

Notizie, recensioni e segnalazioni

A. Bernardini, *Un anno a Pietralata*, introduzione e cura di E. Zizioli, Roma, Edizioni Conoscenza, 2019, pp. 218, € 15.00

“Il tempo e l’ambiente potranno cancellare dal cuore di quei ragazzi ogni ricordo di quel periodo breve e difficile, ma intenso di passioni e di felicità?” (p. 218). L’interrogativo con cui il Maestro Albino Bernardini (1917-2015) chiude il suo “diario” – dato alle stampe in un anno assai significativo, il 1968 – ovvero la narrazione di quell’esperienza di vita e di scuola in cui l’umano e il professionale si sono non solo intrecciati, ma dati vicendevolmente un significato che disgiunti mai avrebbero potuto attingere, è l’interrogativo che ogni educatore degno di tale nome dovrebbe porsi. Chiedersi, cioè, se ha saputo lasciare un segno di sé e del proprio lavoro e comunque aprire una strada che consenta di andare autonomamente oltre la propria presenza, promuovendo l’apprendimento più prezioso che si possa maturare: la consapevolezza che si può cambiare, migliorare, scoprire, progettare, realizzare qualcosa di buono anche laddove le condizioni di partenza non lascerebbero ben sperare. Un quesito da formularsi non tanto a posteriori, quanto, soprattutto, via via, nel farsi quotidiano del lavoro educativo e didattico, affinché assuma ruolo e funzione di bussola e nutra la motivazione anche di fronte alle frustrazioni, così come ha testimoniato Albino Bernardini, del proprio essere uomo di scuola.

Questo quinto volume della Collana editoriale “Educatori di ieri e di oggi” ha quindi il merito di rendere nuovamente fruibili le pagine di un libro che è al contempo un documento, un saggio pedagogico-didattico e un manifesto e che vale la pena rileggere alla luce delle discriminazioni, delle marginalizzazioni e delle esclusioni educative che forse oggi conoscono tratti e circostanze differenti rispetto a quelle di cinquant’anni fa, ma che al fondo sono le stesse, nella misura in cui riguardano la povertà, non solo materiale, il pregiudizio, e quella rassegnazione che considera “fisiologica” una certa quota della cosiddetta dispersione scolastica, nelle varie forme, dalle più esplicite alle più occulte e striscianti, che può assumere.

In particolare, è alla efficace introduzione di Elena Zizioli che si deve sia la contestualizzazione di quelle vicende, di quelle riflessioni e dell’approccio che ne scaturì in una costruzione sistematica del percorso educativo – giacché non si può comprendere la lezione di Ber-

nardini se non si ricostruisce un ambiente sociale e culturale anche ambiguo e contraddittorio nei confronti della scuola e del suo mandato formativo – sia la messa in evidenza dei costrutti che hanno contraddistinto quell’esperienza e che, in quanto tali, sono suscettibili di essere reinvestiti in altre realtà.

La Curatrice, infatti, non manca di sottolineare l’interrelazione di fatti e istanze di una stagione, quella degli anni Sessanta, in cui in Italia l’avanzare del nuovo – in termini di affrancamento dalla miseria, sviluppo, democratizzazione, crescita civica e culturale – si mescolava a retaggi e persistenze duri ad estinguersi e seguiva velocità diverse, anche all’interno di una stessa città e massimamente a Roma, così differenziata nelle sue periferie, nei suoi quartieri popolari, nelle sue borgate, destinazione di flussi migratori eterogenei ma, come sempre e ovunque, accomunati dalle necessità di sopravvivenza.

Elena Zizioli non manca altresì di cogliere quegli elementi di concetto, e la loro intrinseca forza ideale, che contribuiscono a delineare un profilo di professionalità docente ed educativa da assumere a modello di riferimento. A partire dall’annotazione che afferma che Bernardini arrivò all’incarico di Pietralata “con una chiara e precisa idea di scuola” (p. 9), requisito tanto fondamentale quanto, forse, misconosciuto e disatteso dai più. Ma va da sé che senza un’idea di scuola da perseguire non è possibile imprimere al lavoro scolastico una direzione di senso che consenta di operare delle scelte coerenti, di vedere oltre le contingenze e la caducità di talune questioni, di valutare mezzi e strumenti del lavoro educativo. Ed è su un’idea di scuola considerata come luogo di creazione di saperi e di coltivazione dell’intelligenza, come palestra di relazioni rispettose e valorizzanti, come occasione imprescindibile per “innamorarli (i ragazzi) alla cultura” (p. 26) che Bernardini impernia il suo lavoro con coraggio, determinazione, passione e anche, appunto, “visione” di un futuro differente dal presente, dai suoi vincoli, dalle sue brutture.

Il ritratto intellettuale che la Curatrice propone punta su alcuni elementi peculiari: la tensione ad “innervare i metodi didattici di valori civili” (p. 10); l’esigenza di fare ricerca, aggiornarsi, partecipare al dibattito pedagogico come “urgenza etica” (p. 16); “il coraggio, la volontà, la pazienza” (p. 23) necessari per insegnare, ma anche per imparare egli stesso dalla sua esperienza; “la non indifferenza di fronte ai problemi umani” (p. 24), nella consapevolezza che è la scuola che deve andare a cercare chi ne ha più bisogno. In proposito, l’episodio intitolato a “Roberto”, un ragazzino che aveva smesso di andare a scuola

e che il Maestro, con la complicità di alcuni compagni, va a recuperare facendo incursione nella casa rotta, una catapecchia abbandonata, ben presto diventata luogo di ozio e gioco, per riportarlo in classe, è emblematico: era un suo alunno, non poteva disinteressarsene. Così come non poteva ignorare l'estraneità e l'incuria delle famiglie per la vita della scuola, tanto da sfidare l'assoluta sfiducia, nonché il disprezzo, nutrita dai colleghi insegnanti per una qualsiasi azione propositiva e cercare l'aiuto dei genitori, dandosi da fare in prima persona per raggiungerli, convincerli, farli partecipare a momenti di riunione, dialogo e conoscenza reciproca.

Allora, se, come aveva acutamente colto Gianni Rodari nella Prefazione alla prima edizione di *Un anno a Pietralata*, quella “marmaglia”, quei “banditi”, quei “delinquenti” – questi gli epiteti più ricorrenti all'epoca per definire i bambini e i ragazzi della borgata romana – “sono i figli soltanto dei propri istinti e della propria esperienza” (p. 37), sta alla scuola, e agli insegnanti quindi, offrire loro altre esperienze, altri esempi, altri modelli e stili, disvelando possibilità, opzioni, alternative che rimpiazzino il determinismo, le traiettorie obbligate, l'ineluttabilità di un destino che si è compiuto a priori. E questo attraverso gli strumenti del conoscere, del pensare e dell'esprimere, che Bernardini individuò come cifre costitutive della Scuola, certamente da rinnovare ma comunque sempre da valorizzare e da difendere, anche al cospetto delle proposte descolarizzatrici che, a quel tempo e in quel contesto, potevano apparire seduttive per la promessa di eliminare, con la scuola stessa, anche il classismo e l'immobilismo sociale di cui essa si faceva non di rado, nella sua vischiosità, cinghia di trasmissione.

Il monito che, in definitiva, ci sembra, oggi più che mai, di sentire riecheggiare dalle pagine di Albino Bernardini, è di diffidare di tutte quelle iniziative che anziché adoperarsi per irrobustire la Scuola (dandole più risorse materiali e intellettuali, più spazio, più tempo, e un rinnovato prestigio sociale, a partire dalla classe docente) sembrano far pensare che per risolvere i suoi problemi la si debba ridurre o trasformare in qualcos'altro, in particolare per coloro che, si presume a priori o comunque precocemente, non potranno assurgere ai livelli più alti e complessi della formazione, e a tutto vantaggio del mondo economico-produttivo. Ritornando così all'imprescindibile punto di partenza di queste note: che la qualità dell'esperienza scolastica si aggancia alla necessità di avere una chiara e precisa idea di scuola, che non cambi al cambiare delle circostanze, delle ideologie e delle opportuni-

tà del momento, e il dovere di esplicitarla senza infingimenti, predisponendo le condizioni migliori affinché possa realizzarsi, come il Maestro Bernardini ha inteso fare dispiegandovi le sue migliori energie. **(Elena Marescotti)**

R. Biagioli, M. G. Proli, *Formare gli insegnanti di Scuola secondaria nei contesti scolastici culturali. Azione FAMI per l'integrazione*, Edizioni ETS, 2021.

Questa pubblicazione si presenta composta dalla riflessione e dalla documentata ed approfondita narrazione di varie esperienze di formazione, nella tipologia prevalente della ricerca-azione, gestite in direzione delle professionalità docenti che operano nella scuola superiore. Tre sono le parti strettamente correlate presenti in questa pubblicazione: la prima è dedicata a definire e riflettere sui principi dell'accoglienza e dell'inclusione in Italia in ambito interculturale; la seconda e la terza invece riportano numerosi progetti di aggiornamento, come ricerca-azione, realizzati in contesti multiculturali ed infine descrivono e motivano le molteplici attività specifiche di ricerca-azione realizzate su queste tematiche.

Si tratta quindi dell'esposizione di un impianto completo nelle sue tre fasi di ideazione motivata, formazione docente e realizzazione nel quadro di progetti didattici in varie strutture scolastiche.

Le premesse nel quadro ideativo trattato nella prima sezione del volume pongono l'attenzione, con numerosi riferimenti alle argomentazioni già disponibili in sede di ricerca su queste tematiche, al piano della riflessione pedagogica sulle pratiche educative e all'ambito del loro pratico agire nel contesto della situazione scolastica attuale, anche dal punto di vista sociologico e quantitativo.

Il pensiero delle autrici individua in questi aspetti forti problematiche dato che ancora mancherebbe, in una visione generale del sistema scolastico, una dimensione, realmente approfondita, del *giusto valore* e del *dovuto rispetto* alle diversità e alle varietà individuali e collettive.

Ciò premesso, a chiarimento delle sue intenzioni e delle realizzazioni a ciò dedicate, il volume non riporta malumori generici ma presenta argomentati riferimenti di professionalità docente e di attiva progettualità nell'ottica di realizzare una scuola che possa essere davvero un positivo ed efficace volano di sviluppo culturale ed umano nel quadro dell'attuale multiculturalità sociale.

In ciò si considera come gli aspetti interculturali della pedagogia abbiano aperto nuovi e dinamici spazi nell'ambito dei concetti di identità e cultura, dato che l'alterità, l'emigrazione e la vita in una società complessa e multiculturale sono oggi concettualizzazioni e direzioni pratiche in continua evoluzione.

In questi campi teoretici, normativi e prassici i riferimenti nel testo rinviano e analizzano, con brevi ma accorti passaggi, i riferimenti normativi, assai numerosi, che spaziano da contributi europei, normative generali italiane ed indicazioni valoriali e prassiche definite in documenti ministeriali di questi ultimi anni.

Nella seconda sezione e terza sezione del volume vengono invece descritti ed analizzati numerosi progetti e varie esperienze di formazione professionale, fondate su procedure di *blended learning*, realizzate con numerosi insegnanti e dirigenti coinvolti in contesti multiculturali ed inseriti nelle esperienze descritte.

In particolare, viene presentato un progetto sviluppato dall'Università di Firenze, sulla base di un Piano Pluriennale del Ministero dell'Istruzione (Programma Nazionale "Fondo Asilo Migrazione Integrazione", ovvero FAMI), che risulta aver coinvolto in programmi formativi di ricerca-azione ben 6300 insegnanti. In una più ampia dimensione nazionale questo stesso FAMI risulta aver coinvolto mille dirigenti, diecimila docenti e duemila addetti d'ambito amministrativo, tecnico ed ausiliario.

Nel quadro di una concezione di formazione in servizio permanente, dedicata alle tematiche socio-culturali ed alle competenze interculturali che favoriscono la capacità di comunicare ed interagire in classi eterogenee, le esperienze sono state condotte in modalità *blended learning*, ovvero combinando la didattica in presenza con quella a distanza, con tecnologie online. Ampiamente motivata dalle autrici nei suoi principi ispiratori, questa modalità risulta aver permesso di ampliare grandemente la possibilità di interagire fra i singoli ed i gruppi che hanno partecipato a queste esperienze formative.

Nello specifico delle varie esperienze compiute di formazione continua, nell'ambito delle progettualità di ricerca-azione FAMI, hanno avuto centralità alcune direzioni di lavoro, quali la formazione di competenze di gestione dei gruppi classe, l'approccio consapevole ad una didattica interculturale, l'acquisizione di conoscenze ed abilità specifiche nell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda; tutto ciò nel quadro di metodologie dialogiche e riflessive.

Il resoconto di queste esperienze formative, condotte anche attraverso l'uso di una piattaforma di e-learning dell'Università di Firenze (*Lifelong Learning*) è ampio e dettagliato nelle sue varie e molteplici fasi di collegamento con i gruppi di lavoro distinti nei territori. Un'idea unificante fra di esse risulta essere stata la predisposizione di *project work* capaci di realizzare la concezione professionale dell'insegnante-ricercatore. Nel testo si presentano su ciò contributi sintetici, ma approfonditi nelle loro articolazioni, di numerosi insegnanti. La rassegna di queste varie iniziative di ricerca-azione sottende e sorregge una positiva idea di impegno e riuscita di queste attività.

In particolare, nella terza sezione, si richiama l'intendimento, nell'elaborazione dei progetti individuali di ricerca-azione, di valorizzare ciò che poteva meglio aderire alla *specificità scolastica di ogni docente* in modo tale che l'attività potesse portare ad un cambiamento visibile in quella *sua propria realtà scolastica*.

Tutto ciò, tuttavia, non solo sulla base dell'individuazione di personali percorsi didattici e formativi, ma anche nell'ambito del quadro generale degli orientamenti che sostanziano la *Action Research*. Questo al fine di avere consapevolezza e corretto uso, non solo delle determinanti generali di questo metodo, ma anche delle eventuali situazioni di difficoltà incontrate nel realizzare i cambiamenti perseguiti.

Un'idea di verifica e valutazione delle azioni intraprese viene quindi legata a due interrogativi: *quali cambiamenti ha attivato il progetto nei soggetti partecipanti* e *quali elementi sono stati significativi per produrre quei cambiamenti*.

In quest'ambito si considera che “le azioni di sviluppo hanno assunto un andamento iterativo, secondo un'alternanza tra lavoro empirico e osservazione sul campo e hanno contribuito a migliorare la conoscenza della realtà della scuola nell'affrontare i problemi concreti attraverso una dialettica costante tra azione e riflessione secondo il paradigma della complessità”.

A sostegno di questa positiva affermazione si enumerano, per autore, scuole e docenti interessati, le specifiche e dettagliate presentazioni, di 48 progetti di ricerca-azione infine svolti nei vari istituti coinvolti. Inoltre, nell'evento *Evento formativo (finale) di presentazione dei progetti di ricerca-azione Fami*, vengono poi declinati come *Projet Work di curricolo interculturale* 48 schemi, assai interessanti, di lavoro di più insegnanti in una pluralità di Istituti.

Importante sarebbe stato, in questi contesti operativi, tuttavia anche rilevare la profondità della condivisione docente delle idee educative

realizzate o in via di realizzazione, raccogliendo più articolate e soggettive testimonianze personali. Resterebbe comunque acquisita la consapevolezza, ed è certamente una questione centrale, che “l’educazione interculturale” sia “un percorso che non è sempre agevole ricostruire”.

Infatti “la richiesta di una maggiore professionalizzazione, insieme alla consapevolezza che occorre imparare ad apprendere, studiare i casi, utilizzando anche la ricerca-azione per migliorare i processi di coscientizzazione” definisce un quadro di “fondamentali obiettivi ancora da raggiungere a pieno” nell’itinerario educativo inteso ad “assumere la diversità come paradigma dell’identità stessa della scuola nel pluralismo”.

Una conclusione, tanto positiva nelle idealità educative, quanto problematica nelle realizzazioni concrete, che prudentemente andrebbe verificata a fondo, soprattutto con ulteriori riflessioni sulla continuità e stabilizzazione nel tempo dei comportamenti docenti (e direttivo-gestionali) innescati da questi complessi itinerari di formazione, non sempre effettivamente socialmente e facilmente condivisi nei territori da tutti gli stakeholder a cui nel volume si fa rapido cenno. (**Angelo Luppi**)

S. Sodi, *“Nella scuola classica bisogna formar la mente”*. *Il Liceo Galilei di Pisa (1853-2017)*, Pisa, ETS, 2021, pp. 293, € 29,00

È usanza diffusa che gli istituti scolastici pubblichino, per celebrare momenti particolarmente significativi della e nella loro storia, volumi collaborativi, per lo più a cura di uno o più dei loro insegnanti, per raccontare le vicende più significative della loro attività, ricordare i docenti più prestigiosi e gli alunni che li hanno frequentati, con speciale riguardo a quelli che dopo il diploma si sono distinti. Non a caso, in genere, per simili pubblicazioni si parla di annuari, non molto diversi da quei volumi-album che raccolgono, nei colleges anglo-americani, le testimonianze, anche fotografiche, di ogni anno scolastico.

Il liceo classico pisano non ha fatto e non fa eccezione a questa tradizione, forse rituale, ma che, tuttavia, per gli storici della scuola si rivela utile e non solo per ricostruire vicende locali, ma anche per estrapolare da tali vicende i mutamenti sociali e sociologici in atto in un determinato periodo storico, gli indirizzi didattici che si vanno con il tempo affermando e le relazioni tra il centro – la gestione ministeriale della pubblica istruzione – e la periferia, ossia l’attuazione di leggi,

normative e circolari da parte di singoli docenti in determinate aree culturali e sociali.

Per il Liceo pisano vale la pena ricordare, di là da singoli articoli o testimonianze autobiografiche sparse in varie pubblicazioni, almeno due volumi, ossia *Nel 1° Centenario della fondazione (1853-1953). Miscellanea collaborativa a cura del preside e dei professori dell'istituto* e, più di recente, nel 1996, *Caro Liceo. Storia Immagini Ricordi del "Galilei" di Pisa nel racconto dei suoi protagonisti*, a cura di Vincenzo Letta, Sergio Piane e Antonio G. Sisunno.

Nel passaggio dal volume del 1953 a quello del 1996, l'approccio al momento commemorativo è cambiato: da un lato, sono i protagonisti dell'insegnamento a ricordare, talora anche con una certa retorica e sempre con nostalgia (è il caso di Armando Carlini) l'esperienza della docenza liceale; dall'altro, si comincia a lavorare sugli archivi o su quanto ne resta e sulle fonti orali. Docenti e studenti sono chiamati in causa: e se i ricordi non sono neppure in questo caso esenti da nostalgia, tuttavia, il tentativo, sollecitato dai curatori, è quello di tracciare un bilancio di questa esperienza scolastica. Insomma, la domanda mai espressa, ma sempre sottintesa, rivolta agli ex alunni è: il quinquennio al "Galilei" che cosa ha significato nella vostra storia culturale? E, dunque, valeva la pena affrontare questi studi?

Dal 1996 ad oggi è passato un quarto di secolo: una generazione, vale a dire. Ma di fatto, per la scuola e per la società italiana si registra una trasformazione profonda molto più di quanto ci si possa ragionevolmente aspettare da una generazione.

Innanzitutto, recente pandemia a parte, in questi venticinque anni, il clima politico italiano è cambiato, abbandonando del tutto la centralità del partito ideologicamente orientato a vantaggio di una situazione sempre fluida, allergica alle questioni ideologiche e perfino ideali, dominata dalla propensione al trasformismo ed al populismo, da un lato, e, dall'altro, all'indifferenza o, peggio, al qualunquismo.

In secondo luogo, il neo-liberismo si è affermato in tutto l'occidente (e non solo), cambiando volto al lavoro, alle aspettative di impiego ed alla relazione tra formazione culturale e mondo lavorativo, con conseguenze evidenti, per lo più negative, come attestano le crisi economiche ricorrenti, ma anche positive. E penso alla libera circolazione dei lavoratori – specialmente a livello della ricerca – da un Paese all'altro, fatto che, pur con tutti i suoi limiti, potrebbe, nondimeno, gettare le basi per una consapevolezza cosmopolita di contro ai rigurgiti nazionalisti e sovranisti, cui stiamo assistendo.

In terzo luogo, a cambiare profondamente è stata soprattutto l'istituzione scolastica. Per un verso – e lo ricorda anche Sodi nel suo lavoro – ci hanno pensato i vari ministri dell'Istruzione che, presi dalla foga riformatrice, hanno finito per distruggere il poco di buono che sopravviveva ai decenni precedenti e dato il via libera ad una degenerazione che ad oggi sembra inarrestabile. Anche e soprattutto se consideriamo che gli ultimi inquilini della Minerva sembrano detenere il record della chiacchiera senza costrutto. Per altro verso, gli stessi mutamenti economici, hanno destituito – basta leggere le pagine di Abranavel, uno dei guru dell'efficientismo meritocratico – di dignità e valore i percorsi scolastici, cui si è opposta l'efficacia della formazione attraverso l'esperienza e l'importanza delle competenze rispetto alle conoscenze, come se le due potessero procedere irrelate tra loro. Infine, il combinato disposto di critiche, di populismo crescente, acrimonioso verso il mondo della scienza ed i suoi rappresentanti, e dell'altrettanto crescente disinteresse per la dimensione pubblica dell'esistenza, ha spostato l'asse portante della scuola dai suoi attori – insegnanti, dirigenti ed alunni – ai suoi clienti, genitori in testa: essi non chiedono più, come nella stagione riformatrice (anche se non coraggiosa come sarebbe stato necessario) partecipazione alla vita ed alla gestione della scuola, ma pretendono, appunto come si conviene a clienti, di essere soddisfatti nelle loro esigenze. Il motto “soddisfatti o rimborsati” vale a scuola come negli acquisti on-line: solo che a scuola il rimborso passa attraverso il Tar e la scuola di solito paga.

A fare le spese di questa situazione complessa e composita è stato soprattutto il liceo classico, erede di una tradizione che parte dal Collegio romano di gesuitica memoria per arrivare all'assetto gentiliano ed oltre, secondo la tesi non solo del primato della cultura umanistica, ma anche e soprattutto che lingue classiche e filosofia siano i pilastri su cui costruire le menti, secondo l'asserto di Gentile che Sodi opportunamente riprende quale titolo del suo lavoro. Un'affermazione da nobilitare con il richiamo ad una celebre espressione di Montaigne (rimessa in circolazione dall'ormai centenario Morin) secondo cui l'importante è formare una testa “ben fatta” più che una testa “ben piena”.

Il liceo classico così oggi è attaccato da più parti perché al fondo ancora troppo aristocratico nei suoi obiettivi, dotato di un curriculum antiquato incapace di tener dietro ai mutamenti in atto, didatticamente statico: e ciò nonostante che – da decenni, ormai –, le sue aule non ospitano più solo i rampolli dell'aristocrazia del sapere e del denaro, i

suoi programmi di matematica si siano arricchiti, le lingue straniere vi siano insegnate nell'intero quinquennio e non manchino interessanti laboratori a latere delle attività curricolari.

Ebbene il lavoro di Sodi sarebbe impensabile senza tenere conto di questo quadro di riferimento generale ed in larga misura extrascolastico.

In primo luogo, infatti, questo libro ricostruisce la storia del liceo pisano dalla sua fondazione – durante il governo dell'ultimo Lorena – fino al 2017, quando, a testimonianza del decrescente *appeal* del suo curriculum rispetto alle giovani generazioni ed alle loro famiglie, a seguito di un progressivo calo di iscrizioni l'istituto fu accorpato con l'adiacente istituto tecnico "Pacinotti", cessando di fatto la sua vita autonoma per diventare un percorso dell'Istituto d'Istruzione Superiore "Galilei-Pacinotti". Insomma, Stefano Sodi disegna l'intera parabola di questa istituzione, voluta "a gran voce" negli anni Cinquanta dell'Ottocento, prima come scuola comunale, poi regia e infine statale, destinata ad accogliere studenti come Ulisse Dini, Renato Fucini, Giovanni Gronchi, Gillo Pontecorvo o i fratelli Taviani (tanto per citare nomi significativi anche per i non addetti a lavori) ed insegnanti come Manara Valgimigli, Orazio Camaiori, Giuseppe Raniolo, Giuseppe Isnardi, destinati spesso alla cattedra universitaria, o Archimede Bellatalla, non solo interessante matematico ma anche non trascurabile poeta vernacolare sulla scia del più celebre e già citato Renato Fucini.

In secondo luogo, Sodi sceglie un progetto espositivo e ricostruttivo che lo pone apertamente su una strada diversa rispetto a quello battuta dai tradizionali annuari scolastici e perfino dal citato *Caro Liceo*, cui comunque fa riferimento e da cui deve attingere per materiale d'archivio che i curatori del volume del 1996 poterono consultare e che, oggi, è scomparso, da quando, nel 2011, dopo vari anni di ristrutturazione dei locali del liceo, masserizie, libri, documenti e ausili didattici tornarono alla sede loro propria dall'"esilio" presso una adiacente scuola media, perdendo nel trasferimento qualche "pezzo".

Benché l'autore faccia riferimento a personaggi-chiave del liceo "Galilei", tra i presidi, i docenti e gli alunni e, specialmente per il periodo seguente la promulgazione delle leggi razziali, non disdegna di tracciare profili biografici e vicende di docenti o di gruppi di studenti perseguitati ed estromessi dalle aule della scuola – come nel caso di Lamberto Borghi o dei Pontecorvo –, di fatto egli intreccia la storia politica con quella dell'istituto pisano.

Di qui la stessa struttura del lavoro, articolato in quattordici capitoli, ciascuno dei quali si riferisce a decenni-chiave della storia politica,

sociale e culturale italiana: dal periodo preunitario all'età giolittiana, passando per i fermenti risorgimentali e gli anni immediatamente successivi all'unificazione nazionale; dalla Grande Guerra al Ventennio ed alla disastrosa avventura della seconda guerra mondiale, via via fino ai decenni repubblicani, distinti dagli aspetti centrali della vita del Paese, in relazione con le scelte (sia governative sia didattiche a livello di singolo docente o del consiglio d'istituto) inerenti alla scuola. Così il lettore si vede scorrere davanti il fervore e le speranze della ricostruzione, gli anni della contestazione giovanile ed i dibattiti sulla cogestione della scuola fino all'ultimo periodo – quello del “riflusso”, ma anche delle pseudo-riforme – che culmina con l'autonomia e che approda ad una nuova realtà, ossia ad un'altra storia, tutta da scrivere, anche se senza soluzione di continuità con quella precedente.

Le coordinate dell'intero discorso sono due: da un lato, l'idea generale che il liceo classico vada considerato – secondo l'orientamento gentiliano – la palestra della formazione della mente e, quindi, il luogo della formazione della classe dirigente; dall'altro, l'esplicita intenzione di verificare se e fino a qual punto l'istituto pisano sia stato fedele a questa visione di fondo, che è al tempo stesso educativa e politica. Si tratta, infatti, di un'idea che si fa sempre più problematica, per un verso, a mano a mano che gli orientamenti culturali e scientifici si sfaccettano e prendono le distanze da un sapere (apparentemente) basato solo sulla “retorica” e sull'amore per il passato e, per l'altro, con l'affermazione della democrazia, intrinsecamente riluttante a privilegi di sorta ed aperta, almeno formalmente, a riconoscere a chiunque, con il diritto di voto, anche il diritto ad esercitare in prima persona la sua cittadinanza. Insomma, di contro al conservatorismo di Gentile, la democrazia sancisce una società aperta in ogni senso, a cui la scuola dovrebbe servire da ascensore sociale e non da accessorio di selezione, controllo e soprattutto freno.

Il quadro complessivo che ne deriva è quello di un istituto rispondente alla sua *mission*, non diversamente dalla maggior parte dei licei classici italiani, peraltro, orgogliosi della tradizione di primato culturale loro assegnato, anche se oggi in declino, con tutte le contraddizioni che questo comporta. Il liceo pisano fu una fucina di futuri intellettuali, di alunni pronti a combattere – per la causa nazionale, per l'intervento nel 1915, per la lotta antifascista, per la contestazione nel “formidabile” sessantotto; ebbe docenti prestigiosi, spesso passati alle aule universitarie, per lo più politicamente progressisti – penso specialmente al sotterraneo antifascismo o alle prese di posizione aperta-

mente sinistrorse nel secondo dopoguerra –, ma tutti fermamente convinti del verbo gentiliano, riconducibile alla parola d'ordine di una spietata selezione.

Se tentativi di innovazione didattica non sono mancati – prima per la sensibilità di singoli insegnanti e poi per scelte condivise (laboratori di ricerca storica, attività teatrali o in biblioteca, giornalini d'istituto e così enumerando) in anni più recenti –, Sodi non nasconde che gli insegnanti non sempre sono stati inclini a seguire le richieste dei tempi nuovi. La tendenza alla conservazione di un patrimonio culturale illustre si è mostrata spesso, perdendo di vista che la scuola non è una teca museale, ma un “opificio di cultura”, per dirla con un'espressione cara al collega Genovesi.

Anche a Pisa, come nel resto d'Italia, l'istanza del contenimento sociale, così pressante non solo in Gentile, ma anche in un radicale come Salvemini ed in tutta la cultura liberale tardo-ottocentesca, è stata sconfitta: le donne, che Gentile in particolare avrebbe voluto confinare in un percorso tutto per loro senza sbocchi universitari, ma con chiare istanze familiari e casalinghe, hanno cominciato per tempo ad entrare nelle aule del “Galilei”, non appena la legge l'ha loro concesso, prima sommessamente e poi sempre più numerose; allo stesso modo sono cresciute sempre di più le iscrizioni di *homines novi*, ossia di figli della piccola borghesia e del proletariato. E con il passare del tempo anche per loro si è aperta la porta dell'università e delle professioni liberali.

Intatta, è rimasta sempre l'intenzione di “formare” l'intelligenza, che, a dirla tutta, dovrebbe essere appannaggio non di un indirizzo di studi soltanto, ma della scuola in quanto tale, come, peraltro, anche se confusamente e con serie ipoteche ideologiche, aveva capito Gentile, quando diceva che voleva, sì, poche scuole, ma che fossero scuole.

Per concludere, vengo all'ultimo merito di questo volume che, oltre la chiarezza espositiva, la ricchezza di informazione, l'abilità a ricreare – almeno per chi, come me, al liceo “Galilei” di Pisa è stata prima alunna e poi, sia pure per breve tempo, insegnante – l'atmosfera di quelle aule, sa sollecitare il lettore ad una riflessione sul ruolo della scuola superiore.

La mancata riforma di questa parte del nostro sistema scolastico – e da Berlinguer a Giannini, nessun ministro dell'istruzione ha saputo affrontare in maniera corretta il problema, se non con l'occhio rivolto al risparmio, come Moratti e Gelmini attestano – è un problema grave ed urgente. Oggi le istanze ministeriali sono dettate dall'economia e dal

criterio dell'occupabilità. A costo di andare controcorrente – un'eredità che credo mi venga proprio dalla mia frequenza al “Galilei” in anni pieni di fermenti e speranze e con insegnanti straordinari –, mi sento di affermare che abbiamo imboccato ancora una volta la strada sbagliata.

Se il liceo classico oggi ha ancora un senso, esso va ricercato proprio nel suo principio fondativo: formare la mente e non un artigiano o un tecnico del computer o... Da qui si dovrebbe ripartire per una scuola media unica, con un triennio diversificato in più opzioni, con il riconoscimento di pari dignità a discipline di base ed a saperi pratici, di apertura verso il mondo del lavoro e senza sacrificare quegli aspetti logico-linguistici, che sono necessari per diventare soggetti autonomi e cittadini consapevoli. La preparazione professionale può aspettare dopo la fine della scuola superiore, con la possibilità di scegliere tra l'università con i suoi percorsi di specializzazione e di preparazione alla ricerca e corsi di formazione professionale superiore.

Del resto, nel 1762, Rousseau lo aveva scritto chiaro: prima formare l'uomo e poi il cittadino e, quindi, il lavoratore. Infatti, in assenza del primo, si può concludere, anche cittadinanza e lavoro soffriranno. **(Luciana Bellatalla)**

L. Todaro (a cura di), *Gianni Rodari. Incontri e riflessioni a cento anni dalla nascita*, Roma, Anicia, 2020, pp. 416, € 30,00

Questo cospicuo volume raccoglie gli atti di un convegno, organizzato a Catania dal curatore del volume stesso, nell'anno rodariano, appena conclusosi, sul tema “Altre cento di queste favole. Incontri e riflessioni sulla figura e l'opera di Gianni Rodari a un secolo dalla nascita (1920-2020). Nell'introduzione Todaro presenta al lettore lo spirito che ha animato, prima, l'incontro catanese e, quindi, la pubblicazione dei suoi lavori: dinanzi ad uno scrittore come Rodari, ormai da considerarsi un vero e proprio classico della letteratura e proprio perché tale, è sempre necessario tornarsi ad interrogare. Infatti, proprio quando tutto sembra detto e concluso, sempre uno sguardo più approfondito consente di cogliere suggestioni e spunti nuovi. Per capire Rodari, certo, ma anche per orientare il nostro lavoro di ricercatori, di educatori e di storici dell'educazione.

Per tener fede a questo progetto, su cui non possiamo che concordare visto che anche il dossier di “Ricerche Pedagogiche” dedicato a Rodari nell'anno del centenario, si muoveva sulla stessa strada, Toda-

ro ha il merito di riunire una folta schiera di studiosi, italiani e stranieri, di lungo corso o più giovani, rodariani di ferro o neo-adepti. E soprattutto ha il merito di coinvolgere sguardi diversi: studiosi della letteratura per l'infanzia, storici dell'educazione, ma anche linguisti, sociologi, storici e letterati. È una compagine di ventiquattro studiosi, compreso, ovviamente Letterio Todaro¹, che lavora compatta, benché ciascuno con un proprio sguardo indagatore, per offrire al lettore un ritratto al tempo stesso complesso, articolato ma anche unitario del “favoloso” Gianni.

Se la complessità emerge dall'articolazione dell'interesse e della ricostruzione dell'opera rodariana da prospettive diverse, per i suoi contenuti, per le molteplici attività dell'autore (scrittore, giornalista, impegnato nella propaganda del PCI, legate al cinema e via dicendo), per i nessi espliciti ed impliciti con la società, la cultura e le vicende dell'educazione del suo tempo, l'unitarietà emerge dalla messa a fuoco dei nodi centrali, ricorrenti e, perciò, ineludibili dell'attività di Rodari.

In tal modo, il volume è, per così dire, composto da tre elementi, che costituiscono tre livelli di lettura.

Sul primo va collocata la ricostruzione della vita e della poetica dell'autore; sul secondo, troviamo le relazioni tra le sue opere e la vita civile, politica, culturale e scolastica del suo tempo; sul terzo, infine, va a situarsi la ricezione di Rodari all'estero: in primis, nei Paesi slavi, attirati dalla sua militanza comunista, negli anni del dominio sovietico inclini a ricondurlo in un alveo ideologico non rispondente alla sua complessità e, nel post-comunismo, ora sospettosi verso i suoi messaggi (è il caso della Romania) ora conquistati da un discorso libero e liberatorio (è in caso della Polonia); in secondo luogo nei Paesi anglofoni, dove la sua diffusione è stata lenta, non ancora capillare e, soprattutto, resa difficile dalla capacità di traduzione di giochi linguistici e riferimenti culturali specifici.

¹ Li cito in ordine alfabetico: Leonardo Acone, Claudia Alberghetti, Angela Articoni, prematuramente scomparsa all'inizio dell'estate 2021, la slavista Marina Balina, Susanna Barsotti, Pino Boero, Marnie Campagnaro, Dorena Caroli, il rumeno Marius-Mircea Crișan, Gabriella D'Aprile, la sociologa Liana Maria Daher, il tedesco Hans-Heino Ewers, Sabrina Fava, il sociologo Augusto Gamuzza, la rumena Emanuela Ilie, le sociologhe Anna Maria Leonora e Giorgia Mavica, Vanessa Roghi, la polacca Ewa Nicewicz-Staszowska, la linguista Rosaria Sardo, Raffaella C. Strongoli, lo storico contemporaneista Ermanno Taviani, e l'italianista statunitense Maria Truglio.

Questa è la struttura dell'intero volume, che consente non solo di vedere come Rodari è letto fuori d'Italia, ma anche di coglierne gli interessi multiformi per musica, cinema, classici della letteratura, nella continua ricerca di affinamento, di messa in discussione di idee acquisite e di revisione dei risultati raggiunti, tipica dell'uomo e dello scrittore Rodari e di ricostruirne le vicende creative sullo sfondo di scelte personali e lavorative, dalla breve esperienza di maestro alla collaborazione con il "Corriere dei Piccoli", dal lavoro giornalistico all'approdo alla *Grammatica della fantasia*.

Da questa messe di contributi emergono, tuttavia, a dare unità, come ho detto, ad un lavoro polimorfo e nutrito dalle curiosità e dagli interessi molteplici dell'Autore, due aspetti, su cui tutti gli interventi, ora apertamente ora indirettamente, concordano e convergono.

Al primo posto va, senz'altro, collocato l'amore di Rodari per la parola, per i suoi guizzi ludici, per la sua plasmabilità metaforica, in cui si ritrovano certo le lezioni di Carroll e dei surrealisti, Tofano e Palazzeschi, ma che viene posto a servizio, con maggiore consapevolezza e maggior impegno civile rispetto al passato, della possibilità di trasformazione consapevole ed intenzionale del mondo. L'ottimismo della volontà di gramsciana memoria non è a caso evocato a più riprese in queste pagine ed è certo sorretto, in Rodari, dall'idea che il mondo – sia quello in atto sia quello sognato o sperato – esiste solo nella misura in cui viene espresso in parole. Il silenzio o l'opacità del luogo comune condanna alla morte: si può guardare senza vedere e, soprattutto, la nebbia può avvolgere le dimensioni più promettenti della realtà. Il pensiero ha bisogno di parole: solo così può dare concretezza all'invisibile, all'impalpabile e perfino a ciò che appare a tutta prima irreal e addirittura impensabile.

Il secondo elemento unificatore viene individuato nell'impegno educativo (in queste pagine, tuttavia, si privilegia la definizione di pedagogico, che forse avrebbe bisogno di qualche chiarificazione in più) costante di Rodari. Tale impegno è intrinseco alla sua scelta poetica e, per così dire, al tempo stesso la condizione della sua ricerca linguistica e il frutto più maturo di tale ricerca. Si tratta di un impegno non didascalico, ma civile, con cui Rodari si propone di sollecitare al cambiamento, attraverso i suoi lettori – e forse è proprio per questo che, non diversamente da Vamba o Tofano, sceglie come *target* i bambini, depositari di quel futuro, che gli adulti possono prefigurare, ma certo non vivere –, un intero Paese, con costumi cristallizzati, linguaggio impoverito e miseria culturale, proveniente da un passato non troppo lontano.

In queste pagine, non ci si focalizza sul Rodari intellettuale. Eppure, l'intera ricostruzione, le finestre aperte su altri panorami culturali o su altri mondi politico-letterari, l'incontro tra l'Autore ed altri mezzi espressivi, dal fumetto alla televisione, dalla musica al cinema, la sua storia personale di uomo di parte non possono che condurci necessariamente a prendere atto del fatto che Rodari fu prima di tutto un intellettuale. Per questo fu scrittore, senza etichette, ma di preferenza per un pubblico giovane, cui voleva insegnare, con il suo esempio personale e con le sue scelte espressive, che per essere liberi si deve scegliere sempre le strade più impervie e meno battute e dire sì solo se e quando si è veramente convinti che il consenso sia un atto logicamente e moralmente giustificato e non un atto dovuto, cui non possiamo sottrarci.

Per questi motivi, il volume curato da Todaro ci restituisce in maniera corale, non solo dobbiamo essere grati al “favoloso” Gianni, ma dovremmo anche, in questi nostri tempi oscuri e calamitosi, riflettere più spesso sulla sua lezione. Proprio secondo le intenzioni di questo volume. **(Luciana Bellatalla)**