

P. Alfieri (a cura di), *Immagini dei nostri maestri. Memorie di scuola nel cinema e nella televisione dell'Italia repubblicana*, Armando, Roma 2019, pp. 160

Il volume rappresenta un interessante contributo su un tema attualmente al centro della storiografia educativa internazionale, ovvero lo studio delle rappresentazioni dei maestri – nel più ampio settore di ricerca sulle memorie scolastiche – attraverso il ricorso a fonti medialità come i film, i lungometraggi, i documentari, le serie e qualsiasi altra modalità di veicolazione di esperienze e prassi scolastiche attraverso il cinema e la tv. L'importanza rivestita dal tema è attestata anche dal recente PRIN (Progetto di Ricerca Nazionale), dal titolo *School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)* diretto da Roberto Sani, a conferma di quanto costituisca una nuova frontiera di indagine della storia dell'educazione e della scuola.

Di agile consultazione anche per un lettore neofita, il testo presenta cinque saggi introdotti da Paolo Alfieri, così articolati: *La scuola di ieri "vista" oggi. Le trasposizioni filmiche del libro Cuore nell'Italia repubblicana (1948-2001)* di Simonetta Polenghi, *Memoria scolastica o memoria pedagogica? La scuola di don Milani al cinema e in televisione (1963-2012)* di Paolo Alfieri e Carlotta Frigerio, *Costruire la memoria: la scuola italiana degli anni Settanta nello sceneggiato televisivo Diario di un maestro* di Anna Debé, *Una scuola diversa è possibile. Gli esempi di Vittorio De Seta in Quando la scuola cambia (1979)* di Damiano Felini e «*Il maestro con la classe più grande del mondo*». *La rappresentazione della pedagogia di Alberto Manzi nell'intervista TV buona maestra (1997)* e nella fiction *Non è mai troppo tardi (2014)* di Michele Aglieri.

L'interesse ad esplorare gli «orizzonti euristici» (Alfieri, 2019, p. 7) aperti dai più recenti studi internazionali sulla *visual history* e sulla «cultura scolastica», collocabili nella medesima lunghezza d'onda delle ricerche condotte negli ambiti della

storia materiale della scuola e dell'educazione e della storia della formazione dei formatori, si accompagna ad almeno due istanze di per sé convergenti nel medesimo quadro di riferimento. La prima, di natura didattica, coinvolge sia la formazione iniziale e *in itinere* degli insegnanti, sia la riflessione sulle buone prassi didattiche adottate nel passato. La seconda, di natura pedagogica, parte dal presupposto che una buona storia dell'educazione non possa fare a meno di abbracciare la storia del pensiero pedagogico, a sua volta "vivificata" dalla possibilità di fare riferimento alla concretezza delle biografie e della *experientiae* narrate, nelle quali le dimensioni teoriche, tecniche e pratiche si sono felicemente intrecciate nel dare vita a reali ed autentiche relazioni educative.

Il ricorso alla narrazione filmica – metafora della progettazione pedagogica in quanto, per sua natura, caratterizzata dall'intreccio fra dimensione empirica e dimensione meta-empirica, reale e immaginario – consente, al di là e al di sopra della pur imprescindibile valenza storiografica di tale fonte, di cogliere con acutezza idiografica il nocciolo epistemologico della pedagogia come teoria e pratica di un'educazione frutto di un libero coinvolgimento, intenzionale e responsabile, in una relazione descritta fin dall'antichità con la metafora del moto ascensionale dell'*agoghé*, in cui un esperto (il *magis*, cioè il mastro) guida un neofita (il *minus*, cioè l'apprendista) non sopravanzandolo, o prevaricandolo, ma avendo cura e prendendosi a cuore la piena realizzazione delle sue potenzialità attraverso un percorso, *in nuce*, auto-educativo.

A questi primi spunti critici se ne può aggiungere un altro, riconducibile alla figura del maestro come *magister* – inteso nel significato altomedievale di capo-laboratorio – e in quanto tale responsabile insieme all'allievo della

costruzione di un sapere in cui la teoria faccia da *pendant* all'agito, cioè all'*opus*, senza introdurre alcuna scomposizione fra queste diverse modalità di manifestazione della ragione e dell'intenzionalità umane, bensì riconoscendole nella loro composita e unitaria natura.

La scelta di soffermarsi, fra le pagine del volume, su alcuni *magistri* del secondo Novecento italiano come don Lorenzo Milani, Albino Bernardini, Mario Lodi, Carmine De Padova, Caterina Foschi, Alberto Manzi, tutti protagonisti di «scuole alternative» nate da una riforma “dall'interno” della scuola – in mancanza di una riforma dall'esterno – consente di confrontarsi e scontrarsi con l'idiosincrasia fra i motivi a sostegno del loro agire magistrale (libertà, creatività, flessibilità, attenzione alla cultura popolare, riconoscimento del valore formativo del lavoro, ecc.) e la rigidità del dispositivo-scuola all'interno del quale si muovono, dovuta al primato del principio di *imperium* fin dalle origini del sistema scolastico nazionale, come ben descritto nell'analisi delle quattro pellicole dedicate al romanzo *Cuore* effettuata da Simonetta Polenghi.

Sulla scorta di tali consapevolezza, il *surplus* interpretativo offerto dal ricorso a fonti “nuove” come la filmografia per un'analisi approfondita della memoria scolastica collettiva, aiuterebbe sia i maestri in formazione, sia i loro formatori, a costruire quella indispensabile *cum-scientia* magistrale, di per sé garanzia di una professionalità docente in grado di far tesoro degli idealtipi proposti da queste fonti per riflettere – quasi ci si trovasse di fronte ad uno specchio – sul proprio modello formativo, sul proprio agire e la propria scelta vocazionale.

Il tema della “consapevolezza pedagogica” diffusa, incentivata da una corretta cultura dei media, è, del resto, al centro di uno dei primi volumi italiani dedicati all'analisi pedagogica della filmografia educativa, dal titolo *Cinema, pratiche formative, educazione*, curato nel 2005 da Pierluigi Malavasi, Simonetta Polenghi e Pier Cesare Rivoltella, con prefazione di Cesare

Scurati. Le quattro categorie che all'epoca Scurati individuò come pilastri del discorso proposto, ovvero la cultura di vita, la cultura di cittadinanza, la cultura di competenza e la cultura di prestazione, possono trovare una nuova ri-significazione sulla scorta delle inedite chiavi di lettura proposte ora dall'approfondimento della memoria scolastica nelle «rappresentazioni della scuola e dell'insegnamento offerte dall'industria culturale e dal mondo dell'informazione e della comunicazione», in vista della promozione di una cultura scolastica “generativa” in quanto attenta a riscoprire, nella singolarità ologrammatica di ogni relazione educativa di insegnamento-apprendimento, l'architettura teleologica, antropologica e metodologica che la sostiene. Per poterlo fare, risultano imprescindibili sia la maturazione di una consapevolezza che «il cinema riproduce il reale, ma anche lo costruisce» (Polenghi, 2005, p. 24), sia la formulazione di una «teoria dello sguardo» (Malavasi, 2005, p. 62) accompagnate, oggi più che mai, da una pedagogia della *phronesis* che sappia scorgere – scrutandoli – i “segni” lasciati dai “mastri” di un passato più o meno recente, riconoscendoli quali *exempla* capaci di guidare gli “apprendisti” nel perfezionare una riflessione in corso d'azione e a posteriori sulla bontà o meno del proprio “fare scuola” ed “essere scuola”.

Di *exempla* all'interno del volume curato da Paolo Alfieri ve ne sono diversi; qui se ne vogliono riportare solamente alcuni, introducendoli con un richiamo ai tratti di una rinnovata pedagogia della scuola, capace di portare alla luce la genealogia dei processi educativi, istruttivi e formativi rappresentati:

- l'eccezionalità e l'utopia di una scuola “nuova”:

«Pur con queste lievi differenze, tutti i materiali visionati sottolineano che la scuola di don Milani è esistita solo grazie al carisma del suo fondatore ed era destinata a terminare con lui. Infatti, nel documentario di Bernard Kleindiest la scuola viene definita “difficile a

livello di coerenza”, cioè praticamente impossibile da realizzare in un contesto diverso da quello in cui essa si era effettivamente sviluppata, così come confermano le interviste ospitate dal medesimo documentario, che sottolineano il carattere marcatamente utopico di Barbiana [...] Tuttavia, proprio questa eccezionalità ha consentito alla proposta scolastica di don Milani di entrare nel nostro immaginario collettivo, non come espressione di un patrimonio esperienziale condiviso, ma come un prototipo di scuola ideale» (Alfieri-Frigerio, 2019, pp. 74-75).

- l'autenticità di un'*experientia* pedagogica di rinnovamento:

«Il telefilm [*n.d.r. Diario di un maestro*], difatti, non fu solo riproduzione filmica dell'esperienza isolata ed eccezionale di un maestro, ma si presentò come esempio concreto e felice di innovazione didattica. La possibilità di costruire una scuola efficiente esiste: è questo il messaggio che emerge nelle puntate dello sceneggiato. Essa è una scuola attenta agli studenti in situazione di difficoltà, lontano da meccanismi legati esclusivamente al profitto, alle indicazioni dei programmi, alla burocrazia ministeriale. Lungi dal volersi porre come modello da riprodurre fedelmente, assecondando l'eventuale "pigrizia culturale" del docente, il film si fa dunque portavoce delle esperienze italiane di rinnovamento della didattica. A sostegno di tale indirizzo vi è la scelta del regista di evitare la fedele riproduzione su video dei contenuti del libro, per "filmare dal vero un'autentica esperienza pedagogica"» (Debé, 2019, p. 85).

- il ricorso ad una metodologia di analisi attenta alla natura idealtipica dello studio di caso:

«Se il *Diario*, nonostante il grande lavoro di ricerca e l'"esperimento didattico" in presa diretta, era un'opera narrativa, *Quando la scuola cambia* presenta caratteri più tradizionalmente vicini a quelli del documentario a tema sociale. Un documentario, però, con due tesi esplicite e forti: 1) che la scuola deve rinnovarsi per venire incontro ai nuovi problemi e sensibilità sociali e culturali; 2) che tale rinnovamento è possibile e può avvenire dall'interno, partendo dalla trasformazione dell'attività didattica che gli insegnanti stessi sono in grado di operare. Per questo, lo sforzo di De Seta fu quello di rintracciare sul territorio italiano (e, non a caso, due episodi sono ambientati al Nord e due al Sud) quattro esperienze significative che potessero essere rappresentate, un po' sotto forma di *case-studies*, come idealtipi di un rinnovamento possibile: il supporto in questa ricerca gli venne ancora da Francesco Tonucci e dal Movimento di Cooperazione Educativa» (Felini, 2019, pp. 105-106).

- il carattere "inclusivo" della scuola-vita:

«Queste prime sequenze ci permettono anche di riflettere su un tema attuale: quello della scuola inclusiva. Manzi accoglierà nella sua classe molti bambini problematici ma non perderà e non delegherà mai il proprio compito di maestro (e allora c'è anche Giulia, poliometica, che a fare le scale "ce la può fare benissimo da sola"). Quando Manzi andrà a trovare Ricotta di nuovo finito in carcere (portandogli in regalo Orzowei), dirà che non c'è compito più grande di "cambiare la scuola italiana". In definitiva, la scuola di Manzi non è quella dei voti e delle diagnosi, ma della crescita, dell'aiutarsi e dell'apprendimento. E ai voti e ai libri di testo vengono contrapposti una solida cultura psicopedagogica e un'accurata programmazione» (Aglieri, 2019, p. 149).

EVELINA SCAGLIA
University of Bergamo