

Un maestro del riscatto

Dalla Barbagia alla borgata romana un costante impegno d'educazione sociale

Vivere la scuola dell'alfabeto come missione di una professione d'amore per i bambini e insieme di impegno sociale. Questo, in estrema sintesi, il segno distintivo dell'azione educativa fra i banchi, in aula, e fuori della scuola, che rintracciamo nella scorrevole penna narrativa autobiografica di Albino Bernardini.

Le vicende familiari prima e soprattutto la dura esperienza dell'avventura fascista fra i Balcani l'avevano messo alla prova delle difficoltà di una vita tutt'altro che agevole. L'asprezza di una natura affascinante ma ingrata e l'arretratezza storica di una dura condizione sociale, quale era la Sardegna del secondo dopoguerra, rimasta sostanzialmente isolata rispetto ai pur flebili progressi della realtà nazionale di un ventennio rinchiuso nell'autarchia, ne aveva ulteriormente temprato il carattere.

Prima di diventare maestro fra i bambini lo troviamo "maestro" animatore fra i contadini e i pastori nell'azione collettiva di occupazione delle terre in Sardegna, azione che è parte del grande movimento meridionale di aspettativa sociale e di rinascita democratica del primo dopoguerra. Bernardini finisce con centinaia di altri "compagni di speranza e d'avventura" in carcere.

Il suo ingresso definitivo nella scuola nel '48 lo porta a Borore, modesto paese dell'altipiano centrale dell'isola. Da subito, come stava succedendo ad altri maestri del "continente" usciti dalla Lotta di Liberazione al nazifascismo o comunque coinvolti nei movimenti di riscatto sociale del dopoguerra, s'imbatte in una scuola totalmente pervasa di cultura fascista nel rapporto fra insegnanti e alunni, aggravata da un contesto culturale autoritario, di sottosviluppo¹. Vive quindi questa nuova contraddizione, dettatagli dal divario fra un'aspirazione democratica e una pratica scolastica ondeggiante fra il buonismo sentimentale e paternalista e l'autoritarismo trasmissivo. Avverte il grande ritardo di sviluppo culturale e si pone quindi il problema del che fare. Va dunque alla ricerca di vie d'uscita da questo modello d'educazione, teso oggettivamente a confermare atteggiamenti e condizione sociale. Desiderio non facile da appagare sperduto com'era nella sua esperienza di maestro dopo Borore, a Bitti e a Lula, nel cuore della Barbagia, isola nell'isola.

L'incontro con la pedagogia del collettivismo sociale

La sua militanza nel P.C.I. lo porta alle letture di A.S. Makarenko e B. Suchodolski. "Il mio primo e vero 'grande amore' pedagogico è stato Makarenko². Quando nei primi anni Cinquanta cominciano ad uscire le sue opere tradotte in italiano, le divoro. Mi ritrovo in lui. Imparo più dal *Poema pedagogico* che da tutti gli altri studi e le letture che ho fatto fino a quel momento. Oltre a darmi idee che vengono da una pratica educativa vissuta e sofferta, mi trasmette tutta una carica di cui mi servo per poter cominciare a fare scuola diversa in quegli anni ruggenti e per noi proibitivi per via dei conflitti e le lotte sociali che non danno respiro"³.

Si trattava comunque di una esperienza lontana. Lo accomunava sostanzialmente al maestro che aveva teorizzato il valore formativo del lavoro, la generica adesione ideologica al marxismo. L'idea

¹ Cfr., Gavino Ledda, *Padre padrone: l'educazione di un pastore*, Feltrinelli Ed., Milano, 1975; Maria Giacobbe, *Diario di una maestria*, (1957), Il Maestrale, Nuoro, 2003.

² Cfr., A.S. Makarenko, *Pedagogia scolastica sovietica*, A.Armando Ed., Roma, 1960.

³ A. Bernardini, *Viaggio nella scuola sovietica*, Ed. Celebes, Trapani, 1977., p. 8.

che il lavoro educativo non potesse essere fatto neutro ma dovesse esser strettamente legato ad una finalità politica, un credo pedagogico come missione sociale. Ne avvertiva la vicinanza rispetto al valore della socialità e alla sua traduzione pratica sul terreno della formazione dei giovani. Makarenko era il sostenitore del “collettivismo sociale” che aveva praticato, come maestro elementare prima e come direttore di una casa di correzione nell’azione di recupero di tanti minori in difficoltà sociale prima ancora che scolastica. L’idea di collettivo non era qualcosa di astratto, di ideologico, ma rispondeva ad un’idea sociale e sosteneva una pratica tradotta sul terreno pedagogico, tesa al recupero e alla valorizzazione del singolo individuo attraverso il lavoro nel collettivo sociale, quale condizione operativa e obiettivo formativo. Azione educativa che richiedeva attenzione alla motivazione e, dunque, apertura all’innovazione sul terreno della relazione e della didattica. Un’azione che connetteva l’orizzonte politico con una nuova impostazione pedagogica sorrette da una forte tensione umana.

“Un po’ come Makarenko che era partito dal collettivo traviato e degradato, anche Bernardini è convinto che solo partendo dalla sua società degradata e arretrata, potrà venire la costruzione di una nuova società e di una nuova scuola. La società per il maestro sardo sarà sempre il *mezzo*, il *metodo*, la *forma* ed il *fine* della vera educazione. L’uomo che lui ha in mente e che progetta con la sua scuola è l’uomo sociale nell’esperienza vissuta, nella vibrante attività di cittadino reale chiamato a cambiare con il suo impegno la società.⁴”

La sua azione sociale di maestro appare nelle sue prime esperienze di maestro talora abbozzate, più animate da spirito volontaristico che sorrette da precise tecniche didattiche. Né era possibile chiedere all’insegnante neofita ciò che la scuola e la pedagogia ufficiale non era stata in grado di offrirgli. Ancora a cavallo fra la fine degli anni 40 e l’inizio degli anni 50 la pedagogia italiana era pervasa di idealismo e di confessionarismo. Mentre la sinistra si poggiava sull’ipotesi dell’evento risolutivo, poco attenta all’opera grigia dell’azione didattico educativa quotidiana di un concreto riformismo vissuto attraverso l’innovazione delle “piccole” pratiche didattiche.

La prima esperienza educativa del maestro Bernardini

Negli anni 50 la sua opera si distingue sul terreno sociale nel territorio, attraverso la militanza politica a fianco dei braccianti e dei diseredati, afflitti dalla disoccupazione e dalla miseria, che accomunava quelle della Sardegna a tante altre battaglie rivendicative nelle aree di sottosviluppo della Calabria e della Sicilia.

Questa scelta politica di campo a favore degli ultimi, dei senza voce, lo conduce a cogliere pure il divario fra una società comunque in movimento, anche se frenato e talora represso, ed una scuola nella quale le pratiche alla sudditanza sociale e dell’indottrinamento confessionale continuava a costituire l’asse portante e generalizzato delle pratiche educative e del modello culturale. Matura così il bisogno di introdurre anche nella scuola un rapporto diverso fra maestro ed alunni, che assicuri rispetto e offra la parola. Condizioni queste ultime per contribuire a fare della scuola un luogo non di riproduzione di differenze sociali ma di riscatto sociale, non di esercizio di dominio ma di spinta alla democratizzazione. Opera non facile. L’ambiente scolastico non condivideva una tale rottura di schemi professionali e l’ambiente sociale mal comprendeva una scuola diversa da quella tradizionale, fatta di ubbidienza e di passiva trasmissività.

Relegata in quegli anni in strutture edilizie spesso fatiscenti, che di per sé costituivano eloquente segnale della considerazione che la piccola borghesia locale riservava alla scuola del popolo, anche la scuola sarda iniziava a misurarsi con la sfida dell’analfabetismo. E poi, diciamo, un maestro

⁴ Giuseppe Guzzo, *Da Lula a Pietralata*, Rubbettino Ed., Catanzaro, 2007, p. 75.

che faceva politica, agli occhi non solo della “società per bene” ma dell’ autorità politico statale d’ allora, costituiva in Sardegna come nel resto del paese un soggetto da tenere a bada, talora da schedare, possibilmente da isolare in quanto cattivo se non pericoloso modello.

Esemplare l’ esperienza che Bernardini vive nell’ anno scolastico 1950-51 a Lula e che sarà oggetto del suo libro autobiografico *Le bacchette di Lula*⁵. Gli scontri con i colleghi, con il prete e con una certa parte del paese e insieme la ricerca del rispetto della dignità dei bambini, costituiscono la trama di questo suo tracciato professionale d’ un anno di scuola. Vive il disagio di una condizione umana di povertà e di sottosviluppo e di una conseguente cultura adulta di violenza, che oltrepassa le mura domestiche per perpetuarsi anche dentro quelle scolastiche. Egli rifiuta di fare l’ asettico burocrate dell’ educazione (cattedra, libro di testo, interrogazione, registrazione delle carenze e selezione), magari diligente nel suo compito ma lontano ed estraneo alle condizioni della sofferenza sociale e del maltrattamento dei subalterni e, quindi, in primo luogo dei bambini. Avverte che un rapporto di umiliazione e di dispotismo nell’ educazione è la precondizione per il perpetuarsi di una cultura dell’ aggressività e della violenza. Rifiuta perciò la pratica dell’ addomesticamento e dell’ addestramento. Arrivato a Lula, prende da subito le distanze dall’ affermazione di un amico che lo avverte “qui i bambini sono delle vere canaglie e le maniere buone non credo che facciano per loro. Bada che non le capiscono proprio. Sarà che sono abituati alle botte, fatto sta che se vuoi tenerli buoni devi adoperare le mani, anzi la bacchetta; è l’ unica cosa che li fa ragionare”⁶. Né successivamente accoglie il ripetuto invito di genitori: “Mi raccomando maestro, non si faccia prendere la mano, quelli sono canaglie; gliene dia di santa ragione e stia tranquillo che qui nessuno mai le farà un ricorso per questo” anche per evitare che da grandi siano dei banditi. “Bisogna abituarli ad essere ubbidienti da piccoli”⁷. Capisce che di fronte ad una tale cultura è necessario impegnarsi su più fronti: dentro l’ aula e in piazza, là dove ci si incontra con il paese reale. E’ una sfida che ingaggia in nome di un anelito di riscatto e di liberazione che a partire dalla scuola non può che coinvolgere la comunità locale per non essere soccombente. Ma un tale obiettivo per esser conseguito richiede oltre alla tenacia, che non gli mancava, tempo. E l’ anno scolastico passa presto. Bernardini lascia Lula, trasferito ad altra scuola. Quell’ esperienza lascia in lui un ricordo indelebile. Così a quasi vent’ anni di distanza decide di farne quasi un emblema, una denuncia che fa di Lula e delle bacchette, portate con naturalezza dai suoi stessi alunni per essere usate contro di loro, il simbolo di una cultura e di una scuola cattive.

L’incontro con la pedagogia progressista e popolare

Con il 1960 e il suo trasferimento nel “continente”, nella periferia romana, si apre una nuova fase nell’ evoluzione professionale di Albino. L’ incontro a Roma con personaggi quali Lucio Lombardo Radice, Dina Bertoni Jovine, Ada Marchesi Godetti, Gianni Rodari, con la redazione della rivista “Riforma della Scuola” e l’ Istituto Gramsci, gli consentono una pluralità di incontri, nuovi stimoli che gli aprono nuovi e più ampi orizzonti culturali.

Già dopo il primo forte impatto con le idee del *Poema pedagogico* di Makarenko comunque s’ era avvicinato all’ opera del filosofo pedagogista democratico americano J. Dewey⁸ e alle ricerche ed elaborazioni psicopedagogiche di J. Piaget che gli avevano aperto diversi scenari. Ma è soprattutto il contatto e l’ approfondimento dei rapporti con il Movimento di Cooperazione Educativa ed in

⁵ A. Bernardini, *Le bacchette di Lula*, ERI, Roma 1969; Ilisso Ed., Nuoro, 2003.

⁶ Ibidem, p. 152

⁷ Ibidem, p. 15

⁸ Cfr., John Dewey, *Scuola e società*, La Nuova Italia, 1951.

particolare la relazione operativa con il maestro Bruno Ciari⁹, con cui ha attivato nella prima metà degli anni 60 un fitto interscambio, che contribuiscono a fargli compiere un salto di qualità sul terreno dell'approfondimento didattico e pedagogico professionale.

Nel M.C.E., che affonda le sue radici nella "pedagogia popolare" del maestro francese Célestin Freinet¹⁰, Bernardini ritrova contemporaneamente una risposta sul versante delle tecniche e degli strumenti didattici e dei valori sociali praticati nella stessa relazione educativa. Due aspetti di un'unica proposta pedagogica che vede intrecciato attraverso la "cooperazione educativa" e l'"educazione cooperativa" l'aspetto pragmatico e quello paradigmatico, le pratiche didattiche e il modello di uomo, di vita e di società. Bernardini le fa interamente proprie e le corrobora attraverso l'esperienza nel suo lavoro immerso nel degrado di una allora diseredata borgata romana. Un ambiente urbano e culturale molto diverso da quello barbaricino; ambiente socialmente disastroso in forme "nuove e moderne" e in manifestazioni profondamente dissimili. In questo nuovo ambiente modernamente degradato egli riprende ed intensifica l'azione di coinvolgimento dei genitori nella vita e sul senso della scuola dei loro figli. In questa opera egli non si sente più solo e isolato, come accadeva in Sardegna. È partecipe di un movimento dal quale attinge idee per il rinnovamento delle sue pratiche didattiche e insieme il senso di un'azione d'avanguardia, che seppur fortemente minoritaria, è collettiva.

Nell'esperienza di Pietralata si trova ad affrontare l'impatto con la "marmaglia" del degrado della periferica borgata romana, allora luogo abbandonato e sporco, caratterizzato da immigrazione e da forte disaggregazione sociale. Realtà molto diversa da quella di quei bambini sardi "buoni e ubbidienti" che richiedeva non solo afflato umano e amorosi intenti ma tecniche operative e modalità relazionali appropriate. L'istituzione scolastica spesso mal sopportava l'obbligo di frequenza e tanto meno i docenti riuscivano a relazionarsi con gli alunni in un rapporto meno che autoritario.

Bernardini si pone dunque "il problema di una scuola diversa, fondata su un attivismo pedagogico, didattico e sociale di nuovo tipo, anche al di là di quello storico. Riesce subito a trasformare l'esperienza scolastica e intellettuale di Pietralata in una vera e propria avventura umana"¹¹. La sua umanità è comunque profondamente diversa da quella deamicisiana della maestra mamma o del buon maestro più o meno paternalista. Il suo vivere il rapporto educativo è sorretto da una esplicita consapevolezza sociale del suo ruolo e della sua funzione formativa. È cosciente, come i migliori insegnanti MCE,¹² che solo nella stretta connessione fra tecniche e valori si possa promuovere un apprendimento consapevole ed una formazione critica e solidale, fatto che lega strettamente la figura del maestro al ruolo del cittadino, la sua duplice valenza professionale e sociale, la necessaria coerenza dentro e fuori dell'aula.

L'accentuazione sociale dell'esperienza educativa

La specificità del lavoro di Bernardini rispetto agli altri "padri" della pedagogia popolare e cooperativa italiana sta nel suo costante privilegiare l'aspetto sociale del suo mandato educativo.

⁹ Cfr., Bruno Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, Editori Riuniti, Roma, (1961), ried. 1992.

¹⁰ Cfr., Aldo Pettini, *Célestin Freinet e le sue tecniche*, La Nuova Italia, Firenze, 1966; C. Freinet, *La scuola del popolo*, Editori Riuniti, Roma, 1973.

¹¹ G. Guzzo, cit., p. 99.

¹² Cfr., Giuseppe Tamagnini, *Didattica operativa*, (1965), Edizioni Junior, Bergamo, 2002; Fiorenzo Alfieri, *Il mestiere di maestro (Dieci anni nel MCE 1960/70)*, Emme Ed., Milano, 1977; R. Laporta, O. Mele, R. Rizzi, *Alle origini del Movimento di Cooperazione Educativa*, programma multimediale, Università di Chieti, 1994.

Egli lotta per una società più giusta. È convinto che insieme al rinnovamento didattico debba svolgersi un lavoro di sviluppo sociale. S'impegna nel recuperare i bambini alla frequenza e contro la dispersione. Sa che il legame fra genitori e figli è il filo che può consentire un lavoro educativo a più ampio raggio. Dunque egli ricerca il coinvolgimento dei genitori alla vita della scuola, per renderli consapevoli del suo possibile e necessario ruolo di riscatto e promozione sociale. È un lavoro difficile in una realtà disgregata, senza ancora una identità locale. Ma è pienamente consapevole della imprescindibilità di quest'azione per poter fare della scuola uno strumento di vero riscatto. Per questo egli si è scelto, fin dagli anni in Barbagia, il ruolo di militante della scuola. "Bernardini non è un teorico della pedagogia, uno sperimentatore da laboratorio: è un militante, generoso e appassionato. Lo si vede dai suoi difetti, che egli non fa nulla per nascondere o idealizzare"¹³, sia nell'azione quotidiana, talora istintiva e passionale, che nella sua stessa rappresentazione narrativa delle sue esperienze scolastiche.

Nella sua vita lo si vede costantemente impegnato in una forte denuncia del ruolo conservatore e socialmente escludente della scuola tradizionale. Ne esplicita nei suoi scritti le manifestazioni più eclatanti di mortificazione della educazione alla libertà, alla dignità della persona scolaro, accomunato in questa pubblica denuncia a Bruno Ciari¹⁴. Proprio per questo egli cerca di rompere il muro storico che separa insegnante e alunno, che distanzia la cattedra dai banchi. Lo fa, spinto da una forte carica umana, semplice, spontanea, che egli porta nella scuola e che dalle prime difficoltà e talora fallimenti nella pratica quotidiana via via con gli anni si affina. Per diventare una visione sempre più ragionata e professionale, anche grazie all'incontro con la molteplice esperienza del Movimento di Cooperazione Educativa.

La sua è una pedagogia della prassi che si inverte giorno per giorno nel sociale. Non discende solo da schemi teorici ma vive di una carica umana e giorno per giorno della scelta di campo a favore dei marginali e dei deboli. Dunque in primo luogo a favore dei bambini, quale "classe debole" allora veramente subalterna, dentro e fuori delle aule scolastiche. Perciò il suo lavoro è proteso a costruire dentro l'aula scolastica la costruzione di un clima di libera espressione correlato ad un ambiente disciplinato e ordinato, non imposto ma condiviso. Opera di lunga lena ma di sicuro significato civico.

Le tecniche didattiche della "cooperazione educativa"

Un concorso determinante al suo successo d'educatore, oltre alla carica umana e all'amore per i bambini (testimoniato fra l'altro dalla sua opera di animatore e di scrittore per l'infanzia), va riconosciuto all'incontro con le "tecniche Freinet" introdotte e affinate in Italia dal M.C.E.

Il collettivismo sociale di Makarenko e la pratica democratica del Dewey acquistano per Bernardini un significato reale, che ne travalica i relativi limiti, attraverso le didattiche della "cooperazione educativa".¹⁵ Il suo libro *Un anno a Pietralata* e lo sceneggiato televisivo tratto da questo lavoro *Diario di un maestro* da Vittorio De Seta, rappresentano con buona evidenza i tratti salienti di questa scuola nuova dell'apprendimento nella democrazia, praticata dalla "comunità di vita" a scuola.

"Con sacrificio istaura un rapporto di nuovo tipo fatto di comunicazione e di dialogo. Riesce a disarticolare la classe in gruppi di ragazzi e a metterli in relazione. Riesce a far sentire agli alunni il

¹³ Gianni Rodari, nella prefazione a *La supplente*, La Nuova Italia, Firenze, 1975, p.X-XI.

¹⁴ Cfr., B. Ciari, *La grande disadattata*, Editori Riuniti, Roma, 1972; A. Bernardini, *La scuola nemica*, idem, 1973, ried. Ilisso Ed., Nuoro, 2004.

¹⁵ Cfr., Raffaele Laporta, *La comunità scolastica*, La Nuova Italia, Firenze, 1963; B. Ciari, cit.; Mario Lodi, *Se questo accade al Vho*, Ed. Avanti!, 1963.

senso della responsabilità, a sviluppare in loro la cooperazione a fini sociali, a suscitare il reciproco rispetto delle posizioni e dei ruoli di ognuno.

Le pratiche del testo libero, delle ricerche, dei racconti scritti dagli stessi alunni, dei racconti a finale aperto, del giornalismo scolastico, della lettura del giornale in classe, della creazione di favole e delle storie, delle poesie inventate dagli stessi ragazzi, della corrispondenza interscolastica e della drammatizzazione e nella sua classe hanno senso perché fondate su una nuova idea di scuola e di alunno.¹⁶ Il tutto accompagnato e sostenuto dentro l'aula e fuori della scuola dal metodo del dialogo, dalla ricerca del coinvolgimento e della responsabilizzazione. Dialogo che a scuola significa innanzitutto far parlare i ragazzini dei loro vissuti e dei loro problemi, renderli consapevoli delle loro ragioni, farli partecipi attivi nei loro personali processi di coscientizzazione sociale e culturale. La classe diventa, in una condizione sociale di degrado ambientale, lo spazio in cui sentirsi con altri parte di una comunità di vita, luogo in cui potersi affidare e fidare, in cui sentire di poter crescere dentro un rapporto di libertà organizzata.

In particolare a Bernardini va riconosciuto il merito d'aver messo alla prova le tecniche della cooperazione educativa non in un tranquillo paese di provincia (come è accaduto per la pioniera freinetiana Anna Fantini a Marotta di Fano¹⁷, a Giovanna Legatti a Frontale¹⁸, a Mario Lodi al Vho di Piadena¹⁹ o in una serena cittadina come Bruno Ciari²⁰ a Certaldo o M. Luisa Bigiaretti²¹ e Carmela Mungo²² a Roma città) ma in un quartiere periferico dal forte degrado urbano e sociale. Di averne verificato la loro efficacia e mostrato la loro pregnanza in un contesto di moderna emarginazione sociale, di aver così anticipato di oltre trent'anni il lavoro dei maestri di strada dei quartieri più disastrati di Napoli e di Palermo degli anni 2000²³.

La pedagogia della relazione e della comunicazione

Altro non secondario merito di Bernardini è rappresentato dalla sua costante attenzione a rendere partecipi genitori e insegnanti dei problemi del suo critico vissuto professionale. La sua agilità nell'usare la penna e il suo trasferimento nella capitale ne ha certamente favorito l'azione e la pubblicizzazione. Lo sceneggiato televisivo di De Seta gli ha offerto una platea e una opportunità pedagogica irripetibili, che ne ha segnato la notorietà nazionale. Ma tutto ciò non è avvenuto a caso. Al fondo ritroviamo costante nella sua azione fin dai tempi di Lula una attenzione e un lavoro costante tesi a dare la parola ai bambini, a reclamare il dovere della scuola nel riconoscere loro parola e dignità, nel denunciarne i limiti diffusi in pratiche didattiche troppo stantie, nel rivendicare la possibilità di una scuola non riproduttrice di sudditi ma la necessità costituzionale di essere animatrice di cittadini. Tutto ciò è testimoniato dalla sua attività pubblicistica su riviste scolastiche e su quotidiani, dal suo inteso impegno negli anni settanta e ottanta in molteplici incontri sia pubblici

¹⁶ G. Guzzo, cit., p. 107.

¹⁷ Cfr., Rinaldo Rizzi (a cura), *Dare di sé il meglio*, Regione Marche, Ancona, 2001.

¹⁸ Cfr., Giovanna Legatti, *Coldigioco*, MCE, Jesi, 2001.

¹⁹ Cfr., fra la ampia pubblicistica dedicata all'opera di Lodi si segnala il più recente lavoro con un ampio corredo bibliografico di Anna Masala, *Mario Lodi maestro della Costituzione*, Ed. Junior, Bergamo, 2007.

²⁰ Cfr., Enzo Catarsi (a cura), *Bruno Ciari tra politica e pedagogia*, La Nuova Italia, Firenze, 1992; *Bruno Ciari e la scuola di base degli anni novanta*, idem.

²¹ Cfr., Maria Luisa Bigiaretti, *La Scuola anti trantran*, Nuove Edizioni Romane, Roma, 2006.

²² Cfr., AA.VV., *Scuola Viva (Origine di una esperienza educativa)*, Edizioni Interculturali, Roma, 1998.

²³ Cfr., Marco Rossi Doria, *Di mestiere faccio il maestro*, L'Ancora del Mediterraneo, Napoli, 1999.

che nelle scuole. Va ricordato l'appassionato lavoro di corrispondenza con classi e con bambini che dà corpo alla sua specificità pedagogica. Egli ha fatto della pratica della comunicazione il senso profondo della sua azione educativa. Ha rivendicato la consapevolezza che dare la parola è condizione fondamentale di riscatto per chi non ha potere. Ed i bambini, specie se figli delle classi subalterne, sono da sempre i soggetti più deboli, nella famiglia come nella società. In questa convinzione ed opera Bernardini ci ricorda l'azione del priore di Barbiana.²⁴

È convinto che il rinnovamento in senso democratico della società passa essenzialmente attraverso un nuovo rapporto formativo con le nuove generazioni. Dare la parola ai suoi bambini significa per lui gettare il seme della speranza di una società più giusta.

“La classe di Barnardini affida alla *parola* il compito di rompere la crosta delle chiusure degli stereotipi sociali che impediscono qualsiasi comunicazione. È la parola che trasporta l'individuo dove vuole. È la porta che se spalancata lascia filtrare quell'aria che fa parlare anche il silenzio di cui il migliore comunicatore dovrà saper fare buon uso.”²⁵

Non si tratta dunque tanto di trasmettere nozioni quanto di promuovere una coscientizzazione di sé e del mondo. Questo può avvenire solo attraverso un'azione intensa ed aperta di dialogo, cioè di comunicazione vera che abbia come obiettivo una relazione educativa aperta, un costruire e apprendere insieme.

“L'appello del maestro ai ragazzi, perché accettino di assumere un ruolo autonomo, perché si facciano protagonisti della vita scolastica quotidiana, perché scoprano un nuovo modo di lavorare insieme e un nuovo rispetto per se stessi, è il più diretto e civile. Li tratta da uomini, con una fiducia che non si arrende di fronte ai fallimenti, rivolgendosi ostinatamente all'uomo che vive in loro accanto al bambino capriccioso, o allo scolaro condizionato e già ideologicamente succube. Si direbbe quasi che *combatta* con loro, per liberarli loro malgrado. Un po', se volete, alla maniera con cui Mosè *combatteva* con gli ebrei per far di loro un popolo.”²⁶ Questa in sintesi l'interpretazione che Gianni Rodari dà all'approccio relazionale del maestro sardo e che mi pare di poter condividere appieno.

I rapporti con il Movimento di Cooperazione Educativa

Negli anni 50 e 60 la parola aggiornamento nel vocabolario scolastico era estranea. Programmi ministeriali, libro di testo e un po' di cultura magistrale erano sufficienti per dare, quanto basta, l'alfabeto ai figli del popolo. Bisognerà arrivare agli anni 70 perché la parola aggiornamento, sotto la contaminazione rinnovatrice della scuola sperimentale a “tempo pieno”, incominci timidamente ad affiorare. Risultava dunque difficile per un insegnante pensare ad una scuola diversa dal modello tradizionale, non solo consolidato ma allora tutelato dall'autorità scolastica. Certamente esistevano esperienze umane, specie nella scuola elementare, vicine alla condizione e alle sofferenze del popolo in una società ancora prevalentemente contadina e pastorale o da poco affacciatasi al mondo industriale. Ma si trattava di singole e isolate intelligenze critiche non supportate da riferimenti pratici di modi diversi e possibilità alternative di fare scuola.

Appariva scontato che la scuola era quella e basta. Il ventennio fascista aveva isolato culturalmente l'Italia. Il Vaticano aveva fatto il resto nel dopoguerra dopo la breve parentesi d'apertura pedagogica del Governo militare alleato con il programma del '45 del deweyno Carleton Washburne. Nel dopoguerra però alcune figure isolate di insegnanti iniziavano a soffrire nel

²⁴ Cfr., *Lettera ad una professoressa*, Editrice Fiorentina, Firenze, 1967.

²⁵ G. Guzzo, cit., p. 122.

²⁶ Gianni Rodari, prefazione a *La supplente*, cit., p.XII.

cogliere il divario fra il dettato democratico costituzionale, una società comunque in movimento e una scuola immobile, conservatrice, culturalmente e socialmente discriminatrice fin dalla scuola primaria. Ed è da questa sofferenza che sono nate in Italia, a partire dal 1951 le prime esperienze di scuola laica e cooperativa sotto l'impulso pratico di Giuseppe Tamagnini, il sostegno in parte teorico di Raffaele Laporta e il conforto del maestro francese Célestin Freinet²⁷.

Con l'uscita dall'isola al maestro sardo si presenta l'opportunità di incontrare questo movimento di rottura e di avanguardia pedagogica. Ne coglie subito il profondo valore innovativo. Percepisce la stretta connessione fra paradigma didattico e modello educativo e sociale. Stabilisce un intenso rapporto con uno dei suoi capisaldi, il maestro Bruno Ciari, attivando con la sua classe, fra il '62 e il '64 una fitta corrispondenza interscolastica e uno scambio di sussidi e di elaborati scolastici. Sono anni di fervente attività rielaborativa. Si forma il maestro maturo che conosceremo negli scritti successivi a Pietralata.

Tuttavia Bernardini, dopo questa prima fase di intenso rapporto con il M.C.E., privilegerà comunque il lavoro e il contatto personale. Non sarà mai il militante assiduo del movimento organizzato, che invece costituisce da sempre l'anima di questa associazione pedagogica; che fa della cooperazione educativa non solo il segno distintivo delle sue pratiche didattiche ma insieme il fulcro della sua ricerca-azione adulta e della promozione di un movimento attivo; che è stato e continua tuttora ad essere, a più di mezzo secolo dalla sua costituzione, il riferimento e l'animatore di una innovazione praticata nel segno di una pedagogia popolare, capace di coniugare scienza e coscienza. Ne condividerà i principi e le tecniche ma preferirà restare ai margini attraverso una testimonianza singola, talora individualistica che ne renderà in qualche occasione sofferto e difficile il rapporto con l'associazione.

Pur tuttavia, con Mario Lodi, (anche se non al suo livello di diffusa notorietà oltre i confini nazionali) può a buon diritto esser considerato il maestro della pedagogia popolare che più ha contribuito a diffondere nelle scuole del nostro paese il messaggio e i valori della "pedagogia Freinet".

Il senso del suo e nostro "impegno umano"

In tutto l'arco della sua esperienza scolastica possiamo affermare che la sua opera si è sempre distinta per l'impegno a non limitarsi, come troppo spesso è successo, ad applicare meccanicamente le direttive ministeriali e ad affidarsi prevalentemente se non talora esclusivamente al libro di testo secondo una concezione asettica del proprio ruolo docente. Egli è parte esemplare e significativa della scuola "impegnata" che va oltre il proprio dovere istituzionale, del docente che rifiuta di essere un travet dell'istruzione, che si fa carico critico del mandato formativo, che si pone il rapporto fra le sue pratiche didattiche e il modello etico e sociale a cui tendere attraverso la relazione educativa e la prassi apprenditiva.

"Rispetto ad altri maestri che da anni, da decenni, hanno rovesciato la didattica tradizionale preparando il terreno alla contestazione pedagogica e politica della vecchia scuola e configurando nei fatti la possibilità di una scuola diversa, la caratteristica di Bernardini è quella di portare nel suo lavoro quotidiano la carica di una moralità viva e pugnace. Egli usa strumenti che altri (i Ciari, i Lodi, gli altri iniziatori del Movimento di Cooperazione Educativa) hanno usato prima di lui, dal giornalino scolastico alla corrispondenza, dall'organizzazione della classe in gruppi all'inchiesta nel vivo della realtà sociale, dall'apertura a tutte le esigenze infantili all'aiuto reciproco. Non ha atteso

²⁷ Cfr., R.Rizzi, *Me sa che voi non menerete (Fano 1951 – Nascita e prime prove della "pedagogia popolare" in Italia)*, Provincia, Pesaro, 1995.

il Sessantotto per comprendere la dimensione politica del suo lavoro, ma ha saputo accogliere le spinte per rinnovarsi, come altri hanno fatto. Ma non molti sono capaci, come lui, di offrirsi nella scuola all'incontro con i ragazzi come uomini interi, con una sincerità totale, come quella che si esprime in queste pagine [ci si riferisce a *“La supplente”*], senza reticenze e abbellimenti. La lezione più profonda che ci viene dal libro, in definitiva, non è di didattica, ma di impegno umano.”²⁸

Sta proprio in questo testimoniare la propria profonda umanità dentro una cornice di impegno sociale, il carattere distintivo del contributo che Bernardini ha dato alla scuola. Un impegno quanto mai attuale, in una società mediatica e consumistica nella quale troppo spesso l'individuo, ed in primo luogo il bambino, è considerato oggetto del mercato piuttosto che soggetto autonomo e critico della propria conduzione di vita in un contesto di relazioni aperte e solidali.

La società ha subito grandi cambiamenti dai tempi della scuola di Lula e di Pietralata. Manifesta cambiamenti epocali in ogni campo della vita sociale e produttiva, dalle nuove tecnologie informatiche ai processi economici e culturali globalizzati, che fanno della cultura e dell'intelligenza la fondamentale risorsa sia personale che della competizione e dello sviluppo.

La sola esperienza di una didattica innovativa, seppur alternativa al modello cattedratico, quale è quella praticata dal maestro Bernardini, appare oggi inadeguata a vincere le grandi scommesse dell'istruzione e della formazione nella scuola di massa.

La nostra scuola dell'autonomia è chiamata a misurarsi con le nuove tecnologie dell'informazione, con nuovi orizzonti culturali che connettano il locale con il globale. L'opera dell'insegnante non può più rimanere intervento isolato nella sua classe e nel suo ristretto ambito disciplinare.

Indispensabile è la connessione istituzionale dentro un sistema complesso in cui la comunità territoriale e la comunità scolastica si confrontano e si misurano rispetto agli sfondi regionale, nazionale e globale.

Pur tuttavia i ritardi e le difficoltà della scuola italiana e ancor più quella sarda, ancora troppo spesso attardate su modelli passivi e trasmissivi, mostrano di non aver ancora saputo interpretare il compito profondo di una scuola strumento sociale di promozione cognitiva e dunque civica. I dati della dispersione, dell'analfabetismo di ritorno e comunque i bassi livelli di formazione delle nuove generazioni²⁹ sono lì a reclamare la necessità di un forte risveglio pedagogico prima ancora che politico.

La testimonianza del maestro Bernardini, così come quella di chi si riconosce nei valori del movimento di cooperazione educativa di ieri e di oggi, appare ancora per molti versi un obiettivo pedagogico da raggiungere. Certo le tecniche vanno aggiornate ma il senso pedagogico di una relazione educativa che si fa carico della valorizzazione dell'autonomia, i valori di una umanità praticata attraverso una didattica della co-costruzione cognitiva sono estremamente attuali. Così come l'etica sociale della solidarietà e con essa della metodologia cooperativa appaiono quanto mai attuali ed urgenti in una scuola sempre più marginale nella considerazione pubblica e in una società della massificazione massmediale dove l'individualismo e il corporativismo rischiano di far smarrire il senso della vita e del futuro.

Rinaldo Rizzi

Già Segretario Naz. del M.C.E.

²⁸ G. Rodari, prefazione a *La supplente*, cit. p. XIV.

²⁹ Vedasi di dati delle indagini internazionali OCSE-PISA e le verifiche ministeriali e universitarie nazionali e regionali.