroll John, 164-165
 Castelnuovo Emma, 151
 Castronovo Valerio, 55n.
 Catalfamo Giuseppe, 152n.
 Cattani Luisa, 154 e n., 155
 Cavallera Hervé A., 152n.
 Cecchini Marco, 101n.
 Cederna Antonio, 37, 38 e n., 40 e n., 54n.
 Cederna Giulio, 38n., 105n.
 Celli Angelo, 147
 Celli Anna Fraentzel, 147
 Cena Giovanni, 147
 Cerina Giovanna, 16, 177
 Chiosso Giorgio, 25 e n., 29 e n.
 Ciambrone Raffaele, 69n.
 Ciari Bruno, 17, 22, 36 e n., 101-102, 123, 148, 152n., 154, 155 e n., 167, 200, 211
 Cinciari Rodano Maria Lisa, 61n., 64n.
 Clementi Alberto, 63n.
 Codello Francesco, 167n.
 Codignola Ernesto, 152n.
 Colarizi Simona, 75n.
 Collodi Carlo, 43
 Colucci Michele, 63n.
 Columba Cesare, 57n.
 Comencini Luigi, 99
 Conte Emilio, 33n.
 Corsini Cristiano, 126-127 e n.
 Cousinet Roger, 152n.
 Covato Carmela, 32n., 73n., 75n., 77n., 147n.
 Covelli Alfredo, 61n.
 Crainz Guido, 75n.
 Crescenza Giancarlo, 143n., 172n.
 D'Alonzo Luigi, 124n., 131n.
 D'Apice Carmela, 91n.
 De Amicis Edmondo, 51, 91
 De André Fabrizio, 169
 De Bartolomeis Francesco, 152n.
 De Luca Adriana, 133n., 138n.
 De Luca Carmine, 80n., 178n.
 De Lucia Vezio, 71n.
 De Maria Beniamino, 61n.
 De Mauro Tullio, 80 e n., 125 e n., 126, 150, 151-152n., 153, 200 e n.
 de Pasquale Elena, 83n.
 De Seta Vittorio, 18, 74, 146, 207 e n.
 Debè Anna, 74n.
 Dei Marcello, 89 e n.
 Della Seta Piero, 40 e n., 54n.
 Delle Fave Umberto, 61n.
 Demo Heidrun, 174n.
 Detti Ermanno, 80 e n.
 Devoti Luciana, 61n.
 Dewey John, 83
 Di Biasio Simone, 33-34n., 36-37n., 73n., 82n.
 Di Pol Redi Sante, 69n.
 Dipace Anna, 109n.

Dolci Danilo, 99, 151, 210
 Durst Margarete, 152n.
 Fantini Anna, 152n.
 Farné Roberto, 27n.
 Felci Gino, 147
 Ferrarotti Franco, 40 e n., 55 e n.
 Fiorucci Massimiliano, 26 e n., 46n., 71n., 174n.
 Flore Aldo, 206
 Folci Ilaria, 124n., 131n.
 Foucault Michel, 167
 Frabboni Franco, 109n.
 Franchi Giulia, 26n., 96-97n., 100n., 105n.
 Freinet Célestin, 35, 43, 83-84, 101 e n., 148, 166n., 178n., 201, 212
 Freire Paulo, 168 e n., 192
 Galfré Monica, 39n., 75 e n.
 Galli della Loggia Ernesto, 166, 172
 Gallo Stefano, 62n.
 Garano Stefano, 70n.
 Gelpi Ettore, 148
 Genovesi Giovanni, 152n.
 Giacobbe Maria, 22, 151, 189, 190, 192, 193 e n., 200, 203, 206
 Giacobini Nora, 152n.
 Giovannelli Francesca, 148n.
 Giovanni Paolo II, 47
 Giunti Alfredo, 33 e n., 34
 Gola Elisabetta, 13n.
 Gonella Guido, 39
 Goussot Alain, 166 e n., 175
 Gramsci Antonio, 19, 34, 47, 78n., 79, 193
 Granese Alberto, 10, 14 e n., 88, 89n., 90n., 101-102n., 111n., 113n., 115n., 118n., 120n., 122n., 125-126n., 129n., 131n., 134n., 136n., 139n., 141n., 144n.
 Greppi Carlo, 74 e n.
 Guatelli Nicoletta, 134n.
 Gueli Carla, 167n.
 Guzzo Giuseppe, 75n., 79 e n.
 Habermas Jürgen, 171n.
 Hooks Bell, 166, 167n.
 Hugo Victor, 185 e n.
 Illich Ivan, 167
 Insolera Italo, 40 e n., 54 e n.
 Kirkman Geoffrey, 138n.
 Laeng Mauro, 19, 77 e n., 96n., 147 e n.
 Lajolo Laurana, 155n.
 Larghezza Leonardo, 85n.
 Ledda Francesco, 14, 15n.
 Legatti Giovanni, 148
 Lelo Ketì, 63n., 71n.
 Lichtner Maurizio, 152n.
 Lodi Mario, 17, 30, 31 e n., 35, 36 e n., 99 e n., 105, 148, 152n., 155, 167, 182 e n., 202
 Lombardo Radice Giuseppe, 17, 25, 29-30, 31 e n., 32, 33 e n., 35-36, 77n., 83, 147
 Lombardo Radice Lucio, 85n., 152n., 211
 Lorenzetto Anna, 42 e n.
 Luzzati Emanuele, 180n.
 Macioti Maria Immacolata, 71n.
 Maida Bruno, 28 e n.
 Makarenko Anton, 19, 34, 85 e n., 194
 Malaguzzi Loris, 37 e n., 151
 Maltoni Maria, 31 e n., 32 e n., 80, 151
 Mameli Tonino, 10, 14 e n., 15n., 87n., 88, 89-90n., 101-102n., 111n., 113n., 115n., 118n., 120n., 122n., 125-126n., 129n., 131n., 134n., 136n., 139n., 141, 144n., 177, 183 e n.
 Manacorda Mario Alighiero, 80 e n., 147, 152n.
 Mancuso Ida, 39
 Mannironi Salvatore, 61n.
 Manzi Alberto, 17, 27 e n., 30, 105
 Marcheschi Daniela, 44n.
 Marchesini Gobetti Ada, 88 e n., 118, 119n., 148, 161, 211
 Marconcini Ulisse, 148n.
 Marcucci Alessandro, 147
 Marescotti Elena, 152n.
 Mariani Anna, 143n., 172n.

Mariotti Bianchi Umberto, 57n.
 Marras Mariella, 22, 187, 205n.
 Marrone Andrea, 13n., 18n., 24, 82 e n., 110n., 152n.
 Marrone Gianna, 80n., 150n.
 Martinelli Franco, 55 e n.
 Mastrocola Paola, 172
 Mazzetti Giovanni, 91n.
 Meacci Giordano, 159n.
 Meda Juri, 18n., 36 e n.
 Meirieu Philippe, 101n.
 Meta Chiara, 73n., 75n.
 Mezirow Jack, 141n.
 Michetti Giovanni, 77n.
 Milani Lorenzo, 17, 30, 46, 87, 143n., 153, 155, 168, 172n., 205
 Mioni Alberto, 55n.
 Monicelli Mino, 70n.
 Monni Giuliana, 16n., 76n., 150n.
 Montesi Alessandro, 40n.
 Montessori Maria, 29, 147
 Montini Lodovico, 61n.
 Morante Elsa, 39
 Moro Aldo, 47
 Mortari Luigina, 141n.
 Munari Bruno, 31n.
 Mura Antonello, 11, 13n.
 Mura Franco, 206
 Mureddu Angelo, 206
 Musil Robert, 168
 Mussolini Benito, 39, 53, 54n., 193
 Nenni Giuliana, 61n.
 Nicotra Maria, 61n.
 Nitti Francesco Saverio, 40
 Nivola Elisa, 206
 Olivieri Mauro, 63n.
 Orecchia Maria, 87n.
 Palazzolo Giovanni, 61n.
 Palmieri Luigi, 61n.
 Palomba Donatella, 152n.
 Partouche Beatrice, 77n., 96-97n., 100n.
 Pasolini Pier Paolo, 37, 39, 51, 55 e n., 91, 159 e n.
 Patera Salvatore, 174n.
 Pecchioli Luciana, 148
 Perego Francesco, 63n.
 Perticari Paolo, 85n.
 Pescioli Idana, 151
 Petrera Stefania, 147n.
 Petroselli Luigi, 47, 70, 71n.
 Petter Guido, 182 e n.
 Pettini Aldo, 148, 152n.
 Piaget Jean, 37
 Pigliaru Antonio, 206
 Pira Michelangelo, 15
 Piva F., 58n.
 Pizzigoni Giuseppina, 29
 Polano Luigi, 61n.
 Poletti Magda, 154 e n., 155
 Porcu Orazio, 201, 206
 Porru Bachisio, 177
 Pozzoli Claudio, 171 e n.
 Proverbio Edoardo, 14 e n.
 Puglielli Edoardo, 167n.
 Quintieri Adolfo, 61n.
 Raimo Christian, 172n.
 Resnick Mitchel, 135 e n., 137-138 e n.
 Ridolfi Maurizio, 73n., 75n., 105n.
 Rizzi Rinaldo, 22, 76n., 81 e n., 157 e n., 187
 Rocchetti Ercole, 61n.
 Rodari Gianni, 21-22, 23 e n., 28 e n., 30, 31 e n., 44 e n., 51 e n., 78 e n., 91 e n., 103 e n., 148, 151n., 156, 157n., 160 e n., 163, 166, 169, 171 e n., 178-180 e n., 181, 196, 200, 211, 213
 Roghi Vanessa, 146 e n., 154 e n., 155, 172, 173 e n.
 Rose David H., 133n.
 Rossi Liliana, 150n.
 Roverselli Carla, 87n.
 Rutschky Katharina, 85n.

Salacone Simonetta, 148
 Salici Augusto, 206
 Salis Francesco, 206
 Salsano Fernando, 54n., 58n.
 Salvadori Massimo L., 106n.
 Salvagni Piero, 70n.
 Salvatori Paola, 55n.
 Sani Roberto, 17, 18 e n., 26 e n., 51, 70n., 75n., 79 e n., 143n., 152n., 153n.
 Sanna Anna Maria, 153 e n.
 Santamaita Saverio, 152n.
 Sardelli Roberto, 17, 42, 45, 46 e n., 71n., 87n., 149, 150n.
 Sartor Domenico, 61n.
 Savia Giovanni, 134n.
 Savinio Alberto, 171n.
 Scaglia Evelina, 33n.
 Scannavini Katia, 71n.
 Sciascia Leonardo, 80, 151, 157, 158 e n., 159
 Scotto di Luzio Adolfo, 172
 Scotto Emanuele, 13n.
 Silvestri Luca, 33-34n., 36n., 37 e n., 73n., 77n., 82n., 96n.
 Siti Walter, 55 e n.
 Solinas Agnese, 206
 Speroni Alberto, 152n.
 Spirito Ugo, 152n.
 Stillo Luisa, 26n., 105n.
 Storari Piera, 83n.
 Strangman Nicole, 133n.
 Suelzu Andrea, 206
 Susani Carola, 78n.
 Tamagnini Giuseppe, 148, 152n., 178 e n., 179n., 202
 Tantari Leonardo, 148n.
 Tatulli Ilaria, 13n., 19, 109
 Tocco Angela, 22, 201 e n., 202n., 203, 206
 Todaro Letterio, 33 e n.
 Toffetti Sergio, 18n., 74n.
 Tomarchio Maria, 152n.
 Tomlinson Carol Ann, 124
 Tonucci Francesco, 74n.
 Tornesello Maria Luisa, 81n., 87n.
 Trasatti Filippo, 167n., 171 e n.
 Treves Anna, 54n.
 Valeri Mario, 152n.
 Venturi Gigliola, 31n.
 Vergalli Teresa, 17, 46, 47 e n., 148
 Viccaro Ulrike, 57n.
 Vidotto Vittorio, 40n., 48n.
 Vigorelli Ezio, 61 e n.
 Vigutto Lucia, 31n.
 Villani Luciano, 53n., 55 e n., 56-58n., 63n.
 Visalberghi Aldo, 152n.
 Vismara Laura, 13n.
 Volpicelli Ignazio, 152n.
 Volpicelli Luigi, 152n.
 Volpicelli Maria, 152n.
 Wallace Susan, 152n.
 Walter Riccardo, 61n.
 Weizenbaum Joseph, 170 e n.
 Zago Giuseppe, 77n.
 Zannotti Bianco Umberto, 151
 Zappella Michele, 154 e n.
 Zingaretti Tommaso, 148n.
 Zizioli Elena, 18-19, 26n., 30n., 34 e n., 35, 42n., 45n., 73 e n., 74n., 76n., 83n., 86n., 88n., 96n., 97n., 100n., 105n., 110n., 147n., 151-152n., 156 e n., 157n., 161 e n., 167, 168 e n.
 Zoebeli Margherita, 147, 149

Andrea Marrone è professore associato di Storia della pedagogia e dell'educazione presso l'Università degli Studi di Cagliari. Ha conseguito il dottorato di ricerca in *Human Sciences, curriculum History of Education*, presso l'Università degli Studi di Macerata. I suoi principali interessi scientifici riguardano la storia dell'educazione in Sardegna, i protagonisti e le istanze della pedagogia cattolica italiana, lo studio della pubblicistica educativa e scolastica. Tra le sue monografie si segnalano: *La pedagogia cattolica nel secondo Ottocento* (Studium, 2016), *“Il progresso dell'istruzione ha bisogno di libertà”. I cattolici e la questione scolastica in Italia tra Otto e Novecento* (Studium, 2019), *Educare in Sardegna. Tracce biografiche di alcuni protagonisti tra XIX e XX secolo* (PFTS, 2020) e *Tra herbartiani e neoidealisti. La pedagogia nelle riviste cattoliche del primo Novecento* (Marcianum, 2023).

ISBN 978-88-3312-240-3
ISBN 978-88-3312-241-0 (versione online)
DOI: 10.13125/unicapress. 978-88-3312-241-0