

Notizie, recensioni e segnalazioni

A. Articoni, A. Cagnolati (a cura di), *Le metamorfosi della fiaba*, Roma, Tabedizioni, 2020, pp. 364, € 25,00

Questo volume collaborativo si focalizza su un tema ormai classico della riflessione sulla narrativa destinata ai più giovani, vale a dire la fiaba d'autore e la fiaba contemporanea da intendersi quale variazione o riuso della fiaba popolare. Ovviamente, si tratta di narrazioni che riprendono, in modo vario e perfino con strumenti narrativi differenti, le strutture e le categorie narratologiche della fiaba per declinare i temi antropologici tipici del racconto popolare (che se ne fa carico in forma archetipica e, quindi, storica) in forme e situazioni legate a contesti attuali. Questo lavoro collettaneo espone fin dal titolo il suo argomento, scegliendo il termine “metamorfosi” per suggerire con immediatezza al lettore il progetto che vi troverà svolto.

Entrando nel merito dei contenuti del lavoro, bisogna riconoscere che essi tengono fede a tale progetto in maniera chiara. Infatti, i numerosi contributi del testo consentono di articolare il concetto di metamorfosi in una duplice direzione: da un lato, spostando l'attenzione alla produzione fiabesca più vicina a noi nel tempo; dall'altro, legando l'interpretazione e/o il riuso delle fiabe classiche a strumenti narrativi diversi sia dall'oralità sia dal libro.

In questa prospettiva, non sorprende trovare una filosofa come Daniela Di Leo ad interrogarsi, da un punto di vista fenomenologico, sulla “struttura della fantasia, mettendo in relazione l'io immaginario con lo scenario dell'immaginario, all'interno della dialettica oppositiva tra rappresentazione e percezione” (p. 253); e, accanto al suo intervento trovarne altri – come quello del musicista Gian-Luca Baldi o quello di Angela Articone che trattano rispettivamente del rapporto fiabamusicale e di versioni filmiche di fiabe tradizionali – volti ad occuparsi dell'incontro tra linguaggi narrativi diversi, a partire dall'albo illustrato cui Susanna Barsotti dedica le sue pagine.

Sul versante dei contenuti, poi, si va dalla presentazione di autori classici, come la Perodi (con Gabriella Armenise) e la Baccini (con Lorenzo Cantatore) alla produzione più recente polacca e slovena (rispettivamente con Ewa Nicewicz-Staszowsk e Irena Prosenec) fino ai racconti yddish (con Matteo Di Taranto), al super-gettonato Harry

Potter (con Antonella Cagnolati), ai Brownies e Murzilka (con Dorena Caroli) ed ai racconti destinati alle questioni di “genere” (con Irene Biemmi). Ne deriva un quadro informativo assai ampio, che tiene conto della produzione mondiale in questo campo, dall’Inghilterra all’Italia, dagli USA alla Russia, permettendo di avvicinarsi ad autori come Moyshe Broderson, Bohadan Butenko e Svetlana Makarovič non troppo praticati da noi, e, al tempo stesso, prendendo in esame il ruolo e le trasformazioni dei personaggi-chiave del racconto fiabesco: gli animali, gli elfi, i folletti, le principesse (e, più in generale, le fanciulle e il loro destino). Né si trascura il rapporto tra la fiaba tradizionale e di ascendenza popolare con gli autori letterariamente più qualificati, non solo come Rodari o Calvino, che alla fiaba hanno dedicato una speciale attenzione, ma anche come Dickens e perfino P. K. Dick.

Si tratta, dunque, di un volume ben strutturato e ricco di suggestioni per eventuali ulteriori piste di ricerca ed approfondimenti in questo ambito, anche se non si può non cogliere una scarsa omogeneità nei vari contributi: alcuni sono stilisticamente accattivanti, mentre altri hanno un’esposizione più faticosa e, talora, inutilmente oscura; alcuni, ricostruiscono l’argomento di loro pertinenza con un certo gusto per entrare nelle sue profondità, mentre altri sono ripetitivi di una sorta di luoghi comuni. In genere, si privilegia un approccio informativo al problema presentato anche, talora, per la novità dell’argomento trattato.

Dato questo approccio, il volume ha soprattutto il carattere di un’introduzione all’argomento, utile specie per chi, come gli studenti, si avvicina ad esso per la prima volta.

Le curatrici, nella loro introduzione al volume (pp. 9-16), scrivono, tra l’altro, che in queste pagine ci si avvicina a quel deposito tradizionale che, pur variando, porta con sé un messaggio carico di insegnamento morale: dunque, l’informazione mira a far emergere tale deposito, che, al fondo, è il sostrato dell’intera nostra cultura (antropologica e “alta”).

Ebbene, credo che da qui si dovrebbe prendere spunto per porsi due domande, a parer mio ineludibili.

La prima è generale: questo deposito culturale e morale insieme passa solo attraverso i contenuti del racconto o non anche attraverso le scelte narratologiche?

La seconda è più specifica e mi sollecita, come peraltro ho già fatto in altre occasioni, a chiedere quanto sia legittimo parlare di una fiaba attuale. E ciò, quand’anche se ne riprendano stilemi o strutture o cate-

gorie narrative, ma si commisurino ad un mondo storico e sociale complesso come quello attuale, in cui l'esistenza – sebbene biologicamente sempre e necessariamente segnata dai momenti della nascita e della morte –, ha perduto quella semplicità e quella unidirezionalità di un passato ancestrale e rurale. (Luciana Bellatalla)

S. Barsotti, *Vamba e “la grandezza dei piccoli”*. “Il giornalino della Domenica” (1906-1911), Roma, Anicia, 2020, pp.176, € 22,00

Vamba è certamente uno degli autori più amati da generazioni di giovani lettori ed è, al tempo stesso, un interessante rappresentante della *intelligenza* post-risorgimentale: mazziniano, prima; disgustato poi dalla degenerazione e dalla corruzione della politica del suo tempo che aveva tradito spudoratamente sogni e ideali, a far culmine con Crispi e con gli scandali di fine Ottocento; e infine, come dimostra il suo appoggio a D'Annunzio nell'impresa fiumana, conquistato dall'idea nazionalistica, che forse gli appariva come il compimento dei sogni e degli ideali di un tempo. Come scrittore, egli si rivolge a grandi e piccoli con uno stile accattivante, una penna satirica e talora addirittura feroce ed una inventività straordinarie, che spiegano e giustificano il fatto che alcune sue opere e, prima fra tutte, il *Giornalino di Gian Burrasca*, vadano annoverate fra i *long-sellers* della cosiddetta letteratura per l'infanzia.

Comunque, di là dai mutamenti ideologici che egli subì a ragione di circostanze deludenti per la sua intera generazione, c'è un tema di fondo che accompagna l'intera produzione di Vamba e forse anche la sua “fede” politica e civile: la fiducia nell'infanzia, cui egli affida idealmente il compito della rigenerazione morale di un mondo che non gli piace più. Il Gian Burrasca insopportabile della prima parte del suo giornalino, non a caso lascia il posto ad un Giannino Stoppani, che ha imparato i valori della lealtà, dell'amicizia e della giustizia, con cui entrerà, si capisce, nel mondo adulto.

Di questa fiducia nell'infanzia il momento più rappresentativo ed importante fu certo “Il Giornalino della Domenica”, nel quale Vamba profuse le sue energie, il suo spirito organizzatore e i suoi ideali, in prima persona e con collaboratori scelti e destinati, anche se in vari campi e non sempre allineati dal punto di vista ideologico, a segnare tappe significative nella storia della nostra cultura e non solo: si va dallo scrittore Giuseppe Fanciulli, irriducibilmente convinto, negli anni più tardi (e purtroppo anche dopo il 1945), dal verbo mussoliniano,

a Filiberto Scarpelli, capostipite di una generazione di sceneggiatori, fino a Piero Calamandrei, uno dei futuri padri costituenti dell'Italia repubblicana.

A questa avventura intellettuale di Vamba dedica il lavoro che segnaliamo Susanna Barsotti, con un approccio interessante ed originale.

Preso atto del fatto che, sebbene molto famoso ed ai suoi tempi molto letto, “Il Giornalino” non gode oggi, presso gli studiosi, di quell’interesse di cui godono altre opere del suo autore, la Barsotti ne ricostruisce la prima fase di vita (quella, per intenderci più felice e più coinvolgente per Vamba), prima della chiusura e della seguente riapertura nel 1918. Ma nel 1918 i tempi sono cambiati: nel 1920 Vamba muore e il giornalino, passato nelle mani di Giuseppe Fanciulli, sopravvisse con varie vicende editoriali fino al 1927, quando la sua stagione si concluse definitivamente.

Questa ricostruzione passa attraverso tre capitoli: il primo, che contestualizza il progetto del “Giornalino” all’interno della pubblicistica per ragazzi ad esso contemporanea ed immediatamente precedente; il secondo che traccia la storia del “Giornalino”, pensato come un periodico nuovo nei contenuti e nell’approccio ai giovani lettori, rispetto alle consimili pubblicazioni del passato, con Luigi Bertelli ormai trasformatosi completamente in Vamba, il suo *alter* ego giocoso e creativo più che satirico e mordace; il terzo, che entra nel merito del “giornalino”, avvicinandosi alle sue rubriche, alle relazioni con i suoi piccoli lettori ed al ruolo dell’illustrazione, che è una parte significativa e non esornativa o meramente complementare del progetto editoriale. Anzi, si deve dire, subito di un progetto editoriale, che è e vuole essere culturalmente significativo e, quindi, educativamente fecondo.

Il primo merito dell’Autrice sta nell’aver focalizzato la sua attenzione proprio sulla prima fase di vita del “Giornalino” senza pretendere di ricostruirne l’intera vicenda, perché è in questa fase che emerge quella specificità sia narrativa sia educativa che fa di questo periodico un punto di riferimento imprescindibile per la storia dell’educazione nel nostro Paese.

Il secondo merito sta nella valorizzazione dell’apparato iconografico. Interessata da tempo al valore ed al significato narrativo delle illustrazioni, Barsotti, in questo specifico lavoro, non solo si sofferma con attenzione sulle copertine dei vari numeri del “Giornalino”, che impegnarono fior di disegnatori, ma ne offre anche un ampio florilegio nell’appendice che completa il lavoro. In questa Appendice, infatti, l’Autrice raccoglie, da un lato, esempi delle rubriche, delle lettere e

dei racconti del “Giornalino” e dall’altro, una serie di copertine che non solo evidenziano il gusto estetico degli autori e del Direttore, ma si rivelano spesso (per non dire sempre) efficaci metafore dei messaggi di Vamba.

Il terzo merito, che emerge dalle conclusioni del lavoro, per un verso riguarda Vamba e la sua opera e, per un altro, apre un interessante spazio di riflessione sul rapporto tra narrazione e educazione, perché suggerisce al lettore l’idea che si riveli educativo, ancor più dei contenuti espliciti, l’implicito delle strutture e degli artifici narrativi. Dalle pagine della Barsotti, infatti, l’opera di Vamba, le sue scelte creative, l’istanza al dialogo ed alla collaborazione con i “piccoli”, la giocosità dell’approccio ai problemi presentati non risultano solo un tassello – vorrei dire uno dei tanti – che vanno a comporre il quadro di un rinnovamento dell’educazione in atto, tipico del periodo a cavallo tra Otto e Novecento. In lui, forse inconsapevolmente e senza una chiara intenzione, si può rinvenire un valore aggiunto. Infatti, ci sono nel “Giornalino un gusto per il paradosso, per il rovesciamento del noto e dell’apparente e un’istanza verso l’altrove ed il non ancora – che non a caso la Barsotti coglie nell’illustrazione scelta quale copertina del suo lavoro – che non possono non aprire “uno spiraglio su aspetti teorici dell’educazione, per non dire addirittura sul congegno concettuale che la regola” (p. 107). (**Luciana Bellatalla**)

R. Panetti, *Essere creativi in contesti complessi*, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 264, € 26,00

Questo lavoro di Rino Panetti si presenta strutturato attorno a due assi fondamentali: fornire gli strumenti e i concetti necessari per potenziare e rendere più consistenti le qualità creative e di approccio sistemico alle situazioni dei lettori e, a questo fine, offrire l’opportunità di approfondire metodologie dedicate, svolgendo esercizi ed imparare facendo.

Il quadro in cui si prospetta la comprensione e l’applicazione delle molteplici idee e proposte contenute nel testo viene definito di tipo *laboratoriale* e si dichiara metodologicamente fondato sopra un rigoroso *background* teorico ed una visione di laboratorio pratico. esperienziale ed interdisciplinare. L’ingresso in questa esperienza di lettura, partecipata e profonda, assume poi una connotazione specifica fondata sulla *forza didattica dello storytelling* e centrata sull’applicazione di esercizi, man mano proposti, che partono da un racconto che intende coin-

volgere concettualmente ed emotivamente il lettore attraverso *l'apertura di mente e cuore*.

Questa impostazione induce a cercare di definire quali possano essere le persone interessate a questo contributo, che ci richiama a rileggere questa nostra epoca che *impone sfide sempre più complesse*, tali da *toglierci il fiato*. Da ciò si giudica necessario adottare *approcci creativi* e coltivare una *capacità di visione sistematica* sulle dinamiche e sulle tematiche in gioco nel nostro tempo.

Al termine di un percorso, che viene definito profondo e coinvolgente, il volume esplicitamente pone l'obiettivo di far capire al lettore cosa poter fare per diventare una persona *creativa e sistemica*, atta ad affrontare le molteplici sfide del presente. Questi motivati percorsi sono resi disponibili sotto forma di schede operative ben dettagliate, da seguire passo dopo passo.

Si tratta in sostanza, come si propone in una specifica scheda di lavoro, di riconoscere, gestire e superare eventuali frammenti cognitivi precedenti (tipici ad esempio della attuale disorganica esposizione ai media), di individuare *paraocchi e filtri* di valutazione pregressi ed infine di agire, attraverso un *dialogo sulla scala delle inferenze*, nell'ambito delle proprie (oppure in set formativi, delle altrui) convinzioni.

Ci si può porre, a questo punto, l'intento di comprendere quali possano essere, in termini culturali e professionali, gli ambiti di valorizzazione di queste premesse, ed in particolare, se questi ambiti si possono collocare nei contesti dell'educazione e della scuola ai quali facciamo prevalente riferimento nelle nostre riflessioni.

Di primo acchito sembrerebbe molto ampia ed ostativa la diversità fra i contesti sociali e produttivi a cui implicitamente il volume fa riferimento e lo svilupparsi delle attività didattiche nella scuola che abbiamo conosciuto e costruito negli ultimi secoli.

In quest'ambito una tradizionale modalità trasmissiva delle conoscenze (che peraltro aveva ed ha lo scopo di attivare le migliori risorse dei ragazzi) sembra essere ormai in contrasto con i desiderata educativi attuali che puntano invece a modalità d'attivazione globale delle risorse degli studenti, con attenzione rivolta anche alla complessità sociale.

Da questo punto di vista la considerazione che nella contemporaneità la situazione della scuola (fatte salve le condizionalità politiche, economiche ed anche sanitarie) appare vivere e svilupparsi con grandi spazi di autonomia indurrebbe ad ipotizzare come utili e possibili nei

percorsi di crescita, professionale dei docenti e formativa degli alunni, anche molte delle esperienze proposte nel volume.

Tutto ciò nella consapevolezza che il volume in realtà, anche nella sua bibliografia di riferimento, porta limitati riferimenti al mondo dell'educazione e della scuola (che solitamente parla di motivazione delle persone in crescita in un quadro di cultura critica), mentre sono esplicitati quelli riferibili alla formazione generale o aziendale, quali il *pensiero laterale*, la *spinta gentile*, la *scala dell'inferenza* od i *modelli mentali*, metodologie ed approcci proposti da noti autori del settore e dichiarati *combinati* nei percorsi proposti, in ciò compresa anche una soggettiva autoanalisi tramite la cosiddetta *analisi SWOT*.

In effetti, e questo appare evidente nella sua lettura, questo testo non si orienta tanto all'idea primaria di modificare scuola e didattica, quanto al desiderio preliminare di trasformare le persone, operanti in contesti collettivi di varia natura, che avranno la ventura di leggerlo e di apprezzarlo. In ciò, tuttavia, l'evenienza che possa aver effetto su educatori ed insegnanti può essere considerata possibile e forse anche efficace, soprattutto nella presentazione di *scenari* rivolti ad individuare, riconoscere e gestire educativamente i *modelli mentali* prevalenti nelle varie situazioni, al fine di ripensarli con istanze creative, oppure indirizzati ad affrontare, con pensiero aperto e soprattutto sistemico, le *sfide della complessità contemporanea*.

Si tratta di opzioni formative che appaiono affini ad esigenze di stampo educativo quando si collocano in *scenari* riflessivi ed operativi dedicati all'idea di sapersi muovere *verso il sogno* (quasi un latente richiamo all'utopia che caratterizza la perseguibilità costante dei valori educativi) oppure rivolti allo sforzo di essere unici e capaci di *creare all'incrocio di campi diversi*.

Questa nostra personale lettura del volume non dimentica che l'asse generale del testo appare costruito e rivolto essenzialmente a costruire una via di autoformazione personale generale, in un contesto ove sembrano prevalere gli aspetti formativi più esplicitamente rivolti ad un mondo produttivo e professionale. Tuttavia, l'ampia gamma dei percorsi suggeriti rende chiaramente possibile anche raggruppamenti di lettura degli *scenari* disponibili, focalizzandone i contributi in ambito educativo e scolastico.

Il piano di un eventuale percorso di formazione aziendale di manager creativi ed efficaci non sembra coinvolgere chiaramente la scuola e le sue attività, ma sotto alcuni aspetti particolari (quali la contaminazione fra gli aspetti di intellettualità, colta e critica, propria dei docenti

e della scuola e quelli di produttività, formazione di competenze ed abilità necessarie nell'attuale sociale e produttivo mondo e, s'immagina, (anche in quello futuro) non ne resta affatto lontano.

Questa nostra considerazione si interroga sul riconoscere come indubbiamente sia in corso una trasformazione dalla figura dell'insegnante finora centrata sulla gestione della conoscenza, colta e dialettica, ed anche socialmente confrontabile nella tipologia dell'intellettuale civico) verso l'implementazione ed il consolidamento di una diversa idea di docente che riesca invece ad essere anche "manager", non solo di cultura, ma anche di gestione dei contesti materiali d'apprendimento e delle vie di acquisizione e comunicazione contemporanea delle conoscenze stesse.

Nelle dinamiche scolastiche attuali, infatti, (ed è una tendenza da approfondire con senso critico) sempre più spesso s'incontrano richieste che non puntano tanto agli approfondimenti di pensiero, quanto allo sviluppo di abilità, non congetturali e critiche ma produttive ed efficaci.

Sembra essere in corso un transito da un apprendimento per discipline, anche interconnesse, ad un apprendimento per competenze e per esperienze multiple, essenzialmente indirizzate al Design Thinking e realizzate attraverso la progettualità e la realizzazione di azioni educative complesse, costruite anche in connessione virtuale con altri alunni, anche di paesi diversi dal nostro: dinamiche che assumono la denominazione di esperienze di realtà.

A queste dinamiche si aggiunge la stessa ricostruzione degli ambienti di apprendimento attraverso l'approccio BYOD (Bring Your Own Device), inteso ad utilizzare al massimo soprattutto le moderne attrezzature informatiche e di comunicazione in cui l'apprendere sembra assumere anche la caratteristica dello sviluppo di idee di successo. Queste dinamiche confermano come sia in atto una trasformazione di fatto del ruolo docente, quasi data per necessaria ed opportuna, senza esplicite riflessioni in ambito di Scienza dell'educazione.

In questo contesto, tornando al volume in oggetto, alcuni scenari, quali *testare l'idea e farla volare*, sembrano fare correre in esso una certa sovrapposizione fra una idea di creatività (che noi vorremmo legare all'intellettualità) e quella di produttività (invece legata ai quadri di *business* e di innovazione nel *know how*, tendenzialmente parametri aziendali). Questo accade in particolare nelle pagine in cui l'autore si esprime sui parametri SUN (idea Sorprendente-Utile-Nuova) ed i parametri FUN (idea Fattibile-Utile-Nuova), elementi fondati su intenti

ed applicazioni destinate ad acquisire successo in quanto legate alla desiderabilità di esse da parte delle persone alle quali saranno rivolte e non già da valorizzare in quanto dotate di un valore intrinseco. Tali proposizioni, così stese, superano implicitamente il valore della creatività come elemento costitutivo sul piano educativo delle persone, contaminandolo invece con un esplicito presupposto d'utilità.

Questo volume, in sostanza, invita in modo generale le persone a lavorare sulle proprie potenzialità creative e sistemiche e pone e scandisce nelle sue venti articolate lezioni, organizzate in scenari specifici di acquisizione d'informazioni, idee per esperienze fattuali e riflessioni e mutazioni personali di crescita. Nel proporre ciò, mentre abbondano i riferimenti alle tematiche della formazione aziendale, minori sono quelli riferibili al mondo dell'educazione e della scuola ed alle sue tradizionali modalità di funzionamento, essenzialmente centrate sulla concettualizzazione critica dei saperi.

Tuttavia il dichiarato ispirarsi di questo percorso anche al modello ORID, che si pone appunto l'obiettivo di sviluppare l'autonomia, la responsabilità, l'intraprendenza e la *leadership* delle persone è assai indicativo. Da questo punto, di vista le sue pagine possono essere lette con problematica attenzione, anche in riferimento al contesto educativo e scolastico. In esse, infatti, si possono comunque scorgere, talora implicitamente ed in parte anche sottotraccia, sostanziali problematiche sull'esercizio delle funzioni educative e sulle loro attuali mutazioni. Questo complesso di idee sulla via della creatività sistemica sembra infatti confermare quelle caratteristiche professionali che già sembrano prefigurare una diversa figura di docente, non già "sapiente" ma tendenzialmente "organizzante", più organica ad un futuro, che sembra prossimo, della scuola in cambiamento. Una mutazione, concettuale e fattuale ormai in corso, che meriterebbe un attento, scrupoloso e chiarificante vaglio critico sulla sua effettiva validità nell'ambito dell'Educazione e della Scuola. (Angelo Luppi)

V. Perrin, *Cambiare l'acqua ai fiori*, tr. it. di Alberto Bracci Testasecca, Roma, Edizioni E/O, 2019, pp. 480, € 18,00

Questa espressione quotidiana è il titolo allusivo dell'opera di Valérie Perrin (moglie e collaboratrice di Claude Lelouch), uscita in Francia nel 2018 e subito premiata in alcune competizioni letterarie. Tale espressione è allusiva, perché si riferisce, ad una delle incombenze della protagonista, Violette Trenet coniugata Toussaint, che di me-

stiere fa la guardiana di un cimitero di provincia, in Borgogna, dopo essere stata, con il marito, per parecchi anni addetta ad un passaggio a livello in un altro paese. Ma essa rimanda anche al fatto che, rinnovando l'acqua ai fiori, ossia eliminando scorie o parti in via di deterioramento, i fiori, non diversamente da quanto accade anche agli individui, prolungano la loro esistenza e traggono, per un breve tempo, linfa da questa modesta, ma continua attenzione. Se il primo significato descrive l'attività della protagonista, il secondo è una metafora della sua vita, recisa, come accade ai fiori, da esperienze tristi e addirittura tragiche, ma difesa con tenacia fino alla rinascita.

Il romanzo è molto lungo ed ha una struttura complessa perché è un intreccio di più storie, tutte, a vario titolo e per vari motivi collegate alla storia principale, quella di Violette. Ed ogni storia ha un carattere narrativo particolare: ora si tinge di rosa nelle vicende di Gabriel Prudent e di Madame Seul; ora di giallo per la morte della piccola Léonine, figlia di Violette; e nel corpo principale del racconto acquista il significato di un romanzo di formazione per Violette e suo marito, il bellissimo, infedele, cinico e disamorato Philippe.

Violette e Philippe affrontano la loro formazione in modo diverso che dà alla fine anche un esito diverso. La partenza è per entrambi la solitudine: Violette cresce in orfanotrofio e sperpera la sua giovinezza; Philippe consuma la solitudine interiore, a cui l'ha condannato una madre autoritaria e possessiva che ha stritolato figlio e marito nel suo atteggiamento anaffettivo ed egoista, in avventure sessuali senza significato e con profondo disprezzo dei sentimenti altrui. La figlia, nata quando Violette non ha ancora diciotto anni, sarà per entrambi un'occasione di risveglio, ma in maniera diversa ed in tempi diversi.

Violette, prima ancora di diventare madre, si impegna nell'imparare a leggere bene – lei che è stata a scuola poco e male –; legge e rilegge *Le regole della casa del sidro* e, una volta nata la figlia, cerca di costruire con lei quella relazione di crescita comune e di affettuosa sollecitudine, che non ha avuto e di cui sente, profondamente, la mancanza. E ciò mentre il marito passa le giornate, bevendo, scopando (per le sue avventure da trivio non si può che usare un termine altrettanto volgare) e vivendo alle spalle della moglie, disinteressato alla vita familiare ed alla figlioletta. Finché l'incidente in cui la bambina muore mette i due di fronte ad un dolore inenarrabile.

Philippe si impegna nella scoperta di come è potuta accadere la disgrazia (che tale non è fino in fondo, come il lettore vedrà); comprenderà che cosa è successo, vedrà il vero volto delle persone che lo cir-

condano, ma prenderà coscienza anche di come e quanto egli sia stato un cattivo padre ed un cattivo marito, senza trovare la forza di cambiare, se non fuggendo definitivamente di casa e tentando di costruirsi una nuova vita, capace non di fargli rielaborare il passato ma di annullarlo, fino ad un epilogo non meno tragico di quello della figliuola.

Violette, al contrario, dopo un periodo di silenzio e di isolamento, si impegna a ricostruire la sua esistenza, riconquistando, con il pensiero, la memoria, l'interiorità, la presenza della figlia accanto a lei e prendendo le distanze dagli scacchi subiti: sono relazioni umane significative a cambiarla. E non sono relazioni casuali, ma, in un modo o nell'altro, attese, cercate o "catturate" dalla protagonista: l'amica di Marsiglia, che ogni anno la ospita nella sua casa al mare dove Léonine aveva vissuto la sua ultima estate accanto ai genitori; Sasha, il precedente guardiano del cimitero, anch'egli alla ricerca della sua pace ma già abbastanza saggio da aiutare la giovane Violette; i "suoi" morti, con le loro storie ed i loro visitatori, che Violette sente come amici e particolari interlocutori, molto presenti pur nella loro assenza fisica; il suo orto, non luogo inanimato, ma luogo di esseri viventi che hanno bisogno di cure, di attenzione e di quotidiana presenza.

Di là dalla fine (che è troppo sentimentale e scontata in un contesto come quello descritto e forse troppo influenzata dalla consuetudine dell'autrice con Lelouch), questo lungo racconto pone il lettore dinanzi a due aspetti dell'educazione che, troppo spesso, nell'uso corrente di alcuni concetti ad essa collegati tendiamo a dimenticare.

Da un lato, penso all'enfasi ed al compiacimento con cui si sente parlare di auto-educazione o di autodidatti: ma si può davvero crescere e educarsi da soli, quasi vivessimo in una sorta di sottovuoto intellettuale e affettivo? Violetta vive tutta protesa a dare un significato ed un senso alla sua esistenza e ci riesce solo perché cerca ed accetta persone che, o più esperte di lei o più disponibili di altri ad ascoltarla, riescono a farle leggere il mondo in maniera più ricca ed a farle ritrovare la strada che la morte della figlia ha interrotto. Dall'altro lato, penso all'identità personale come continua costruzione, su cui negli ultimi tempi Genovesi insiste collegandola, appunto, alla continuità del percorso educativo, alla permanenza dei caratteri acquistati in tale percorso e, al tempo stesso, alla trasformazione che l'educazione necessariamente implica ed impone: Violetta è, in qualche modo, una sorta di modello di questo concetto. Alla soglia dei cinquant'anni, provata dalla vita, ha acquistato saggezza e distacco (secondo il principio antico che bisogna vincere noi stessi piuttosto che le circostanze); pur man-

tenendo della sua giovinezza maltrattata un certo sorriso e la curiosità, ha imparato ad incanalare la sua fame di vita e la sua voglia di conoscere: è, dunque, un'altra persona e, seppure coerente con quella del passato, è diventata una persona nuova. Insomma, una persona finalmente educata. (**Luciana Bellatalla**)

T. Tomasi, *La scuola che ho vissuto*, a cura di G. Genovesi, Roma, Anicia, 2020, pp. 203, € 21,00

Si tratta di un libro che vede insieme, come autore e come curatore, due nomi molto conosciuti e apprezzati nell'ambito storico dell'educazione e della scuola, per molte ragioni. Senz'altro per le loro pubblicazioni, importanti e numerosissime nel caso di Genovesi, ma anche per il loro forte impegno: concreto, lungimirante, inesausto, teso a valorizzare e a far crescere, epistemologicamente e metodologicamente, questo settore di studi. Un ambito di ricerca che ha nel tempo acquistato una sua precisa e autonoma identità scientifica nella più vasta area della pedagogia, proprio grazie alle iniziative assunte, a cavallo fra gli anni Settanta e Ottanta, da Tina Tomasi, ovviamente insieme ad altri, ma in particolar modo insieme al giovanissimo Genovesi, che sapeva raccogliere, rilanciare e dar corso a molte delle idee che insieme elaboravano. A loro, in particolare, si deve infatti la nascita del CIRSE (Centro Italiano per la Ricerca Storica ed Educativa), di cui parla Genovesi nella quarta di copertina di questo volume, che è ancor'oggi vivo e vegeto e al suo 41esimo compleanno – e la stampa del connesso *Bollettino*, oggi *Rivista di storia dell'educazione*, entrambi all'origine degli scambi che presero a crescere fra quanti desideravano occuparsi della dimensione storica dell'educazione nelle sue diverse declinazioni: storia della pedagogia, dell'educazione, della scuola, delle istituzioni educative, della letteratura per l'infanzia, all'epoca semplici articolazioni della Pedagogia.

Il *Bollettino*, di fattura inizialmente artigianale, ovvero pochi fogli A4 piegati in due e ciclostilati – ma già con tutti i crismi del periodico: copertina originale, sommario, rubriche, sezioni, etc. – cominciò subito a dare informazioni sull'attività e dunque sulle diverse iniziative dell'associazione, cambiando presto veste, ovvero irrobustendosi quantitativamente e qualitativamente. Diede infatti via via ospitalità ad articoli sempre più sostanziosi, di iscritti al CIRSE e non solo, oltre a ristampare importanti documenti, di non facile reperimento, svolgendo un utilissimo “servizio” per la nascente comunità degli storici dell'educazione e contribuendo a

sensibilizzarli alla conservazione documentale. In breve, una impegnativa attività svolta, va sottolineato, pressoché in esclusiva da Giovanni Genovesi, non a caso presto segretario e poi presidente pluriennale dell'associazione e oggi suo presidente onorario.

Questo preambolo, per far meglio inquadrare e comprendere, a quanti leggeranno il volume, quali siano il significato e l'importanza scientifica oltre che affettiva che lo rivestono. Non è un caso che Genovesi abbia voluto riproporlo a distanza all'incirca di tre decenni dalla sua prima edizione del 1987. Qui, fra l'altro, il suo intrinseco e originario valore risulta rafforzato dalla ricca introduzione di Genovesi, in cui vengono ripresi e commentati passo passo i vari paragrafi, contribuendo a conferire ulteriore spessore scientifico a queste inusitate memorie di scuola, le quali si snodano in anni cruciali per il nostro Paese, a partire dalla vigilia della prima guerra mondiale fino alla Liberazione, secondo una duplice ottica: quella di Tina Tomasi alunna e poi studentessa del percorso aureo dell'epoca, quello ginnasiale-liceale con sbocco all'università e in seguito quella di Tina Tomasi docente nella scuola secondaria. Una secondaria sì, ma – come viene qui evidenziato – di seconda classe, per quanto migliorata dalla riforma Gentile, trattandosi dell'Istituto magistrale, che da scuola prevalentemente professionalizzante – tale era la preesistente scuola Normale – era stata curvata in senso culturale, mediante l'inserimento in programma del latino e della filosofia in sostituzione della psicologia e della metodica. Il nuovo Istituto magistrale era in sostanza una specie di liceo di serie B, con la prerogativa di essere l'unica scuola di livello secondario (insieme al liceo femminile, per signorine di buona famiglia, senza chiari sbocchi occupazionali) in cui potevano insegnare durante il Ventennio le donne, ritenute inidonee a formare la classe dirigente e dunque escluse dagli altri percorsi di studio.

Occorre inoltre rimarcare che se è vero che da alcuni decenni a questa parte, è stata valorizzata e dunque incentivata la produzione della memorialistica come confermano gli scritti e l'intensa pubblicistica di Philippe Lejeune in Francia e da noi la Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari, credo che non sia mai capitato fino ad ora che a scrivere un racconto autobiografico sul suo lungo e articolato percorso scolastico sia stato qualcuno che di scuola si è occupato anche sul piano scientifico, da specialista, come appunto Tina Tomasi, la quale non solo ne ha ripetutamente trattato nei corsi universitari ma l'ha fatta oggetto per decenni delle sue attente ricerche. Proprio questo abbinamento rende quanto mai preziosa la presente pubblicazione, ca-

ratterizzandosi come un'autobiografia con un respiro scientifico davvero inusitato.

Ma perché, viene da chiedersi, Tina Tomasi, usa a scrivere libri e saggi sulla scuola del passato come dimostrano le sue molteplici e accurate opere al riguardo, puntualmente richiamate anch'esse da Genovesi nell'introduzione, ha sentito a un certo punto della sua vita il desiderio di scrivere della propria duplice esperienza di studentessa e di docente? Queste memorie autobiografiche hanno trovato purtroppo origine da una situazione esistenziale di grave difficoltà dell'autrice che ha mutato radicalmente il corso della sua vita professionale, ovvero dall'impossibilità di continuare a svolgere la consueta attività di ricerca e di scrittura, a causa di una progressiva infermità visiva, culminata nella più completa cecità.

È Tina Tomasi stessa a precisarlo, in apertura del testo, dove, quasi a giustificarsi, data la sua consueta riservatezza, spiega che la decisione di questo suo scritto è nata dal bisogno di evadere dallo stato di "angoscia" che l'attanagliava a causa del buio in cui era sprofondata e della sua immobilità fisica. Contrariamente alla abituale ritrosia a ricordare il suo passato, depositario come quello di tutti di gioie ma anche di forti dolori, nella nuova condizione, frugare fra le pieghe della memoria fino agli anni più lontani, come appunto quelli che qui descrive, le dava sollievo, leniva il senso di smarrimento. Ma, quasi a schermirsi ulteriormente, affermava: "Mi sono risolta a raccontare non tanto le vicende della mia vita, per la maggior parte prive di interesse, ma quelle dell'ambiente educativo e scolastico in cui sono vissuta dai primi anni fino alla metà del secolo. Parlerò dunque di me stessa soltanto per quel poco che è necessario a comprendere il tempo e l'ambiente in cui si sono svolti gli episodi raccontati" (p. 97) E ringrazia le due amiche, Ida Piccioli e Adriana Faetti, che le hanno permesso di evadere dal suo presente e di riprendere contatto con il suo passato.

Nonostante lo stato d'animo da cui ha tratto origine, non c'è niente di greve né di pesante in questo lungo racconto, anzi: il tono dinamico, le battute spiritose, spesso ironiche, insieme all'incedere spigliato e vivace, gli conferiscono un carattere di leggerezza, meglio dire di lievità, che rende la lettura assai piacevole e attraente. E ciò, fin dalla prime battute.

Racconta infatti di essere giunta, settimiana e dunque inattesa, in una camera gelida, alle tre di notte del 1° febbraio del 1912, quando su Parma infuriava una forte tempesta di neve, per cui la nascita precedette l'arrivo della levatrice, la quale, appena l'ebbe guardata, vaticinò

che la neonata, di appena un chilo, sarebbe morta di lì a poche ore. Così non andò, grazie al parere discordante della nonna paterna che si affrettò ad approntare “una rudimentale incubatrice ante litteram composta di comuni bottiglie di vetro foderate da bambagia e riempite di acqua calda, che andava rinnovata ogni tre ore” (p. 98).

Dotata di straordinaria vitalità, ella recuperò, nel volgere di poco tempo, “condizioni di assoluta normalità”, ma presto arrivò la guerra e la sua famiglia, con il padre al fronte e la madre di salute precaria, si smembrò. Lei fu destinata a una zia paterna, maestra non in attività, zia Nina e del marito, un impiegato comunale che amava la caccia. Poiché la zia era contraria all’apprendimento precoce del leggere e dello scrivere, non l’assecondò nella richiesta di imparare a farlo, che era poi anche un modo per fare qualcosa.

Dando prova di autonomia e determinazione fin da piccola, Tina lo fece da sola, guardando le illustrazioni e i corrispondenti nomi sulle riviste di cacciagione dello zio, cosicché, quando fu in età di frequentare la prima classe elementare, padroneggiando già le abilità strumentali, fu pensato di farle sostenere l’esame di ammissione alla seconda, che superò facilmente. Quel rapporto assiduo con le riviste dello zio segnò anche qualche tempo dopo la sua carriera scolastica.

Nell’ultimo anno della scuola elementare, all’epoca la IV classe, fece un componimento sulla vita di un cagnolino, che conquistò la maestra, la quale raccomandò ai genitori di iscriverla al percorso ginnasiale e non alla scuola Normale, suggerimento onorato.

Della scuola elementare che ebbe inizio proprio l’anno in cui finiva la Prima guerra mondiale, cioè nell’anno scolastico 1918-19, affermava di non rammentare nulla di significativo. Ma di come stessero le cose in quella fascia scolare ebbe modo di farsi nel tempo un’idea andando ospite, per lunghi periodi, di un’altra zia paterna, zia Alberta, anch’ella maestra, nubile però, in un paesotto a venti km da Parma, dove la zia insegnò fino alla fine della carriera, all’incirca per mezzo secolo.

Osservando zia Alberta e ascoltandola con le colleghe delle limitrofe pluriclassi, che di tanto in tanto incontrava, prese a conoscere e ad apprezzare dai loro racconti il duro lavoro delle maestre rurali, di regola giovani ragazze alla loro prima esperienza, molte delle quali erano arrivate lì piene di sogni e di aspettative, presto evaporati, a contatto con quella impietrita povertà materiale e culturale. Di regola, compensavano la scarsa preparazione iniziale con la buona volontà, ovvero insegnando per tentativi ed errori, e impegnandosi con amorevole

dedizione nel dirozzamento di quei poveri bambini, nell'intento di riuscire a fornir loro almeno gli strumenti linguistici minimi, dato che il lessico dialettale di quelle zone avrebbe impedito loro di diventare cittadini a pieno titolo. Sono molto coinvolgenti le pagine dedicate a queste eroine dell'alfabeto e alle loro storie a volte molto tristi. La loro dura opera era peraltro misconosciuta sia a livello retributivo che a quello pubblico, in quanto le signorine di città non godevano nelle zone rurali di buona fama. Una sottovalutazione che è perdurata anche a livello storiografico, in quanto sono ancor'oggi scarsi gli studi al riguardo.

Oserei dire che proprio a loro Tina Tomasi riserva la considerazione più profonda, oltre a quella manifestata per qualche docente d'eccezione, come Concetto Marchesi di cui seguì per libera scelta all'università di Padova, dove si era iscritta, le lezioni o qualche altro professore del corso ginnasiale o liceale, come Ferdinando Berenini, ex allievo della Normale di Pisa, che ebbe per un anno al ginnasio e poi al liceo, uno dei pochi che non massacrava i testi classici – e quindi li faceva apprezzare – relegando i prescritti esercizi di analisi grammaticale e logica in una sola ora settimanale. Egli era peraltro in odor di antifascismo e dunque costretto a mimetizzare, ma non ci riusciva troppo, i valori che promanavano dai testi degli autori che lui ovviamente non sceglieva per caso. Ma docenti di simile levatura e capacità educativa sono, tutto sommato, mosche bianche nel lungo racconto di Tina Tomasi.

Pertanto, ella asseriva essere del tutto immotivata l'aria di superiorità che accampavano molti ex allievi del percorso ginnasiale e liceale, per lei del tutto inadeguato a fare acquisire un habitus critico e una solida preparazione culturale, a causa in primis dei programmi di studio, volti a incentivare un lavoro filologico che non poteva dare effettivi frutti, come non poteva darli, perché antipsicologica, la distribuzione dei classici nei diversi anni di corso. Quale esito formativo e culturale poteva produrre la lettura dell'*Orlando furioso* da parte di un ragazzo di tredici anni? Insomma, la tanto celebrata riforma Gentile, che ancora una ventina di anni fa ha ispirato gli altisonanti Stati generali promossi dal ministro dell'Istruzione Letizia Moratti, viene qui impietosamente affossata, perché volta a un impegno mentale di tipo formale, del tutto improduttivo. Così come vi si critica severamente la totale svalutazione, da parte di quella osannata riforma, degli studi scientifici, di quelli artistici, di quelli delle lingue straniere, ma anche di quelli di storia e geografia.

Solo accenni sono invece riservati, a commento di pochi episodi incresciosi, al buio clima politico di quegli anni, che resta pertanto sullo sfondo. Ma questo non deve far credere che gli effetti del fascismo sulla scuola non si facessero sentire. Come non deve legittimare il sospetto che Tina Tomasi simpatizzasse per quel nuovo corso politico. È che fu soprattutto a partire dagli anni Trenta che il fascismo strinse le ganasce intorno alla scuola e all'Università, come conferma lo stesso giuramento al re e al fascismo imposto da Mussolini, proprio dietro suggerimento di Gentile, ai docenti universitari nel 1931.

Di ambiente familiare liberal-democratico, Tina Tomasi asseriva infatti di essere rimasta fortemente delusa quando apprese, all'epoca, che Concetto Marchesi non aveva rifiutato di giurare ed era rimasto al suo posto a Padova in quel noto 1931. Solo più tardi, quando proprio quell'ateneo veniva additato come vivaio antifascista, apprezzò il valore di quella scelta. E aggiungeva: “Cominciai allora a rendermi conto che per la formazione di un giovane non occorre l'eccellenza di un intero corpo insegnante, ma bastano pochissimi, anche uno solo, autentico maestro capace di svegliare nel suo animo le migliori forze latenti” (p. 158)

Nel '33, conseguita la laurea in giurisprudenza a Parma, dove era rientrata dopo il primo biennio patavino, si sposò e con il marito si trasferirono a Pisa, dove, per non rinchiudersi in casa, decise di iscriversi a Filosofia, così da potere aspirare ad insegnare: unico, realistico sbocco professionale a quei tempi. Dopo due anni conseguì la relativa laurea e poi, subito, risultò vincitrice in un concorso a cattedre di filosofia-storia e pedagogia. Ebbe così inizio nel 1937-38 la sua carriera nell'insegnamento, dapprima in un Istituto magistrale di Grosseto, poi l'anno successivo a Pisa, dove sperimentò la vigilanza pervasiva di un preside fascista, attento al rispetto della forma, soprattutto ideologica ma non della sostanza educativa. I libri della biblioteca, anche molto apprezzabili, tanto per fare un esempio, erano tenuti sotto chiave e pieni di polvere. Ma l'opprimente autorità del capo d'Istituto e tutte le traversie della guerra che a Pisa non mancarono di farsi sentire, non attenuarono la sua passione per la scuola e per i propri studenti cui riservava grande attenzione scientifica e umana, in un continuo interscambio, l'esatto contrario di quel rapporto formale e incapsulato da lei tanto sofferto e in cuor suo altrettanto contestato, sperimentato in quell'esemplare ginnasio-liceo Romagnosi della Parma-bene. Lo stile di docente che riverbera dalle ultime pagine di questo bel racconto è quello, indiscutibilmente, di una Maestra, come del resto conferma la

Scuola cui ha saputo dar vita in ambito universitario, presso l'Istituto di Magistero di Firenze, dove ha avuto molti allievi, fra cui diversi sono in seguito diventati, proprio lì, docenti, come Dario Ragazzini e Simonetta Ulivieri. Ma anche a Pisa, dove continuava a risiedere, si era spontaneamente formato intorno a lei un gruppo di giovani con interessi di studio e ricerca, coi quali teneva incontri e progettava ricerche. Di quel gruppo facevano parte non a caso Giovanni Genovesi e Luciana Bellatalla, i cui lavori storiografici sono assai noti e apprezzati. **(Carmen Betti)**