

Alberico Guarnieri*

La scuola e la borgata. Scene di una formazione difficile. Su Un anno a Pietralata



Suggested citation for this article:

Guarnieri, A. (2015), «La scuola e la borgata. Scene di una formazione difficile. Su *Un anno a Pietralata*», in *Topologik – Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali*, n. 17: 146-153;

URL: http://www.topologik.net/A_Guarnieri_Topologik_Issue_n.17_2015.pdf

Subject Area:

Educational Studies

Riassunto

Il saggio propone una lettura del romanzo di Albino Bernardini, *Un anno a Pietralata*, edito nel 1968 che, per vari aspetti, si può considerare la cronaca dell'anno scolastico trascorso in una delle scuole della borgata. Qui il narratore – protagonista entra in contatto con una sorta di 'mondo altro' in cui le norme invalse nella 'società civile' sono quasi del tutto misconosciute, pratica che, inevitabilmente, è stata assimilata dai bambini frequentanti la scuola, incapaci di riconoscersi all'interno di una comunità scolastica. La nostra riflessione sull'opera di Bernardini mira, innanzitutto, a rilevarne le indubbe qualità letterarie, e si prefigge, altresì, lo scopo di soffermarsi sulle tappe più significative del percorso pedagogico condotto dal narratore, costellato da innumerevoli difficoltà che egli affronta senza cedere alla tentazione di raffigurarsi in termini eroici, e tenta di superare rifuggendo da inutili dogmatismi, mentre mira a far recuperare ai suoi alunni un'idea di identità ben distante da quella derivante dall'omologazione forzata vigente nel quartiere.

Parole chiave: formazione; borgata; identità; crescita

Abstract

The school and the suburb. Scene of a difficult formation. On A year at Pietralata

The essay proposes a reading of the novel of Albino Bernardini, *Un anno a Pietralata*, published in 1968 that, from different points of view, can be considered the chronicle of the school year spent in one of the schools in an area on the outskirts of a city generally inhabited by poor people. Here the storyteller-protagonist comes in contact with a sort of "other world" where the rules of conduct widespread in the society are almost completely undervalued. The children attending the school, incapable of recognizing themselves in a school community, have inevitably assimilated this practice. First, our remark about Bernardini's opera aims to point out its in doubt literary qualities, also lingering on the most relevant steps of the pedagogical way carried out by the author. An author filled by countless troubles that he tackles without giving into temptation of representing himself heroically and tries to overcome, shying away useless dogmatism, while he aims to give again his students an idea of identity far away from the one resulting from the forced standardization in force in the district.

Keywords: formation; suburb; identity; growth

* È cultore di Letteratura italiana presso l'Università della Calabria e condirettore della collana "Modelli di narrativa di consumo" edita dalla casa editrice Pellegrini. Collabora alle pagine culturali de "Il Quotidiano della Calabria" e alle riviste di critica letteraria "Filologia antica e moderna", "Letteratura e società", "Crocevia", sulle quali ha pubblicato vari studi inerenti ad aspetti della produzione letteraria dell'Ottocento e del Novecento. È autore di volumi, *Metamorfosi e fantasmi della narrativa italiana tra Otto e Novecento*, Cosenza, Pellegrini, 2004 e *Sguardi, maschere, seduzioni. Da Verga a Tozzi*, Cosenza, Pellegrini, 2007, di saggi apparsi in AA.VV., *La tentazione del fantastico. Racconti italiani da Galdo a Svevo*, Cosenza, Pellegrini, 2007; AA.VV., *Colpa e ironia nella narrativa di Grazia Deledda*, Cosenza, Pellegrini, 2010 e in altri volumi.

La nota dominante del libro di Bernardini, al quale sono dedicate queste note di lettura, è individuabile, sin dall'*incipit*, nella volontà di rendere partecipe chi legge dell'esperienza umana e didattica vissuta da un narratore che non esita ad immergersi nella 'materia' spesso magmatica del racconto, indossando anche i panni del protagonista senza, tuttavia, perseguire l'intento di delinearci una statura eroica. D'altronde, vestire l'abito dell'eroe avrebbe snaturato il senso del suo agire di fronte a una scolaresca ben poco 'canonica' che egli dovrà accompagnare attraverso le molteplici tappe di un itinerario formativo alquanto complesso.

La vicenda inizia nel 1960, anno in cui l'autore «si trasferisce con la moglie e i due figli a Roma»¹ dove «ottiene l'incarico per insegnare in una scuola della borgata di Pietralata»², frequentata da «bambini appartenenti al sottoproletariato urbano, in genere figli di immigrati meridionali»,³ la cui immagine dell'istituzione scolastica si è formata attraverso i comportamenti assunti da un manipolo di maestri che l'io narrante raffigura attraverso tratti brevi, eppure efficaci, ma, soprattutto, tramite la consuetudine di palesare un ottuso disprezzo nei confronti dei bambini e dei loro genitori.

Il nodo centrale dell' 'azione didattica' svolta da simili insegnanti è rintracciabile in un autoritarismo fine a se stesso oppure, ancor peggio, in un'indifferenza pressoché assoluta alle condizioni umane e sociali degli allievi, che si rivela, perlopiù, tramite un frasario di circostanza grondante ipocrisia.

A tal proposito, è sintomatico uno degli episodi che caratterizzano l'inizio dell'anno scolastico, le cui protagoniste sono alcune «mamme degli alunni»⁴ animate dall'intento di contestare la decisione assunta dal direttore di istituire i turni pomeridiani. La sequenza è una delle più incisive del romanzo, sia per il ritmo incalzante da cui è connotata, e relativa abilità manifestata dal narratore di saper condurre una scena corale, sia per la differenza di prospettive⁵ che separa il narratore dai colleghi pronti a stigmatizzare «l'invasione» delle donne determinate a farsi ascoltare dal «direttore arroccato nel suo ufficio» (p. 35), immagine non priva di certa comicità anche se, considerata la circostanza, alquanto amara:

- Che gentaglia! – commentava una delle tante colleghe riunite nel corridoio, con la faccia viola dallo spavento.
 - Perché gentaglia? – domandai.
- Mi guardarono stupite. Mi avevano appena visto il giorno prima e quindi non riuscivano a capire perché mai non fossi d'accordo con loro.
- Perché non si fa così, – controbatté, evidentemente seccata per la mia domanda – non si grida a scuola a quel modo! Del resto qui ci sono i loro figli!
 - Ma che interessa a quella gente dei figli! – disse un'altra – se ne ricordano solo quando devono chiedere qualcosa.

¹ T. De Mauro, *Nota bio – bibliografica*, in A. Bernardini, *Un anno a Pietralata*, Nuoro, Ilisso, 2004. Da qui in avanti tutte le citazioni dal testo, tratte dalla medesima edizione, saranno indicate solo con i numeri di pagina. Segnaliamo, inoltre, che la prima edizione del romanzo fu pubblicata nel 1968 dalla casa editrice fiorentina La Nuova Italia.

² Ibidem.

³ Ibidem.

⁴ A. Bernardini, *Un anno a Pietralata* cit., p. 35. Da qui in avanti tutte le citazioni dal testo, tratte dalla medesima edizione, saranno indicate solo con i numeri di pagina.

⁵ In merito alla riflessione teorica sul ruolo giocato dalla prospettiva nella quale si pone l'io narrante, ci limitiamo soltanto a segnalare il saggio di G. Turchetta, *Il punto di vista*, Roma – Bari, Laterza, 1999, ed il recente studio di A. Perissinotto, *Gli attrezzi del narratore. Modi di costruire storie da Joyce a Dylan Dog*, Milano, Scuola Holden, Bur, 2005.

- Io penso, – dissi – che se il direttore avesse parlato con loro non sarebbe successo proprio nulla. Avrebbe infatti spiegato i motivi dei turni e le cose avrebbero preso un'altra piega (p. 36).

La chiave di lettura proposta dal protagonista è un significativo indizio della volontà di osservare gli avvenimenti senza il ricorso al filtro deformante di pregiudizi atti ad inficiare la comprensione di un agire che, pur non conformandosi alle norme vigenti nel sociale, non può, tuttavia, essere inteso come espressione di violenza gratuita o, ancor peggio, finalizzata soltanto ad ottenere, nel caso specifico, il 'privilegio' di far frequentare ai figli le lezioni antimeridiane. Difatti, il senso della protesta messa in atto è rinvenibile in problematiche legate alla condizione lavorativa delle donne, secondo quanto attestano anche i figli attraverso una frase laconica, «Mi' madre va a lavorà» (p. 33), che racchiude, però, il dramma di chi è costretto a vivere nel 'girone infernale' di uno dei tanti quartieri periferici di «quella città di Roma eletta» da Pasolini, la cui presenza in *Un anno a Pietralata*, osserviamo di sfuggita, aleggia pur non essendo apertamente evocata, a «patria putativa», in quanto lo scrittore era attratto dal «volto più degradato e oscuro» della «borgata sottoproletaria che si configura, appunto, come un sempiterno ed immutabile girone di desolazione, dominato da una impietosa retorica del disvalore che costringe ad un rassegnato immobilismo e che accoglie i resti e le macerie della coeva società, cristallizzandoli in una irreale sublimazione fuori dal tempo e dalla contemporaneità»⁶.

Pertanto, gli alunni che frequentano la scuola di Pietralata non sono dissimili dai ragazzi pasoliniani, a partire dall'uso di un linguaggio inteso a palesare il senso di una sorda ribellione contro ogni forma di autorità percepita come limitazione alla propria libertà: al riguardo, converrà soffermarsi su un altro luogo emblematico del libro, dove il narratore redige, con la consueta scrupolosità, la cronaca dello scontro con Luciano, uno degli alunni, costretto a subire, dal suo punto di vista, un rimprovero immeritato:

- Vengano fuori quelli che danzavano sopra i banchi e che erano affacciati alla finestra. Nessuno si mosse. Si guardarono, e Luciano, portandosi le mani alla bocca, tentò di nascondere un impeto di riso. Per loro doveva essere una cosa normale.
 - Ah! uh! ih! oh! eh! – tutti risero a gran voce.
 - Basta! – gridai.
 - [...]
 - Ho detto: fuori quelli che hanno ballato e quelli che erano affacciati alla finestra, mi avete capito? – ingiunsi con tono indignato. Manco per sogno! Nessuno si mosse, e io andai su tutte le furie. Mi precipitai su Luciano con le mani alzate:
 - Vai fuori! – urlai; era uno di quelli che avevo individuato.
 - Ma non sono solo io! Anche gli altri che hanno ballato devono uscire!
 - Per adesso esci tu!
 - Quando escono gli altri!
- Lo afferrai con tutte le mie forze per sbatterlo fuori. Fu a questo punto che avvenne quel che non mi sarei mai atteso.
- Lasciai Luciano vicino alla cattedra per fare uscire gli altri, ma egli tentò di scappare dall'aula... Lo riportai a fatica alla cattedra e cominciai ad urlare e dar calci come se lo stessi ammazzando.
- Beh, che ti prende, sei impazzito? – gli gridai cercando di fargli paura.
 - Mo' vado a casa e faccio venì mi' padre che t'attacca ar muro com'un manifesto – disse piangendo e minacciandomi con le braccia alzate.

⁶ A. La Torre, *Peregrinationes moderne e gironi metropolitani. Trasfigurazioni infernali della città in Buzzati, Pasolini e Zavattini*, in AA. VV. *La città e l'esperienza del moderno* a cura di M. Barengi, G. Langella, G. Turchetta, tomo III, Pisa, ETS, 2012, p. 409.

- A chi dici, a me? – gridai con tutta la mia voce.
- Sì, proprio a te!, no' o sai che io ciò un cortello così lungo e t'ò ficco 'n panza? 'sto fijo de 'na... a disgraziato che nun... li mortacci tua... (pp. 42 – 43).

Anche in questo episodio si coglie il profondo disagio che incide negativamente sull'agire di un bambino incapace di far fronte alla frustrazione prodotta dall'ingiustizia patita, se non utilizzando le formule stereotipate della violenza verbale usata nel quartiere, a formare una rilevante traccia realistica che si risolve nel «livello [...] basso – mimetico e ironico [...] punto di estremo realismo o somiglianza con la vita nella rappresentazione»,⁷ donde deriva l'«impressione di mimesi», stando anche alla definizione formulata da Gerard Genette⁸.

Tutto ciò conferma il possesso di una «scrittura così viva ed efficace», dalle «indubbie qualità letterarie»,⁹ requisito essenziale per poter trattare una materia tanto magmatica quale le numerose difficoltà che deve affrontare il maestro per permettere ai suoi alunni di costruirsi un'identità diversa da quella già confezionata per loro aderendo ai *cliché* in uso nella borgata.

Compenetrato fino in fondo nel suo ruolo di educatore, il protagonista non esita a varcare il cancello della scuola durante l'orario di servizio seguito da un gruppo di bambini animati essenzialmente dal desiderio di sfuggire alla *routine* piuttosto che dal proposito di condividere l'operato del loro maestro, emulo dei «principali protagonisti della “pedagogia collaborativa quali Mario Lodi e Celestin Freinet, nonché degli esponenti del Movimento di Cooperazione Educativa (cui Bernardini aderirà nel 1960),¹⁰ al fine di convincere il recalcitrante Roberto a frequentare le lezioni che, questi, ha abbandonato per rincorrere un'illusoria idea di libertà.

Una simile sortita attira sul narratore gli strali di alcune maestre incapaci di comprendere l'autentica portata del gesto compiuto dal loro collega, per cui ricorrono alla forma artefatta del consiglio da elargire con bonarietà ipocrita, ad originare uno scambio di battute sintomatico, ancora una volta, della loro pochezza:

Nel corridoio il gran frastuono del nostro passaggio fece affacciare alcune colleghe:

- Che sta succedendo? – disse la più vicina – c'è qualcosa di nuovo? – aggiunse malignamente, ammiccando alle altre che si avvicinavano.
 - Abbiamo preso Roberto!
 - Era nella casa rotta!
 - È saltato dal muretto!
 - Niente di strano, signora! Siamo andati alla caccia di un alunno! – dissi senza dar peso alla cosa.
 - Ma come! È uscito dal caseggiato? – mi disse un'altra collega che da molti anni insegnava a Pietralata.
 - Perché, si cacciano gli alunni dentro?
- Si avvicinò dando le spalle agli alunni e, mettendo la mano destra aperta al lato della bocca, mi disse, quasi sussurrando:
- Stia attento! Badi che lei si rovina!
 - Non la capisco, signora!
 - Tanto Pietralata non la cambia lei! Stia tranquillo! (pp. 54 – 55).

⁷ N. Frye, *Critica archetipica: teoria dei miti*, in *Anatomia della critica. Quattro saggi*, Torino, Einaudi, 1992, p. 175.

⁸ G. Genette, *Figure III. Discorso del racconto*, Torino, Einaudi, 1986, p. 210.

⁹ T. De Mauro, *Prefazione*, in A. Bernardini, *Un anno a Pietralata* cit., p. 11.

¹⁰ Idem, *Nota bio – bibliografica*, in A. Bernardini, *Un anno a Pietralata* cit., p. 15.

Nell'episodio si rileva uno spiccato carattere teatrale anche grazie alla gestualità adoperata dalla donna¹¹, che vorrebbe esprimere solidarietà nei confronti del protagonista e, invece, rivela tutto il bigotto disprezzo a carico di chi non si attiene allo sclerotico formulario in uso nella comunità scolastica.

Tuttavia, l' 'eversore' agisce «con l'ottimistica dedizione alle capacità di crescita e miglioramento dell'infanzia»¹², pur se la sua non è una visione oleografica poiché tende a mettere in scena quegli aspetti più inquietanti che caratterizzano questa importante fase della vita umana, quali «rabbie e rassegnazioni, sofferenze e disperazioni o esultanze e entusiasmi spesso misconosciuti da chi per ragazzi concepisce storie improbabili e artificiose o commoventi e consolatorie»¹³.

Difatti, nel libro troviamo, altresì, figure condannate all'esclusione dal contesto scolastico come, ad esempio, Enzo che, nonostante i reiterati tentativi volti ad inserirlo nella classe a dispetto dei suoi «dodici anni» e della «ricca esperienza» acquisita per le strade della borgata, non continuerà a frequentare le lezioni, data l'impossibilità di integrarsi in uno dei gruppi composti «ciascuno di quattro alunni» (p. 65), la cui stabilità era alquanto precaria, considerato l'immane lavoro svolto soprattutto per far comprendere a bambini abituati a comportarsi in modo pressoché assolutamente egoistico, lezione appresa fin troppo bene nel problematico microcosmo di appartenenza, la necessità di abbandonare tali posizioni antisociali e confrontarsi con i propri compagni onde non percepirla più nella qualità di antagonisti.

Sempre in questa ottica viene costituita grazie all'iniziale «intervento finanziario» del maestro, la «cassa scolastica» che «si sosteneva con il contributo mensile volontario» (p. 90) offerto dagli allievi: l'istituzione prevede anche dei capigruppo cui si delega il compito di far rispettare le regole, altrimenti è loro facoltà elevare multe in denaro, nonostante le rituali proteste del «multato» quasi sempre privo «della modesta somma» (p. 91) da pagare.

L'idea di disporre di un piccolo capitale comune, unitamente al «materiale didattico necessario» allo svolgimento delle attività, rappresenta una tappa essenziale del percorso formativo dei ragazzi, al punto da poter considerare *Un anno a Pietralata* un romanzo di formazione, dato che il fine perseguito dal maestro è quello di fornire ai suoi alunni gli strumenti necessari per aderire, in futuro, ad un sistema di regole che comporta la necessità di «imparare un lavoro, fondare una famiglia», condizioni indispensabili perché il giovane maturi «il proprio *sensu di appartenenza* ad una più vasta comunità»¹⁴.

Il tragitto, lo si è notato, presenta numerose difficoltà, il cui resoconto rientra nello schema tipico del *Bildungsroman*,¹⁵ soprattutto quando occorre sfatare 'miti pericolosi' che allignano nell'immaginario dei ragazzi quale, ad esempio, il «Monte Pecoraro», un «rialzo di terra ondeggiante che non si eleva per più di dieci o quindici metri» (p. 99), eppure da loro ritenuto una

¹¹ In merito alle attitudini espressive del corpo, cfr. il celebre studio di M. Bachtin, *L'opera di Rabelais e la cultura popolare. Riso, carnevale e festa nella tradizione medievale e rinascimentale*, Torino, Einaudi, 1979, e ancora, M. A. Bazzocchi, *Corpi che parlano*, Milano, B. Mondadori, 2005.

¹² P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 1995, p. 298.

¹³ Ivi, p. 299.

¹⁴ F. Moretti, *Il romanzo di formazione*, Milano, Garzanti, 1986, p. 32.

¹⁵ A tal riguardo si veda il saggio di M. Domenichelli, *Il romanzo di formazione nella tradizione europea*, in *Il romanzo di formazione nell'Ottocento e nel Novecento*, a cura di M. C. Papini, D. Fioretti, T. Spignoli, Pisa, ETS, 2007, nel quale è compiuto un interessante *excursus* degli aspetti più importanti del genere e della produzione narrativa italiana ed europea a cavallo fra il XIX e il XX secolo.

sorta di 'Paese dei balocchi', una dimensione parallela priva di regole, laddove si consumano «storie legate alle vicende del sesso», la cui eco si propaga per tutto il quartiere.

Tale percezione è assimilabile, per vari aspetti, ad un'espressione di «animismo infantile», ovvero, «la tendenza a concepire le cose come viventi e dotate d'intenzionalità», risultato dell'«assimilazione delle cose alla propria attività»,¹⁶ per cui il maestro, per convincere i suoi allievi a considerare le concrete proporzioni del posto, decide di compiere un'escursione.

Nonostante l'encomiabile obiettivo pedagogico, la prima esplorazione non sortisce gli esiti sperati, poiché il contatto diretto con il Monte Pecoraro, per alcuni aspetti, non così dissimile dai tanti territori ideali generati dal «pensiero magico», da intendersi nei termini di «un pensiero sociale, un modo del bambino di comunicare con la realtà e di rapportarsi all'ambiente»¹⁷, quali il sentiero dove, secondo Pin, uno dei più noti personaggi ideati da Italo Calvino, si annidano i ragni, «unico in tutta la vallata, forse in tutta la regione»,¹⁸ ma, in realtà, si tratta di una comunissima «scorciatoia sassosa che scende al torrente tra due pareti di terra ed erba»¹⁹ o, ancora, il succitato Paese dei balocchi, laddove «non si studia mai. Il giovedì non si fa scuola, e ogni settimana è composta di sei giovedì e di una domenica», e «le vacanze dell'autunno cominciano col primo di gennaio e finiscono coll'ultimo di dicembre»,²⁰ sotto la cui patina accattivante si cela l'insidia della perdita dell'individualità e relativa congerie di conseguenze drammatiche subite dagli sprovveduti abitanti. Così, per realizzare il progetto occorrerà ripetere la spedizione qualche tempo dopo, in coincidenza con l'arrivo della primavera, auspice di favorevoli effetti, fra i quali una notevole quantità di fiori, insetti e argilla, che i bambini raccolgono per svolgere le loro attività preferite, ben distanti da inutili dogmatismi tanto cari, invece, al direttore della scuola, alla cui «visita» nella classe il narratore dedica un capitolo intriso di notazioni ironiche volte a rilevare l'artificialità del contegno assunto da una figura «dall'aspetto severo e burbero» (p. 105), una maschera improbabile che si sforza di celare un profondo vuoto interiore ricorrendo a «formule imparatice e ficcate di forza, quindi contraddittorie» (p. 107).

La sortita del burocrate lascia un'impressione sgradevole sia nel maestro che, tenendo fede ai suoi principi educativi, non manca di palesare disappunto contro le tesi pronunciate con ridicola solennità dal «superiore», che negli alunni, consapevoli dell'inutilità di simili verbalismi contrastanti con una visione della realtà del tutto nuova, schiusa ai loro occhi dagli insegnamenti di un docente in grado di trasformare qualsiasi episodio della vita quotidiana in un'occasione di riflessione. A tal proposito appare sintomatica la discussione intrapresa con i discenti circa la necessità di non considerare un rito quale la prima comunione soltanto come un momento per ricevere dei doni, sollecitandoli, anche in questo caso, a rifuggire dagli stereotipi.

Il procedere dell'anno scolastico coincide con il delinarsi sempre più netto della funzione educatrice svolta dal maestro, finalizzata essenzialmente a ridurre l'ascendente negativo che il contesto ambientale esercita sugli scolari senza, tuttavia, assumere posizioni intransigenti, i cui

¹⁶ J. Piaget, *La genesi del pensiero*, in *Psicologia e sviluppo mentale del bambino*, Milano, CDE, 1994, pp. 34 – 35.

¹⁷ A. Fonzi, E. Negro Sancipriano, *Il mondo magico nel bambino*, Torino, Einaudi, 1979, p. 83.

¹⁸ I. Calvino, *Il sentiero dei nidi di ragno*, in *Romanzi e racconti*, a cura di M. Barenghi e B. Falcetto, Prefazione di J. Starobinski, vol. I, Milano, I Meridiani Mondadori, 1991, p. 23.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ C. Collodi, *Le avventure di Pinocchio*, in *Opere*, a cura di D. Marcheschi, Milano, I Meridiani, Mondadori, 1995, p. 479.

effetti sarebbero stati ancora più deleteri. Pertanto, ogni lezione, che abbia per tema i costumi in uso nella borgata, è contraddistinta dalla notevole «carica di umanità»²¹ insita in un educatore «al corrente dei metodi della pedagogia e della didattica»,²² mai colto dalla tentazione di edificare «modelli da studiare e da imitare»²³.

Così, allorché deve dimostrare l'infondatezza di una congerie di superstizioni collettivamente condivisa, il narratore, pur offrendo ai suoi alunni «una spiegazione scientifica e storica del sorgere di queste credenze, sul come e perché si erano divulgate» (p. 140), decide, per togliere ogni dubbio in merito, di attuare un programma di osservazione diretta di alcune pratiche comunemente ritenute evocatrici di eventi catastrofici, finendo per compierle egli stesso, sostenuto, come sempre, dalla volontà di rafforzare l'identità dei bambini:

Potemmo così osservare che il moscone in aula non portava né bene né male, che la luna cerchiata non c'entrava niente con le cose degli uomini; rovesciammo l'olio e il sale senza fare gli scongiuri voluti e nulla ci capitò, rompemmo lo specchio e le cose continuarono come prima, e nulla turbò il nostro vivere (p. 140).

Un agire illuministico in piena regola diretto a rimuovere un altro tassello dal fin troppo solido 'muro' di ignoranza che circonda il quartiere e, lo si è notato, suggestiona in modo negativo i ragazzi: tuttavia, la strada da attraversare allo scopo di far maturare in essi un'idea definita di individualità, è troppo lunga perché possa esaurirsi nell'arco di un anno scolastico, pur se «l'ultimo giorno di scuola» (p. 157) è contraddistinto da festeggiamenti organizzati in onore del maestro, al quale gli allievi riconoscono il merito di aver percorso insieme a loro un territorio tortuoso, pieno di insidie, ma affascinante.

L'occasione assume un valore emblematico sia per il significato che gli scolari attribuiscono al dono offerto al maestro, «un Topo Gigio» acquistato con i proventi del proprio lavoro, ad esprimere il superamento di quell'egoismo ottuso, altro 'frutto amaro' della borgata, sia per l'intelligente deroga dai principi propugnati dal narratore durante l'anno scolastico a proposito dei regali di circostanza, poiché ha intuito la spontaneità di un gesto ben lontano dal mero adempimento formale.

Nondimeno, le aspettative coltivate dai bambini di continuare l'iter della loro formazione insieme al maestro, vengono disattese al principio del nuovo anno poiché egli ottiene il «comando» presso un'altra scuola. La notizia produce negli alunni uno sgomento tale da far riemergere in loro «i vecchi istinti, le abitudini e le parole ormai cadute in disuso», convinti che «i loro sentimenti [...] erano stati bruscamente offesi» (p. 162). Tutto ciò è imputabile al mancato raggiungimento di una stabilità comportamentale, in quanto al centro dell'azione pedagogica si è posta la figura del maestro, a discapito del ricorso a un «metodo» scientifico. Pertanto, è sufficiente che questi «cambi scuola, che manchi l'elemento catalizzatore dell'esperienza collettiva, e l'anarchia tornerà ad esplodere come prima. Più che una vera "pace" del bambino col mondo, si sarà trattato di un "armistizio", garantito dalla presenza del maestro»²⁴.

Infatti, allorché entra in aula un incolore «maestro ministeriale» nominato in sostituzione del loro insegnante, la reazione dei bambini è scomposta, anche se determinata dall'urgenza di far

²¹ G. Rodari, *Scuola e civiltà*, in A. Bernardini, *Un anno a Pietralata* cit., p. 25.

²² Ibidem.

²³ Ibidem.

²⁴ G. Rodari, *Scuola e civiltà*, in A. Bernardini, *Un anno a Pietralata* cit., p. 26.

presenti le loro ragioni: «Non lo vogliamo! – urlò Beppe. – Non lo vogliamo! – fecero in coro disordinato gli altri capeggiati da Roberto» (p. 176).

Tale protesta è originata dal senso di smarrimento che si impossessa degli allievi di fronte a un estraneo al contesto armonico della classe realizzato faticosamente, intuendo che il nuovo docente preferisce anteporre la salvaguardia della propria tranquillità a scapito della sua funzione: «Qui la scuola è impossibile, io non ce la faccio», mentre si sposta come un goffo automa «nervosamente dalla cattedra alla finestra facendo smorfie con la bocca» (p. 175).

Il ritratto di questo pseudo educatore si può intendere come il ‘doppio’ capovolto²⁵ del narratore che, opportunamente, decide di non rispondere alle domande stolte rivoltegli da un collega prodigo soltanto di sterili lamentazioni: «Tu come fai? Come hai fatto a passarci un anno?» (p. 175).

È un silenzio originato dalla consapevolezza di trovarsi davanti ad uno dei «nemici della scuola» (p. 175), specie molto meno rara di quanto si possa pensare, che si limita ad un «puro insegnamento di nozioni» (p. 180), ergendo fra sé e gli alunni una barriera insormontabile composta da pigrizia, ignoranza, ed assenza di umanità, per cui si esalta «l’apparente ordine del bambino “bene”», mentre si biasima «lo slancio generoso e spregiudicato dei piccoli di borgata» (p. 180).

Occorre, pertanto, ed è questo il messaggio contenuto nelle pagine del libro, ricorrere all’‘arma’ di un impegno orientato a collocare al centro del processo educativo il bambino con tutto l’ingombrante fardello di bisogni, ansie, aspettative, affinché, magari peccando, come è successo ad Albino Bernardini, di «ottimismo», ma non di pressapochismo, si potrà regalargli un «periodo breve e difficile, ma intenso di passioni e di felicità» (p. 180), quale l’anno trascorso a Pietralata, che ha dato vita a pagine fra le più intense della produzione letteraria di ambientazione scolastica.

²⁵ Sul tema del Doppio esiste una bibliografia molto vasta, per cui ci limitiamo ad indicare alcuni fra i tanti studi senza nessuna pretesa di esaustività: S. Freud, *Il perturbante*, in *Opere*, Torino, Boringhieri, 1972, vol. IX e, ancora, O. Rank, *Il doppio. Il significato del sosia nella letteratura e nel folklore*, Milano Sugarco, 1979, M. Fusillo, *L’altro e lo stesso. Teoria e storia del doppio*, e inoltre, a riguardo delle relazioni con la psicanalisi e, in modo particolare, con il concetto di perturbante, si veda lo studio di AA. VV., *La maschera, il doppio, il ritratto. Strategie dell’identità*, a cura di M. Bettini, Roma –Bari, Laterza, 1991.