

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*

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.

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