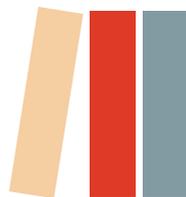


School memories



«I modi dell'insegnare» tra scuola e società

Riflessioni sull'eredità di Bruno Ciari

a cura di
MIRELLA D'ASCENZO
LUCIA BALDUZZI



School memories

itinerari di ricerca nella storia
della scuola e dell'educazione



La storiografia educativa e scolastica nazionale e internazionale ha sviluppato negli ultimi decenni una notevole vivacità e un deciso ampliamento delle piste di ricerca, con la scoperta di nuove fonti e metodi d'indagine. La collana ospita contributi scientifici di respiro locale, nazionale e internazionale, espressione di ricerche su fonti inesplorate o rielaborate in una nuova cornice interpretativa, connesse alla storia e alla memoria critica della scuola, delle istituzioni educative e dell'educazione, intesa anche come patrimonio storico-educativo collettivo.

In *School memories* trovano spazio anche edizioni di fonti inedite relative a luoghi, figure e momenti della storiografia educativa e scolastica, destinate, oltre che agli studiosi universitari, anche alla formazione di insegnanti e educatori.

Tutti i volumi pubblicati in collana sono sottoposti a referaggio "doppio cieco". Il comitato scientifico internazionale esercita le funzioni di comitato dei referee.

School memories è una collana diretta da Mirella D'Ascenzo (Università di Bologna)
Nel comitato scientifico internazionale: Pablo Alvarez Dominguez (Università di Siviglia), Anna Ascenzi (Università di Macerata), Annemarie Augscholl (Università di Bolzano), Alberto Barausse (Università del Molise), Francesca Borruso (Università Roma Tre), Katya Braghini (Università Pontificia di San Paulo), Antonella Cagnolati (Università di Foggia), Lorenzo Cantatore (Università Roma Tre), Dorena Caroli (Università di Bologna), Carmela Covato (Università Roma Tre), Agustín Escolano Benito (CEINCE-Centro Internacional de la Cultura Escolar), Fulvio De Giorgi (Università di Modena e Reggio Emilia), Vera Gaspar (Università di Santa Catarina), Angelo Gaudio (Università di Udine), Carla Ghizzoni (Università Cattolica di Milano), Ian Grosvenor (University of Birmingham), Kira Mahamud Angulo (Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid), Juri Meda (Università di Macerata), Maria Cristina Morandini (Università di Torino), Michel Ostenc (Università di Angers), Joaquim Pintassilgo (Università di Lisbona), Tiziana Pironi (Università di Bologna), Simonetta Polenghi (Università Cattolica di Milano), Fabio Pruneri (Università di Sassari), Teresa Rabazas Romero (Università Complutense di Madrid), Roberto Sani (Università di Macerata), Brunella Serpe (Università della Calabria), Caterina Sindoni (Università di Messina), Geert Thyssen (Liverpool John Moores University), Giuseppe Zago (Università di Padova)

«I modi dell'insegnare» tra scuola e società

Riflessioni sull'eredità di Bruno Ciari

a cura di MIRELLA D'ASCENZO e LUCIA BALDUZZI

Il volume è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Scienze dell'educazione
"Giovanni Maria Bertin" dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna.

tab edizioni

© 2025 Gruppo editoriale Tab s.r.l.
viale Manzoni 24/c
00185 Roma
www.tabedizioni.it

Prima edizione settembre 2025
versione digitale open access CC BY-NC-ND 4.0
ISBN 979-12-5669-216-3

Indice

- p. 9 *Introduzione*
di Mirella D'Ascenzo, Lucia Balduzzi

Saluti istituzionali
prima parte

- 17 *Da Mario Lodi a Bruno Ciari*
di Roberto Vecchi

- 19 *Bruno Ciari ancora oggi presente a Bologna*
di Daniele Ara

- 23 *L'“essere maestro” di Bruno Ciari*
di Stefano Versari

- 29 *Bruno Ciari e il Movimento di Cooperazione Educativa ieri e oggi*
di Donatella Merlo

Contributi
seconda parte

- 35 *Gli anni magici. Bruno Ciari a Bologna*
di Mirella D'Ascenzo

- p. 53 *La scuola dell'infanzia di Bruno Ciari*
di Lucia Balduzzi
- 67 *I rapporti di Bruno Ciari con la pedagogia laica del suo tempo*
di Tiziana Pironi
- 81 *Il giornalino scolastico di Bruno Ciari tra passato e presente*
di Elena Pacetti
- 97 *Generazioni a confronto. «La grande disadattata» di Bruno Ciari. Impegno educativo e responsabilità per una scuola fondata su principi democratici e partecipativi*
di Elena Malaguti
- Testimonianze*
terza parte
- 117 *Bruno Ciari e Bologna*
di Francesca Ciampi
- 121 *Un ricordo di ieri per l'oggi*
di Marcella Bufalini Ciari
- 125 *Il video «C'era voglia di fare qualcosa di nuovo...». Memorie di Bruno Ciari a Bologna*
di Mirella D'Ascenzo
- 133 *L'eredità didattica di Bruno Ciari*
a cura del Gruppo territoriale di Bologna del Movimento di Cooperazione Educativa
- 153 Per approfondire
155 Autrici e autori

Introduzione

di Mirella D'Ascenzo, Lucia Balduzzi

A un anno quasi esatto dal convegno per il centenario della nascita di Mario Lodi – i cui *Atti* sono stati pubblicati nel 2023¹ – il Dipartimento di Scienze dell'educazione “Giovanni Maria Bertin” dell'Università di Bologna ha organizzato il convegno dal titolo «*I modi dell'insegnare*» tra scuola e società. *Riflessioni sull'eredità di Bruno Ciari* in occasione del centenario della nascita di Bruno Ciari.

Il convegno si è svolto nella sala dello Stabat Mater della Biblioteca comunale dell'Archiginnasio di Bologna il 24 ottobre 2023, inserito negli eventi della Festa internazionale della Storia e delle Settimane Pedagogiche del Comune di Bologna, con il patrocinio dell'Ufficio Scolastico Regionale – USR ER e del Centro di Ricerca Interdisciplinare sulla Storia e Memoria della Scuola e dell'Educazione – CRISMESE². L'idea era stata proposta e sollecitata dalla sede nazionale del Movimento di Cooperazione Educativa – MCE nel quadro delle iniziative per il centenario della nascita di Bruno Ciari. L'iniziativa rientrava tra gli eventi promossi dal comitato scientifico istituito *ad hoc* dal MCE nazionale per celebrare il centenario della nascita di Ciari, il celebre maestro protagonista della scuola italiana del secondo dopoguerra, animatore di dibattiti sulla riforma della didattica e della scuola nel MCE e nelle riviste laiche del tempo come «Scuola e città» e «Riforma della scuola».

Nato il 16 aprile 1923 a Certaldo, in Toscana, Bruno Ciari si diplomò presso l'istituto magistrale e proseguì la sua formazione come autodidat-

1. M. D'Ascenzo, C. De Santis, S. Loiero (edd.), *L'eredità di Mario Lodi per la scuola del Duemila*, Roma, tab edizioni, 2023, <https://www.tabedizioni.it/shop/product/leredita-di-mario-lodi-per-la-scuola-del-duemila-1154?type=ebook> (ultimo accesso: 12/11/2024).

2. <https://centri.unibo.it/crismese/it> (ultimo accesso: 12/11/2024).

ta, partecipando alla Resistenza e diventando assessore all'istruzione nel Comune di Certaldo in cui insegnava e nel quale introdusse il MCE e le nuove tecniche didattiche di Célestin Freinet. Legato al Partito comunista, Ciari rappresentò la mediazione tra tradizione e innovazione pedagogica e didattica dell'attivismo pedagogico, cercando di coniugare il pensiero di Antonio Gramsci con l'opera di John Dewey, ispirando l'idea di un insegnante promotore della trasformazione della società in direzione democratica, aperto alla nuova psicologia di Jean Piaget e Jerome Bruner e delle nuove tecniche e strumenti didattici per le discipline matematiche e scientifiche. Acuto lettore delle trasformazioni sociali in atto nell'Italia del secondo dopoguerra, Ciari definiva la scuola come *la grande disadattata*, incapace allora di promuovere davvero il diritto all'istruzione sancito dalla Costituzione, orientata piuttosto a replicare la selezione sociale tramite prassi autoritarie e didattiche retrive, inadatte a includere una popolazione scolastica sempre più in aumento e desiderosa di istruzione. Cruciale fu il periodo dal 1966 al 1970 come direttore delle istituzioni educative comunali a Bologna, città in cui lasciò un segno ancora vivo nella memoria collettiva. Nel capoluogo emiliano, nella giunta comunista diretta da Guido Fanti e dall'assessore Ettore Tarozzi, Ciari trovò le condizioni politiche e culturali per sperimentare l'innovazione pedagogica e didattica nelle scuole materne, una nuova organizzazione e contenuti del tempo pieno nella scuola elementare e la gestione sociale della scuola, guidando un processo di riforma della scuola e della società. Una trasformazione rimasta avvolta nel "mito" di chi lo ha conosciuto e apprezzato, mito amplificato – come spesso accade – da una morte troppo rapida per concedere di vedere i limiti dell'attuazione dei progetti o gli aggiornamenti successivi.

Ecco, forse proprio a partire dal centenario della nascita e a ormai cinquant'anni dalla morte è giunto il momento per riproporne lo studio, supportati dalla scoperta di nuove fonti, dalla ristampa di alcuni scritti supportata dal MCE, dalla presenza ancora in vita di alcuni collaboratori e collaboratrici importanti ma anche dalla distanza temporale che, se non attenua il dolore nei familiari e negli amici, permette di recuperare e riscoprire Ciari in una dimensione più ampia, per inserirlo nella storia dell'educazione e della scuola italiana e riflettere sulla sua eredità per la scuola e la società di oggi.

È stato questo il filo conduttore dell'iniziativa bolognese, che intendeva muoversi tra storia, memoria e attualità di Bruno Ciari e che ha previsto, oltre a relazioni, anche alcuni video di memorie di ex collaboratrici e un

video d'epoca illustrato da Marcella Bufalini Ciari³, collaboratrice e moglie di Ciari, attualmente presidente onorario del MCE.

Nello specifico, il convegno è stato articolato in quattro parti.

Dapprima i saluti istituzionali delle autorità che hanno aderito al convegno con interventi non convenzionali: Roberto Vecchi, prorettore alla didattica dell'Università di Bologna; Daniele Ara, assessore alla scuola del Comune di Bologna; Stefano Versari, direttore dell'Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia Romagna e Donatella Merlo, segretaria del MCE nazionale.

Sono seguite poi le relazioni di docenti del Dipartimento di Scienze dell'educazione di Bologna "G.M. Bertin" su alcuni temi legati a Ciari e che qui sono presentati in versione ampliata.

In particolare, Mirella D'Ascenzo ha illustrato le azioni svolte da Bruno Ciari negli "anni magici" bolognesi, soffermandosi su alcune fonti archivistiche finora inesplorate, specialmente la corrispondenza tra Ciari e l'assessore Ettore Tarozzi tra 1961 e 1966 presente nell'Archivio Storico del Comune di Bologna, dalla quale è emersa un'intensa trattativa e progettualità comune di Ciari e Tarozzi sui temi poi sviluppati concretamente negli anni seguenti, gli "anni magici" rimasti ancor oggi avvolti nel mito.

Lucia Balduzzi si è focalizzata sulle innovazioni che hanno investito la scuola dell'infanzia sul piano pedagogico e didattico, all'interno di un più ampio processo di qualificazione dell'offerta educativa di un grado scolastico ancora percepito in chiave assistenziale e conciliativa. Tiziana Pironi ha esaminato il contributo di Ciari alla pedagogia laica del secondo dopoguerra, in particolare in rapporto con il pensiero di Lamberto Borghi e Raffaele Laporta, docenti universitari molto noti e cruciali per il concetto di comunità educativa e scolastica sviluppato anche da Ciari. Elena Pacetti ha analizzato lo strumento didattico del giornalino scolastico inquadrandolo nel più ampio panorama delle metodologie di Célestin Freinet e dell'approccio pedagogico proposto dal Movimento di Cooperazione Educativa, mettendo in luce i possibili sviluppi del giornalino nella didattica odierna. Elena Malaguti ha approfondito il contributo di Ciari sul tema dell'inclusione educativa analizzando le istanze proposte dall'autore in un periodo storico in cui si cominciava a costruire una nuova cultura della "normalità" e delle disabilità e riflettendo sulle possibili sollecitazioni per la lettura dell'attualità.

Nella terza parte si è voluto dare spazio alla memoria di Ciari attraverso alcune videointerviste realizzate da D'Ascenzo a tre collaboratrici di Bruno

3. *Aggiornamento degli insegnanti a Castelluccio, 1967*, <https://www.youtube.com/watch?v=Iyn4byhHzTI&list=PLU15PaEPS5dW6CrFyo75fi-qo4PwX-KW1&index=7> (ultimo accesso: 28/11/2024).

Ciari pubblicate e visibili sul sito del CRISMESE nella loro totalità. Nello specifico sono state intervistate Chiara Perazzo⁴ e Anna Selva⁵, ex maestre di scuola materna che hanno avuto rapporti professionali con Ciari e, nel caso di Anna Selva, di lunga durata, poiché fu protagonista della “scuola ciariana” anche negli anni Settanta. Poi è stata intervistata Milena Manini, allora giovanissima professoressa di lettere nella scuola media di primo grado e collaboratrice della Facoltà di Magistero di Bologna, che lavorò con Ciari e in seguito divenne professoressa di didattica generale nella medesima Facoltà di Magistero di Bologna⁶.

Dalle tre videointerviste è stato realizzato un video dal titolo «*C'era voglia di fare qualcosa di nuovo...*». *Memorie di Bruno Ciari a Bologna*, ideato e curato da Mirella D'Ascenzo, con il prezioso supporto del Sistema Integrato dei Laboratori – SMAIL del Dipartimento di Scienze dell'educazione di Bologna. Il filmato è stato proiettato in sede di convegno, con grande emozione collettiva⁷ ed è stato qui trascritto nel presente volume.

Particolarmente rilevante la presenza al convegno dei figli di Ciari, cioè Marco e Nicoletta, e della moglie Marcella Bufalini Ciari, che ha donato una sua intensa testimonianza, qui trascritta negli *Atti* e ha concesso la proiezione del già citato video in suo possesso dal titolo *Aggiornamento degli insegnanti a Castelluccio*⁸ che mostra le immagini di una formazione dei maestri e maestre nel 1967 sulle colline bolognesi e che lei stessa ha ampiamente illustrato e spiegato in sede di convegno.

Un'altra significativa memoria personale è stata fornita da Francesca Ciampi, insegnante elementare, scrittrice e amica di Ciari insieme al marito, il maestro Cesare Malservisi, figura straordinaria di maestro in quegli anni bolognesi e anche oltre.

Alle testimonianze è seguita l'ultima parte pomeridiana che ha visto protagonisti alcuni maestri e maestre del Gruppo territoriale di Bologna del Movimento di Cooperazione Educativa. Proprio queste/i insegnanti hanno

4. C. Perazzo, *Mi stimolava a fare le domande*, <https://centri.unibo.it/crismese/it/testimoni/mi-stimolava-a-fare-le-domande>, in <https://centri.unibo.it/crismese/it/testimoni/mi-stimolava-a-fare-le-domande> (ultimo accesso: 28/11/2024).

5. A. Selva, *Era una scuola totalmente nuova*, <https://centri.unibo.it/crismese/it/testimoni/era-una-scuola-totalmente-nuova> (ultimo accesso: 28/11/2024).

6. M. Manini, *Un consiglio? Leggere i libri di Ciari*, <https://centri.unibo.it/crismese/it/testimoni/un-consiglio-leggere-i-libri-di-ciari> (ultimo accesso: 28/11/2024).

7. <https://www.youtube.com/watch?v=vGoGjyhQh94&list=PLU15PaEPS5dW6CrFy-075fi-q04PwX-KWl&index=3> (ultimo accesso: 12/11/2024).

8. *Aggiornamento degli insegnanti a Castelluccio* <https://centri.unibo.it/crismese/it/luoghi-della-memoria/centenari-e-ricorrenze> e <https://www.youtube.com/watch?v=Iyn4byhHzTI&list=PLU15PaEPS5dW6CrFy-075fi-q04PwX-KWl&index=7>, cit.

raccontato le varie forme di eredità didattica del pensiero di Bruno Ciari ancor oggi per la loro attività di insegnamento, coinvolgendo il pubblico in maniera intensa e problematizzante, particolarmente apprezzata dalle numerose studentesse e studenti del corso di scienze della formazione primaria di Bologna, ma anche da tanti altri insegnanti di ogni ordine e grado.

Alla stesura di questi *Atti*, rielaborazione e ampliamento degli interventi al convegno, si aggiunge la documentazione della videoregistrazione dell'intera giornata⁹, che costituisce un arricchimento di voci, volti e storie che restituiscono l'intensità delle riflessioni e delle emozioni che il pensiero e l'opera di Bruno Ciari lasciano come eredità per la scuola di oggi e del futuro.

9. <https://centri.unibo.it/crismese/it/luoghi-della-memoria/centenari-e-ricorrenze> e <https://www.youtube.com/watch?v=jhuWgoQoncA&list=PLU15PaEPS5dW6CrFyo75fi-qo4PwX-KWl> (ultimo accesso: 12/11/2024).

Saluti istituzionali

prima parte

Da Mario Lodi a Bruno Ciari

di Roberto Vecchi

Vorrei portare innanzitutto il saluto del Magnifico Rettore che non ha potuto partecipare a questo evento perché si trova in questo momento in missione in Polonia. Vorrei poi salutare e ringraziare i colleghi le colleghe che hanno organizzato questo importante incontro, in particolare Mirella D'Ascenzo, Lucia Balduzzi, Cristiana De Santis con tutte le colleghe e i colleghi che sono impegnati oggi nell'iniziativa.

Incontri come questo sono ormai un'occasione "stagionale". Ricordo infatti molto bene il convegno dedicato a Mario Lodi organizzato lo scorso anno; rivedersi è sempre un momento molto interessante e pieno di stimoli, per questo sono molto grato a Mirella D'Ascenzo per l'organizzazione così precisa e sistematica di occasioni che non sono soltanto eventi celebrativi, ma soprattutto occasioni di riflessione e di dialogo.

Lo scorso anno al convegno su Mario Lodi ho partecipato con molto piacere e ho apprezzato la densità del tema e delle analisi che ha originato. Ho visto adesso la pubblicazione degli *Atti del convegno* realizzati a partire da quell'esperienza; da questa connessione, è molto utile riflettere anche ora su un'altra figura importantissima come quella di Bruno Ciari.

Credo che ci siano, in questi eventi, delle intersezioni fra memoria e storia che senz'altro fanno parte di un'attività di ricerca come quella della storia della pedagogia, ed è molto importante valorizzare una parola del titolo della giornata di oggi che è quella di *eredità*.

Infatti, l'eredità va vista a mio avviso non semplicemente come un riuso del passato. Qui la filosofia insegna a interpretarla in questo modo: non è, infatti, una condizione, quella di eredi, quanto piuttosto una posizione, cioè una scelta, che viene compiuta rispetto al passato. Non si tratta quindi

soltanto di ricevere dal passato un'eredità ma di decidere se accettarla o rifiutarla; compiere dunque quella scelta che spetta all'erede.

Per questo io vedo in questo convegno, e grazie alla figura di Ciari, una relazione molto forte fra la memoria del passato e un presente carico di aspettative rispetto al futuro, una relazione che potrebbe essere letta anche come una definizione di politica. Questa connessione fra memoria e politica mi pare molto forte sia nella figura di Lodi sia nella figura di Ciari. Aggiungerei anche un aspetto, sempre da assoluto profano: l'idea di pedagogia di Bruno Ciari è un'idea piena di elementi valoriali, piena di principi, piena di idee, che leggo come una declinazione politica dell'articolo 34 della Costituzione che è quello che istituisce la scuola e lo studio come un diritto; in questa prospettiva credo vada visto appunto il momento storico di Ciari – straordinario – dove forse le incertezze prevalevano sulle speranze: la lezione di un pedagogo su una idea di scuola inclusiva, educante alla cittadinanza, che non deve essere declinata in modo astratto ma nella sua concretezza.

Credo sia da raccogliere la lezione e l'idea di una gestione democratica di un'organizzazione così complessa come è la scuola. Sono convinto – e sono molto contento della presenza del direttore dell'USR – che scuola e università (in particolare oggi, con la sfida che abbiamo in comune sulla organizzazione della formazione dei futuri insegnanti) possano e debbano intensificare il proprio dialogo e che forse un modo per valorizzare l'eredità di Bruno Ciari sia proprio questo: fare in modo che scuola e università, nella piena autonomia e rispetto delle loro competenze, insieme riescano a costruire la scuola che l'articolo 34 della Costituzione ci propone di fare. Grazie e buon lavoro.

Bruno Ciari ancora oggi presente a Bologna

di Daniele Ara

Grazie per aver organizzato questo momento, grazie al Dipartimento di Scienze dell'educazione, al Movimento di Cooperazione Educativa e a Mirella D'Ascenzo, per la capacità di coinvolgere tutti gli stakeholder interessanti per riflessioni importanti come questa. Parlare di Bruno Ciari, come parlare di Mario Lodi un anno fa, è molto importante. Molto importante il collegamento con la Festa internazionale della Storia e il fatto che l'iniziativa è inserita all'interno delle Settimane Pedagogiche del Comune di Bologna, che hanno l'ambizione di riprendere una prassi di discussione pubblica sull'educazione. Occorre che la scuola non sia qualcosa che riguardi unicamente gli addetti ai lavori o chi ha interessi contingenti dati dalla presenza di figli in età scolare. Purtroppo, viviamo un'epoca in cui ci occupiamo solo delle questioni per noi più immediate, quando non abbiamo figli in età scolare si tende a perdere di vista il ruolo primario dell'educazione per la società.

Ricordare la figura di Ciari è molto importante per il ruolo che ha avuto nel Comune di Bologna e per ribadire agli amministratori di oggi, e a chi lavora in ambito educativo, come senza solidi valori e visioni lunghe si faticano a fare le battaglie che la contemporaneità richiede. Ciari, partigiano, è una figura che testimonia come l'educazione e la scuola siano pilastri per l'applicazione della Costituzione e la costruzione della democrazia. Vorrei anche ricordare il rapporto importantissimo di Ciari con Ettore Tarozzi, figura politica rilevante di cui abbiamo acquisito l'archivio donato dai figli, in particolare grazie alla collaborazione del figlio e docente universitario Massimiliano. Ora la città avrà la possibilità di consultare materiali che delineano un periodo storico fondamentale per la Bologna del dopoguerra

in cui le figure di Ciari e Tarozzi sono molto intrecciate. A Ettore Tarozzi è stata intitolata una rotonda vicino al Paladozza, all'interno di un disegno di questi anni che vede nella toponomastica un utile strumento per porre all'attenzione la storia della scuola e dell'educazione in città. Personalmente sento forte questa responsabilità di raccogliere un testimone e contribuire alla ricostruzione di una comunità di pensiero che affronti le sfide contemporanee, ricostruendo anche militanza nella scuola. Militanza nel senso di avere chiaro il senso dei nostri compiti, in questo vedo il ruolo del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), movimento culturale in cui Ciari ha militato.

Bruno Ciari è stato determinante per la nascita dei Febbrai Pedagogici e l'avvio, non solo a Bologna, di una discussione verso una scuola democratica: il rapporto tra scuola, società, territorio, famiglie poi sfociato gli anni Settanta nella costruzione degli organi collegiali, che oggi sono un po' appannati ma rimangono un momento altissimo della nostra democrazia. Oggi occorre adeguare questi strumenti alle modalità e agli strumenti di oggi, ma la partecipazione non si può ridurre alle famigerate chat dei genitori... La scuola ha perso di centralità e oggi si fatica a trovare luoghi per nuove scuole e far comprendere come gli investimenti, materiali o immateriali nell'educazione, siano indipendenti dalle dinamiche di natalità del momento.

Credo sia importante, nell'azione di Ciari, il passaggio concreto dall'idea di scuola materna a quella di scuola dell'infanzia. Parliamo di due parole, ma dentro ci sono tanti contenuti. Rappresenta un ruolo diverso della famiglia, un ruolo diverso dalla scuola e una collaborazione fra società e famiglia che devono diventare complementari. Insomma, un'intuizione molto innovativa come tutto il tema del tempo pieno; il tempo pieno che ha rappresentato una grande battaglia politica anticipata dall'amministrazione comunale di Bologna. Il tempo pieno ha messo la scuola primaria al centro e ha permesso, credo, anche un salto di qualità dal punto di vista della reputazione sociale dell'insegnamento, un qualcosa di cui adesso avremmo molto bisogno. Quando, giustamente, gli insegnanti e i sindacati lamentano il fatto di non avere una retribuzione adeguata bisognerebbe anche condurre la battaglia sentendosi più protagonisti dei progetti innovativi, di quei progetti innovativi di cui abbiamo bisogno. Come accadde con il tempo pieno, quando gli insegnanti diventano protagonisti del cambiamento è la società tutta che pretende il trattamento migliore per loro.

Quindi noi vorremmo veramente riprendere dal pensiero di persone centrali come Mario Lodi, don Lorenzo, Bruno Ciari. Per don Milani orga-

nizzeremo incontri e iniziative, oltre a visitare Barbiana con una delegazione rappresentativa.

Vogliamo un mondo della scuola che cooperi. Approfitto per fare un appello a questa platea affinché gli *open day* degli istituti comprensivi non diventino un'occasione di competizione fra scuole per "rubarsi" alunni, essendo dentro un processo di denatalità. Si è affermata l'idea, in parte del ceto medio, che occorra fuggire dalle scuole più fragili e con maggiori complessità sociali, ignorando spesso che nelle situazioni più complicate si formano insegnanti motivatissimi a lavorare nella fragilità della scuola. Penso che il pensiero di Ciari sia utilissimo per farci affrontare questi aspetti consolidando la relazione delle scuole con i servizi territoriali e aprendole al pomeriggio e in estate per essere luoghi riconosciuti dai ragazzi e dalle ragazze come luoghi di promozione di benessere oltre che di formazione.

Scuola militante, amministrazione comunale da "combattimento" e università di ricerca-azione. Dobbiamo riprendere ad avere senso e obiettivi comuni e recuperare l'entusiasmo di Bruno Ciari, una figura eclettica con grande gioia di vivere e capacità di trasmettere passione vitale. Chiunque ha a che fare con scuola e educazione deve avere questo spirito. Personalmente ho l'onore di lavorare in questo ambito e mi sento un po', senza peccare di presunzione, l'assessore al futuro. Riprendiamo l'entusiasmo di lavorare insieme, con il piacere delle relazioni, il piacere degli obiettivi condivisi che, cooperando con gli altri, si possono raggiungere.

L'“essere maestro” di Bruno Ciari

di Stefano Versari

Non mi stanco di ringraziare la professoressa Mirella D'Ascenzo, per la competenza professionale e costanza con cui sostiene l'agire scolastico, utilizzando il *medium* della storia della scuola. La ringrazio anche per avere organizzato questo convegno che, nel rievocare la figura di Bruno Ciari, consente il ripensamento critico del “fare scuola” nel suo divenire.

Con obiettivo riflessivo, azzardo tre brevi considerazioni, fra le mille possibili, tratte dalla lettura – per certi aspetti compulsiva e sicuramente non metodica – di molti scritti di Bruno Ciari e di quanti lo hanno conosciuto.

1. Il rischio nel “fare” educativo

Bruno Ciari è persona caratterizzata da «una grande forza morale, la concreta convinzione della giustezza delle proprie azioni, una volontà enorme, capacità di sacrificio, senza cedimenti»¹. Così narra la sua relazione con la scuola:

chi è tornato come me dalla montagna, reduce dalla lotta partigiana, reduce da una lunga lotta antifascista, è pieno di ideali. Quando questi li si è voluti portare nella scuola come un contenuto da trasmettere in forma diretta e immediata, con tutto l'entusiasmo possibile, l'esito non è stato soddisfacente. Da questa

1. M. Bufalini Ciari, *Bruno Ciari 1923-2023*, «La ricerca», 9/10/2023, <https://laricerca.loescher.it/bruno-ciari-1923-2023/> (ultimo accesso: 20/12/2024).

esperienza è derivato che certi contenuti debbano essere pedagogicamente elaborati e diventare sostanza educativa e patrimonio dei nostri ragazzi. La democrazia si impara praticandola, così come la libertà. Sono valori che non si insegnano a parole, ma si costruiscono lavorando. Non basta cambiare i contenuti, occorre cambiare i modi dell'insegnare, dell'imparare, dello stare insieme.¹

In largo anticipo sul sentire comune, Bruno Ciari afferma la necessità del passaggio dalla «comunità-classe» alla «comunità sociale» e sostiene la promozione armonica nel discente:

della capacità inventiva e creativa, delle più ampie multilaterali facoltà di espressione e di comunicazione, dell'equilibrio affettivo, dell'abito scientifico e critico, del più ampio spirito di socialità e di umanità²

perché

l'attività conoscitiva è una prassi, un fare. C'è un'intima fusione tra contenuto e metodo.³

Per realizzare questi obiettivi, i curricoli devono divenire “dinamici”, espressione della

capacità creativa e inventiva del maestro, artefice coi propri ragazzi del reale curricolo: quello che si verrà concretamente attuando nella vita di classe, e che non sarà mai uguale ad un altro, e che non potrà mai replicarsi, nella sua concretezza (fermo rimanendo lo schema strutturale). È chiaro che ogni curricolo è storico: si rapporta, per certi aspetti, alle fondamentali funzioni intellettuali del bambino, e poi alla cultura del tempo. Cambiando e svolgendosi la cultura, anche il curricolo deve cambiare.⁴

Nelle parole richiamate (come pure in tutti i suoi scritti), risalta l'intelligente e non comune passione educativa di Ciari. L'instancabile dinamismo educativo e rivalutazione degli strumenti didattici e metodologici adottati. Tutto ciò comporta la responsabile accettazione del rischio. L'esatto con-

1. *Ibid.*

2. G. Lopez, *La pedagogia è politica. L'eredità intellettuale di Bruno Ciari*, in Ead. (ed.), *Scuola Territorio Comunità. L'attualità del pensiero di Bruno Ciari*, Roma, Edizioni Conoscenza, 2021.

3. Bufalini Ciari, *Bruno Ciari 1923-2023*, cit.

4. B. Ciari, *La grande disadattata*, Roma, Editori Riuniti, 1973, pp. 83-84.

trario della ricerca di assenza del rischio, che genera paralisi perché chi non vuole rischiare non agisce. L'azione umana è correlata intrinsecamente al rischio. E il rischio è enorme nella scuola, perché è in gioco il bene «di tutti e ciascuno», di coloro che frequentano la scuola.

Ciari non invita ad astenersi dall'azione, per non sbagliare. Sollecita invece a rivisitare costantemente la propria azione educativa e didattica. Nella consapevolezza che occorre minimizzare i possibili danni correlati all'esercizio del rischio; che per questo occorre dare risposta alle emergenze della realtà mediante il ragionamento e il progetto⁵; che, pur tuttavia, l'agire scolastico ha da essere intraprendente e innovatore. Non aridamente conservatore.

Un esempio minimale, fra i molti possibili, di cosa può significare la non accettazione del rischio educativo. All'inizio degli anni Sessanta del secolo scorso, Bruno Ciari sottolinea l'importanza della continuità educativa fra scuola elementare e scuola media. Segnala infatti che, pur necessitando diverse metodologie fra questi due gradi di istruzione, occorre evitare che il salto di tecniche didattiche possa perdere qualcuno. Questa esigenza viene successivamente acquisita dagli ordinamenti scolastici, con l'introduzione degli istituti comprensivi.

Eppure, in nome di un malinteso contenimento del «rischio» – anche solo per non modificare prassi abitudinarie consolidate e possibili incomprendimenti nel mondo scolastico – dopo 13 lustri permangono direzioni didattiche e scuole medie distinte fra loro, in cui la continuità educativa resta «un sogno» didattico. Come pure vi sono istituti comprensivi che paiono fusioni a freddo, accostamenti fra un plesso e l'altro. Quando quantomeno occorrerebbe che i colleghi docenti lavorassero meglio insieme, per realizzare la necessaria continuità educativa.

Utile esercizio, dunque, rileggere gli scritti di Bruno Ciari per individuare molteplici opportunità suggerite per migliorare la scuola. Come pure per valutare in che misura l'inazione personale e collettiva consegue a pigre enfattizzazioni del rischio.

2. Le modalità cooperative

Bruno Ciari è uno dei protagonisti del Movimento Cooperazione Educativa⁶. Cooperare non fa venir meno la responsabilità personale, ma consente

5. B. Ciari, *I modi dell'insegnare*, Roma, Editori Riuniti, 1973, p. 59.

6. <https://www.mce-fimem.it> (ultimo accesso: 20/12/2024).

di confrontarsi criticamente in una comunità professionale. Per aiutare sé e gli altri a individuare elementi da migliorare, situazioni su cui intervenire, pratiche da diffondere. La cooperazione educativa va recuperata come stile professionale del docente, perché la solitudine rende oltremodo complesso l'agire riflessivo.

Risale alla metà degli anni Settanta del secolo scorso lo *scaffolding*, l'impalcatura simbolica utilizzata da Jerome Bruner per indicare le azioni che un adulto può mettere in campo per sostenere il processo di apprendimento e per consentire di realizzare un compito che il bambino non riuscirebbe a svolgere da solo. Lo *scaffolding* è utile anche fra docente e docente, per abilitare allo svolgimento di compiti che non si è ancora in grado di assumere (in particolare per quanti alle prime esperienze).

Da tempo si segnala pure la necessità di promozione delle *soft skills* nella scuola. Anche queste non riguardano solo gli studenti. Sono infatti essenziali per i docenti nello svolgimento del compito educativo di istruzione e formazione, per stabilire adeguate modalità relazionali e cooperative, con studenti, genitori e colleghi.

La cooperazione educativa è strumento importante, anche per realizzare lo *scaffolding* fra docenti e per favorire lo sviluppo delle *soft skills* relazionali dei docenti. Può dirsi che, se l'individualismo professionale determina il rischio della dissociazione fra realtà e ragione, la cooperazione educativa sostiene la razionalizzazione e comprensione della realtà, accrescendo le condizioni per coglierla con spirito critico.

Si tratta di recuperare con determinazione l'insegnamento cooperativo di Bruno Ciari, per migliorare il proprio agire scolastico, mediante il sostegno partecipe di comunità professionali.

3. Le dimensioni per “essere maestro”

Negli scritti di Bruno Ciari, anche quando prestatato all'amministrazione scolastica nel Comune di Bologna, paiono costantemente emergere tre dimensioni fondative per “essere maestro”:

A. In primo luogo, la cura della memoria, che non è ricordo, ma è rendere viventi gli accadimenti che hanno definito il nostro presente. Dunque, è necessario che il docente curi con costanza e acribia la memoria delle ragioni che hanno determinato la propria scelta professionale.

B. In secondo luogo, la passione per la realtà in cui si è, adottando gli strumenti necessari per la comprensione critica. La passione per il presente, aldilà dei diversi timbri umani che caratterizzano ciascuno, è condizione per l'azione ragionevole. Ancor più per il docente, chiamato primariamente ad introdurre nella realtà.

C. In terzo luogo, la speranza fiduciosa nel futuro, senza la quale perde di senso l'agire educativo. Quali che siano le difficoltà.⁷

Bruno Ciari vive con passione queste tre dimensioni fondative, ricercando nel quotidiano il superamento di ogni cesura fra le diverse competenze richieste al maestro: il sapere (disciplinare); il saper fare (le competenze tecnico-didattiche); il sapere essere (l'essere capace di con-formare sé stesso, per svolgere responsabilmente il compito dell'insegnamento). È la visione olistica dell'*essere maestro*.

7. È la speranza, contro ogni speranza, che sostiene il maestro Janusz Korczak con i suoi 600 piccoli ospiti ebrei della Casa dell'orfano, nel ghetto di Varsavia, che l'8 giugno 1942 fanno voto di «coltivare l'amore per gli esseri umani, per la giustizia, la verità e il lavoro». È il 18 luglio 1942 (pochi giorni prima della "liquidazione" del ghetto e della deportazione sua e di tutti i piccoli ospiti), per abituare i bambini ad accettare la morte con serenità, Korczak mette in scena con i suoi piccoli la storia di un bambino malato, che muore sognando di correre per i campi. Cfr. J. Korczak, *Il diritto del bambino al rispetto*, Piacenza, Luni editrice, 2004.

Bruno Ciari e il Movimento di Cooperazione Educativa ieri e oggi

di Donatella Merlo

Ringrazio gli organizzatori per avermi invitata a questo importante momento che spero non sia solo celebrativo della figura di Bruno Ciari ma sia segno tangibile di un percorso oggi più che mai necessario da fare insieme: università, associazioni, enti di ricerca e quanti si occupano di educazione per riprenderci la pedagogia, una pedagogia democratica come quella tracciata da Ciari nella sua purtroppo breve esperienza di maestro ricercatore e dirigente dei servizi educativi di questa città.

In questi mesi, per partecipare e organizzare gli eventi del centenario, nel Movimento di Cooperazione Educativa – MCE abbiamo riletto gli scritti di Bruno Ciari e abbiamo lavorato intensamente per creare nuovi materiali in particolare la mostra del giornalino scolastico, esposta nei locali dell'Università, e i reprint dei suoi articoli, disponibili sul sito dedicato <https://sites.google.com/mce-fimem.it/centenariobrunociari/home>. Tutto questo mi ha riportata con la mente e con il cuore ai miei primi anni di insegnamento, ho rivissuto i problemi e le difficoltà degli inizi della mia carriera come insegnante di scuola primaria ma anche la mia relazione con il Movimento, che ora rappresento, e quindi la consapevolezza della necessità di cooperare e di lavorare insieme ad altri insegnanti perché una scuola nuova non si costruisce da soli. Consapevolezza che nel tempo si è andata consolidando fino a farmi assumere questo non facile ruolo all'interno del Movimento. La stessa consapevolezza che ha animato Ciari nel suo impegno a scuola e sul territorio e tutti i grandi maestri MCE a cui continuiamo a ispirarci, tutti incapaci di stare chiusi dentro un'aula sia fisicamente sia mentalmente. Lo stesso senso del collettivo che Ciari ha incarnato come maestro e come

uomo impegnandosi su più fronti, non solo nella didattica ma anche nella politica, nella pubblica amministrazione, nel coordinamento delle iniziative educative di questa città.

Anche oggi un insegnante MCE non può stare chiuso nella sua aula, si apre alla collaborazione dei colleghi, è attento a ciò che succede nella società, si impegna e lotta su tutti i fronti per cambiare la scuola, per renderla coerente con i principi sanciti dalla Costituzione.

Questo nel concreto è ciò che facciamo oggi come Movimento:

- introdurre nelle nostre classi non solo le tecniche Freinet ma tutti quei dispositivi che fanno fare esperienza di democrazia ai nostri alunni fin da piccoli;
- cura dello sviluppo di quello spirito scientifico che Ciari considerava una componente necessaria per costruire menti critiche e pensanti, per fare scelte razionali e non basate sulle contingenze;
- formazione agli insegnanti nelle scuole e nei territori;
- pubblicazione della rivista e collane di libri cartacei e online;
- presenza in tutte le occasioni che ci consentono di interloquire con le forze politiche, con le altre associazioni, con le famiglie;
- manifestare quando ci sentiamo inascoltati o quando gli eventi ci interrogano profondamente sia come persone che come educatori, per la pace, per la lotta alle disuguaglianze, per il rinnovamento della scuola e del Paese.

Mi auguro quindi che questo convegno sia un'ulteriore occasione per costruire percorsi comuni con chi si occupa in particolare di un settore fondamentale come quello della formazione iniziale degli insegnanti, perché la voce di Bruno Ciari riesca ancora a parlare ai maestri di oggi e li ispiri per continuare questo cammino, mai concluso, verso una scuola più giusta, in cui tutti abbiano le stesse opportunità di crescere e di emanciparsi.

Questo è un impegno che noi, come Movimento, assumiamo tra quelli di maggior rilevanza, insieme a quello per la formazione in servizio che deve essere continua ed elemento strutturante della nostra professionalità docente. Mentre ascoltiamo la voce dei giovani insegnanti che hanno bisogno di supporto, di incoraggiamento, di trovare la forza per andare controcorrente, coltiviamo nei nostri gruppi l'idea di poter costruire con la partecipazione di tutti, giovani e vecchi, una scuola nuova, aperta, innovativa, attenta ai bisogni degli alunni e della società. Accogliamo gli insegnanti nei nostri gruppi e costruiamo relazioni che vanno oltre le necessità con-

tingenti. Perché le persone non viaggiano a compartimenti stagni, hanno bisogno di vicinanza, di accompagnamento, di cura, di essere riconosciuti. Per imparare a “fare scuola” si deve fare esperienza, si deve sbagliare e poi riflettere sui nostri sbagli così come esultare per i nostri successi. E farlo dentro un gruppo accogliente non è come farlo da soli. Questo vale per tutti perché non si finisce mai di imparare a fare “bene” la scuola. Consideriamo il Movimento come una famiglia che accoglie ma è anche severa a volte, che fa riflettere sui propri atteggiamenti mentali, sui propri comportamenti e ne suggerisce di più adeguati, comprovati dai fatti, dall’esperienza, dai percorsi di studio e di ricerca che ci contraddistinguono da oltre settant’anni e che trovano nella ricerca accademica un appoggio ineludibile.

Mi auguro che questo convegno, così come quelli precedenti e quelli che seguiranno, siano di stimolo a tutti noi per costruire relazioni feconde e durature che smuovano dal basso e contribuiscano a orientare la scuola e la ricerca verso obiettivi sempre più alti e condivisi.

Contributi

seconda parte

Gli anni magici. Bruno Ciari a Bologna

di Mirella D'Ascenzo

Introduzione

Bruno Ciari è stato un maestro elementare protagonista dei dibattiti sulla riforma della scuola e della società nel secondo dopoguerra, testimoniati anche dai numerosi scritti sulle riviste di area laica dell'epoca come «Scuola e città», «Riforma della scuola» e soprattutto «Cooperazione Educativa», organo del Movimento di Cooperazione Educativa – MCE, del quale fu uno dei principali esponenti¹. In questa sede ci si propone di avviare una prima, nuova, ricostruzione del periodo svolto da Ciari come direttore delle istituzioni pre e parascolastiche del Comune di Bologna tra 1966 e 1970², in anni

1. Per uno sguardo iniziale su Ciari cfr. L. Bellatalla, *Ciari Bruno*, in G. Chiosso, R. Sani (edd.), *Dizionario Biografico dell'Educazione DBE*, al link <http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html> (ultimo accesso: 16/02/2025); E. Catarsi, A. Spini (edd.), *L'esperienza educativa e politica di Bruno Ciari*, Firenze, La Nuova Italia, 1982; E. Catarsi (ed.), *Bruno Ciari tra politica e pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia, 1992; Ead., *Bruno Ciari e la scuola degli anni Novanta*, Firenze, La Nuova Italia, 1992; E. Catarsi (ed.), *Bruno Ciari e il riordino dei cicli*, Tirrenia, Edizioni del Cerro, 2001; L. Bellatalla, *Ripensando a Bruno Ciari*, «Ricerche pedagogiche», a. LVII, 227, aprile-giugno 2023, pp. 15-26; V. Roghi, *Una scuola per tutti e per ciascuno. Bruno Ciari, la democrazia e la partecipazione*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 22, 2, maggio 2023, pp. 72-90; M. Baldacci, *Bruno Ciari e la scuola democratica*, in Gruppo MCE «Centenario Bruno Ciari», *Buongiorno scuola! Cento anni con Bruno Ciari*, Trieste, Asterios Abiblio Editore, 2024, pp. 14-21.

2. Su Bruno Ciari a Bologna cfr. Centro Studi e iniziative B. Ciari (ed.), *Bruno Ciari e la nascita di una pedagogia popolare in Italia*, Firenze, Tip. Nazionale, 1972; O. Righi, *Dall'asilo alla scuola dell'infanzia. Bologna 1840-1970. 130 anni di storia*, Bologna, Cappelli, 1979; E. Frabboni, *Bruno Ciari a Bologna*, «Cooperazione educativa», 11-12, novembre-dicembre 1980, pp. 15-25; O. Righi, *Come ho conosciuto Bruno Ciari*, «Zerosei», 2, ottobre 1980, pp. 6-8; L. Malaguzzi, *Con Bruno Ciari*, *ibid.* pp. 6-7; G. Bonomi, O. Righi (edd.), *Una stagione pedagogica con Bruno Ciari*, Bologna, il Mulino, 1982; E. Catarsi (ed.), *Bruno Ciari e la scuola dell'infanzia testimonianze di Odette Righi*, «Infanzia», 1, settembre 1983, pp. 5-11; A. Lazzari, L. Balduzzi, *Bruno Ciari and 'educational continuity'. The relationship from an Italian perspective*, in P. Moss (ed.), *Early Childhood and Compulsory Education, Reconceptualising the relationship*. London and New York, Routledge Taylor&Francis Group, 2013, pp. 149-173; M. D'Ascenzo, *Virginia Predieri, maestra di scuola dell'infanzia nella Bologna del secondo dopoguerra*, in M. D'Ascenzo, G. Ventura (edd.), *Dalla parte delle maestre. La stagione pedagogica di*

intensi, quasi “magici” per l'entusiasmo e impegno profuso e la quantità di attività svolte e di relazioni umane intrecciate nel Comune, negli anni della contestazione studentesca, della scuola materna statale e delle grandi speranze di democratizzazione della scuola e della società.

Come noto, Bruno Ciari era nato a Certaldo in provincia di Firenze, il 16 aprile 1923. Di formazione autodidatta, aveva conseguito l'abilitazione nell'istituto magistrale di Siena e si era immatricolato nel corso di laurea in pedagogia della Facoltà di Magistero di Firenze il 15 dicembre 1942, frequentando con interesse nel 1942 le lezioni di pedagogia di Ernesto Codignola³ ma senza concludere gli studi⁴, anche perché nel frattempo era entrato nella Resistenza come partigiano. Dopo la guerra continuò la militanza nel Partito comunista, diventò insegnante e assessore all'istruzione a Certaldo, partecipò ai convegni nazionali del MCE promuovendo le tecniche di Célestin Freinet⁵ e il dibattito sulle nuove idee di Jean Piaget, John Dewey e Jerome Bruner, all'interno di una chiave interpretativa legata al pensiero di Antonio Gramsci⁶ e ai principi della Costituzione italiana a cui Ciari, come l'amico Mario Lodi, si richiamava⁷.

1. Una corrispondenza intensa per progettare il futuro

Quando Ciari giunse ufficialmente a Bologna entrava in una città che aveva una tradizione secolare di impegno nei confronti dell'istruzione popolare e della scolarizzazione, fin dall'Unità⁸.

Virginia Predieri (1931-2009), Lecce, Pensa Multimedia, 2016, pp. 17-63; Ead., *Pedagogic alternatives in Italy after the Second World War: the experience of the Movimento di Cooperazione Educativa (Educational Cooperation Movement) and Bruno Ciari's new school in Bologna*, «Espacio, Tiempo y Educación», 3(1), 2020, pp. 343-362.

3. R. Laporta, *Bruno Ciari, maestro*, «Scuola e città», 10, ottobre 1970, pp. 435-441.

4. Università degli studi di Firenze, Archivio di deposito e storico, Registri delle carriere degli studenti, Facoltà di Magistero, busta 3468, fascicolo (d'ora in poi “Fasc.”) n. 75 Ciari Brunello, figlio di Francesco e di Paolina Cappelletti. Ottenne la frequenza dei corsi e pagò le tasse fino al 1949-50.

5. Su Freinet e il MCE in Italia si rinvia almeno a R. Rizzi, *La cooperazione educativa per una pedagogia popolare. Una storia del MCE*, Parma, Edizioni Junior-Bambini, 2021; G. Bandini, *Pour une école coopérative et socialement engagée: diffusion et révision de l'œuvre de Célestin Freinet en Italie*, «History of Education & Children's Literature», 2, 2013, pp. 357-376.

6. C. Covato, *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano*, Roma, Edizioni Coscienza, 2022, specie pp. 97-118.

7. M. D'Ascenzo, C. De Santis, S. Loiero (edd.), *L'eredità di Mario Lodi per la scuola del Duemila*, Roma, tab edizioni, 2023, <https://www.tabedizioni.it/shop/product/leredita-di-mario-lodi-per-la-scuola-del-duemila-1154?type=ebook>; F. Tonucci, J. Meda, L. Cantatore (edd.), *Mario Lodi: maestro, intellettuale, scrittore*, Roma, Carocci, 2024.

8. M. D'Ascenzo, *La scuola elementare nell'età liberale. Il caso Bologna 1859-1911*, Bologna, CLUEB, 1997; Ead., *Tra centro e periferia. La scuola elementare a Bologna dalla Daneo-Credaro all'avocazione statale (1911-1933)*, Bologna, CLUEB, 2006; Ead., *Virginia Predieri, maestra di scuola dell'infanzia nella Bologna del se-*

Dal 1960 l'assessorato all'istruzione era guidato da Ettore Tarozzi, dapprima nella giunta diretta da Giuseppe Dozza, poi in quella guidata da Guido Fanti (1965-1970), proprio negli anni delle battaglie per la trasformazione della scuola e della società in direzione democratica, gli anni della scuola media unica, della scuola materna statale, della contestazione studentesca, del tempo pieno e degli asili nido.

Fin dal 1962 Tarozzi aveva promosso la costituzione del "Centro pedagogico" che coinvolgeva esponenti noti della pedagogia soprattutto di matrice laica ma anche cattolica dei principali atenei italiani (Giovanni Maria Bertin, Placido Alberti, Augusto Baroni, Renzo Canestrari di Bologna; Lamberto Borghi e Raffaele Laporta di Firenze; Dina Bertoni Jovine e Lucio Lombardo Radice di Roma; Angiola Massucco Costa di Cagliari; Carmela Metelli Di Lallo e Giuseppe Flores D'Arcais di Padova; Fausto Bongioanni di Genova) con il compito di «curare in modo quasi esclusivo, almeno all'inizio, l'aggiornamento degli insegnanti di scuola materna e di educatorio»⁹. Nello stesso 1962 aveva avviato i Febbrai Pedagogici, un insieme di convegni, seminari, conferenze, mostre con i quali intendeva porre la scuola e l'educazione al centro dei dibattiti politici e culturali cittadini e nazionali¹⁰, coinvolgendo l'intera cittadinanza in un processo di reale partecipazione democratica collettiva, tramite l'organizzazione dei quartieri e la presenza degli enti e associazioni della città. Per tale motivo nel terzo Febbraio del 1964 nacquero i primi Comitati genitori-insegnanti nei quartieri – dal 1966 trasformati in Comitati scuola-società – con il compito di coinvolgere famiglie, insegnanti, docenti universitari, direttori didattici, medici tramite centinaia di incontri, dibattiti, conferenze e tavole rotonde sui temi dell'educazione, come le malattie dell'infanzia, dei disturbi della personalità infantile, del valore del gioco, del metodo Montessori, dell'educazione alla paternità, dell'insegnamento scientifico, delle istituzioni estive ecc.

Come fossero entrati in contatto Tarozzi e Ciari non è chiaro. L'assessore l'aveva probabilmente conosciuto in qualche convegno, forse ne aveva letto il volume *Le nuove tecniche didattiche* da poco pubblicato e gli articoli sulla «Riforma della scuola» legata alla comune appartenenza al Partito comuni-

condo dopoguerra, cit. sulla fase del secondo dopoguerra della Giunta di Giuseppe Dozza e dell'assessorato di Ettore Tarozzi.

9. Archivio storico del Comune di Bologna (d'ora in poi ASCBO), Verbali del Consiglio Comunale di Bologna (d'ora in poi CC), 13.07.1962, parole di Tarozzi.

10. Sui Febbrai Pedagogici bolognesi degli anni Sessanta cfr. B. Ciari, *Bologna: esperienze e problemi*, «Riforma della scuola», 8-9, agosto-settembre 1969, pp. 22-28 qui citato da B. Ciari, *La grande disadattata*, a cura di A. Alberti, Roma, Editori Riuniti, 1973, pp. 107-121; Comune di Bologna, Assessorato per la Pubblica istruzione di base, *Agenda del Febbraio Pedagogico bolognese 1962-1975*, ciclostilato s.d. (ma 1976).

sta. L'interesse di Tarozzi per Ciari era motivato anche dall'esigenza di una figura direttiva nuova e brillante, capace di rinnovare le scuole materne e gli educatori comunali in vista del futuro pensionamento del più anziano Alberto Albertoni, da tempo direttore delle istituzioni educative comunali. Le carte dell'Archivio storico del Comune di Bologna mostrano una corrispondenza interessante e lo sviluppo di un rapporto professionale e di una progettualità comune. Nel 1961 Tarozzi invitava Ciari a partecipare a una riunione di un gruppo di studiosi indetta per il 16 settembre a Bologna al fine di «esaminare i problemi delle istituzioni scolastiche del Comune»¹¹ e definire un progetto di «piano poliennale per lo sviluppo della scuola a Bologna»¹². Ciari aveva dovuto declinare l'invito per poter partecipare alla riunione redazionale di «Riforma della scuola», ma si mostrava interessato e chiedeva informazioni:

- a) Gli insegnanti chiamati ad esplicitare la loro funzione nelle istituzioni del Comune di Bologna hanno seguito corsi speciali di preparazione? In particolare, gli educatori richiedono una preparazione specifica (gioco, attività espressive e drammatiche, attività costruttive e di ricerca fisica, biologica, ecc.). Il Comune ha mai istituito corsi di preparazione di questo tipo?
- b) A chi sono stati affidati questi corsi preparatori?¹³

Un mese dopo Ciari invitava Tarozzi a Certaldo a partecipare al Convegno nazionale del MCE dal titolo *L'apprendimento scientifico nella Scuola Primaria* il 4 e 5 novembre:

e che può interessare tra l'altro anche gl'insegnanti dei ricreatori, specie per la commissione che si occuperà degli strumenti scientifici (costruzione, uso, valore didattico).¹⁴

I rapporti si erano probabilmente intensificati se nel gennaio 1965 Bruno Ciari scriveva al «Preg./mo Dottor Tarozzi» di accettare la direzione didattica delle scuole del Comune per un programma capace di promuovere in

11. ASCBO, Fondo "Ettore Tarozzi" (d'ora in poi "ET"), Scatola 3/A, Relazioni 1961-1962, Fasc. "1961 Rapporti con la Direzione Didattica, con gli Insegnanti - Relazioni", Lettera di risposta di Ciari da Certaldo, dattiloscritta con firma autografa (come tutte le lettere di Ciari anche di seguito citate), 09/09/1961.

12. *Ibid.*

13. *Ibid.*

14. *Ibid.*, Lettera di Ciari del 15/10/1961.

prospettiva la riforma nazionale della scuola. Egli chiedeva però di poter lavorare solo su questioni pedagogiche e didattiche a contatto diretto con gli insegnanti:

l'obbiettivo che io dovrei propormi sarebbe quello di dare alle scuole controllate dall'Amministrazione Comunale un carattere più moderno, progressivo, nel contenuto e nei metodi, che giustifichi pienamente lo sforzo organizzativo ed economico del Comune in questo settore. Non solo: attraverso le scuole comunali, si dovrebbe dare impulso e indirizzo anche alle scuole di stato, sia con l'esempio, sia con la collaborazione che può stabilirsi tra gl'insegnanti degli educatori e quelli della mattina e che dovrebbe portare ad una giornata scolastica, organica, senza soluzione di continuità.

Questa, penso, sarebbe una conquista avanzata, che potrebbe influenzare e orientare le vie della riforma nazionale della scuola. È giusto che un'amministrazione come quella bolognese si proponga questo obbiettivo. Ora, per lavorare in questo senso, occorre non essere impastati dalle 'scartoffie' bisogna stare a contatto con gl'insegnanti, sia durante il lavoro scolastico, sia dopo. Perché uno dei più grossi problemi riguarda la formazione del personale, ed è tale da non potersi rimandare all'anno prossimo. Se, quindi, il Comune deciderà di affidarmi l'incarico, bisognerà subito elaborare un piano di lavoro in questo senso, che cominci ad essere attuato fin dall'estate prossima¹⁵

a cui proporre la formazione in stages:

per parlare più concretamente: dovremmo organizzare alcuni 'stages' per la formazione degli insegnanti, in modo che fin dall'ottobre prossimo io possa contare su un gruppo bene orientato e disposto a lavorare su un certo piano. È chiaro che, se dovremo fare degli 'stages' estivi, dobbiamo pensare fin da ora alla loro organizzazione (vi è da stabilire il luogo, la data, l'équipe dirigente ecc.); la partecipazione a questi corsi dovrebbe essere promossa, stimolata, ma non imposta; si tratta di individuare, fra tutti gl'insegnanti che dipendono dall'Amministrazione Comunale, i più volenterosi e ben disposti a perfezionare le loro capacità.¹⁶

15. ASCBO, ET, Scatola 3/A, "Relazioni 1965-1966", Fasc. "1965 Rapporti con la Direzione Didattica, con gli Insegnanti - Relazioni", Lettera di Ciari a Tarozzi del 12/01/1965.

16. *Ibid.*

Ciari mostrava di condividere la proposta di Tarozzi per una progettazione pedagogica che partisse dalla scuola materna fino alla scuola media e addirittura fino all'università, in una prospettiva di base, detta unitaria, organica e di continuità educativa:

su un'altra questione vorrei tornare: lei, nel farmi la proposta di accettare la direzione didattica delle scuole del Comune di Bologna, prese le mosse dalla scuola materna per giungere fino alla scuola media [...]; questo credo sia giustissimo: non vi possono essere direzioni o indirizzi settoriali; dalla scuola materna alla media (e poi, possibilmente, fino all'università) dovrebbe esserci continuità educativa, organicità, nel senso che i risultati pedagogici ottenuti in un ordine inferiore di scuola dovrebbero costituire la base per lo sviluppo ulteriore del fanciullo. Ora, sia per la scuola materna, sia per qualsiasi aspetto dell'attività scolastica e educativa in genere, è auspicabile un apporto molteplice di competenze e di sforzi (e in questo senso mi sembra si sia mosso sempre il Comune di Bologna), ma inquadrato in una prospettiva unitaria.¹⁷

Ciò avrebbe richiesto un coordinamento importante del gruppo dirigente, una vera unità d'intenti tra amministrazione comunale e direzione didattica, da definire con ulteriori colloqui e incontri:

l'équipe dirigente della scuola dovrebbe avere un'unità d'intenti, affiatamento, un minimo di indirizzo comune. Mi pare non siano auspicabili 'direzioni settoriali', eccentriche, chiuse ad ogni controllo dell'amministrazione comunale e, per essa, della direzione didattica. Su questo punto, comunque, è auspicabile un ulteriore colloquio. Mi riprometto, quanto prima, di tornare a Bologna.¹⁸

Tarozzi rispose ben presto sostenendo che «condivideva pienamente le sue idee sulla funzione che può e deve svolgere la Direzione didattica comunale nella battaglia per una scuola viva, articolata e moderna, che possa rappresentare domani un presupposto importante anche per una riforma sul piano nazionale»¹⁹ e lo invitava a partecipare a un «corso di didattica degli insegnamenti integrativi con particolare riguardo all'impiego del tem-

17. *Ibid.*

18. *Ibid.*

19. ASCBO, ET, Scatola 3/A, «Relazioni 1965-1966», Fasc. «1965 Rapporti con la Direzione Didattica, con gli Insegnanti - Relazioni», Lettera di Tarozzi a Ciari del 06/02/1965.

po libero»²⁰ rivolto a una quarantina di insegnanti comunali dal 7 marzo al 16 maggio 1965, organizzato dalla CARI cioè la Cooperativa Assistenza Riecreazione Infanzia che da tempo stava collaborando con il Comune e la Provincia per la gestione di colonie per ragazzi e aveva proposto una formazione di carattere pedagogico, psicologico, didattico e di educazione fisica. Ciari aderì prontamente all'iniziativa proponendo argomenti relativi alla conoscenza dell'ambiente, alla didattica della ricerca, all'educazione artistica e attività individuali e di gruppo²¹. Fu in questa occasione che Ciari conobbe Odette Righi²², come da lei stessa raccontato²³, che fu una delle sue principali collaboratrici, specie nel settore delle istituzioni estive e della scuola materna.

Nella trattativa che intercorse tra 1961 e 1965 tra Tarozzi e Ciari il maestro cominciò a proporre anche la necessità di un programma a lunga scadenza sulle riforme, ritenendo necessario cominciare a conoscere le scuole, collaborare con la commissione di assessorato e soprattutto preparare il personale attraverso corsi residenziali capaci di lavorare davvero in profondità e determinare una crisi interiore necessaria per il cambiamento professionale:

occorre formare un gruppo sempre più numeroso d'insegnanti preparati, affiatati [...]. Io penso però che i corsi residenziali siano insostituibili. Se bene impostati, questi operano davvero in profondità, determinando una "crisi" salutare e rinnovando le strutture più intime della personalità. In altre parole, mentre i normali corsi, anche se di alto livello, incidono sulla superficie, e particolarmente sulla sfera intellettuale, lasciando tracce poco durature, gli "stages" incidono su tutti gli aspetti (emotivi, affettivi, intellettuali, morali) della personalità. Non so se quest'anno, in settembre, l'Assessorato potrà organizzare corsi con personale proprio. Ne dubito.²⁴

20. ASCBO, ET, Scatola 3/A, "Relazioni 1965-1966", Fasc. "1965 Rapporti con la Direzione Didattica, con gli Insegnanti - Relazioni", Lettera di Isella Zagnoni presidente della CARI a Tarozzi del 29/02/1965 e programma del 29/01/1965.

21. ASCBO, ET, Scatola 3/A, "Relazioni 1965-1966", Fasc. "1965 Rapporti con la Direzione Didattica, con gli Insegnanti - Relazioni", Lettera di Ciari a Tarozzi dell'11/02/1965.

22. ASCBO, ET, Scatola 3/A, "Relazioni 1965-1966", Fasc. "1965 Rapporti con la Direzione Didattica, con gli Insegnanti - Relazioni", Lettera di Ciari a Tarozzi del 21/04/1965 in cui cita Odette Righi che lo ha informato dei Febbrai Pedagogici.

23. O. Righi, *Come ho conosciuto Bruno Ciari*, «Zerosei», cit., p. 6.

24. ASCBO, ET, Scatola 3/A, "Relazioni 1965-1966", Fasc. "1965 Rapporti con la Direzione Didattica, con gli Insegnanti - Relazioni", Lettera di Ciari a Tarozzi del 21/04/1965, cit.

Suggeriva corsi gestiti dal MCE, docenti lui stesso e altri esponenti ben noti come Giuseppe Tamagnini, Lidia Tornatore e Mario Lodi:

io propongo allora che un gruppo dei migliori insegnanti alle dipendenze del Comune partecipi a due 'stages', organizzati dal Movimento di Cooperazione Educativa. Uno si terrà a Meina, nella villa Osimo (dell'Umanitaria), e avrà per oggetto l'insegnamento della matematica. Docenti saremo io, la prof.ssa Tornatore (direttrice di Scuola-città Pestalozzi) e la prof.ssa Rosaia, collaboratrice di Riforma della scuola. L'altro 'stage' si terrà a Treviso, e avrà per oggetto le tecniche di base (composizione libera, tipografia, limografo ecc.), e sarà tenuto da Mario Lodi, Giuseppe Tamagnini e da altri (non so se potrò partecipare anch'io).²⁵

Ciari poneva anche, con preoccupata insistenza, la questione della sistemazione giuridica della sua carriera poiché, essendo maestro statale a Certaldo, era necessario il cambio di residenza e il trasferimento a Bologna suo e della moglie Marcella, maestra statale di ruolo a Frosinone, e dell'intera famiglia, al fine del passaggio alla nuova funzione comunale²⁶. La questione giuridica non era semplice e si protrasse per lungo tempo, fino a quando il Comune inviò al Ministero una richiesta ufficiale di distacco di Ciari dalla scuola nella forma del "comando" per la «necessità di provvedere alla riorganizzazione della Direzione Didattica per le istituzioni pre-parascolastiche gestite dal Comune di Bologna»²⁷. Il sindaco allegava una preziosa relazione sullo stato delle istituzioni pre-parascolastiche comunali, in cui con orgoglio era indicato il longevo impegno:

il Comune di Bologna gestisce da oltre cinquant'anni istituzioni integrative e sussidiarie della scuola, che si articolano in educatori (per ragazzi da sei a undici anni) ed in scuole materne (per ragazzi dai tre ai cinque anni compiuti). Tali istituzioni, che hanno sempre avuto una grande importanza per la vita della città, tanto che per la spesa sostenuta per la loro gestione è da anni iscritta nel bilancio comunale fra le spese obbligatorie, hanno registrato negli ultimi anni un impulso notevolissimo²⁸

25. *Ibid.*

26. ASCBO, ET, Scatola 3/A, "Relazioni 1965-1966", Fasc. "1965 Rapporti con la Direzione Didattica, con gli Insegnanti - Relazioni", Lettere di Ciari all'assessore Tarozzi del 12/01/1965 e del 21/04/1965.

27. ASCBO, ET, Scatola 3/A, "Relazioni 1965-1966", Fasc. "1965 Rapporti con la Direzione Didattica, con gli Insegnanti - Relazioni", Lettera del 23/11/1965.

28. *Ibid.*, Relazione allegata.

il raddoppiamento delle scuole materne dai 4537 iscritti del 1957-58 a 8918 del 1965-66 e il significativo aumento degli educatori dai 6078 iscritti del 1957-58 ai 8650 del 1965-66. Nella relazione si annotava l'importanza di queste

istituzioni del tutto particolari, che rispondono ad interessi sempre più vivi della didattica e della società moderna e che son fatte oggetto, per la loro natura ed importanza, di attenzione e studio da parte del mondo pedagogico italiano. In particolare, l'attenzione dei pedagogisti e di coloro che si interessano dei problemi educativi, è attratta dalla scuola materna, la quale, concepita un tempo solo in funzione di finalità assistenziali, è oggi invece, ritenuta elemento indispensabile ed insostituibile per la formazione della personalità del bambino, in quanto essa costituisce veramente una parte è fra la casa ed il mondo esterno, fra la famiglia e l'indispensabile educazione familiare da una parte e la vita sociale dall'altra. Nonché il mezzo migliore per favorire il primo contatto del bambino con i suoi coetanei e con il mondo degli adulti²⁹

e la necessità di una preparazione adeguata dell'insegnante di scuola materna che non poteva più

limitarsi allo stretto cerchio dell'esperienza personale, ma deve raggiungere la piena e completa conoscenza dei sentimenti e degli interessi del bambino, del suo modo di apprendere e di pensare, mediante un'accurata preparazione professionale; perché, considerando i fini dell'attuale scuola materna, si può bene capire come il personale insegnante che esca da una comune scuola di metodo, come quelle esistenti oggi in Italia, non sia adeguatamente preparato ai difficili compiti educativi ai quali è preposto.³⁰

Proprio per tali motivi la relazione riteneva che occorresse l'aggiornamento professionale:

integrare e completare detta preparazione professionale; indi, provvedere costantemente ad un'opera organizzata di qualificazione specifica per le istituzioni comunali e di continuo aggiornamento didattico, in modo da

29. *Ibid.*

30. *Ibid.*

soddisfare interamente le esigenze di una scuola per la prima infanzia, concepita secondo gli orientamenti pedagogici e psicologici attuali.³¹

La relazione richiamava l'importanza degli educatori «cui compete l'organizzazione e l'impiego razionale e educativo del tempo libero dei fanciulli in età scolare, costituiscono un importantissimo e importante esempio di ciò che deve essere la scuola integrata»³², ma, essendo il personale dotato solo di diploma magistrale, si rendeva necessario

in primo luogo, di preparare professionalmente, indi di qualificare ed aggiornare, i propri insegnanti, onde assicurare alle numerose istituzioni comunali il conseguimento delle loro finalità educative [...] anche considerata l'assenza di programmi d'insegnamento prefissati, in quanto si ritiene che debba essere compito dell'insegnante elaborare annualmente un programma di attività. Tale struttura, che permette una notevole libertà d'azione agli insegnanti, richiede però una costante opera di vigilanza e di controllo da parte della direzione didattica, affinché detta libertà sia indirizzata al raggiungimento dei fini degli educatori e delle scuole materne comunali.³³

L'opera di vigilanza, secondo l'art. 31 del regolamento vigente sulle istituzioni sussidiarie e integrative della scuola del Comune, era svolta dal direttore e vicedirettore comunale con la collaborazione dei direttori didattici statali che – con ulteriore compenso comunale – avrebbero dovuto trasmettere le disposizioni comunali ma anche partecipare a riunioni indette dal Comune sui programmi da svolgere, sorvegliare e ispezionare gli educatori e le scuole materne e soprattutto

curare un coordinamento più organico dell'educatorio con la scuola elementare e ciò che dal punto di vista dei rapporti personali tra gli insegnanti dello Stato e gli insegnanti del Comune, sia dal punto di vista dei rapporti tra programmi didattici della vera e propria scuola e attività post-scolastiche.³⁴

La relazione concludeva quindi sottolineando la necessità del “comando” di Bruno Ciari, a motivo della sua esperienza di maestro statale e conoscitore delle istituzioni comunali:

31. *Ibid.*

32. *Ibid.*

33. *Ibid.*

34. *Ibid.*

il fatto che esista una stretta collaborazione tra direttori didattici statali e direzione comunale richiede che di quest'ultima facciano parte persone che, oltre a possedere una perfetta conoscenza delle istituzioni pre-parascolastiche comunali, conoscano anche altrettanto perfettamente il funzionamento delle istituzioni scolastiche statali, al fine di realizzare quanto compiutamente possibile la funzione fra scuola propriamente detta e le altre attività educative. Per tale motivo, l'Amministrazione comunale è giunta nella determinazione, confortata in ciò dal parere di illustri pedagogisti, di chiedere che il m.o Bruno Ciari, il quale ha ampiamente dimostrato i requisiti richiesti per poter attivamente collaborare alla conduzione delle istituzioni scolastiche bolognesi, venga comandato a prestare servizio presso la direzione didattica del comune di Bologna, a partire dal corrente anno scolastico³⁵

ricordandone le pubblicazioni e l'impegno scientifico e formativo già profuso:

il m.o Bruno Ciari, il quale da anni presta servizio alle dipendenze dello Stato, è autore di alcune pubblicazioni che hanno riscosso notevole interesse, quali *Le nuove tecniche didattiche* (Editori Riuniti) ed *Osservazioni scientifiche per la nuova scuola media* (Sansoni editore). Il suddetto insegnante, oltre a collaborare attivamente a numerose riviste specializzate in campo didattico, si interessa anche all'educazione degli adulti, prendendo parte, in qualità di relatore, ai corsi per adulti sovvenzionati dal Ministero della Pubblica Istruzione, che hanno avuto luogo nel 1964 e nel 1965 a Meina, a cura della Società Umanitaria.³⁶

Nonostante l'apprezzamento comunale, ancora nel dicembre 1965 Ciari scriveva preoccupato a Tarozzi per il silenzio ministeriale, auspicando un suo intervento diretto³⁷. Solo il 22 aprile 1966 si giunse alla delibera ufficiale del consiglio comunale nella quale Bruno Ciari, ottenuto finalmente il "comando" dal Ministero della Pubblica Istruzione, subentrava al direttore didattico comunale uscente – Alberto Albertoni – come nuovo direttore, con retroattività dal 15 febbraio al 30 settembre 1966³⁸, ponendosi poi co-

35. *Ibid.*

36. *Ibid.*

37. ASCBO, ET, Scatola 3/A, "Relazioni 1965-1966", Fasc. "1965 Rapporti con la Direzione Didattica, con gli Insegnanti – Relazioni", Lettera di Ciari all'assessore Tarozzi del 20/12/1965.

38. ASCBO, CC, 22/04/1966.

munque il problema della riconferma del ruolo di direttore³⁹, in seguito risolto nella seduta del 5 dicembre 1966 per l'anno scolastico 1966-67⁴⁰ fino all'assegnazione di ruolo sulle scuole "Adelfo Grosso" e il comando garantito dal Ministero della Pubblica Istruzione per l'ultimo anno di Ciari a Bologna cioè il 1969-1970⁴¹.

2. Finalmente a Bologna

Non so se quando Ciari venne a Bologna avesse in testa tutto il 'nuovo indirizzo pedagogico-didattico' nei termini particolari o il piano generale della nuova scuola dell'infanzia. So che egli prospettava ipotesi chiare, aveva grandi intuizioni e idee concrete, un grosso potenziale e una preparazione professionale e culturale di altissimo livello.⁴²

Così diceva Odette Righi in una intervista del 1983 raccontando la sua esperienza con Bruno Ciari. Certo è che, da quanto emerso dalla corrispondenza con Tarozzi tra 1961 e 1966, Ciari aveva ben chiare le linee di intervento del suo possibile mandato come direttore delle istituzioni educative comunali, cioè la revisione dell'impianto pedagogico della scuola materna, la riorganizzazione degli educatori pomeridiani e l'avvio sperimentale del tempo pieno, l'ampliamento dei doposcuola della scuola media, il rilancio pedagogicamente nuovo del tempo libero giovanile estivo sia in città sia nelle colonie di vacanza, con il coinvolgimento dell'intera società civile. Ovviamente non aveva definito come concretamente realizzarle e solo col tempo, grazie al sodalizio con Tarozzi e altri collaboratori – specie Odette Righi per la scuola materna, le colonie e i comitati scuola-società da lei presieduti, e Graziano Bonomi con Franchino Falsetti per il tempo pieno – poté trasformarle nella pratica, in un processo di ampia partecipazione collettiva. Entusiasmo, capacità di progettazione e visione politica non mancarono. Per la scuola 3-6 anni Ciari trovava in città una notevole espan-

39. ASCBO, ET, Scatola 3/A, "Relazioni 1965-1966", Fasc. "1966 Rapporti con la Direzione Didattica, con gli Insegnanti – Relazioni", Lettera di Ciari all'assessore Tarozzi del 26/08/1966 in cui chiedeva la riconferma del comando.

40. ASCBO, Verbali del Consiglio Comunale di Bologna, Estratto delle deliberazioni adottate in seduta 05/12/1966.

41. ASCBO, Carteggio amministrativo, Titolo XIV Istruzione, Rubrica 3, Sezione 2, 1969, Fasc. "Direttore didattico maestro: Bruno Ciari", Lettera del Provveditore agli studi di Bologna Ranieri, 30/09/1969 per l'anno scolastico 1969-1970.

42. Catarsi (ed.), *Bruno Ciari e la scuola dell'infanzia testimonianze di Odette Righi*, cit., p. 6.

sione quantitativa e la valorizzazione del metodo montessoriano e agazziano, scelta già avviata da precedenti assessori ma sostenuta da Tarozzi, che già dal 1962 si era avvalso della consulenza di Roberto Mazzetti, esperto del metodo montessoriano e docente di pedagogia nell'università di Salerno⁴³. Ciari collaborò con Mazzetti, cercando però subito nuove prospettive. Già nel dicembre 1966 egli «metteva a conoscenza di tutte le insegnanti di scuola materna che, nel quadro della rielaborazione di un moderno indirizzo pedagogico-didattico riguardante lo sviluppo dei poteri logici del fanciullo in età dai tre ai sei anni»⁴⁴ si sarebbero svolti incontri specifici affidati a esperti di psicologia sulla formazione delle strutture logiche nel fanciullo in età prescolastica, sull'uso dei blocchi logici del Dienes con proiezioni didattiche e attività di classificazione e, per le insegnanti che avessero frequentato «saranno organizzate in seguito alle conversazioni dei gruppi di sperimentazione e di applicazione dei 'blocchi logici Dienes' e di altro materiale»⁴⁵.

Pur non ostacolando i modelli agazziano e soprattutto montessoriano esistenti, Ciari intendeva superarli con un nuovo indirizzo pedagogico aperto alla modernità, alla ricerca psicologica e didattica italiana e straniera più recente, fondata sulle nuove linee di studio della matematica e delle scienze, introducendo in via sperimentale anche nuovi strumenti didattici e materiali propri della scuola elementare ma adattati nelle dimensioni per la fascia 3-6 anni, come riferito anche anni dopo anche da Odette Righi, ad esempio:

l'uso di materiali strutturati (blocchi logici Dienes, numeri in colore Cuisenaire-Gattegno debitamente ingigantiti, blocchi multibase ecc.) che consentono, dopo un periodo di gioco libero, l'acquisizione di determinati concetti e capacità: le prime testimonianze sulla loro utilizzazione nella scuola per l'infanzia appaiono positive, anche se la loro sperimentazione è ancora agli inizi.⁴⁶

Egli proseguì su questa linea. All'interno del sesto Febbraio Pedagogico bolognese, tra sabato 14 e domenica 15 maggio 1967, espose queste proposte nel convegno nazionale *La scuola pubblica per l'infanzia*, cui parteciparono

43. ASCBO, Verbale della Giunta comunale di Bologna, 19/12/1962.

44. ASCBO, ET, Scatola 3/A, "Relazioni 1965-1966", Fasc. "1966 Rapporti con la Direzione Didattica, con gli Insegnanti - Circolari", Lettera di Ciari del 12/12/1966.

45. *Ibid.*

46. Righi, *Dall'asilo alla scuola dell'infanzia*, cit., p. 249.

157 persone nei prestigiosi locali di Palazzo Re Enzo⁴⁷. Furono organizzate quattro Commissioni, presiedute ciascuna da Lamberto Borghi, Roberto Mazzetti, Ada Marchesini Gobetti e Bruno Ciari stesso, che discussero gli aspetti istituzionali, pedagogici, didattici, organizzativi, psicologici, sociali della scuola dell'infanzia⁴⁸. Al termine dei lavori la commissione da lui presieduta "Aspetti pedagogici e didattici" proponeva ciò che poi sarebbe diventato il "nuovo indirizzo": massimo 20 bambini per sezione, sezioni omogenee ma con aperture tra sezioni, introduzione di nuovi materiali non strutturati (giochi con l'acqua, con la sabbia, con i sassi, con le foglie) e di attrezzi adatti a sviluppare la motricità posturale e la coordinazione, inserimento dei blocchi logici di Dienes e numeri in colore di Cuisenaire-Gattegno, e, sul piano della gestione, il pieno coinvolgimento delle famiglie nella partecipazione alle scelte pedagogiche e didattiche, secondo il nuovo modello della gestione sociale della scuola⁴⁹.

Nel successivo convegno *La scuola dell'infanzia e la formazione di base del bambino* del 16,17,18 febbraio 1968 – settimo Febbraio Pedagogico – insieme a Loris Malaguzzi, già noto per la direzione delle scuole dell'infanzia di Reggio Emilia e con lui coordinatore della terza sezione dedicata alle "Prospettive di sviluppo dei contenuti educativi", sostenne che anche i contenuti dell'educazione linguistica e dell'apprendimento logico-matematico potessero essere proposti in maniera adeguata per la scuola dell'infanzia "a nuovo indirizzo", insieme al tema della continuità pedagogica e didattica da 3 a 14 anni e alla formazione culturale e professionale delle educatrici⁵⁰.

Questo intenso lavoro fu introdotto a livello sperimentale nella scuola "Tommasina Guidi" dal 1966-67⁵¹ con le insegnanti Anna Selva e Virginia Predieri, la quale anni dopo raccontò le ragioni del suo passaggio alla "scuola a nuovo indirizzo" di Ciari come esperienza di profonda trasformazione della propria professionalità docente⁵². Anche la scuola "Ada Marchesini Gobetti" fu luogo di sperimentazione fin dal 1967-68, specie per la gestione

47. «Il Comune di Bologna, Notiziario settimanale», 1967, anno VII, p. 5.

48. Dipartimento di Scienze dell'educazione "G.M. Bertin", Biblioteca "Mario Gattullo", ET, busta 1. 17, Febbraio Pedagogico bolognese, *Convegno nazionale di studio sulla scuola pubblica dell'infanzia Aspetti pedagogici e didattici*. (Coordinatore: Bruno Ciari). *Schema di argomenti per la discussione e Relazione conclusiva della 2ª Commissione*.

49. Dipartimento di Scienze dell'educazione "G.M. Bertin", Biblioteca "Mario Gattullo", ET, busta 1. 17, Febbraio Pedagogico bolognese, *Aspetti pedagogici e didattici. Relazione conclusiva della 2ª Commissione*, poi pubblicata in B. Ciari, *La grande disadattata*, cit., pp. 219-221.

50. *La scuola dell'infanzia e la formazione di base del bambino! Aperto con un convegno nazionale il 7º febbraio pedagogico*, «Il Comune di Bologna. Notiziario settimanale», 23/2/1968, a. VIII, 2, pp. 1-11.

51. Bonomi, Righi (edd.), *Una stagione pedagogica con Bruno Ciari*, cit., pp. 97-107.

52. D'Ascenzo, Virginia Predieri, *maestra di scuola dell'infanzia nella Bologna del secondo dopoguerra*, cit.

sociale della scuola, come riferito da una delle protagoniste e collaboratrici di Ciari cioè Anna Selva in una recente intervista⁵³. Il modello della gestione sociale fu poi esteso a tutte le scuole comunali per coinvolgere le famiglie e gli altri attori sociali nella partecipazione alla vita della scuola al suo interno, nell'idea che il docente fosse "a servizio" della comunità e dei cittadini, senza per questo diminuire il proprio potere o ruolo ma anzi coinvolgendo l'intera cittadinanza nella conquista dell'istruzione e dell'educazione dei giovani. La gestione sociale era pensata anche all'interno, col superamento dell'individualismo docente e la nascita – nella scuola dell'infanzia – del "collettivo" pedagogico degli insegnanti che, citando Odette Righi:

dovevano elaborare collegialmente la programmazione, le iniziative, la verifica del lavoro, senza mai ridursi a mero gruppo esclusivamente organizzativo. In tutte le occasioni di incontro venne esaltato il valore del gruppo, che aumentava nella misura in cui i valori dei singoli componenti venivano raccolti e ridistribuiti in un'azione di 'crescita di gruppo'; quindi senza appiattimenti né livellamenti di sorta.⁵⁴

L'altra linea di azione di Ciari – su cui non è possibile approfondire per ragioni di spazio in tale sede – fu quella del tempo pieno, dibattuto dal MCE e dallo stesso Ciari in un articolo dal titolo emblematico *Tempo pieno, pieno di che?* apparso su «Riforma della scuola» nel 1966⁵⁵. Il tempo pieno fu oggetto del settimo Febbraio Pedagogico del 1968 organizzato dal Consiglio cittadino dei Comitati scuola-società e presieduto da Raffaele Laporta, allora professore di pedagogia nell'Università di Bologna, componente del MCE e molto attento all'idea di scuola come comunità⁵⁶. Il Comune aveva investito moltissimo nei doposcuola e educatori, ma Ciari – e Tarozzi – volevano altro, un modello nuovo di scuola elementare, una scuola completa:

occorre una giornata scolastica unitaria, organica, in cui le attività intellettuali, espressive e creative, fisico-sportive, sociali e tutte le altre che possono inserirsi in questo quadro armonico, siano equilibratamente distribuite nell'arco delle 8 o 9 ore (quelle che saranno)⁵⁷

53. A. Selva, *Era una scuola totalmente nuova*, <https://centri.unibo.it/crismese/it/testimoni/era-una-scuola-totalmente-nuova> (ultimo accesso: 28/11/2024).

54. Catarsi (ed.), *Bruno Ciari e la scuola dell'infanzia testimonianze di Odette Righi*, cit., p. 7.

55. B. Ciari, *Tempo pieno, pieno di che?*, «Riforma della scuola», 1-2, 1966, poi in Ciari, *La grande disadattata*, cit., pp. 134-142.

56. R. Laporta, *La comunità scolastica*, Firenze, La Nuova Italia, 1963.

57. B. Ciari, *Proposte operative per la realizzazione della scuola a tempo pieno a Bologna (stralcio della rela-*

necessaria per ridurre le condizioni di diseguaglianza culturale e sociale di partenza degli alunni, ma anche per costruire un senso di comunità di tutti i ragazzi di un territorio, e la possibilità di esplorare quei saperi artistici e musicali, creativi a cui i ceti subalterni non riuscivano normalmente ad accedere per mancanza di risorse.

La sperimentazione sul tempo pieno partì nel 1968-1969 e coinvolse tredici insegnanti di scuole comunali e tredici insegnanti di scuole statali, che parteciparono a un seminario di studio durato un intero anno scolastico condotto dalla direzione didattica comunale e da docenti dell'Istituto di pedagogia per l'aggiornamento culturale e lo scambio di esperienze per un confronto collettivo⁵⁸. Furono condivise alcune linee guida del tempo pieno come la contitolarità e la collegialità delle scelte pedagogiche e didattiche tra i due insegnanti della stessa classe, l'apertura delle classi per attività comuni, il coinvolgimento dei genitori nelle scelte didattiche e un nuovo rapporto più stretto tra scuola e famiglia, il superamento della gerarchia delle discipline con la presenza invece di quelle anche espressive e creative con l'alternanza delle attività per non appesantire l'alunno. Si cominciava così a ipotizzare un nuovo assetto dell'intera scuola di base, ovvero dell'obbligo ottennale, che fu oggetto del convegno del 1969, dibattuto con l'intera comunità civile, in un'ottica di continuità educativa⁵⁹.

Conclusione

La revisione dell'assetto organizzativo e curricolare della scuola dell'infanzia ed elementare col tempo pieno (divenuta possibile con la legge n. 820 del 1971), unitamente all'ampliamento dell'offerta dei doposcuola medi comunali, condusse a ipotizzare una nuova scuola di base ripensata nei cicli interni, proprio negli stessi anni in cui l'amministrazione comunale avviava nel 1969 il primo asilo nido⁶⁰, alla cui preparazione del personale contribuì anche Ciari, come riferito dalle stesse insegnanti:

zione introduttiva), in Consiglio cittadino dei Comitati scuola-società (già genitori-insegnanti), Bologna, *Atti del Convegno di studio su La scuola a tempo pieno*, Bologna, 15-16-17 marzo 1968 Istituto di psicologia, Bologna, Sezione Arti Grafiche Aldini-Valeriani, 1968, p. 11.

58. M. Ciari, *Per la scuola a tempo pieno*, «Cooperazione Educativa», 12, 1970, in Ciari, *La grande disadattata*, cit., pp. 176-188.

59. *Per la ricostruzione della scuola di base: Bologna, giugno 1969*, con introduzione di Ettore Tarozzi, Istituto Aldini-Valeriani, Bologna, 1969; cfr. Bonomi, Righi (edd.), *Una stagione pedagogica con Bruno Ciari*, cit.

60. Ancor prima della legge del 1971 in Italia con la legge 1044 del 1971, cfr. T. Pironi, *Infanzia e famiglie al nido: alle origini di un'alleanza complessa*, in M.G. Contini (ed.), *Dis-alleanze nei contesti educativi*,

che cosa ha rappresentato per noi assistenti di 'Nido' la presenza di Bruno Ciari a Bologna? Innanzi tutto è stato un punto di riferimento che ci ha indicato precisi obiettivi da raggiungere, nella confusione dei problemi nuovi, sollevati dal compito a cui eravamo impreparati. Ricordiamo le sue parole, quando gli abbiamo espresso le nostre ansie e la contraddizione fra il dovere di essere serene coi bambini piccolissimi, e la impossibilità di esserlo sempre, così prese dal senso della nostra incapacità e dalla serietà del lavoro da compiere. Bruno Ciari ci spiegò che la serenità è una conquista faticosa, il raggiungimento di una consapevolezza. Ce lo disse con il suo modo comunicativo, immediato, 'C'è anche la serenità di Suor Letizia...' intendendo con questo che non voleva per noi la facile serenità di chi evade i problemi. Il lavoro di gruppo che stiamo tentando di consolidare, la partecipazione dei cittadini alla gestione del nido sono obiettivi che abbiamo individuato grazie alla presenza di Bruno, al suo lavoro nel mondo della scuola nella nostra città.⁶¹

La morte di Ciari nel 1970 fu un duro colpo per tutti i collaboratori e per questo progetto di rinnovamento pedagogico-didattico e politico-sociale che si stava realizzando a Bologna con straordinario entusiasmo, capacità di progettazione e realizzazione concreta, che vide il coinvolgimento di tutte le componenti sociali, anche dei sindacati e delle fabbriche, nel quadro di una regia dell'assessorato di Tarozzi e del Partito comunista a livello locale, certo non da tutti condivisa, neppure a livello nazionale, ma che intendeva porre Bologna come laboratorio e modello di sperimentazione dell'innovazione pedagogica e sociale.

Ciari fu l'ultimo direttore delle istituzioni educative nella storia del Comune di Bologna. Tarozzi preferì rafforzare la collaborazione con la Facoltà di Magistero di Bologna con una formula nuova. Nel 1971 fu costituito il Gruppo di direzione didattica composto dai pedagogisti Milena Manini, Simonetta Andreoli, Donatella Beltrami, Concetta Baldacci e Anna Di Giorgio, dalla psicologa Anna Teresa Grilli e dalla maestra Odette Righi. Il gruppo era coordinato dai professori Piero Bertolini e Franco Frabboni dell'Istituto di pedagogia dell'Università di Bologna⁶² che immediatamente

Roma, Carocci, 2012, pp. 163-175; L. Campioni, F. Marchesi (edd.), *Sui nostri passi. Tracce di storia dei servizi educativi nei Comuni capoluogo dell'Emilia Romagna*, Bergamo, Junior, 2014.

61. Centro Studi e iniziative B. Ciari (ed.), *Bruno Ciari e la nascita di una pedagogia popolare in Italia*, cit., p. 85.

62. Comune di Bologna, Centro di Documentazione R.I.E.S.C.O., Faldone X Febbraio Pedagogico bolognese, Lettera di Ettore Tarozzi del 05/04/1971 che annuncia la nascita dell'équipe di direzione didattica.

diede vita al primo di numerosi corsi di aggiornamento per le insegnanti di scuola comunale dell'infanzia, a siglare l'importanza del rapporto «tra scuola militante e Università»⁶³. Nacque poi l'équipe di coordinamento pedagogico in cui restarono i più stretti collaboratori di Ciari nei diversi settori di sperimentazione, tra cui Odette Righi, Graziano Bonomi, Franchino Falsetti e il gruppo di insegnanti che avevano partecipato attivamente alla sperimentazione sulla scuola materna, tra cui Virginia Predieri, Anna Selva, Laura Vighi e Giovanna Pellicciari, i quali diedero vita anche al progetto di un Centro di iniziativa "Bruno Ciari", solo in seguito poi trasferito a Certaldo. Poco dopo, nel 1973 nacque la rivista «Infanzia» diretta da Piero Bertolini – condirettore Franco Frabboni – che proseguì la collaborazione tra Università di Bologna, amministrazione comunale e scuola militante, sull'eredità delle idee già proposte da Ciari ancor prima di giungere finalmente a Bologna e maturate anche dopo la sua morte, in città e a livello nazionale.

63. Comune di Bologna, Centro di Documentazione R.I.E.S.C.O., Faldone X Febbraio Pedagogico bolognese, Lettera del Capo Ripartizione Franca Farinatti del 03/04/1971, la citazione tra virgolette riferisce le parole di Piero Bertolini nella presentazione del corso.

La scuola dell'infanzia di Bruno Ciari

di Lucia Balduzzi

1. Il contributo pedagogico di Bruno Ciari in un'epoca di profonde trasformazioni educative

Bruno Ciari è un riferimento imprescindibile per comprendere le radici storiche legate alla nascita e allo sviluppo delle istituzioni per la prima infanzia, e in particolar modo della scuola materna, in tutto il territorio italiano e in particolare in Emilia Romagna e a Bologna, territori nei quali l'intervento dell'autore è non solo di matrice pedagogico-didattica ma anche istituzionale e politica. Infatti, l'identità pedagogica dei servizi comunali di Bologna è stata fortemente plasmata dal pensiero pedagogico di Bruno Ciari, che ne ha curato la gestione e lo sviluppo, come già richiamato in altri contributi, dal 1966 al 1970, in qualità di direttore dei servizi educativi comunali.

L'opera innovativa di Ciari è stata così influente perché ha interpretato, e in qualche misura anticipato, i bisogni educativi di una società in profonda trasformazione come era quella a cavallo fra gli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso. In questo senso, i principi pedagogici che hanno sostenuto le sue iniziative erano al tempo stesso radicati e incrementati dalla consapevolezza politica e dall'impegno che caratterizzavano la società civile di quegli anni¹. Sono questi gli anni in cui le idee innovative che investono gli approcci didattici nella scuola materna ed elementare sono fortemente radicate nell'attivismo pedagogico degli anni Sessanta e in cui la rapida cre-

1. E. Catarsi, *Bruno Ciari e la continuità educativa*, in E. Catarsi (ed.), *Bruno Ciari e la scuola di base degli anni novanta*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.

scita economica in Italia, iniziata alla fine degli anni Cinquanta, ha creato una maggiore domanda di istruzione, che ha richiesto la ristrutturazione dell'intero sistema scolastico obbligatorio. In questo periodo, più che in ogni altro, il governo italiano fu chiamato a rispondere alle sfide poste dalla garanzia di un realizzato accesso universale all'istruzione orientato sia alla diffusione di pratiche di democrazia sperimentate già a partire dalle esperienze scolastiche sia alla promozione di strumenti culturali capaci di sostenere lo sviluppo personale e sociale dei bambini e delle bambine. Sfide, queste, affrontate con riforme che hanno aggredito prioritariamente gli aspetti strutturali del sistema di istruzione obbligatoria, a partire da azioni di investimento pubblico nella costruzione di nuovi edifici scolastici e di riforme importanti quali l'introduzione di scuole medie unificate, per i bambini dagli 11 ai 14 anni, e di scuole dell'infanzia statali per i bambini dai 3 ai 6 anni². Sebbene queste misure abbiano aumentato l'accesso dei bambini all'istruzione di base in tutto il Paese, esse si sono rivelate inadeguate a garantire l'uguaglianza delle opportunità educative. Infatti, lasciando relativamente inalterati i metodi di insegnamento trasmissivi e riproduttivi tradizionalmente adottati dalle scuole, nonché la valutazione standardizzata dei risultati degli alunni, il nuovo sistema scolastico obbligatorio ha finito per escludere proprio quei bambini che intendeva includere, come dimostra l'alto tasso di abbandono scolastico tra i bambini appartenenti alle classi sociali più basse. Molte pubblicazioni dell'epoca, dai testi più diffusi come *Lettera ad una Professoressa* della Scuola di Barbiana³ o ancora *Le vestali della classe media* di Barbagli e Dei⁴, evidenziarono come tali metodi promuovessero il rendimento dei bambini della classe media a scapito degli altri che rischiavano di rimanere comunque esclusi dal processo di promozione democratica e sociale desiderato. Ma un sistema scolastico che perpetuava le disuguaglianze non era più accettabile in un contesto in cui l'istruzione obbligatoria era stata introdotta per la promozione sociale di tutti i cittadini. In quel periodo, molti insegnanti, educatori, accademici e membri della società civile iniziarono a contestare le pratiche educative discriminatorie della scuola dell'obbligo.

Come nel caso della Scuola di Barbiana, la contestazione del modello scolastico tradizionale portò alla sperimentazione di nuovi approcci peda-

2. G. Genovesi, *Bruno Ciari e la scuola di base degli anni sessanta*, in Catarsi (ed.), *Bruno Ciari e la scuola di base degli anni novanta*, cit.

3. Scuola di Barbiana, *Lettera ad una professoressa*, Firenze, Libreria editrice fiorentina, 1967.

4. M. Barbagli e M. Dei, *Le vestali della classe media: ricerca sociologica sugli insegnanti*, Bologna, il Mulino, 1969.

gogici ispirati ai principi di democrazia, partecipazione civica, solidarietà e giustizia sociale. In molti casi queste esperienze fortemente innovative furono portate avanti da educatori pionieri come don Lorenzo, Bruno Ciari e Loris Malaguzzi (1924-1994): le iniziative intraprese da questi insegnanti e pedagogisti, tuttavia, non avvennero in modo isolato. Sia i movimenti progressisti degli insegnanti sia i movimenti civici che rivendicavano la giustizia sociale hanno contribuito a creare una consapevolezza diffusa del rapporto che lega indissolubilmente l'educazione alle questioni sociali e politiche⁵. L'attivismo pedagogico di quegli insegnanti e educatori che hanno iniziato a contestare i metodi di insegnamento tradizionali era, quindi, profondamente radicato nell'impegno civico e, allo stesso tempo, impegnato nel cambiamento sociale e politico, infatti

conoscere i ragazzi dei poveri e amare la politica è tutt'uno. Non si può amare creature segnate da leggi ingiuste e non volere leggi migliori.⁶

Mentre le riforme educative promosse dal governo centrale in quegli anni rimanevano ancorate a posizioni conservatrici e, in pratica, non riuscivano a realizzare pienamente il diritto all'istruzione per tutti i bambini in obbligo scolastico, a livello locale, nelle scuole gestite da enti locali progressisti, venivano avviate pratiche educative innovative grazie all'impegno di educatori, genitori e amministratori comunali. L'esperienza dei servizi comunali per la prima infanzia avviata da Loris Malaguzzi a Reggio Emilia e quella della scuola a tempo pieno promossa da Bruno Ciari a Bologna sono solo due dei tanti esempi che testimoniano come lo sperimentalismo locale abbia dato un contributo significativo al dibattito sulla continuità educativa in Italia.

2. La scuola dell'infanzia come comunità democratica

Alla base dell'idea di "scuola dell'infanzia" elaborata da Ciari c'era il principio che lo scopo della scuola dovesse essere la promozione sociale e culturale dei cittadini. Pertanto, l'intero sistema scolastico, dalla scuola dell'infanzia alle superiori, avrebbe dovuto essere finalizzato alla promozione di una società più democratica e paritaria piuttosto che a per-

5. Genovesi, *Bruno Ciari e la scuola di base degli anni Sessanta*, cit.

6. Scuola di Barbiana, *Lettera ad una professoressa*, cit., p. 93.

petrare le disuguaglianze sulla base delle classi sociali esistenti (come facevano i sistemi scolastici tradizionali). Le idee che – negli anni Sessanta – contribuirono a ridefinire il ruolo della scuola in termini sociali e politici maturarono nello stesso periodo in cui si diffusero importanti studi psicologici sulle potenzialità dell'apprendimento dei bambini e sull'incidenza della dimensione affettivo-sociale rispetto ai processi di insegnamento/apprendimento (ad esempio, gli studi di Lev Semënovič Vygotskij e di Jerome Bruner...). È da questa feconda combinazione che il ruolo educativo della scuola dell'infanzia diventa progressivamente più rilevante acquisendo una specifica identità pedagogica: in questo senso l'opera di Ciari, insieme ad altri pedagogisti italiani⁷, ha contribuito a interpretare queste aspirazioni e a realizzarle concretamente. Partendo dalle caratteristiche di tale contesto politico e istituzionale, delineato in modo più articolato nel contributo di Mirella D'Ascenzo⁸ e sintetizzato nelle prime pagine di questo contributo, si possono già individuare i tratti principali della scuola dell'infanzia comunale⁹ in termini di apertura verso la società e di alto profilo culturale definito dal suo ruolo educativo ed emancipatore.

Al centro del progetto di Ciari c'era dunque la realizzazione di istituzioni per l'infanzia intese come comunità democratiche che offrono a ogni bambino e bambina opportunità di apprendimento e di socializzazione in base alla diversità presente nella società. In questa prospettiva, la scuola dell'infanzia rifiuta fortemente la segregazione sociale e promuove invece l'interazione dialogica e l'apprendimento reciproco tra le diverse culture portate dai bambini che appartengono a classi sociali diverse. Le scuole dell'infanzia realizzate da Ciari sono quindi scuole per tutti. Come egli stesso afferma nel corso dell'VIII Febbraio Pedagogico del 1969:

7. A questo proposito, l'iniziativa di *pedagogisti* come Loris Malaguzzi (Reggio Emilia), Sergio Neri (Modena) e Duilio Santarini (Forlì) va sicuramente menzionata per i loro importanti contributi nel delineare i tratti pedagogici delle neonate istituzioni per l'infanzia.

8. Si rinvia al contributo di Mirella D'Ascenzo in questo volume.

9. Nel contesto delle scuole materne statali il processo è stato molto più lento a causa degli interessi politici in gioco a livello nazionale. Infatti, gli orientamenti nazionali per la *scuola materna* elaborati nello stesso periodo (*Orientamenti*, 1969) non riconoscevano pienamente il ruolo educativo ed emancipatore della scuola dell'infanzia, ma continuavano a definirlo in termini di custodia e preparazione alle scuole elementari. Ciò era probabilmente dovuto al fatto che la legge istituzionale della *scuola materna* statale era stata ottenuta attraverso un compromesso politico tra partiti progressisti e democristiani, questi ultimi in difficoltà nel legittimare il ruolo emancipatore della *scuola materna*. Negli *Orientamenti* (1969), infatti, la presenza della tradizione educativa cattolica è ancora piuttosto forte ed è rivelata dal ruolo assistenziale della *scuola materna* che fornisce madri sostitutive piuttosto che insegnanti e isola le istituzioni per l'infanzia dalla società più ampia.

una scuola dell'infanzia che riunisca, come avviene a Bologna, bambini di ogni ceto e solleciti un continuo scambio di esperienze e di contributi culturali (che si trasferiscono facilmente e rapidamente da un bambino all'altro) è già un grande fatto politico, un'operazione democratica di vasto rilievo. Ma non basta creare le condizioni della 'integrazione delle culture di provenienza', del 'trasferimento dei valori dati dall'ambiente' non basta rendere più intensa questa circolazione di esperienza diminuendo il numero di alunni per ciascuna sezione e garantendo un'adeguata stimolazione di ciascun bambino da parte degli adulti educatori. Occorre che la scuola dell'infanzia prenda coscienza del suo compito politico fondamentale, ch'è quello di creare per tutti i fanciulli, qualunque sia la loro provenienza, una base culturale comune, che assicuri la vera 'promozione' di ciascuno come personalità completa, attiva e creatrice, e come cittadino criticamente consapevole.¹⁰

Ciari è consapevole che le istituzioni per l'infanzia possono svolgere funzioni così impegnative e importanti solo se vengono garantite determinate condizioni. Per questo motivo, durante la sua attività di amministratore a Bologna, egli insiste nel diminuire il numero di bambini per classe, proprio per mettere gli insegnanti nelle condizioni di adottare metodi democratici – piuttosto che rigidamente autoritari – nel loro lavoro educativo:

condizione indispensabile affinché una istituzione educativa per bambini assuma il carattere di 'scuola' è la necessaria limitazione del numero degli alunni iscritti a ciascuna sezione, che non dovrebbe oltrepassare il numero di venti.¹¹

Tuttavia, l'uso di metodi democratici non può essere relegato al lavoro del singolo insegnante chiuso nella propria classe, ma deve piuttosto diventare espressione di una nuova organizzazione del lavoro educativo all'interno delle scuole. La citazione infatti continua:

altra condizione per la creazione di una efficiente scuola pubblica per l'infanzia è un elevamento della cultura generale di base degli insegnanti, cui deve accompagnarsi un'adeguata preparazione professionale.¹²

10. B. Ciari, *Il seminario didattico delle istituzioni scolastiche comunali*, in *Organizzazione ambientale della scuola dell'infanzia. Struttura e funzione*, Atti del dell'VIII Febbraio Pedagogico bolognese, Bologna, Sezione Arti Grafiche dell'Istituto Aldini-Valeriani, 1969, p. 15.

11. B. Ciari, *La grande disadattata*, Roma, Editori Riuniti, 1973, p. 220.

12. *Ibid.*

In questo contesto, le classi non sono concepite come unità separate, quanto piuttosto come piccole comunità che appartengono – e interagiscono – con la più ampia comunità scolastica. In questo modo, lo scambio tra bambini di diverse fasce d'età viene promosso attraverso un'organizzazione flessibile dello spazio e del tempo per le attività interclasse.

Nel corso del quarto Febbraio Pedagogico del 1967 egli afferma:

nella scuola (che idealmente dovrebbe constare di tre sezioni) siano previsti non casuali, ma preordinati e organici momenti di più ampia socialità, cioè di rapporti, incontri, attività comuni tra bambini delle diverse classi di età. La comunità-classe dovrebbe quindi non considerarsi una unità a sé stante, ma pienamente integrata nella comunità-scuola, che può realizzarsi soltanto attraverso un profondo affiatamento e una costante attività collaboratrice tra gl'insegnanti della scuola stessa.¹³

Pertanto, la condizione necessaria per la creazione di istituzioni pienamente democratiche si incarna in strutture altrettanto democratiche rispetto ai processi decisionali realizzati all'interno del gruppo di adulti, strutture che dovrebbero coinvolgere tutti i membri della comunità scolastica, compreso il personale ausiliario. La partecipazione del personale ausiliario alla vita educativa delle scuole dell'infanzia è, infatti, dettato dalla consapevolezza politica della necessità di un riconoscimento pieno della compartecipazione di ogni adulto coinvolto nei processi educativi sia nelle fasi progettuali sia in quelle attuative, per rendere l'istituzione scuola una reale palestra di confronto e di democrazia. D'altro canto, sul piano pedagogico, con questa scelta si evidenzia il riconoscimento della valenza educativa non solo delle attività didattiche proposte dal docente ma anche dei momenti routinari legati al pasto, al sonno e all'igiene dei bambini e delle bambine accolti nelle scuole.

Considerando che in molti casi (ad esempio a Bologna) le scuole di tre sezioni sono gestite da una comunità di sei insegnanti e tre assistenti, la questione della costruzione di una comunità scolastica risulta fondamentale. Innanzitutto, è necessario eliminare qualsiasi elemento che contribuisca a rendere un adulto inferiore all'altro sul piano del "potere", a prescindere dalla differenziazione dei ruoli e delle funzioni. A volte, infatti, quando due insegnanti lavorano con lo stesso gruppo di bambini, l'insegnante che svolge il turno mattutino si sente "superiore" rispetto a quello che svol-

13. *Ibid.*, p. 221.

ge il turno pomeridiano, come se quest'ultimo si occupasse solo del "doposcuola". A questo proposito, è necessario stabilire un'assoluta parità in termini di responsabilità educativa e di status tra tutti gli educatori. Ciari ancora afferma che nelle scuole moderne i turni non dovrebbero essere rigidamente definiti ed entrambi gli insegnanti dovrebbero svolgere sia il turno pomeridiano che quello mattutino. Egli, inoltre, sostiene che anche il personale ausiliario dovrebbe far parte del collettivo pedagogico. Infatti, molti aspetti del lavoro che svolgono quotidianamente questi professionisti – come l'assistenza ai bambini durante il momento del bagno e del pranzo – sono psicologicamente molto rilevanti. La vita comunitaria degli educatori non è importante solo per gli aspetti di programmazione educativa e di scambio di esperienze didattiche, ma anche per gli aspetti relativi al modello di relazioni umane presentato ai bambini. Nell'idea di Ciari, ogni scuola deve affrontare quotidianamente situazioni problematiche: pianificare le risorse in base alle esigenze dei servizi, raccogliere fondi e reperire materiali per le attività didattiche. Questi problemi non dovrebbero essere una responsabilità demandata ai soli insegnanti, ma coinvolgere l'intera comunità, partendo dai rappresentanti dei genitori fino agli amministratori delle rappresentanze politiche e civili. Tutti questi attori, infatti, trovano la loro rappresentanza nel comitato di gestione, che rappresenta il nucleo progettuale e politico della nuova scuola dell'infanzia.

3. Il ruolo del personale educativo e il tema della formazione degli insegnanti

Uno dei principi più importanti alla base dell'organizzazione delle istituzioni comunali per l'infanzia a Bologna è stato dunque il pieno riconoscimento del ruolo educativo di tutto il personale coinvolto, delle assistenti e degli ausiliari. Questo passaggio implicava un secondo livello di riconcettualizzazione dell'intento educativo della scuola dell'infanzia: il significato di educazione doveva essere ridefinito secondo un paradigma diverso da quello in cui operava il sistema scolastico dell'epoca.

In questo senso, l'apprendimento dei bambini, nelle nuove istituzioni che si occupano della prima infanzia, non deve ridursi alla scolarizzazione delle attività (*scolasticismo*) e all'applicazione di rigidi metodi didattici (*didatticismo*). Occorre piuttosto elaborare una nuova pedagogia per ridefinire il ruolo educativo delle istituzioni alla luce delle moderne teorie dell'apprendimento e dei bisogni sociali emergenti: il lavoro di Ciari si ispira agli

studi di John Dewey, Jerome Bruner, Lev Semënovič Vygotskij, la cui riflessione era molto influente nel dibattito accademico dell'epoca così come, sul piano didattico, alle opere di Célestin Freinet e di altri esponenti del Movimento di Cooperazione Educativa.

La pedagogia delle nuove istituzioni – che Ciari stesso definisce *di nuovo indirizzo* – deve quindi essere centrata sulla motivazione e sulla partecipazione dei bambini all'apprendimento e l'apprendimento deve essere il risultato dell'interazione dei bambini con l'ambiente naturale e sociale. In questa prospettiva i bambini possono apprendere secondo le modalità tipiche della loro età, consentendo uno sviluppo equilibrato delle loro potenzialità cognitive, emotive e fisiche:

l'esperienza dimostra che tutta una serie di contenuti culturali, tipici dello scienziato autentico, possono essere immessi nella scuola dell'infanzia. È chiaro che questi contenuti debbono essere controllati 'politicalmente', cioè debbono situarsi in un contesto di fini e di atteggiamenti 'socializzanti', democratizzanti, in un clima dominato dalla motivazione e dalla partecipazione di ciascun fanciullo.¹⁴

L'enfasi posta da questa nuova pedagogia sulla socializzazione come dimensione essenziale dell'apprendimento ha indotto molti pedagogisti a riflettere sull'importante ruolo svolto dalle relazioni all'interno delle istituzioni educative per l'infanzia. In questo contesto, un'attenzione particolare è stata dedicata alla riflessione sulla prima transizione del bambino dall'ambiente familiare a quello scolastico, ovvero al tema della continuità educativa, oggi ritornato di grande attualità alla luce dell'istituzione del sistema integrato di educazione e istruzione da zero a 6 anni¹⁵.

Ciari, riconoscendo l'importanza di questa fase, ha aperto una prospettiva innovativa per il tempo, che consiste nel consentire un tempo condiviso tra genitore e bambino all'interno delle istituzioni, in modo che il bambino possa gradualmente familiarizzare con il nuovo ambiente (ci riferiamo ovviamente all'*inserimento*). L'attualità della sua intuizione è oggi confermata

14. Ciari, *Il seminario didattico delle istituzioni scolastiche comunali*, cit., p. 16. Questa citazione è particolarmente interessante perché segna il passaggio concettuale alla base del passaggio dalla *scuola materna* alla *scuola dell'infanzia*. Questo passaggio, che connota l'origine delle scuole dell'infanzia comunali alla fine degli anni Sessanta, nelle scuole dell'infanzia statali avverrà all'interno degli *Orientamenti (1991)* e riconosciuto per legge solo dalla l. 53/2003 "Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale".

15. Il sistema integrato di educazione e istruzione è stato istituito con la legge 13 luglio n. 107 e reso attuativo dal decreto legislativo n. 65 del 13 aprile 2017.

da molti studi pedagogici che indagano i tempi di transizione come *inserimento/ambientamento* (tempo di transizione tra famiglia e ambiente scolastico all'inizio dell'anno scolastico) o *accoglienza* (tempo che avviene nella quotidianità)¹⁶.

Un'altra importante implicazione di questa nuova pedagogia è stata la ridefinizione del metodo didattico. La rigida concettualizzazione del metodo inteso come mezzo tecnico da applicare a-criticamente deve essere rifiutata, così come deve essere abbandonato qualsiasi atteggiamento dogmatico nei confronti di tradizioni educative consolidate che isolano la scuola dalla società. Secondo Ciari, i metodi adottati per raggiungere obiettivi educativi condivisi dovrebbero essere costantemente ridefiniti nell'ambito del lavoro collegiale degli insegnanti e alla luce dei contesti in evoluzione. Particolarmente rilevante in questa prospettiva è il tempo dedicato alla programmazione collettiva, in cui gli insegnanti discutono su come implementare le opportunità di apprendimento in base ai bisogni dei bambini (*apprestare situazioni educative*).

L'attività di Ciari come responsabile del Dipartimento Educazione del Comune di Bologna fu anche caratterizzata da un forte impegno per lo sviluppo professionale degli insegnanti. Particolare attenzione fu dedicata allo sviluppo professionale continuo degli insegnanti¹⁷ attraverso l'organizzazione di iniziative diffuse (*seminari didattici*) che miravano a trasformare le istituzioni scolastiche sia a livello culturale sia pedagogico. Poiché la formazione iniziale "obsoleta" fornita dalle istituzioni formative dell'epoca si rivelava inadeguata a rispondere alle esigenze delle nuove istituzioni (*scuola dell'infanzia* e *scuola a tempo pieno*), era necessario intervenire politicamente per rinnovare la professionalità degli insegnanti, a partire da una nuova concettualizzazione della didattica:

una cosa deve essere certa fin da ora, però: che il concetto di 'metodo', inteso come formulario compiuto che la maestra è chiamata ad applicare, è da superare, così come sono da abbandonarsi gli atteggiamenti di 'piccola chiesa', di fedeltà assoluta ad una tradizione che se rimane rigida rischia di scadere irrimediabilmente e di essere tagliata fuori dalla realtà. La educatrice che

16. Uno degli studi più importanti pubblicati di recente a questo proposito è la ricerca condotta dall'Università di Milano Bicocca nell'ambito dei *nidi*: S. Mantovani, L. Restuccia Saitta, C. Bove, *Attaccamento e inserimento: stili e storie delle relazioni al nido*, Milano, FrancoAngeli, 2000.

17. Le iniziative di sviluppo professionale organizzate da Ciari hanno puntato a coinvolgere gli insegnanti che operano in diversi gradi del sistema scolastico, dalla scuola dell'infanzia alle scuole medie inferiori.

vorremmo promuovere tramite i seminari e le altre iniziative culturali è soprattutto un'insegnante di profonda e vasta cultura pedagogica e generale, che si dà un indirizzo metodologico abbastanza definito, alla invenzione, al rinnovamento. L'educatrice che vogliamo promuovere è quella che riesce a immaginare e costruire nuovi sussidi, a modificare quelli che già possiede, ed elaborare originali proposte didattiche. Per fare questo e per non scadere nell'empirismo banale occorrono saldi presupposti teorici, chiari concetti centrali attorno a cui organizzano tutti i particolari della tecnica didattica. Ecco perché si è ricorsi all'Università, non per ricevere passivamente degli insegnamenti ma per utilizzare contributi specialistici da sottoporre sempre a un controllo politico cooperativo. Il metodo di lavoro del seminario dovrebbe essere quello delle scuole a indirizzo nuovo: nessuno chiuso nel proprio guscio individualistico, nella classe-scatoletta, ma apertura, elasticità nelle sezioni, possibilità di articolare momenti di attività momenti di attività in cui i bambini si distribuiscono in gruppi inter-classe.¹⁸

La professionalità degli insegnanti è quindi organizzata intorno alla conoscenza dei fondamenti teorici pedagogici che consentono l'elaborazione di metodi didattici innovativi. Per questo motivo, i seminari prevedono il contributo dell'università. Nell'ambito dei seminari, tuttavia, le conoscenze specialistiche fornite dall'università non vengono recepite passivamente dagli insegnanti, ma vengono discusse criticamente e costantemente riviste attraverso il lavoro cooperativo degli insegnanti. Qui emerge un'altra importante dimensione che delinea la metodologia di formazione degli insegnanti all'interno dei seminari, ovvero il lavoro collettivo.

4. L'eredità di Ciari nelle istituzioni educative moderne

Gli effetti dell'attività pedagogica svolta da Bruno Ciari vanno ben oltre il suo mandato politico nel Comune di Bologna (1966-1970)¹⁹. Il suo lavoro, infatti, ha radicato l'identità educativa dei servizi per l'infanzia comunali in una nuova pedagogia le cui potenzialità sono state ulteriormente sviluppate da educatori, insegnanti e pedagogisti nel corso degli anni fino ai giorni nostri. In un certo senso, l'eredità che ci ha lasciato e che, per ragioni di sintesi, enucleerò solo per grandi linee:

18. Ciari, *Il seminario didattico delle istituzioni scolastiche comunali*, cit., p. 17.

19. Ciari morì nel 1970 all'età di 47 anni.

Un approccio all'educazione della prima infanzia basato sul diritto

I principi di pari opportunità educative e di giustizia sociale alla base della creazione delle prime scuole dell'infanzia comunali come istituzioni di promozione sociale, culturale e politica sono ancora oggi presenti nei documenti che definiscono le finalità della scuola dell'infanzia. Nel corso degli anni questi principi sono stati formalizzati nel quadro della Costituzione italiana (art. 3) e della Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia (1989): il diritto dei bambini all'istruzione è concepito all'interno di un principio di cittadinanza democratica che non implica solo la partecipazione dei bambini alla vita della comunità locale, ma va oltre, nella prospettiva di una cittadinanza globale²⁰ (Morin, 2001). In questa prospettiva la scuola dell'infanzia valorizza le differenze individuali e culturali che caratterizzano la società multiculturale contemporanea.

Una pedagogia incentrata sul bambino

La scuola dell'infanzia si basa su una concettualizzazione dei bambini e delle bambine come agenti attivi che apprendono in interazione con i coetanei, gli adulti, l'ambiente naturale e culturale. In questa prospettiva i bambini sono visti come protagonisti del proprio apprendimento e l'apprendimento dei bambini è concettualizzato come situato e co-costruito nell'interazione sociale.

Un sistema integrato di istituzioni educative

Particolare attenzione è dedicata dall'amministrazione comunale alla collaborazione interistituzionale tra le scuole dell'infanzia comunali, statali e paritarie nell'ambito del sistema integrato delle istituzioni scolastiche. Questa collaborazione viene sostenuta attraverso le iniziative realizzate nell'ambito dei *progetti di continuità* educativa che coinvolgono nidi, scuole dell'infanzia e scuole primarie. Tali attività sono solitamente organizzate da una commissione interistituzionale (composta da educatori del nido, insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria) che pianifica e realizza attività comuni per facilitare la transizione dei bambini. A livello amministrativo, invece, l'integrazione tra le istituzioni scolastiche si realizza attraverso una pianificazione e un'organizzazione comune delle risorse che mira a garantire l'accessibilità all'offerta pubblica.

20. E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001.

Una struttura flessibile per l'organizzazione delle attività didattiche

I principi organizzativi di *apertura e flessibilità* che, secondo Ciari, caratterizzavano la struttura delle istituzioni democratiche, sono diventati oggi tratti qualificanti della scuola dell'infanzia. Tali principi si traducono nell'organizzazione collegiale delle istituzioni che dovrebbero prevedere tempi di compresenza degli insegnanti: durante la compresenza vengono organizzate attività di interclasse e di piccolo gruppo. Un altro aspetto importante a questo proposito è il sostegno fornito dalle istituzioni alla sperimentazione e all'innovazione didattica attraverso la presenza di coordinatori pedagogici²¹.

Strutture di partecipazione

La peculiarità delle scuole dell'infanzia comunali è la presenza di una struttura complessa che garantisce la partecipazione e il processo decisionale collettivo all'interno delle istituzioni. Una delle caratteristiche principali di tali strutture è l'approccio inclusivo al processo decisionale: ogni due mesi vengono organizzate delle assemblee di scuola a cui partecipano tutti gli insegnanti, il personale ausiliario e i genitori. Questi incontri non hanno solo un carattere informativo (fornendo ai genitori informazioni sulle attività educative svolte a scuola), ma mirano piuttosto a discutere i contenuti del lavoro educativo, al fine di promuovere il dialogo sui diversi "stili educativi" messi in atto nei vari contesti (famiglia/ambiente scolastico).

Professionalità nell'educazione della prima infanzia

La professionalità degli insegnanti e del personale ausiliario è sostenuta dal lavoro collegiale che si svolge all'interno del *gruppo di lavoro educativo* (composto da insegnanti e personale ausiliario). Il ruolo del gruppo di lavoro educativo dei servizi è quello di pianificare, implementare, monitorare e valutare in modo collaborativo le attività educative. Per questo motivo, sono previste riunioni periodiche a cui solitamente partecipano i coordinatori pedagogici: durante le riunioni vengono concordate anche le modalità di partecipazione del personale ausiliario alle attività educative.

21. Cfr. art. 7 "Le sperimentazioni" in Comune di Bologna, *Regolamento della scuola pubblica comunale dell'infanzia*, 1994, al link http://informa.comune.bologna.it/iperbole/media/files/regolamento_della_scuola_pubblica_comunale_dellinfanzia.pdf (ultimo accesso: 30/01/2025).

Questi elementi io credo rimangano importanti direttrici, da rileggere e ri-declinare nel contesto politico-istituzionale odierno, per affrontare le sfide che il sistema integrato proprio soprattutto alla scuola dell'infanzia che dovrebbe ridefinire la propria identità in quanto istituzione fondamentale per la costruzione non tanto e non solo di un percorso di continuità 0-6, come richiesto dalle normative più recenti, quanto piuttosto in una prospettiva più ampia 0-10. In questo senso, la nuova scuola dell'infanzia dovrebbe da un lato guardare ai nidi d'infanzia per ri-concettualizzare le proprie dimensioni più legate alla cura e all'accoglienza di bambini e famiglie e allo stesso tempo "tirare verso di sé" sul piano metodologico e didattico la scuola primaria, valorizzando le dimensioni ludiche, ludiformi e sociali dell'apprendimento a partire dalla co-progettazione di percorsi curricolari ampi da realizzarsi in tempi dilatati che radicano al nido e fioriscono alla scuola primaria.

Un lavoro ancora tanto da costruire, ma che potrebbe recuperare dal passato importanti intuizioni e ancora attuali soluzioni.

I rapporti di Bruno Ciari con la pedagogia laica del suo tempo

di Tiziana Pironi

Premessa

Come è emerso durante i lavori del convegno, svoltosi a Bologna il 24 ottobre 2023, per celebrare il centenario della nascita di Bruno Ciari, l'impegno militante di questo attivo protagonista del rinnovamento scolastico in Italia si è connotato per la profonda sinergia tra politica e pedagogia, la cui cifra distintiva va individuata nel rapporto tra la riflessione teorica e la concretezza dell'agire all'interno delle istituzioni stesse¹. Proprio alla luce dell'interdipendenza tra progettazione e didattica che permea costantemente l'opera di Bruno Ciari, nelle pagine che seguono si cercherà di ricostruire i rapporti da lui intessuti con la pedagogia di orientamento laico-progressista, rapporti che originariamente si situano nell'ambito del contesto fiorentino, per poi distinguersi all'interno dell'animato confronto che avvenne tra la pedagogia marxista e quella di orientamento laico.

1. Bruno Ciari e il contesto pedagogico fiorentino

Per cercare di individuare le tracce che in qualche modo determinarono le motivazioni che si espressero nelle scelte di Ciari, in primo luogo, di

1. Il rapporto tra politica e pedagogia nell'opera di Bruno Ciari è stato in passato oggetto di riflessione in due Convegni, i cui atti sono stati pubblicati nei seguenti volumi: E. Catarsi, A. Spini (edd.), *L'esperienza educativa e politica di Bruno Ciari. Materiali del Convegno di Certaldo, 11-13 settembre 1980*, Firenze, La Nuova Italia, 1982; E. Catarsi (ed.), *Bruno Ciari. Tra politica e pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.

aderire alla lotta partigiana e in seguito di dedicarsi anima e corpo alle istanze di una scuola democratica, dobbiamo riferirci alla sua testimonianza per la scomparsa di Ernesto Codignola, avvenuta il 28 settembre 1965, e che fu pubblicata due mesi dopo sulla rivista «Scuola e città». Nel ricordo dell'illustre pedagogista fiorentino, egli si dichiarava «colpito e addolorato» per la sua morte, e ritornava con la mente a un momento cruciale della sua vita, quando giovane studente presso il Magistero di Firenze seguiva le lezioni di Codignola, emblematicamente dedicate alla figura di Socrate, in una fase drammatica della storia italiana, che implicava una precisa scelta personale:

egli fu il mio Maestro nel senso grande e autentico della parola, e le sue lezioni (fin dal lontano 1942), e i suoi consigli, hanno lasciato in me tracce profonde. Molto io gli debbo per quanto riguarda la mia formazione, tal quale sono oggi. E il migliore omaggio che io posso rendere alla sua memoria sarà quello di scrivere quel che è rimasto vivo in me della sua opera di Maestro, che si esprimeva nell'azione educativa molto di più che negli scritti. Questa intenzione non è maturata ora, nell'impressione della sua morte, ma era in me da parecchio tempo, viva e insistente. Se non si è espressa finora è solo per l'urgenza di impegni più immediati e meno significativi. La mia testimonianza non sarà solo sul modo con cui Ernesto Codignola suscitava in noi allievi un travaglio interiore di ricerca, di lenta maturazione, di costruzione del vero: non sarà solo sul suo atteggiamento 'socratico' sulle sue riflessioni sul modo con cui aveva (prima della guerra ultima) operato una revisione critica dell'attualismo... sarà anche sul suo invito, che io sentivo chiaramente nel '42 (sui banchi dell'emiciclo dell'aula magna grematissima) a cercare la nostra interiore libertà, ad affermarla, ad affermarla ad ogni costo (era il corso su Socrate e l'esempio era calzante), a non venir meno alla profonda coerenza tra quel che si crede e quel che si fa! E quando penso a me che partii una notte per andare a combattere sui monti (me non coraggioso per natura, non tanto tagliato per impugnare il fucile) mi torna sempre in mente il discorso su Socrate.²

In questa densa e sentita testimonianza possiamo cogliere quegli orientamenti valoriali che contraddistinsero l'impegno, il coraggio della scelta, vissuti in prima persona da Bruno Ciari, come partigiano e, dopo la Liberazione, in qualità di maestro elementare e assessore comunista a Certaldo,

2. B. Ciari, *Testimonianze*, «Scuola e città», 11, 1965, p. 753.

fino a giungere agli anni conclusivi, ma altrettanto intensi della sua vita, dal 1966 al 1970, avendo egli assunto la direzione delle scuole comunali di Bologna³.

Occorre perciò soffermarsi su quel particolare momento in cui maturò la sua decisione di prendere parte alla Resistenza, una decisione che trovò senz'altro stimolo in quella forte carica tensionale, respirata durante le lezioni di Codignola; del resto, non va dimenticato che quest'ultimo già nel '42 aveva ormai operato il distacco definitivo dall'attualismo e dal fascismo per intraprendere quella terza via, come scrive Carmen Betti, connotata da «un pensiero pedagogico eticamente e socialmente impegnato, animato da una forte tensione antiautoritaria e antidogmatica»⁴.

L'appello alla priorità della coscienza da parte del filosofo fiorentino trovava una radice profonda in una religiosità di derivazioni kantiane e gianse-niste, come affermava Borghi, «una religiosità senza dogmi e senza il ricorso ad autorità esterne»⁵. Il contributo di Codignola all'antifascismo, durante la tragedia bellica, si nutriva della convinzione che la vera democrazia fosse «adesione consapevole alla legge, autocontrollo, rispetto di sé e d'altrui, senso del limite, e cioè costume di libertà, educazione alla libertà prima che indirizzo politico»⁶.

Il forte legame tra educazione e politica costituiva l'*humus* in cui trovarono origine nuovi progetti, fin dal 1944, all'interno del Partito d'azione fiorentino – come rileva ancora Betti – con «l'obiettivo di dare vita, nel dopoguerra, a un nuovo tipo di scuola, intesa a stimolare non solo lo spirito critico ma un nuovo habitus partecipativo, coinvolgendo in questo processo la stessa comunità circostante»⁷. Attorno alla figura di Ernesto Codignola gravitavano allievi e allieve, come Margherita Fasolo, sua assistente presso la

3. Sul periodo bolognese di Bruno Ciari: G. Bonomi, O. Righi (edd.), *Una stagione pedagogica con Bruno Ciari*, Bologna, il Mulino, 1982; M. D'Ascenzo, *Virginia Predieri, maestra di scuola dell'infanzia nella Bologna del secondo dopoguerra*, in Ead, G. Ventura (edd.), *Dalla parte delle maestre. La stagione pedagogica di Virginia Predieri (1931-2009)*, Lecce, Pensa Multimedia, 2016, pp. 17-63. Si veda inoltre, sempre di D'Ascenzo, il recente e approfondito saggio *Pedagogic Alternatives in Italy after the Second World War: the Experience of the Movimento di Cooperazione Educativa and Bruno Ciari's New School in Bologna*, «Espacio Tiempo y Educaciòn», 1, 2020, pp. 68-87.

4. C. Betti, *L'incidenza del pensiero e dell'opera di John Dewey e della pedagogia attivistica internazionale sul rinnovamento e sulla democratizzazione del sistema scolastico nell'Italia del secondo dopoguerra*, in R. Sani (a cura di), *L'internazionalizzazione del sistema scolastico e universitario italiano dall'Unità a oggi* (Macerata, 17-18 maggio 2022), «History of Education & Children's Literature», 2, 17, 2022, p. 150.

5. L. Borghi, *Attualità di Ernesto Codignola in Ernesto Codignola in 50 anni di battaglie educative*, «Scuola e città», 4-5, 1967, p. 149.

6. E. Codignola, *Educazione liberatrice*, Firenze, La Nuova Italia, 1946, p. X.

7. Betti, *L'incidenza del pensiero e dell'opera di John Dewey e della pedagogia attivistica internazionale...*, cit., p. 152.

Facoltà di Magistero e membro del Partito d'azione, così come il figlio dello stesso Codignola, Tristano⁸.

Si costituiva così un centro di elaborazione di idee che ebbe esito nell'immediato dopoguerra in quel laboratorio pedagogico e didattico, politicamente orientato in senso laico e democratico, da cui prese avvio la cosiddetta "scuola di Firenze"⁹, così definita da Franco Cambi. L'orientamento che ne scaturì trovò in Dewey un fondamentale punto di riferimento¹⁰, ma al tempo stesso anche in Pestalozzi, il cui nome comparirà non a caso sulla scuola nuova fondata dal filosofo, insieme alla moglie, nel popolare quartiere di Santa Croce, ridotto in macerie¹¹. Nell'intento di Codignola, Scuola-Città Pestalozzi voleva essere l'*exemplum* «di una collettività, che si educa da sé all'autogoverno, imparando l'esercizio della libertà col sottomettersi spontaneamente alla propria legge [...]. Gli alunni, che stanno a scuola dalla prima mattina al tardo pomeriggio, imparano a considerarla come la loro effettiva casa e la loro effettiva città»¹².

Ricordiamo a tal proposito che, nel 1948, Codignola, insieme ad altri direttori di comunità, fu tra i promotori della *Fédération Internationale des communautés* (FICE) presso il Villaggio Pestalozzi a Trogen, in Svizzera. Dopo l'esperienza tragica di guerre e dittature, si intendeva promuovere la cooperazione internazionale tra gli insegnanti, educando i bambini di diverse nazioni allo scambio di esperienze tra loro. Lo scopo era insomma quello di fare rete, per valorizzare e diffondere tra gli insegnanti i principi innovativi delle comunità scolastiche sorte nell'immediato dopoguerra¹³.

8. Sul gruppo costituitosi in questi anni attorno alla figura di Codignola presso l'Ateneo fiorentino: S. Oliviero, *L'Ateneo e l'universo scolastico: il caso Scuola-Città Pestalozzi*, in Comitato per le celebrazioni dei 100 anni dell'Ateneo fiorentino (ed.), *Firenze e l'Università. Passato, presente e futuro*, Firenze, Firenze University Press, 2024, pp. 283-296.

9. F. Cambi, *La "scuola di Firenze" (1950-1975)*, Napoli, Liguori, 1982. Si veda anche il recente volume: F. Cambi, P. Federighi, A. Mariani (edd.), *La pedagogia critica e laica a Firenze (1950-2015). Modelli. Trasformazioni. Figure*. Firenze, Firenze University Press, 2016.

10. Come evidenzia Carmen Betti è proprio a partire dal '44 che Ernesto Codignola, ormai distante dal neoidealismo, si era interessato al pensiero di Dewey (Betti, *L'incidenza del pensiero e dell'opera di John Dewey...*, cit., soprattutto alle pp. 147-151). Sulla diffusione in Italia della pedagogia di Dewey, si veda soprattutto: L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, Pisa, ETS, 1999.

11. Sui riferimenti di Codignola alla pedagogia pestalozziana si veda in particolare: A. Bergomi, *Ernesto Codignola a confronto con Johann Heinrich Pestalozzi: un percorso "tormentato"*, «Formazione, Lavoro, Persona», 28, 1919, pp. 93-99.

12. E. Codignola, *Scuola-città Pestalozzi. Educazione e iniziativa individuale*, relazione tenuta al corso delle SEPEG, svoltosi dal 4 al 14 maggio 1947 a Rimini, in Id., *La nostra scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1970, p. 143; si veda anche E. Codignola e A.M. Codignola, *La scuola-città Pestalozzi*, con saggi di aggiornamento a cura di R. Laporta et alii, 3ª ed. riveduta e accresciuta, Firenze, La Nuova Italia, 1975.

13. G. Pagliuzzi, *Il rinnovamento educativo dopo il 1945*, «Scuola e città», 18, 1967, pp. 294-302.

Il valore della comunità alimentava insomma la forza vitale di tali esperienze grazie all'inserimento in un vasto movimento di idee e di iniziative che sul piano pedagogico trovava ispirazione nella pedagogia dell'attivismo e in particolare in quella di Dewey¹⁴.

Nell'esigenza di far convergere la teoria nell'azione quotidiana, Scuola-Città Pestalozzi veniva a distinguersi quale centro sperimentale di quel rinnovamento scolastico che nel secondo dopoguerra trovò un riferimento politico-culturale nella casa editrice La Nuova Italia e nella rivista «Scuola e città». Grazie al gruppo ruotante intorno a Codignola e in seguito a Lamberto Borghi, la casa editrice fiorentina fu dalla metà degli anni Quaranta e per tutti gli anni Cinquanta il principale canale di diffusione delle opere di Dewey e dei pedagogisti che si impegnarono a studiarne l'opera, tra cui, principalmente, Aldo Visalberghi, Francesco De Bartolomeis, Raffaele Laporta¹⁵.

È per questo dinamico e impegnato clima politico-culturale che Bruno Ciari intesserà anche in seguito forti legami con la pedagogia fiorentina. Egli condivideva e si sentiva pienamente inserito in quel crocevia di idee e di esperienze didattiche d'avanguardia, ispirate da istanze democratiche e antiautoritarie. Dopo la Liberazione, subito alle prese con l'insegnamento nella scuola elementare di Certaldo, e molto insoddisfatto nei confronti della didattica tradizionale, decise, proprio grazie al gruppo fiorentino, di entrare a far parte dei CEMEA (Centres d'intraînement aux méthodes d'éducation active), che si erano costituiti a Firenze nel 1950, per iniziativa di Margherita Fasolo¹⁶. Quest'ultima, nell'inverno del 1950, si era fatta promotrice della riunione costitutiva dei CEMEA presso Scuola-Città Pestalozzi, dopo il suo rientro dalla Francia, dove l'associazione era nata per poi diffondersi alla fine della guerra in Europa. Ella, in linea con le esperienze d'oltralpe, indicava negli *stage* residenziali una nuova metodologia per la formazione degli educatori delle colonie di vacanza e degli stessi insegnanti¹⁷; la forma di diffusione era quella di seminari e di gruppi di lavoro della durata di 8-10 giorni, con l'obiettivo di promuovere un cambiamento del

14. Nel 1946, Codignola pubblicava il volume *Le «scuole nuove» e i loro problemi*, in cui oltre a considerare le esperienze di scuola attiva europee, cogliendone anche le problematiche, focalizzava soprattutto l'attenzione sulla pedagogia deweyana.

15. Come scrive Betti, dalla fine della guerra e per tutti gli anni Cinquanta, Dewey è l'autore che ricorre maggiormente nel catalogo della Nuova Italia (cfr. Betti, *L'incidenza...*, cit., p. 152).

16. F. Cambi, *Margherita Fasolo (1905-1956) Pedagogista e educatrice nell'Italia tra Guerra e Dopoguerra*, «Rivista di Storia dell'Educazione», 2, 2014, pp. 89-96; Ead., *Margherita Fasolo*, in «Dizionario Biografico degli Italiani – Enciclopedia Treccani», vol. 45, 1995, p. 348.

17. M. Fasolo, *L'attività dei «Centres d'entraînement»*, «Scuola e città», 5-6, 1951, pp. 122-126; Ead., *Che cosa sono i CEMEA*, «Scuola e città», 6, 1957, pp. 156-458.

modo di essere di educatori e insegnanti, nel mettersi in gioco sul piano relazionale, sperimentando pratiche di didattica attiva e offrendo largo spazio alle attività espressive e di animazione¹⁸.

Questa iniziativa convergeva, nello stesso periodo, con l'organizzazione da parte di Codignola di un incontro seminariale con Célestin Freinet, incontro a cui parteciparono numerosi docenti sempre presso Scuola Città-Pestalozzi¹⁹. La relazione del maestro francese, dal titolo *Le mie tecniche*, venne di seguito pubblicata sul primo numero di «Scuola e città» del 1950, favorendo così la nascita del movimento freinetiano a Firenze²⁰. A pochi mesi di distanza, si costituì a Fano la Cooperativa della Tipografia a Scuola, grazie soprattutto a insegnanti come Giuseppe Tamagnini, Anna Fantini, Aldo Pettini, desiderosi di sperimentare e diffondere anche in Italia le tecniche di Freinet e di contribuire così al rinnovamento della scuola nel nostro Paese²¹.

Nel 1952, Bruno Ciari, dopo aver fatto visita alla scuola di Aldo Pettini a Firenze e aver ricevuto da questi una copia della rivista «Cooperazione Educativa», cercò subito di avvalersi delle interessanti indicazioni operative dell'educatore francese e, nell'ottobre del 1953, propose alla giunta comunale di Certaldo di acquistare un «complesso tipografico da dare in dotazione alla scuola elementare»²². Nel 1954, Ciari risultava tra i promotori dell'incontro con Tamagnini e altri che si svolse a Signa il 10 ottobre 1954, in vista della preparazione del terzo congresso nazionale della CTS, che si terrà nel novembre dello stesso anno²³. Egli divenne così uno dei maggiori animatori del movimento, non solo sul piano organizzativo, ma anche didattico: inaugurava l'anno scolastico del 1954 con una prima classe elemen-

18. Sull'esperienza dei CEMEA: B. Libretti Baldeschi, *Il pensiero e l'azione dei CEMEA*, Milano, Associazione CEMEA, 1996.

19. Sulla diffusione della pedagogia freinetiana nel nostro Paese, si veda in particolare: E. Catarsi, *Freinet e la pedagogia popolare in Italia*, Firenze, La Nuova Italia, 1999; G. Bandini, *Pour une école coopérative et socialement engagée: diffusion et révision de l'œuvre de Célestin Freinet en Italie*, «History of Education & Children's Literature», 2, 2013, pp. 357-376.

20. C. Freinet, *Le mie tecniche*, «Scuola e città», I, 1950, pp. 21-25.

21. Sulla storia dell'MCE la bibliografia è ampia. Qui si rimanda in particolare a: G. Tamagnini (ed.), *Didattica operativa. Le tecniche Freinet in Italia*, Frontale, Movimento di Cooperazione Educativa, 1965; A. Pettini, *Origini e sviluppo della Cooperazione educativa in Italia (dalla CTS al MCE - 1951-1958)*, Milano, Emme edizioni, 1980. Per una ricostruzione aggiornata: R. Rizzi, *La cooperazione educativa per una pedagogia popolare. Una storia del MCE*, Edizioni Junior-Bambini, 2021.

22. E. Catarsi, Bruno Ciari assessore alla pubblica istruzione del Comune di Certaldo (1952-1960), in Catarsi, Spini (edd.) *L'esperienza educativa e politica...*, cit., p. 105. Sulla figura e l'opera di Aldo Pettini, si veda M.R. Di Santo, *Al di là delle tecniche. La pratica educativa di Aldo Pettini*, Milano, Prometheus, 2015.

23. R. Rizzi, Bruno Ciari e il Movimento di Cooperazione educativa, in E. Catarsi (Ed.), *Bruno Ciari tra politica e pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia, 1992, p. 100. Si veda anche il ricordo di Raffaele Laporta, Bruno Ciari, maestro, «Scuola e città», 10, 1970, pp. 435-441.

tare nella quale sperimentava le tecniche freinetiane, di cui egli offriva un resoconto costante nel «Bollettino di Cooperazione educativa», per farne oggetto di riflessione e di dibattito fra gli insegnanti²⁴.

Del resto, egli affidava in genere alla rivista «Cooperazione educativa» i suoi articoli sulla sperimentazione didattica, mentre sulla rivista «Riforma della scuola», di orientamento comunista – fondata nel 1955 da Dina Bertoni Jovine e da Lucio Lombardo Radice – pubblicava gli interventi relativi a quanto veniva elaborando sul piano della riflessione teorica e politica.

2. Il rapporto con la pedagogia marxista

Gli anni Cinquanta, come pure quelli Sessanta, sono stati attraversati da forti contrasti politici e diventava quindi difficile per Bruno Ciari essere al tempo stesso organico al PCI e mantenere un filo diretto con gli ambienti attivistici deweyani, senza che non gli fosse fatta notare la contraddizione. Il mondo della pedagogia di orientamento marxista mostrava infatti un atteggiamento molto critico nei confronti dell'attivismo e in primo luogo di John Dewey²⁵. Questi era ritenuto uno strumento dell'egemonia culturale americana, cui si contestava l'eccessiva fiducia nella forza trasformativa dell'educazione, senza che si tenesse conto dell'effettivo cambiamento della struttura, ovvero dell'assetto socio-economico. Tra il 1949 e il 1959, il pedagogista statunitense fu infatti oggetto di forti attacchi all'interno dei periodici «Società e Rinascita», e veniva di conseguenza messo in antitesi a Karl Marx e ad Antonio Gramsci. Come scrive Carmela Covato «il contrasto teorico maturato tra marxisti e attivisti stava a rappresentare profonde divergenze esistenti anche all'interno di posizioni tra le più innovatrici emergenti nella scena pedagogica di allora»²⁶.

La contrapposizione Dewey/Marx si protrasse ben oltre un decennio all'interno del mondo della pedagogia di orientamento laico-progressista, tanto che, nel marzo del 1962, dalle colonne di «Riforma della scuola», Bruno Ciari si trovò a dover prendere pubblicamente le difese del filosofo americano. Egli affermava espressamente che era del tutto sbagliato re-

24. Centro Studi e Iniziative Bruno Ciari, *Bruno Ciari e la nascita della pedagogia popolare in Italia*, Firenze, Tip. Nazionale, 1972; L. Bellatalla (ed.), 1968-1998. *Ciari e Freinet. Un bilancio tra passato e futuro*, Parma, Ricerche pedagogiche, 1999.

25. Sul ruolo di mediazione svolto da Bruno Ciari tra marxismo e attivismo, si veda C. Covato, *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano*, Roma, Edizioni Conoscenza, 2022, soprattutto alle pp. 97-118.

26. *Ibid.*, p. 191.

spingere in blocco l'attivismo e in particolare il pensiero deweyano, mentre occorreva invece indagarlo a fondo con «un'analisi dei suoi ideali, dei suoi contenuti in rapporto ai presupposti filosofici, ideologici, che unitamente ne stanno alla base»²⁷.

Il suo intervento era l'esito di una polemica scaturita, due mesi prima, all'interno del convegno su *Strutture, contenuti e metodi della scuola obbligatoria*, tenutosi il 13-14 gennaio del 1962, presso la sede dell'Istituto Gramsci a Roma, a cui avevano partecipato i più noti pedagogisti di area laica, oltre naturalmente a quelli marxisti²⁸. Tale iniziativa era stata organizzata dalla sezione pedagogica dell'Istituto Gramsci, in vista del varo della legge n. 159, istitutiva della scuola media unica, ed essa «rappresentò l'occasione per un serrato confronto tra marxisti e attivisti proprio sul rapporto contenuti e metodi»²⁹.

L'incontro era stato introdotto da Dina Bertoni Jovine, la quale aveva tenuto subito a precisare come, sull'onda dell'attivismo, si fosse diffuso un utilizzo puramente strumentale delle cosiddette “tecniche”:

ci è sembrato a un certo punto che la giusta battaglia per il rinnovamento dei metodi educativi e la lotta contro i pericoli di un insegnamento mnemonico-nozionistico, dopo aver sviluppato il grande filone di argomenti esposti dal Dewey, si andasse frantumando nella ricerca di tecniche e di espedienti perdendo di vista l'obiettivo di una cultura che è valida soltanto quando si inserisce storicamente e organicamente nel moto di progresso di un'intera società.³⁰

Ancora più esplicito risultava l'intervento provocatorio di Lucio Lombardo Radice:

la Santa messa con i metodi attivi mi ha sempre fatto venire in mente i ‘metodi attivi’ seguiti dal principe padre di Gertrude per convincerla a diventare monaca. Il padre della monaca di Monza era a suo modo un pioniere

27. B. Ciari, *Per un dialogo costruttivo*, «Riforma della scuola», 3, 1962, p. 43. Ciari scriveva ancora: «All'interno di questo confronto al marxismo non può spettare – come si è detto – soltanto una funzione di demistificazione ideologica ma, in positivo, il compito di ridefinire i termini di una indagine scientifica di tipo nuovo» (*ibid.*).

28. Una sintesi degli atti del convegno su *Struttura, contenuti e metodi della scuola obbligatoria*, vennero pubblicati in «Riforma della scuola», 6-7, 1962. Tra i partecipanti al Convegno figuravano: Dina Bertoni Jovine, Giorgio Bini, Bruno Ciari, Giacomo Cives, Lucio Lombardo Radice, Cesare Luporini, Mario Alighiero Manacorda, Antonio Santoni Rugiu, Luigi Volpicelli.

29. Covato, *Litinerario...*, cit., p. 191.

30. D. Bertoni Jovine, *Cultura ed educazione vanno considerati come fatto storico*, «Riforma della scuola», 6-7, 1962, p. 28.

dell'attivismo; portava alla figlia le bamboline vestite da monache, la faceva giocare al convento e così via.³¹

Seguiva la replica di Bruno Ciari il quale, nel sentirsi chiamato in causa, affermava che era senz'altro giusto rifiutare la distinzione tra contenuti e metodi, abbracciata da molta pedagogia cattolica; per l'occasione, egli si riferiva chiaramente ai Programmi Ermini, varati nel 1955, ispirati a metodologie attivistiche ma strumentali al principio del «fondamento e coronamento dell'istruzione religiosa»; tuttavia, avvertiva come fosse da tener presente che per l'attivismo autentico le tecniche andavano intese in senso valoriale e non come meccanici procedimenti estrinseci alle finalità educative. Ciari teneva inoltre a precisare, con una certa nota polemica, quanto il termine stesso "contenuto" risultasse «stantio», derivante da «sorpasate filosofie per cui il pensiero è specchio della realtà»³².

Egli ribadiva in quella occasione che l'adozione del metodo scientifico in campo scolastico – di cui Dewey si era fatto promotore – scongiurava in ogni caso qualsiasi deriva incline al conformismo e al dogmatismo; secondo lui, l'esigenza di un rinnovamento democratico, fondato sulla libertà e sulla tolleranza, trovava un suo fondamento nel metodo scientifico da sperimentare nella scuola. In tal caso, il suo principale riferimento non poteva essere che *Come pensiamo*, in base a cui l'attività del pensare scaturisce sempre da una situazione problematica e quindi non rappresenta un semplice rispecchiamento della realtà, ma implica una trasformazione del soggetto e insieme dell'oggetto, del dato di fatto, della realtà. Va d'altronde osservato che nel volume *Le nuove tecniche didattiche*, Ciari si richiamava in particolare ai saggi deweyani *Logica, teoria dell'indagine* e *Ricostruzione filosofica*, due opere di grande impegno teorico e prive di diretti riferimenti pedagogici³³.

31. L. Lombardo Radice, *Distinguere l'attivismo serio dall'"attivismo" tra virgolette*, «Riforma della scuola», 6-7, 1962, p. 19.

32. B. Ciari, *Non è possibile separare una nozione dal metodo per acquistarla*, «Riforma della scuola», 6-7, 1962, p. 29. Occorre anche tener presente come Ciari in quell'occasione mettesse anche in guardia nei confronti della "teoria dell'istruzione", di matrice bruneriana, legata al contesto culturale americano e perciò secondo lui non esportabile senza una precisa e matura consapevolezza critica: «Da quel che si può sapere vien fuori il sospetto che si tende verso un addestramento neutro che in fondo neutro non è, poiché tende a formare negli individui le abilità intellettuali richieste da una società industriale caratterizzata da una tecnologia avanzatissima, in continua fase di ristrutturazione. Un tale tipo di società richiede indubbiamente un'intelligenza flessibile, capace di adattarsi ai rapidi mutamenti, o, per gli intellettuali più creativi, di preordinare i cambiamenti stessi. A mio parere, però, la richiesta della società tecnocratica non va oltre l'efficienza intellettuale concepita come apporto neutro e sempre subalterno» (*Ibid.*). Si veda al riguardo T. Tomasi, *Ciari e il dibattito pedagogico nel dopoguerra* in Catarsi, Spini (edd.), *L'esperienza educativa e politica di Bruno Ciari*, cit., p. 44.

33. B. Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, Roma, Editori Riuniti, 1972.

Di conseguenza, sulla base di un'attenta e meditata lettura degli scritti di Dewey, Ciari sosteneva l'importanza nevralgica dell'educazione scientifica nel curriculum scolastico, quale attitudine a pensare in modo problematico e critico e principale antidoto al verbalismo nozionistico. Egli si dichiarava insomma fortemente convinto che i contenuti trasmessi acriticamente avrebbero formato dei soggetti dogmatici, non importa di quale chiesa, giacché – affermava – «sarebbe assurdo che da una comunità uscissero piccoli gesuiti, da un'altra marxisti in erba, oppure liberalini, o via dicendo»³⁴. L'educazione scientifica era perciò considerata quale metodo e fine al tempo stesso, onde stimolare una coscienza critica; emergeva quindi l'insistenza su un tratto comportamentale dell'essere insegnante, ovvero di «non imporre nessuna verità ma aiutare a cercarla attraverso un travaglio interiore di ricerca»³⁵.

Secondo il maestro di Certaldo, le finalità ideali non potevano in sostanza venir disgiunte dalle tecniche: in primo luogo la democrazia, intesa come valorizzazione di tutti, all'interno di una comunità in cui l'alunno si sentisse libero intellettualmente e in grado di raggiungere determinati obiettivi per interiore processo. Le tecniche non potevano insomma prescindere dai valori, essendo soggette al banco di prova della sperimentazione. Questo, nella consapevolezza che la crescita della democrazia doveva essere alimentata dal contributo attivo, critico, creativo dei soggetti, in un rapporto dinamico e interattivo tra scuola e società, dove la soggettività della persona e l'oggettualità della condizione materiale interagivano in un processo mai definitivo e concluso.

Quindi la scuola, non separando tecniche e valori, andava concepita in senso antiautoritario e insieme emancipativo. Scriveva infatti Ciari in un articolo apparso nel 1960 su «Cooperazione Educativa»: «se si parte dal presupposto che non esiste sapere organico, definitivo se non quello che risulta da un'indagine motivata; se si considera inoltre, che al di là dei risultati quel che più vale è l'abito scientifico che deriva dall'esercizio della ricerca, ne consegue che è assolutamente necessario porre le basi di una tecnica dell'indagine o, se si vuole, tecnica della ricerca»³⁶.

Non si può non condividere a tal proposito quanto sostenuto da Visalberghi che parlava di «migliorismo pedagogico» a proposito del lavoro compiuto da Ciari, in quanto orientato alla trasformazione concreta della realtà in condizioni difficili: «migliorismo» inteso quale connotazione di

34. *Ibid.*, p. 51.

35. *Ibid.*

36. B. Ciari, *Per la liberazione del fanciullo*, «Cooperazione educativa», 6, 1960, p. 115.

fondo dell'etica deweyana «che è una morale di impegno attivo, ma non attivistica. L'impegno attivo deve cioè riferirsi con ogni attenzione critica e scientifica alla situazione concreta, al problema *hic et nunc* da risolvere, ed è positivo se contribuisce allo sviluppo attuale e futuro»³⁷.

Pur nella consapevolezza che «dalla scuola da sola non possa venire il rinnovamento dell'intera società», Ciari affermava che «in rapporto alle sollecitazioni delle altre istanze sociali, [la scuola] autorinnovandosi potrà esercitare stimoli e spinte direzionali negli altri aspetti della società»³⁸. «Aggiungerei – scriveva ancora – che non vi è un prima e un poi nei fattori che entrano in questa transazione, almeno oggi. Direi che la scuola deve divenire consapevole del suo ruolo non passivo, autonomo»³⁹.

In tal senso, egli rimproverava alcuni collaboratori di «Riforma della scuola», suoi compagni di partito, per aver colpito, opponendosi a un attivismo di facciata «tutto il movimento della scuola moderna e anche a parecchi di noi, senza avvedersi di portare in tal modo acqua al mulino dei nostalgici della scuola del passato»⁴⁰.

In un clima di forte polarizzazione ideologica, Ciari si dimostrava perciò critico nei confronti dell'atteggiamento deterministico assunto dai marxisti e lo faceva attivando un confronto proprio dalle colonne di «Riforma della scuola», nell'intento di favorire il dialogo, una possibile mediazione, onde evitare dannose spaccature dell'area laico-progressista⁴¹.

Da tempo egli aveva insistito a più riprese – come già in uno scritto del 1954 – sul ruolo fondamentale del mondo della scuola per contribuire alla trasformazione del costume, così da rendere il nostro Paese una nazione moderna e progredita. La scuola veniva concepita come il luogo per eccellenza dove combattere l'inerzia mentale, il conformismo, l'immaturità sociale che caratterizzavano buona parte della popolazione⁴².

Anche se il confronto col pensiero gramsciano non risulta essere il frutto di un'analisi sistematica da parte di Ciari, esso ha rappresentato senza dub-

37. A. Visalberghi, *Il contributo di Bruno Ciari al rinnovamento del sistema scolastico*, in Catarsi, Spini (edd.), *L'esperienza educativa e politica di Bruno Ciari*, cit., p. 22.

38. B. Ciari, *Collegare le riforme strutturali con le necessità minute*, «Riforma della scuola», 11, 1966, p. 25.

39. *Ibid.*

40. *Ibid.*, p. 26.

41. C. Covato, *Unitarietà di una proposta politico-pedagogica. Da alcuni appunti di Bruno Ciari negli ultimi anni della sua attività*, in Catarsi, Spini (edd.), *L'esperienza educativa e politica di Bruno Ciari*, cit., p. 99. Sul confronto dei pedagogisti di area marxista con l'attivismo, si vedano in particolare: D. Bertoni Jovine, *La scuola dal 1870 ai giorni nostri*, Roma, Editori Riuniti, 1971; G. Bini, *La pedagogia attivistica in Italia*, Roma, Editori Riuniti, 1971; M.A. Manacorda, *Momenti di storia della pedagogia*, Torino, Loescher, 1977; L. Lombardo Radice, *Educazione e rivoluzione*, Roma, Editori Riuniti, 1977.

42. B. Ciari, *Tecniche e valori*, «Cooperazione educativa», 5, 1954, pp. 97-99.

bio un importante punto di riferimento in merito a un preciso progetto di trasformazione della società⁴³. Non poteva però mancare da parte sua anche una critica a quanto affermato da Gramsci sul concetto di libertà individuale:

io non sono con Gramsci quando afferma che 'la coscienza del fanciullo non è alcunché di individuale (e tanto meno di individuato), è il riflesso della frazione di società civile cui il fanciullo partecipa, dei rapporti sociali quali si annodano nella famiglia, nel vicinato, nel villaggio, ecc.'. Le mie riserve alle affermazioni gramsciane riguardano soltanto il termine 'riflesso', che mi sembra sottolinei una assoluta passività dell'individuo, quando invece il suo rapporto con l'ambiente si deve definire come 'interazione, integrazione, o transazione'.⁴⁴

L'idea di fondo che Ciari cercava perciò di mettere in pratica era quella di un soggetto parte attiva e in costante interazione con una "scuola-comunità", centro nevralgico della vita associata⁴⁵, sulla base di una visione educativa ampia che risentiva in qualche modo delle riflessioni sulle prospettive di pedagogia comunitaria, elaborate dai principali interpreti di Dewey, in primis Lamberto Borghi e Raffaele Laporta, in direzione di un superamento della visione scuola-centrica, considerata sostanzialmente velleitaria, se non avesse coinvolto la comunità nel suo insieme⁴⁶. Per capire questo concetto, che Ciari cercava di tradurre quotidianamente, occorre ricordare che fin dagli anni in cui era assessore a Certaldo, egli aveva concepito la biblioteca comunale non solo come luogo di pubblica lettura, ma quale struttura culturale completa, presso cui organizzare le più svariate iniziative volte all'elevazione culturale della popolazione: dalle conferenze su argomenti di varia natura alle audizioni di musica classica e popolare, alle mostre di pittura e persino ai corsi di preparazione in vista del concorso magistrale⁴⁷.

Si trattava di interventi nutriti dalla consapevolezza che senza una visione unitaria dei processi in atto nei rapporti scuola/società sarebbe stato

43. Covato, *L'itinerario...*, cit., p. 101.

44. B. Ciari, *La grande disadattata*, Roma, Editori Riuniti, 1972, p. 86.

45. B. Ciari, *Una comunità nasce*, «Cooperazione educativa», 3, 8-9, 10, 1957; Id., *Tecniche e comunità scolastica*, «Riforma della scuola», 10, 1957, pp. 106-108; si veda anche il capitolo 7 dal titolo *Lo sviluppo della comunità* a conclusione del volume di Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, cit.

46. Rispettivamente: L. Borghi, *Educazione e sviluppo sociale*, Firenze, La Nuova Italia, 1962; Id., *Scuola e comunità*, Firenze, La Nuova Italia, 1964; R. Laporta, *La comunità scolastica*, Firenze, La Nuova Italia, 1963. In particolare in questo volume del pedagogista abruzzese viene evidenziata la reciproca interazione tra libertà e comunità sulla base di un empirismo critico di matrice deweyana.

47. Catarsi, *Bruno Ciari assessore alla pubblica istruzione del Comune di Certaldo*, cit., p. 104.

impossibile progettare qualsiasi ipotesi di cambiamento: «senza questa visione unitaria che va dalla didattica alla struttura, all'edilizia, alla condizione dell'insegnante, senza questa impostazione unitaria io non credo che sia possibile rinnovare la scuola»⁴⁸.

Ed è in quest'ottica che si svolgerà il suo impegno in qualità di direttore delle scuole comunali di Bologna, nel breve ma intenso periodo, che va dal 1966 al 1970. Qui Ciari ebbe occasione di lavorare in collaborazione coi pedagogisti dell'Istituto di pedagogia dell'Università di Bologna, e in modo particolare con Raffaele Laporta che, dal '67 al '69, insegnò pedagogia presso la Facoltà del Magistero bolognese. Un rapporto fra i due che si era consolidato anni prima quando Laporta era stato uno dei principali animatori dei CEMEA e del MCE, e avendo anche diretto, dal 1958 al 1963, Scuola-Città Pestalozzi⁴⁹.

In conclusione, ci sembra di poter condividere quanto affermato da Carmela Covato in merito al ruolo svolto da Bruno Ciari nell'aver saputo tradurre in forme innovative di gestione e di sperimentazione scolastica la sua capacità «di confrontarsi, fuori da rigide barriere ideologiche, con le novità provenienti dall'attivismo pedagogico»⁵⁰.

48. B. Ciari, *Non è possibile separare una nozione dal metodo per acquistarla*, «Riforma della scuola» 1962, 4, p. 105.

49. Sulla pedagogia di Raffaele Laporta: Aa.Vv., *Le frontiere dell'educazione. Scritti in memoria di Raffaele Laporta*, Firenze, La Nuova Italia, 1992; Aa.Vv., *Un pedagogista laico: Raffaele Laporta. Dossier Monografico. Studi sulla formazione*, IV, 2, Bologna, Gedit, 2001; A.M. Passaseo, *Educazione e libertà: intorno all'opera di Raffaele Laporta*, «Rassegna di pedagogia», 3, 4, 2013, pp. 267-282. Si veda anche il recente contributo di G. D'Aprile, *Libertà e apprendimento come desiderio di vita. In dialogo con Raffaele Laporta*, «Pedagogia oggi», 2, 2019, pp. 328-341.

50. Covato, *L'itinerario...*, cit., p. 191.

Il giornalino scolastico di Bruno Ciari tra passato e presente

di Elena Pacetti

1. Alle origini del giornalino scolastico: la pedagogia di Freinet

Nel delineare le caratteristiche dell'esperienza di Bruno Ciari sul giornalino scolastico, è importante fare riferimento alla pedagogia di Célestin Freinet che tanto ha influenzato (e tuttora influenza) l'educazione del XX secolo e le riflessioni sul ruolo degli insegnanti e della scuola.

Fondamento della pedagogia freinetiana è la libera espressione che presenta due dimensioni: una dimensione di esternazione, espressione all'esterno di quanto il bambino prova e si porta dentro, e una dimensione di comprensione della realtà che si manifesta attraverso la formulazione di ipotesi scientifiche, filosofiche, di spiegazione dei fenomeni naturali, linguistiche. Questo significa che l'adulto, in particolare l'insegnante, dovrebbe valorizzare queste dimensioni e prestargli attenzione: è proprio a partire da questa riflessione che Freinet ha fondato la sua visione pedagogica, evidenziando quanto la scuola non desse importanza ai vissuti dei suoi alunni, alle loro esperienze e conoscenze. Centrale diventa, dunque, il diritto alla parola personale del bambino e la sua cultura, un diritto che può essere garantito solo attraverso la comunicazione, vista come strumento che obbliga a organizzare il proprio pensiero in modo che l'altro lo possa comprendere. La comunicazione permette, inoltre, di conoscere l'altro, di accordargli il diritto di esistere nella diversità, aumentando così la possibilità di una comprensione reciproca. La scuola dovrebbe quindi garantire questo diritto, promuovendo il desiderio di raccontare attraverso il testo libero, espressione spontanea del bambino, un testo libero che non va prefissato in momenti precisi dall'insegnante,

ma deve davvero consentire ai bambini quella libertà di espressione anche temporale¹.

Per questo motivo, tra le tecniche freinetiane tuttora più utilizzate troviamo la tipografia e il giornalino: si tratta di tecniche che permettono agli studenti di essere protagonisti del loro processo educativo. In particolare, con la tipografia, gli studenti non sono più semplici destinatari del sapere, ma diventano attori attivi nella creazione di materiale didattico e non. La tipografia in classe consente di realizzare giornali, libri e materiali che raccontano le esperienze degli alunni, contribuendo a sviluppare competenze comunicative e critiche². Questo approccio riflette il principio della partecipazione che è cardine dell'educazione proposta da Freinet. La tipografia offre agli alunni un mezzo per dare vita alle proprie idee, per sviluppare il pensiero e migliorare la comunicazione. Il giornalino scolastico, infatti, permette agli studenti di esprimere pensieri, opinioni e riflessioni personali, rafforzando la loro autostima e il loro senso di responsabilità:

la stampa dà voce ai bambini. Si tratta dei loro pensieri, ricchi di contenuti emotivi, sono gli attimi vibranti della vita che affideranno al loro quaderno, al loro libro.³

La produzione del giornalino scolastico è anche un potente strumento per sviluppare competenze linguistiche. Gli studenti devono imparare a scrivere articoli, a organizzare le informazioni, a presentare i contenuti in modo chiaro e a collaborare nella stesura del materiale. Questo processo di scrittura collettiva stimola la riflessione sui contenuti, mentre la pubblicazione di un giornale scolastico offre un'esperienza pratica che lega la teoria alla realtà quotidiana. La scrittura collettiva permette agli alunni di riflettere sui temi trattati e di sviluppare una coscienza critica verso la realtà sociale, mentre la tipografia diventa uno strumento di alfabetizzazione globale che include la dimensione sociale, politica ed emozionale dell'apprendimento⁴.

1. E. Bottero, *Pedagogia cooperativa: le pratiche Freinet per la scuola di oggi*, Roma, Armando Editore, 2021.

2. C. Freinet, *La scuola moderna*, Trieste, Asterios Editore, 2022 (ed. italiana originale 1963).

3. «L'imprimerie donne la parole à l'enfant. Ce sont ses pensées riches de leur contenu émotionnel, ce sont des instants vibrant de vie qu'il va confier à son album, à son livre», in L. Balesse, C. Freinet, *La lecture par l'imprimerie à l'école*, Cannes, Editions de l'Ecole Moderne Française, 1961, disponibile su <https://www.icem-freinet.fr/archives/bem/bem-7/bem-7.htm> (ultimo accesso: 19/03/2025), traduzione a cura dell'autrice.

4. G. Cavinato, N. Vretenar, *Scrivere insieme: Idee e proposte per la scrittura collettiva*, Roma, Edizioni MCE, 2019.

Il giornalino scolastico offre un ampio spazio alla creatività degli studenti. In questo contesto, gli studenti non solo scrivono, ma si occupano anche di altri aspetti creativi, come la grafica e il design del giornale, potenziando le loro capacità artistiche e tecniche. La realizzazione di un prodotto finito, che può essere condiviso con la comunità scolastica o anche con la famiglia, genera un forte senso di realizzazione e orgoglio e permette agli studenti di vivere un'esperienza educativa che coinvolge tutti i sensi, consolidando la loro capacità di pensiero critico e creativo⁵.

Questi strumenti rafforzano l'idea di una comunità educativa che si basa sulla condivisione delle esperienze. Gli studenti, lavorando insieme alla produzione di contenuti, imparano a cooperare e a rispettare le idee altrui, sviluppando una mentalità collettiva. Questo è particolarmente significativo nella pedagogia Freinet, che pone l'accento sull'apprendimento collettivo e sulla comunità come elemento fondamentale di crescita. La scrittura collettiva e l'uso di strumenti tipografici in contesti scolastici (soprattutto se in contesti sociali svantaggiati) rendono la conoscenza un prodotto condiviso che arricchisce l'intera comunità scolastica, dando a ciascuno studente il senso di partecipazione e di valore sociale⁶.

Nella scuola tradizionale, la composizione era solo per la correzione dell'insegnante e non era uno strumento di comunicazione. Nelle classi freinetiane, la tipografia permette di stampare i testi degli alunni, valorizzando così la loro espressione e apprezzamento da parte di compagni e delle famiglie⁷.

Il testo libero ha anche un valore sociale, di condivisione e socializzazione. Scrive Freinet:

nelle nostre classi, i bambini raccontano e, in seguito, scrivono liberamente ciò che sentono: il bisogno di esprimere, di esternare, di comunicare a chi li circonda o ai loro amici di penna. [...] Nelle nostre scuole, la libera espressione dei bambini è automaticamente socializzata dalla motivazione fornita dal giornale scolastico e dalla corrispondenza. D'ora in poi i bambini non scriveranno più solo ciò che li interessa; scriveranno ciò che, nei loro pensieri, nelle loro osservazioni, nei loro sentimenti e nelle

5. G. Errico, *Il diritto del bambino alla libera espressione. L'esempio di Célestin Freinet e Janusz Korczak*, «Dialegethai Rivista telematica di Filosofia», 13, 2011, disponibile su <https://purl.org/mdd/gemma-errico-01> (ultimo accesso: 19/03/2025).

6. F. D'Auria, *Scrittura collettiva. Un metodo che premia il lavoro solidale*, «Il Bo Live, Università di Padova», 25 maggio 2024, disponibile su <https://ilbolive.unipd.it/it/news/scrittura-collettiva-metodo-che-premia-lavoro> (ultimo accesso: 20/03/2025).

7. Errico, *Il diritto del bambino alla libera espressione. L'esempio di Célestin Freinet e Janusz Korczak*, cit.

loro azioni, è in grado di attirare l'attenzione dei loro compagni di classe prima e dei loro corrispondenti poi [...] Il diario scolastico è come un'indagine permanente che ti mette in contatto con il mondo, una finestra spalancata sul lavoro e sulla vita... In ogni fase del processo, pubblicare e distribuire il giornale scolastico è la migliore preparazione alla responsabilità sociale.⁸

Siamo in periodo di grandi fermenti e innovazioni, all'indomani della Seconda guerra mondiale che aveva lasciato cicatrici profonde a livello economico, sociale, politico. Freinet intendeva modificare l'impostazione classica della scuola e questo era possibile rivoluzionando i metodi e i contenuti e riorganizzando l'aula. Gli alunni andavano posti al centro della lezione (per questo, ad esempio, Freinet eliminò il rialzo per la cattedra e la posizionò lateralmente), e la classe poteva essere in aree destinate ad attività diverse, in modo che ogni bambino potesse dedicarsi a quello che considerava più interessante. Da un punto di vista metodologico, il lavoro era incentrato sulla cooperazione, realizzata grazie alle "tecniche" divise in cinque aree: espressione libera, ricerca, comunicazione, valutazione, organizzazione cooperativa⁹. Nella scuola di Freinet i bambini collaboravano, apprendendo attraverso il confronto e l'esperienza e condividevano i progetti e i risultati ottenuti.

La tipografia e il giornalino scolastico sono tecniche centrali nel pensiero di Célestin Freinet per la loro capacità di promuovere l'autonomia degli studenti, di favorire la cooperazione e di integrare la creatività nell'apprendimento. Questi strumenti educativi rispondono all'esigenza di creare ambienti di apprendimento attivi, dinamici e inclusivi, e rappresentano una pratica educativa che lega la scuola alla realtà sociale, sviluppando competenze comunicative, critiche e sociali negli studenti.

8. «Dans nos classes, l'enfant raconte et, plus tard, écrit librement ce qu'il éprouve: le besoin d'exprimer, d'extérioriser, de communiquer à son entourage ou à ses correspondants. [...] L'expression libre de l'enfant se trouve chez nous automatiquement socialisée par la motivation que nous valent le journal scolaire et la correspondance. Désormais, l'enfant n'écrit plus seulement ce qui l'intéresse lui; il écrit ce qui, dans ses pensées, dans ses observations, dans ses sentiments et ses actes est susceptible d'accrocher ses camarades d'abord, ses correspondants ensuite [...] Le journal scolaire est comme une permanente enquête qui vous place à l'écoute du monde, une large fenêtre ouverte sur le travail et sur la vie... A toutes les étapes de son processus, l'édition et la diffusion du journal scolaire sont la meilleure des préparations aux responsabilités sociales», in C. Freinet, *Le journal scolaire*, Editions de l'Ecole Moderne Française, CEL 1967, ripreso in *Le journal scolaire Célestin Freinet (1967), extraits*, «Le nouvel éducateur», 177, Mars 2006 (traduzione a cura dell'autrice).

9. Cfr. C. Freinet, *Le mie tecniche*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

2. Il Movimento di Cooperazione Educativa

Nel 1951, a Fano, nasce la Cooperativa della Tipografia a Scuola (CTS), fondata da insegnanti di scuola primaria e secondaria e pedagogisti come Giuseppe Tamagnini, Aldo Pettini e Margherita Zoebeli, ispirati alla pedagogia popolare di Freinet. Aldo Pettini aveva diffuso le tecniche didattiche freinetiane¹⁰, mentre Giuseppe Tamagnini aveva scritto l'introduzione alla prima traduzione italiana di un'opera di Elise Freinet. Nel 1952 Bruno Ciari entra nel gruppo CTS e nel 1956 questo gruppo diventa il Movimento di Cooperazione Educativa, detto anche "MCE"¹¹.

Questi insegnanti si unirono attorno all'idea di cooperazione solidale, per promuovere crescita e integrazione sociale. Non si trattava solo di usare tecniche di attivismo freinetiano, ma di creare un movimento di ricerca che ponesse al centro gli individui, per costruire condizioni di educazione popolare come garanzia di rinnovamento civile e democratico.

Il MCE si configura da subito come una "comunità di pratica" che valorizza la documentazione delle esperienze in classe per migliorare la professionalità degli insegnanti in un'ottica di apprendimento permanente: in sostanza, un gruppo di insegnanti-ricercatori che si auto-formano consapevoli che la scuola è fatta di esperienze concrete e la loro documentazione consente di riflettere criticamente sulle proprie pratiche. Afferma Aldo Pettini:

non leggiamo solo libri ed ascoltiamo conferenze: apriamo le finestre e guardiamo fuori se c'è qualcosa di interessante e di attuale da fare.¹²

Le scelte pedagogiche di queste/i maestre/i fanno sentire ancora oggi l'esigenza di condividere progetti per cambiare la scuola ed essere parte attiva del cambiamento come educatrici/educatori.

Il Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) si distingue per il principio di laicità e cooperazione, favorendo un approccio educativo che valorizza l'ascolto, la cura e la promozione della diversità. I suoi aderenti impegnano la loro professionalità in contesti educativi innovativi, attraverso pratiche che mirano alla democrazia, all'uguaglianza e alla giustizia sociale.

10. A. Pettini, *Le tecniche Freinet*, Rimini, O.D.C.U. Studio editoriale, 1951.

11. Cfr. T. Tomasi, *Scuola e pedagogia in Italia (1948-1960)*, Roma, Editori Riuniti, 1977.

12. V. Roghi, *4 novembre 1951: nasce il Movimento di Cooperazione Educativa*, «Rivista il Mulino», 4 novembre 2021, disponibile su <https://www.rivistailmulino.it/a/4-novembre-1951-nasce-il-movimento-di-cooperazione-educativa> (ultimo accesso: 15/02/2025).

L'MCE crede che l'educazione non sia solo pedagogica, ma anche sociale e politica, responsabilizzando ogni soggetto nella costruzione di una scuola che superi le disuguaglianze e promuova l'inclusione. Propone una didattica laboratoriale che stimola la partecipazione e la co-costruzione delle conoscenze, enfatizzando la cittadinanza attiva e la relazione tra scuola e società¹³.

Il gruppo si impegna a diffondere e a sperimentare le tecniche di Freinet a scuola per trasformarla nel luogo in cui si costruisce democrazia, attraverso la didattica e le sue tecniche: il testo libero, la tipografia, la corrispondenza... Si tratta di un approccio che possiamo definire di tipo costruttivista: il costruttivismo descrive l'ambiente di apprendimento come uno spazio creato dal docente per promuovere l'acquisizione di conoscenze, abilità e motivazioni. Questo ambiente si distingue per diversi aspetti, tra cui la costruzione attiva del sapere, situazioni di apprendimento realistiche, rappresentazioni complesse della realtà, collaborazioni e pratiche riflessive. Gli studenti diventano attivi nel loro apprendimento, assumendo il ruolo di responsabili del proprio sapere, mentre l'ambiente supporta le interazioni tra insegnante e studenti¹⁴. Ancora, un altro aspetto fondamentale riguarda le metodologie e strategie attive necessarie per consentire un apprendimento significativo. Questo tipo di apprendimento permette di dare senso alle conoscenze, integrando nuove informazioni con quelle già conosciute e utilizzandole in contesti diversi. Sviluppa capacità di *problem solving*, pensiero critico e metariflessione, trasformando le conoscenze in competenze. Non è sufficiente trasmettere nozioni, ma è importante che l'insegnante metta in atto strategie che permettano ai discenti di sperimentare e trasferire abilità a situazioni reali. L'aula scolastica diventa un laboratorio dove gli studenti costruiscono attivamente il proprio sapere¹⁵. In questo senso, l'aula non è più contenitore, spazio asettico, ma diviene un ambiente accogliente in cui tutto è progettato e pensato in funzione dell'apprendimento, consentendo di promuovere esperienze significative, relazioni, opportunità¹⁶.

Per la scuola italiana si tratta di una vera e propria rivoluzione che inizia in classe e che deve educare tutti alla democrazia, per costruire le condizioni di un'educazione popolare che possa garantire il rinnovamento civile e democratico.

13. Movimento di Cooperazione Educativa, *Manifesto pedagogico*, 2024, disponibile su <https://www.mce-fimem.it/segreteria/manifesto-pedagogico/> (ultimo accesso: 15/02/2025).

14. E. Nigris, L.A. Teruggi, F. Zuccoli (a cura di), *Didattica generale*, Milano, Pearson, 2017.

15. G. Bonaiuti, *Le strategie didattiche*, Roma, Carocci Faber, 2014.

16. C. Scurati, *Pedagogia della scuola*, Brescia, La Scuola, 1997.

3. La tipografia a scuola

In questo contesto, Bruno Ciari e l'MCE sperimentano la tecnica freinetiana della tipografia a scuola. C'è una naturale curiosità nei bambini e nelle bambine nell'approcciarsi alla scrittura (Freinet sperimentava la tipografia anche nella scuola dell'infanzia):

fuori dalla scuola, il fanciullo è dappertutto circondato da simboli stampati. La stampa è una realtà immanente, pressante, stimolante, nel mondo in cui il fanciullo vive, è un elemento essenziale della civiltà moderna dei cui significati il fanciullo deve appropriarsi. Per questo è perfettamente naturale che il bambino, fin dalla prima classe, fin dai primi giorni di scuola, impari a manifestare il suo pensiero per mezzo della tipografia e apprenda a maneggiare disinvoltamente questo strumento nello stesso tempo in cui impara a maneggiare la penna.¹⁷

Ciari evidenzia come la scrittura e la stampa siano elementi onnipresenti nel mondo moderno, non limitati alla scuola, ma presenti in tutti gli aspetti della vita quotidiana del bambino. In un'epoca in cui l'informazione, la comunicazione e l'apprendimento avvengono in gran parte tramite forme scritte (giornali, libri, pubblicità... e oggi social media), l'educazione al significato di questi simboli è indispensabile. Ciò implica che non si può più pensare alla scuola come un ambito separato dalla realtà quotidiana dei bambini, ma piuttosto come uno spazio in cui questi simboli vengono decodificati, analizzati e reinterpretati. La stampa, secondo Ciari, è parte integrante di come il bambino interagisce con il mondo e con il sapere, ed è attraverso la gestione di questi simboli che il bambino può sviluppare una propria comprensione della realtà. La stampa non è solo un mezzo di comunicazione, ma anche un elemento essenziale della civiltà moderna. In altre parole, la capacità di leggere, scrivere e comprendere i simboli stampati è centrale per la partecipazione attiva nella società contemporanea. La stampa è il veicolo principale per il sapere, l'informazione e la cultura, e dunque il bambino deve acquisire la competenza di "appropriarsi" dei suoi significati. Questo implica non solo saper leggere, ma anche comprendere il contesto e i messaggi che vengono trasmessi attraverso di essa. Egli sostiene che sia naturale che il bambino impari fin da subito a utilizzare la tipografia per

17. B. Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, a cura di G. Fofi, Roma, Edizioni dell'Asino, 2012, pp. 110-111 (ed. or. 1961).

esprimere i suoi pensieri. La tipografia, come strumento per organizzare e presentare idee, è altrettanto importante quanto la penna, poiché permette una forma di espressione che va oltre la scrittura manuale. L'uso della tipografia non è solo una competenza tecnica, ma anche un atto di espressione culturale e intellettuale, che implica una riflessione critica sui messaggi da trasmettere. La tipografia è, quindi, una forma di scrittura altrettanto fondamentale per lo sviluppo del pensiero critico e della creatività, infatti

il pensiero stampato non ha avuto più barriere, nello spazio nel tempo; la sua possibilità di espansione è diventata universale. [...] La tipografia nella scuola, dunque, non può essere concepita se non come strumento di diffusione e socializzazione del pensiero. [...]

La stampa costituisce per il pensiero infantile, qualunque esso sia, il necessario e più degno coronamento [...]. Il fascino che la tipografia esercita subito sui ragazzi è dato dal fatto che essa impegna contemporaneamente tutte le facoltà infantili. Muscoli, sensi, intelligenza, senso estetico, sono impegnati infatti, come vedremo, nella produzione di una pagina stampata.¹⁸

In sintesi, Bruno Ciari sottolinea l'importanza di una didattica innovativa che non solo si focalizzi sulla scrittura tradizionale, ma anche sulla produzione tipografica come parte integrante del processo educativo. La tipografia e la stampa, essendo intrinsecamente legate alla vita quotidiana e alla civiltà moderna, sono strumenti necessari per la formazione di cittadini consapevoli, capaci di leggere criticamente il mondo che li circonda. Non si tratta solo di imparare a scrivere, ma di apprendere a manifestare il proprio pensiero, utilizzando un linguaggio che oggi, più che mai, è veicolato attraverso simboli scritti. In questa visione, la scuola non è solo un luogo di trasmissione di conoscenze, ma un ambiente in cui i bambini sono attivamente coinvolti nella costruzione e diffusione del sapere, con l'uso consapevole e creativo dei mezzi di comunicazione, primo fra tutti la tipografia, come riferito da Ciari stesso:

egli sperimenta con la testa e con le mani come nasce la pagina stampata; egli è il creatore, e ne può valutare perciò il carattere umano, i limiti, la fallibilità.

Questo atteggiamento consapevole e critico si trasferisce dal prodotto proprio a quello degli altri; i fanciulli riescono così a valutare serenamente i

18. *Ibid.*, pp. 110 e 112.

giornalini delle classi amiche, esprimere giudizi, a formulare critiche e riserve. Tutto questo crea un abito che agisce anche nei riguardi della stampa adulta. Nulla è accettato più solo perché stampato; a ogni pagina, ogni articolo, ogni libro, si guarda con occhio desto e critico, poiché questo si è appreso a fare fin dai primi giorni di scuola.¹⁹

Ciari offre una riflessione profonda su come il processo di produzione della pagina stampata non solo consenta ai bambini di apprendere tecniche pratiche, ma anche di sviluppare una mentalità critica nei confronti dei contenuti che consumano, in particolare quelli mediatici. L'atto di creare una pagina stampata è un'esperienza di apprendimento che coinvolge sia il pensiero teorico (la testa) che l'azione pratica (le mani). È una forma di apprendimento che promuove il pensiero attivo e costruttivo, e non solo passivo. L'esperienza diretta della produzione di un giornalino o di un materiale tipografico porta il bambino a comprendere fisicamente e intellettualmente il processo di creazione, rafforzando così il legame tra conoscenza e azione. Questo approccio è in linea con le teorie pedagogiche di Célestin Freinet, che enfatizzava l'importanza di un'educazione basata sull'esperienza concreta, come mezzo per stimolare la riflessione e la comprensione del mondo circostante.

Ciari compie un'ulteriore riflessione, suggerendo che il bambino, diventando creatore del prodotto stampato, può valutare le caratteristiche umane di ciò che produce: ogni atto creativo è fallibile, è il frutto di un lavoro umano, e quindi soggetto a errori, limitazioni e imperfezioni. Questo atteggiamento critico nasce dal fatto che il bambino non è più solo un consumatore passivo di informazioni, ma diventa un produttore consapevole. Il bambino, quindi, sviluppa una consapevolezza critica, che non si limita alla creazione di contenuti, ma si estende alla comprensione dei contenuti prodotti dagli altri. Questa riflessione sul processo di creazione è fondamentale per educare alla consapevolezza critica e alla responsabilità sociale. In un contesto didattico, il processo di produzione di materiali tipografici aiuta i bambini a valutare e comprendere i limiti e le potenzialità di qualsiasi prodotto informativo. L'atteggiamento critico sviluppato durante la produzione del proprio materiale, si trasferisce naturalmente agli altri prodotti, come i giornalini delle classi amiche. I bambini, abituati a pensare in modo critico sul proprio lavoro, sono in grado di estendere questa riflessione al lavoro degli altri, imparando a esprimere giudizi costruttivi, formulare cri-

19. *Ibid.*, pp. 111-112.

tiche e riservare attenzione ai contenuti con un approccio consapevole. Lo sviluppo della competenza critica è essenziale non solo per la valutazione di contenuti scolastici, ma anche per la valutazione dei contenuti prodotti dalla società, dai media e dai giornali.

Questo approccio è collegato alla visione di Paulo Freire, il quale riteneva che la consapevolezza critica fosse il primo passo verso la liberazione e la partecipazione attiva alla società²⁰. Educare i bambini a pensare criticamente rispetto alle informazioni che ricevono e producono è fondamentale per il loro sviluppo come cittadini responsabili e consapevoli. Infatti, lo sviluppo del pensiero critico non si limita alla riflessione sul lavoro proprio e altrui, ma si estende anche alla capacità di analizzare e criticare ogni prodotto stampato che i bambini incontrano nella loro vita quotidiana, inclusi i giornali e i libri: gli alunni sono educati a non considerare le informazioni come verità assolute solo perché stampate su carta, ma a valutarle in base alla fonte, al contenuto e al contesto.

Nella nostra contemporaneità, dove la carta è solo uno dei medium possibili e il digitale invade l'informazione e la comunicazione quotidiana, il pensiero di Ciari è in sintonia con le teorie della *media literacy* (alfabetizzazione mediatica), che promuovono l'idea che le persone devono essere in grado di decodificare, analizzare e interpretare criticamente i messaggi dei media. L'alfabetizzazione mediatica è fondamentale per consentire agli individui di navigare nel panorama mediatico contemporaneo, in cui proliferano informazioni spesso inaffidabili o totalmente false che vengono moltiplicate sulle diverse piattaforme mediali, digitali e non²¹: educare i bambini fin dai primi giorni di scuola a sviluppare un atteggiamento critico nei confronti delle informazioni mediate dai mass media, e a non accettare tutto come verità, è fondamentale per una partecipazione informata e democratica nella società.

4. Il giornalino scolastico ieri e oggi

Bruno Ciari sperimenta il giornalino scolastico nella scuola elementare di Certaldo, dove insegna negli anni Cinquanta:

20. P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Torino, Ed. Gruppo Abele, 2011 (ed. or. 1968).

21. S. Livingstone, *Media literacy and the challenge of new information and communication technologies*, «The Communication Review», 7(1), 2004, pp. 3-14.

la classe diventa una redazione con documentatori (che cercano le notizie e le fonti), redattori (che scrivono gli articoli), chi corregge le bozze, chi impagina, stampa, distribuisce... e chi fa i conti.

Si creerà subito, attorno al giornale, un'attività amministrativa interessante, su cui torneremo a proposito del calcolo vivente.²²

È evidente quanto il giornalino sia una tecnica interdisciplinare e come l'approccio cooperativo della redazione giornalistica in classe, con gli alunni che hanno ruoli differenti e complementari e l'insegnante che funge da guida e da tutor, promuova quel processo sociale e culturale che permette di sviluppare una capacità critica. Il bambino che crea una pagina stampata non è solo un esecutore passivo di istruzioni, ma un produttore consapevole. Diventando il creatore, comprende non solo il processo tecnico (il "come"), ma anche le imperfezioni intrinseche e le limitazioni di ogni lavoro umano. Questo atteggiamento non si ferma alla creazione del proprio lavoro, ma si espande a una riflessione sul carattere umano della creazione: la consapevolezza dei limiti e della fallibilità è un insegnamento importante, che porta i bambini ad affrontare la realtà con un'attitudine critica e senza idealizzare nessuna forma di conoscenza. La creazione del giornalino scolastico diventa così una forma di educazione alla critica: i bambini non solo imparano la produzione di contenuti, ma acquisiscono anche una competenza critica nei confronti di ciò che altri producono. Questo aiuta a sviluppare un atteggiamento di valutazione consapevole che si estende anche ad altri media.

Inoltre, lavorare alla redazione del giornale consente di progettare attività autentiche e significative anche di area matematica (il *calcolo vivente* nella denominazione di Freinet che Ciari riprende): prevedere i costi del giornale sulla base del numero di fogli necessario, di quante copie predisporre, dei materiali di consumo, ragionando sulla creazione di una cassa comune (costituendo una piccola cooperativa di classe), sulle entrate e le uscite, ma sempre secondo un metodo scientifico che dalla soluzione di un problema immediato porti a un problema più generale e formale (se l'insegnante fornisce gli stimoli opportuni)²³.

Rispetto all'interdisciplinarietà, nella redazione di un giornalino di classe gli alunni lavorano secondo un apprendimento basato su progetti (*Project Based Learning*), una metodologia educativa che promuove l'ap-

22. Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, cit., p. 123.

23. *Ibid.*

prendimento attraverso l'esplorazione e la ricerca attiva di un tema o problema significativo per gli studenti. Dall'interesse dei bambini o da un evento di cronaca inizia un'indagine che può coinvolgere diverse discipline (geografia, scienze, tecnologia...). È un lavoro di ricerca, selezione, raccolta dati, documentazione, ma anche di creatività, con la mediazione dell'insegnante. Si tratta di una forma di apprendimento attivo, che permette agli studenti di costruire il proprio sapere a partire da domande concrete, stimolate da loro stessi o da eventi esterni. Questo tipo di apprendimento favorisce lo sviluppo di competenze di pensiero critico, *problem solving*, e ricerca, poiché gli studenti devono imparare a selezionare, raccogliere e interpretare informazioni da diverse fonti. Inoltre, il coinvolgimento di diverse discipline stimola una visione olistica dei problemi, che va al di là della separazione tradizionale delle materie scolastiche²⁴. Il ruolo dell'insegnante in questo processo è fondamentale: la sua mediazione aiuta a indirizzare gli studenti verso una ricerca più strutturata, a fornire gli strumenti metodologici per raccogliere e interpretare i dati, e a stimolare la creatività per risolvere i problemi in modo innovativo. Questo tipo di approccio si allinea con le teorie pedagogiche che vedono l'insegnante non solo come trasmettitore di conoscenze, ma come facilitatore e guida nel processo di apprendimento²⁵.

Il giornalino scolastico rimane una delle tecniche maggiormente utilizzate tra i docenti che aderiscono al Movimento di Cooperazione Educativa, proprio per la sua capacità di coinvolgere attivamente gli studenti e di promuovere questa riflessione critica, oltre che una condivisione sui temi che stanno maggiormente a cuore agli alunni stessi²⁶. Una tecnica ancora attuale che può essere inserita all'interno del vasto ambito della *media education*, ovvero:

24. Dewey ha promosso l'idea che l'apprendimento debba essere esperienziale e connesso alla vita quotidiana degli studenti. L'idea di educazione attiva e centrata sull'esperienza è alla base della sua filosofia, e i suoi lavori sono fondamentali per capire come il coinvolgimento diretto dei bambini nelle indagini e nei progetti possa favorire un apprendimento profondo e significativo. Si veda J. Dewey, *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1949 (ed. or. 1938).

25. In questo senso, Ciari conosceva molto bene l'opera di Dewey, tradotta in Italia da Aldo Visalberghi, Lamberto Borghi, Ernesto Codignola e punto di riferimento dell'MCE.

26. In questo senso, risulta utile approfondire il tema del giornalino scolastico all'interno del sito dell'MCE alla pagina <https://www.mce-fimem.it/giornalino-scolastico/> (ultimo accesso: 15/02/2025). Ugualmente, in occasione del centenario della nascita di Bruno Ciari, è stata ideata una mostra itinerante, *Nasolungo e orecchio fino*, composta da 13 pannelli, «per raccontare la storia del GIORNALE SCOLASTICO quale strumento e tecnica per comunicare la propria umanità in modo attivo». La mostra è disponibile sul sito <https://sites.google.com/mce-fimem.it/centenariobrunociari> (ultimo accesso: 15/02/2025).

quel particolare ambito delle scienze dell'educazione e del lavoro educativo che consiste nel «produrre riflessione e strategie operative in ordine ai media intesi come risorsa integrale per l'intervento formativo».²⁷

La *media education* è un elemento cruciale nell'educazione moderna, in quanto sviluppa nei bambini e nei giovani competenze critiche nei confronti dei media. In un'epoca dominata dall'informazione digitale e dai social network, è fondamentale che gli studenti imparino non solo a consumare i contenuti medialti, ma anche a *produrli* in modo consapevole, valutando la loro credibilità e imparando a decodificare i messaggi veicolati. L'educazione ai media aiuta gli studenti a sviluppare un atteggiamento critico e a non accettare passivamente ciò che viene presentato, rendendoli cittadini consapevoli e partecipi in una società democratica²⁸.

Il giornalino scolastico, in questo contesto, rappresenta uno degli strumenti più efficaci per introdurre i giovani a una produzione mediatica critica. Attraverso la creazione di contenuti giornalistici, gli studenti imparano a riflettere su come le informazioni vengano presentate e come possano influenzare l'opinione pubblica. Questa attività consente di acquisire competenze pratiche, come la scrittura, la redazione, l'uso di software per la stampa e la gestione di un progetto editoriale, ma promuove anche la discussione di temi sociali e culturali in modo critico e costruttivo. Sebbene i media digitali abbiano preso piede, il giornalino scolastico continua a essere un metodo potente per insegnare ai giovani a usare i media in maniera attiva e creativa, sviluppando capacità di lavoro collaborativo e di pensiero critico.

Inoltre, la creazione di un giornalino scolastico consente agli studenti di esercitare l'auto-espressione, di sviluppare una cittadinanza attiva e di riflettere su tematiche di rilevanza sociale, come l'uguaglianza, i diritti umani e la sostenibilità. Perciò, in un'epoca in cui i social media dominano e, forse, la carta stampata ha perso il suo valore, il giornalino (nelle sue forme: a stampa e in digitale) rimane un'importante opportunità educativa, che prepara i giovani a essere non solo consumatori, ma anche produttori consapevoli di contenuti²⁹.

27. P.C. Rivoltella, *Media Education. Modelli, Esperienze Profilo Disciplinare*, Roma, Carocci, 2001, p. 37.

28. D. Buckingham, *Media education: Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*, Trento, Erickson, 2006.

29. E. Pacetti, *Tecnologie per trasformare la didattica: Mario Lodi e il giornale "A&B Adulti e bambini"*, in M. D'Ascenzo, C. De Santis, S. Loiero (edd.), *L'eredità di Mario Lodi per la scuola del Duemila*, Roma, tab edizioni, 2023, pp. 67-80.

Gli obiettivi di questa tecnica rimangono i medesimi sperimentati da Ciari, da Mario Lodi, e prima ancora da Freinet: un'esperienza di apprendimento attivo e significativo che mette al centro del processo gli alunni stessi, attraverso forme di lavoro cooperativo, che sviluppa competenze cognitive e trasversali. Il digitale modifica parzialmente la tecnica originaria della tipografia; tuttavia impaginazione, editing, scrittura collaborativa, utilizzo di font differenti (anche con un'attenzione alla scelta più consona del font per chi ha un disturbo specifico di apprendimento), realizzazione di immagini, possibili traduzioni in altre lingue, oltre a quanto precedentemente evidenziato rispetto al calcolo vivente, rimangono aspetti peculiari e contemporanei di un giornalino scolastico, come riferito da Tamagnini:

le tecniche Freinet sono, per loro stessa natura, ricerca permanente, adeguamento costante e sempre incompiuto a una realtà viva che si svolge e si evolve, sono storia esse stesse, vita vissuta, tese sempre ad aggiornarsi e perfezionarsi nello sforzo di affrontare e risolvere in concreto e realisticamente i problemi sempre nuovi che la storia e la vita pongono all'educazione, avendo come costante l'elevazione dell'uomo verso i valori sociali e democratici di una sempre più degna umanità.³⁰

Abbiamo bisogno di accompagnare i nostri alunni verso lo sviluppo di competenze critiche e riflessive, in una società che ci pone costantemente nuove sfide e che ci sommerge di informazioni, non sempre veritiere, in cui l'intelligenza artificiale rischia di appiattire e falsare ogni cosa, fornendo pensieri pre-confezionati, come scrive Ciari:

non sa leggere colui che riesce a pronunciare una parola dopo l'altra, magari velocemente; ma soltanto chi sa impadronirsi di un pensiero vivente. Prima si arriva il significato dei simboli, poi al suono. È su questa base che bisogna lavorare, assicurandoci che la lettura non degeneri mai in meccanismo vuoto; che il fanciullo abbia realmente compreso e sappia esprimere l'essenziale di ciò che ha letto. [...] La capacità di leggere dà al fanciullo la possibilità di avvicinarsi al patrimonio culturale creato dalla storia e che costituisce la civiltà; la lettura è una chiave che apre al ragazzo mondi sconfinati.³¹

30. G. Tamagnini, *Célestin Freinet e il rinnovamento della metodologia*, in C. Freinet, *La scuola moderna*, Torino, Loescher, 1963, p. XIII.

31. Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, cit., p. 125.

E si tratta anche di saper leggere, comprendere ed esprimersi anche nel mondo digitale che ha una sua cultura, grammatica, linguaggio. La *media education* pone l'accento su quattro specifici approcci da considerare³²:

- educare con i media: questo approccio si concentra sull'uso dei media come strumenti educativi per facilitare l'apprendimento. I media vengono utilizzati come supporto didattico, per esempio attraverso l'uso di video, risorse digitali, podcast, o software educativi. L'idea è che i media possano essere utilizzati per arricchire l'esperienza educativa, ma senza necessariamente focalizzarsi sull'insegnamento dei media stessi;
- educare ai media: questo approccio riguarda l'alfabetizzazione mediatica, ovvero insegnare agli studenti a comprendere e analizzare i media. Non si tratta solo di consumare passivamente i media, ma di decodificarli e valutarli criticamente, in modo che gli studenti possano diventare consumatori consapevoli. L'obiettivo è sviluppare una comprensione dei meccanismi di produzione dei media, delle tattiche persuasive, delle rappresentazioni e dei contenuti che essi propongono;
- educare attraverso i media: questo approccio si concentra sull'utilizzo attivo dei media come strumenti di espressione e produzione. In altre parole, gli studenti non sono solo consumatori passivi di contenuti mediatici, ma creano contenuti, come video, articoli, blog, giochi. Questo approccio enfatizza la partecipazione attiva degli studenti nella produzione dei media, aiutandoli a sviluppare competenze creative, espressive, tecniche e critiche;
- educare per i media: questo approccio è centrato sul preparare gli studenti a un mondo in cui i media rivestono un ruolo fondamentale. Si tratta di formarli per diventare produttori di contenuti professionali nel campo dei media (giornalismo, cinematografia, televisione, social media).

Il giornalino scolastico mette insieme tutti questi approcci, attraverso quell'approccio cooperativo distintivo dell'MCE.

32. Per un'analisi approfondita della *media education*, si veda P.C. Rivoltella, *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediatica*, Brescia, Morcelliana Scholé.

Conclusioni: e dopo la scuola?

Una vita di scuola, quale abbiamo cercato di illustrare, non può che promuovere la formazione di personalità effettivamente libere, attive, aperte. Vogliamo ragazzi che sappiano, ma che abbiano fame di sapere di più; che amino i libri, la cultura, la musica, la pittura, le arti in genere, che abbiano disposizione a scoprire e a immedesimarsi nelle scoperte altrui; che abbiano disposizione alla cooperazione, la solidarietà; che abbiano un senso religioso della vita. È vero che si troveranno a compiere in seguito esperienze ben diverse.

Potranno conservare il loro spirito in scuole senza luci, quali noi conosciamo? Andrà in fumo il nostro lavoro, in un mondo così pullulante di cattivi stimoli, di tristi esempi?

Io credo che quel che si è costruito non si distrugge. Quali che siano i fattori oggettivi che girano sui ragazzi, il comportamento di questi sarà sempre la risultante di un'interazione fra lo stimolo esterno e le strutture e le disposizioni interiori. Penso che si possa aver fiducia in una possibilità di iniziativa di trasformazione da parte della personalità beneducata. Con questo, non affermo che delle ottime individualità possano, isolate, trasformare il mondo. Penso che i fanciulli formati da una scuola di tipo nuovo tenderanno a rimanere uniti, e a unirsi con elementi e forze omogenei. I frutti di un'opera educativa genuina non possono andare perduti.³³

Oggi più che mai, abbiamo bisogno di costruire democrazia, di abbattere barriere e pregiudizi, di garantire l'uguaglianza a tutti i nostri alunni, di avere a cuore la pace, formando cittadini in grado di partecipare attivamente nella società, di fare e di essere comunità. L'insegnante è un professionista che parte dagli interessi e dalle esperienze degli alunni per costruire, insieme a loro, quella comunità in cui sperimentare, ricercare, riflettere, esprimersi, crescere, insieme, per poi continuare a portare questi valori fuori nel mondo. Sappiamo che non è un mestiere facile, che si impara insieme ai propri alunni e che a volte lo sconforto e la motivazione possono vacillare: ma l'educazione è cambiamento ed è questa capacità trasformativa della pedagogia che deve poterci guidare nelle nostre pratiche didattiche.

33. Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, cit., p. 250.

Generazioni a confronto.

«La grande disadattata» di Bruno Ciari

Impegno educativo e responsabilità per una scuola fondata su principi democratici e partecipativi

di Elena Malaguti

Come si inquadra questa operazione infanzia disadattata nei problemi più generali della scuola e della società italiana?¹

Introduzione

L'occasione del convegno dal titolo «*I modi dell'insegnare*» tra scuola e società. *Riflessioni sull'eredità di Bruno Ciari* promosso dal Dipartimento di Scienze dell'educazione "G.M. Bertin" dell'Università di Bologna², permette di analizzare il suo operato anche alla luce delle odierne trasformazioni culturali in atto nel sistema di educazione e istruzione, al fine di ritrovare un rinnovato impegno educativo e sociale.

In particolare, questo contributo è rivolto alle studentesse e agli studenti che si apprestano a svolgere la professione di insegnante o di educatore*, in contesti estremamente complessi, al fine di riflettere sulla postura che intendono assumere, unitamente all'acquisizione di una capacità critica di analisi dei fenomeni attuali.

La conoscenza del lavoro di Bruno Ciari (1923-1970), da intendersi secondo una lettura rinnovata che tenga conto dell'evoluzione sociale, culturale e scientifica di questi ultimi anni, permette di comprendere l'operato di un maestro, attivo nel Movimento di Cooperazione Educativa – MCE³, che ha

1. B. Ciari, *La grande disadattata*, «Riforma della scuola», 4, 1970, qui citato da B. Ciari, *La grande disadattata*, a cura di A. Alberti, Roma, Editori Riuniti, 1973, p. 41.

2. Si rinvia al link del video <https://www.youtube.com/watch?v=jhuWgoQoncA> (ultimo accesso: 10/02/2025).

3. Il MCE nacque in Italia nel 1951 sulla scia del pensiero pedagogico e sociale di Célestin ed Elise Freinet. Cfr. <https://www.mce-fimem.it> (ultimo accesso: 10/03/2025).

animato il dibattito pedagogico del secondo Novecento e che ha contribuito a gettare le basi dell'attuale sistema di educazione inclusiva, fondato su principi costituzionali democratici.

Pensatore libero, maestro concreto, Ciari fece parte di una generazione di educatori e educatrici che conoscevano da vicino gli orrori che la Seconda guerra mondiale aveva prodotto (morte, fame, invalidità, disgregazione dei legami, confino, stupri, Shoah, bomba atomica). Ciari, come componente del MCE, intendeva praticare i principi espressi dalla Costituzione italiana, entrata in vigore nel 1948, e promuovere, come sancito dall'art. 34, una scuola aperta a tutti in cui, come indicato dall'art. 3., tutti hanno pari dignità sociale e sono uguali davanti alla legge, quindi anche i "disadattati"⁴. Per comprendere il contesto storico e culturale di quegli anni si tratta di immaginarsi un gruppo di uomini e donne che si sono assunti l'impegno concreto di costruire una scuola fondata sui principi democratici sanciti dalla Costituzione italiana. Come mai questo impegno? Secondo Gherardo Colombo perché avevano fatto esperienza personale⁵. Avendo sperimentato le distruzioni umane e materiali prodotte da un sistema fondato su un modello verticistico e autoritario di società (anche prima del fascismo) questi maestri, tra cui Ciari, si ponevano il problema del futuro e, condivisi i principi democratici, si trattava di trarne delle azioni concrete in campo economico, sociale e educativo. La riflessione di Ciari, discostandosi dai valori della scuola tradizionale autoritaria proponeva, in sintesi, quelli della pedagogia popolare e democratica proposta da lui e dal MCE. Un primo passo, dunque, era quello di contrastare le povertà educative, l'analfabetismo e le molteplici forme di discriminazione ed esclusione che riguardavano una larga parte dell'infanzia e dell'adolescenza del Paese.

Consapevoli dei molti ostacoli che si frapponevano alla piena realizzazione della persona e di un sistema educativo fondato sui principi democratici, si impegnarono a rimuoverli. Nella pedagogia e didattica attiva, il MCE, fin dalla sua costituzione, trovò la strada per educare alla pace, a quella che oggi si definisce cittadinanza globale, alla libertà, alla solidarietà, al rispetto, alla cooperazione fra allievi, al pensiero scientifico, ai diritti,

4. Erano considerati "disadattati" tutti quei bambini e bambine che non riuscivano a adeguarsi alla scuola normale. *Disabilità, salute mentale, svantaggio socio-culturale, povertà educativa*, rientravano in un'unica categoria definita "infanzia disadattata" per la quale erano previsti istituti, scuole speciali o classi differenziali.

5. EducAzioni, *Punire e umiliare non è educare – per una scuola capace di costruire comunità fondate sull'ascolto, il dialogo e la responsabilità*, webinar del 10/03/2025, <https://www.youtube.com/watch?v=mT-lx3Ya3wOo>. (ultimo accesso: 10/03/2025). Cfr. G. Colombo, *Sei Stato tu? La Costituzione attraverso le domande dei bambini*, Firenze, Salani, 2009; G. Colombo, F. Caon, *Sulle regole*, Milano, Feltrinelli, 2016.

tramite metodologie e tecniche che costituiscono il fondamento degli attuali dispositivi pedagogici e didattici volti a promuovere un'educazione inclusiva. In particolare, la lettura dei testi di Bruno Ciari è, a mio avviso, ancora fondamentale per comprendere la storia dell'attuale sistema di inclusione educativa in Italia e nel mondo, per poterlo discutere, migliorare, trasformare anche in prospettiva europea. Ciari è colui che fin dagli anni Sessanta ha scritto in modo rilevante sul tema dei disadattati, con una prospettiva diversa rispetto alla logica della separazione allora imperante.

1. Tensioni e contraddizioni. Bruno Ciari e il dibattito sull'educabilità fra scuole differenziali, istituti speciali e contesti eterogenei

Gli anni Sessanta, Settanta e Ottanta del secolo scorso corrispondono a un periodo caratterizzato da una società in profonda trasformazione. I principi pedagogici della scuola materna ed elementare, fortemente radicati nell'attivismo pedagogico, erano sostenuti, inoltre, dalla consapevolezza politica della necessità di attuare riforme e dall'impegno civile. Fino agli anni Sessanta i bambini e le bambine con disabilità non potevano accedere alle scuole cosiddette "normali" e la violenza che subiva la maggior parte dell'infanzia istituzionalizzata cominciava a essere denunciata e considerata una situazione da modificare radicalmente. La questione degli istituti, scuole speciali o classi differenziali era molto presente e divisiva nella società. Il governo italiano si trovava a dover rispondere alle garanzie di un accesso universale all'istruzione, peraltro, indicato nell'art. 34 della Costituzione.

Per comprendere il dibattito di allora, sui processi di inserimento-integrazione, occorre avere in mente, come dichiarato da Andrea Canevaro, uno schema presente in chi lavorava in quei tempi ovvero «che tutto il male fosse radicato in un posto e il bene in un altro, ma non era esattamente così [e che] tale consapevolezza permise alla società di attivarsi»⁶.

In Italia, il dibattito sui processi di *esclusione-inserimento*, ai tempi di Ciari, non solo era acceso nei discorsi pubblici, fra politici, intellettuali, filosofi, psichiatri, psicologi, sociologi e pedagogisti italiani, ma produsse risulta-

6. Parole di Canevaro nel video del 2014 dal titolo *L'integrazione prima delle leggi* visibile al link <https://www.youtube.com/watch?v=WPY-1j9Oe8ohttps://www.youtube.com/watch?v> (ultimo accesso: 10/03/2025) che racconta, attraverso le interviste, ad alcuni protagonisti, la storia dell'inserimento dei disabili nelle scuole pubbliche.

ti significativi rispetto all'innovazione pedagogico-didattica dando, inoltre, il via ai processi di integrazione-inclusione anche sul piano legislativo⁷.

Sulla questione, a mio avviso, appare cruciale l'articolo *La grande disadattata* pubblicato da Ciari nell'aprile del 1970 nel quale il già celebre maestro scriveva:

il senso preciso dell'operazione scuole differenziali e speciali è quello di scaricare le tensioni e le contraddizioni che si accumulano entro la scuola e di eludere una riforma che dovrebbe ristrutturare l'istituzione nel suo complesso.⁸

A questo proposito, Ciari pose una domanda che è fondamentale ancora oggi, per fondare il suo ragionamento:

come si inquadra questa operazione infanzia disadattata nei problemi più generali della scuola e della società italiana?⁹

Nel suo articolo, la critica a un approccio individuale che attribuiva le difficoltà di apprendimento e l'insuccesso scolastico esclusivamente al sin-

7. La legge del 31 dicembre del 1962 n. 1859 art. 12 sancì che potessero essere istituite classi differenziali per alunni disadattati scolastici. Con apposite norme regolamentari, furono disciplinate anche la scelta degli alunni da assegnare a tali classi, le forme adeguate di assistenza, l'istituzione di corsi di aggiornamento per gli insegnanti relativi, e ogni altra iniziativa utile alla formazione delle classi stesse. La legge 118/1971 (art. 28 comma 2) sancì, per la prima volta, il diritto all'istruzione dell'obbligo per gli allievi in situazione di handicap nelle classi normali della scuola pubblica. Questa legge avviò il processo dell'inserimento scolastico degli alunni "handicappati" nelle classi comuni, indicando una strada mai sperimentata in nessun altro Stato. Stabili anche che gli alunni disabili dovessero adempiere l'obbligo scolastico nelle scuole comuni, a eccezione di quelli più gravi (fra i quali si consideravano gli allievi ciechi, sordi, con disabilità intellettiva, tetraplegici). Il d.p.r. n. 970 del 1975 introdusse la figura dell'insegnante di sostegno e, con la legge Falcucci del 1975 incominciò a farsi strada il concetto di integrazione. La legge 5 agosto del '77, abolì definitivamente le classi differenziali (art. 7 comma 10) individuando forme più articolate di integrazione. Il decreto 262/1988 aprì la strada alla *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate* n. 104 entrata in vigore il 5 febbraio del '92 dove si sanciva il diritto all'istruzione e all'educazione nelle sezioni e nelle classi comuni per tutte le persone in situazione di handicap. La legge 104/92 tutelava così la persona *portatrice di handicap* (definizione giuridica in uso fino al 31 dicembre 2024 in alcuni territori) ovvero con disabilità (definizione in vigore dal 1 gennaio 2025 nei territori interessati dalla sperimentazione ex art. 33 d.lgs. n. 62/2024, dal 1° gennaio 2026 in tutta Italia). L'art. 12, in particolare, regolava l'inserimento al nido, il diritto all'educazione e all'istruzione nelle sezioni di scuola materna, nelle classi comuni delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e nelle istituzioni universitarie. Da allora molta strada si è fatta, sotto il profilo normativo, e secondo l'ottica dell'educazione inclusiva che è differente da quella riabilitativa o di rieducazione funzionale. Cfr. M. Piccoli, *Il processo italiano di inclusione scolastica nella prospettiva internazionale: i Disability Studies come sviluppo inclusivo*, «Formazione Lavoro Persona», A. VII, 20, 2017, pp. 91-99, https://flore.unifi.it/retrieve/e398c37f-0aa2-179a-e053-3705fe0a4cff/Articolo_Il%20processo%20italiano%20di%20inclusione%20scolastica%20.pdf (ultimo accesso: 10/03/2025).

8. Ciari, *La grande disadattata*, cit., p. 39.

9. *Ibid.*, p. 41

golo era precisa e affermata con determinazione. Ciari coglieva l'occasione per aprire una profonda riflessione sul rapporto fra scuola, società e normalità:

poiché il problema dell'infanzia disadattata (uso in via provvisoria questo termine) non è che una faccia della questione più ampia e complessa di un sistema educativo e scolastico 'alternativo' a cui si deve porre mano fin da subito, non nell'illusione di trasformare insensibilmente il sistema, ma di far crescere la contraddizione e di far maturare l'egemonia della classe operaia e delle forze politiche che la rappresentano autenticamente.¹⁰

L'accento, in questa prima parte dell'articolo, era posto sul contesto scolastico, sociale e sugli impedimenti che, a livello politico e culturale, ostacolavano la costruzione di una scuola che rispettasse i principi democratici sanciti dalla Costituzione. Il pensiero di Ciari risentiva in maniera evidente sia dell'influsso della pubblicazione *Lettera a una professoressa* di don Milani del 1967 sia del clima culturale complessivo attento ai processi di de-istituzionalizzazione¹¹.

Secondo Ciari non si trattava di illudersi di cambiare il sistema ma di far maturare una coscienza che permettesse di trasformare in modo concreto, non ideologico, l'assetto del sistema di istruzione.

Ciari rompeva, dunque, con il modello precedente, ribaltava la tradizione culturale basata sulla discriminazione (classi differenziali, istituti speciali), che era considerata un valore, e ne proponeva uno che si fondasse sul principio delle pari opportunità per tutti. Il sistema educativo, secondo lui, andava ripensato perché basato sui principi discriminatori e non equi. In questo senso, è, certamente, da considerarsi un precursore di un approccio ecologico sociale e umano ai processi di inclusione educativa contemporanea¹². Egli poneva le basi per la costruzione di una società accessibile, partecipata, equa, volta al riconoscimento dei diritti, delle pari opportunità e del rispetto per le differenze.

10. *Ibid.*, pp. 39-40.

11. Cfr. V. Roghi, *Rileggere La grande disadattata di Bruno Ciari. Genealogia di un saggio per comprendere come e dove indirizzare i processi inclusivi oggi*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», vol. 15, 25/2023, pp. 187-201, <https://annali.unife.it/adfd/article/view/2659> (ultimo accesso: 10/02/2025).

12. E. Malaguti, *Quasi adatti? Equità, diversità, inclusione e resilienza. Approccio multisistemico, socio-ecologico nella ricerca nel campo della Pedagogia Speciale e Didattica Speciale*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 22, 1, febbraio 2023, pp. 5-32, <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/archivio/vol-22-n-1/> (ultimo accesso: 10/02/2025).

2. Sulla questione dell'infanzia disadattata e dei bambini "non funzionanti". Bruno Ciari e i contesti di apprendimento eterogenei

Un altro aspetto fondamentale, a mio avviso, almeno per gli studiosi di pedagogia speciale e didattica speciale, che si evince dall'articolo *La grande disadattata* riguardava nello specifico il modo in cui si diagnosticavano i bambini che allora erano considerati "non funzionanti". Ciari poneva, a questo proposito, una seconda domanda:

la domanda di fondo che dobbiamo farci è questa: in base a quali parametri, quali aspettative o livelli di rendimento un bambino è considerato disadattato o anormale? Qual è com'è stato giustamente chiesto il metro della 'normalità'? [...] Ora per i test si ripropone il problema di quale sia la norma a cui commisurano le risposte del bambino, di quali capacità, maturazioni e attitudini siano richieste affinché questo sia considerato 'normale'.¹³

Questo aspetto è fondamentale e certamente da approfondire con maggior attenzione. Ciari poneva l'accento su due temi estremamente attuali. Il primo era relativo all'identità in relazione al binomio "normale-anormale/abile-disabile"; il secondo su uno dei fondamenti della didattica speciale¹⁴ secondo cui la conoscenza del profilo dinamico funzionale del bambino (condizione neurobiologica) è solo uno degli aspetti del processo di insegnamento-apprendimento. Ciari peraltro aveva posto tale attenzione a questi temi già anni prima, nel volume *Le nuove tecniche didattiche* uscito nel 1961¹⁵.

In Ciari, dunque, la critica non era solo al sistema sociale e culturale, ma al modo in cui si costruivano le valutazioni che generavano, dal suo punto di vista, l'esclusione a priori dalle classi normali:

in altre parole, il metro della normalità è dato dall'istituzione, in particolare dalla scuola (cui società e famiglia delegano le loro funzioni formative); i

13. Ciari, *La grande disadattata*, cit., p. 46.

14. Malaguti E. et alii, *Quando l'educazione inclusiva diviene realtà? Index per l'inclusione 06 e contesti educativi per la primissima e prima infanzia. Ricerca formazione secondo un approccio ecologico e nell'Area Metropolitana del Comune di Bologna*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», anno XII, 1, giugno 2024, <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes> (ultimo accesso: 10/02/2025).

15. Il processo di crescita del bambino [scrive Ciari], è frutto di un'interazione», in B. Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, Roma, Editori Riuniti, 1961, p. 18.

test verificano la misura in cui il fanciullo ha assorbito certi valori, ha acquisito determinate abilità, si è adeguato a certi schemi di comportamento, che sono espressi dalla classe dominante.¹⁶

Tradotto in parole contemporanee, in Ciari, emergeva la questione fondamentale della valutazione dei bambini messa in relazione con gli stimoli socio-culturali e le strategie didattiche che possono o meno inficiare sia la valutazione che il rendimento. Se la valutazione è solo relativa alla capacità o meno di adeguarsi a un contesto preconstituito (modello scolastico tradizionale) con i suoi valori di riferimento sociali, e culturali, secondo Ciari risulta chiaro che

l'operazione, naturalmente, non può dispiegarsi grossolanamente, confessando le intenzionalità né esplicitando la sua valenza politica. Deve coprirsi con un 'avallo scientifico'. Si sollecita e si organizza allora l'intervento dello psicologo, il quale, 'prestandosi più o meno inavvertitamente al gioco' usa dei suoi strumenti di ricerca e valutazione (particolarmente dei test mentali) quali test per codificare le pretese insufficienze, i cosiddetti ritardi, e quindi per giustificare in modo apparentemente scientifico la discriminazione e la segregazione. Intendiamoci, ci sono psicologie neuropsichiatri che respingono questo ruolo di 'lubrificatori' e di curatori delle 'piaghe del sistema'. Ma la tendenza a strumentalizzare l'operazione del tecnico, dello specialista, è chiara già nelle prassi esistenti, ed è avvertita e denunciata, ad esempio, da tutti 'gli operatori di tutte le équipes socio-medico-pedagogiche operanti nella provincia di Bologna...' Si protesta, in un ordine del giorno elaborato dai suddetti operatori, per il fatto che il lavoro è finalizzato solo alla creazione di classi differenziali e speciali, mentre tutta l'attività di consulenza psicopedagogica che non abbia questo sbocco non trova alcun riscontro ufficiale e di riconoscimento. È stato da tutti riconosciuto come questa sia da considerare una tendenza molto pericolosa, nella misura in cui orienta preventivamente l'attività dell'équipe costringendola ad avallare con un giudizio, che è proprio del suo ruolo.¹⁷

Nella nota in calce, Bruno Ciari citava anche Eustachio Loperfido¹⁸ richiamando la posizione del fronte progressista e l'operato di altrettanto stimati tecnici in favore dell'abolizione delle classi speciali. Nelle pagine

16. Ciari, *La grande disadattata*, cit., p. 47.

17. *Ibid.*, p. 45.

18. Eustachio Loperfido (1932-2008), neuropsichiatra infantile, negli anni 1970-80 assessore della giunta di Renato Zangheri, fu impegnato nella costruzione di un nuovo sistema sanitario regionale. La

successive Ciari esplicitava in modo puntuale il suo pensiero. Sempre in nota riportava l'articolo di Zappella *Un paese di deficienti?* uscito in «Riforma della scuola» nel 1969 e l'articolo *Lo psicologo e la selezione* pubblicato su «Cooperazione educativa» nel 1969 e nel 1970 e, per chiarire il suo discorso, critica il lavoro di Canella, Poletti e Cattani, svolto nel Comune di Ferrara, sulla rilevazione del quoziente di intelligenza, mediante il test-mosaico di Gille¹⁹ e la loro proposta di mantenere *tre canali scolastici permanenti* (scuole normali, differenziate, speciali). A riguardo Ciari scriveva:

non è mai misurata la 'creatività', la possibilità di andare al di là e al di fuori dei dati di cui si dispone, la possibilità di inventare, di uscire dagli schemi consueti, che è quella più preziosa di un uomo libero; così non si misura l'intelligenza operativa, né mai la possibilità di trasformare le cose con le mani, né mai si valuta l'autenticità e l'originalità espressiva (che possono realizzarsi in un testo libero scritto in dialetto ad esempio).²⁰

Sono trascorsi quasi ottant'anni da quando la Costituzione è entrata in vigore. Molti di quei principi sono stati praticati e generalizzati nel sistema di istruzione italiano, offrendo, a tutti, la possibilità di poter accedere ai sistemi di istruzione superiore. Quei valori sono anche quelli che hanno condotto, nel corso del tempo, alla stesura di importanti documenti, come ad esempio la Dichiarazione di Salamanca del giugno del 1994 e alla Convenzione ONU sui Diritti delle persone con disabilità del 2006²¹.

Per Ciari, la presenza delle differenze a scuola rappresentava un valore fondativo del processo di insegnamento-apprendimento. Questo tema è cruciale anche in questo momento storico. Per affrontare temi divisivi (quale quello del contrasto alla dispersione scolastica implicita ed esplicita degli alunni e delle alunne, dell'equità e giustizia sociale), volendo

sua azione fu tesa all'innovazione, tenendo al centro di ogni ricerca l'uomo nella sua complessità e in relazione al proprio gruppo di appartenenza. In anticipo sulle leggi 180/1978 e 104/1992 si batté per la chiusura dei luoghi di emarginazione ed esclusione sociale come i manicomi e le classi speciali. Voleva «una città a misura di bambino» come la più giusta per tutti. Negli ultimi anni diresse il Centro Minguzzi della Provincia di Bologna «con l'obiettivo di formare nei cittadini una nuova e più alta coscienza civile», <https://www.unibo.it/it/campus-cesena/biblioteca/sezione-di-psicologia/fondo-eustachio-loperferdo> (ultimo accesso: 10/02/2025).

19. S. Canella, M. Poletti, L. Cattani, *La scuola e l'igiene mentale*, «La riforma della scuola», 10, ottobre 1969, pp. 33-35.

20. Ciari, *La grande disadattata*, cit., p. 49.

21. UNESCO, *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, 1994, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> (ultimo accesso: 10/02/2025); ONU, *Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità*, 2006.

utilizzare un approccio pedagogico, si tratta di fare memoria, di riscoprire alcune radici che possano guidare l'agire contemporaneo, in campo educativo, consegnando saperi, conoscenze, esperienze per far fronte a un presente complesso all'interno del quale non è semplice orientarsi per le nuove generazioni.

Ciari, a mio avviso, ha un *habitus* che si potrebbe definire partecipativo.

Il percorso compiuto da questo maestro, dagli uomini e dalle donne che hanno operato in campo educativo, con lui e dopo di lui, ha posto le basi di un sistema scolastico aperto, che ha prodotto molti risultati rispetto ai processi di integrazione e di inclusione contemporanea. L'impegno, la motivazione, la consapevolezza, la passione, hanno guidato il loro agire educativo: condizioni, queste, indispensabili per nutrire le relazioni che si instaurano nei contesti. Viceversa, le passioni diventano tristi. Si possono possedere le migliori conoscenze, tecnologie, risorse ma se manca il nutrimento emotivo, relazionale e un contesto capace di stimolare la curiosità, la creatività, il pensiero critico, attraverso l'esperienza concreta e quotidiana, il processo di insegnamento-apprendimento difficilmente, produrrà gli esiti desiderati. Essi hanno definito i valori fondativi che caratterizzano oggi le linee guida europee e internazionali sui processi di inclusione educativa e lo hanno fatto in un momento storico in cui promuovere le riforme non era semplice poiché prevalevano posizioni fortemente conservatrici. Come scriveva Ciari:

il discorso qui portato avanti potrebbe apparire astratto e ideale, di fronte ad un sistema istituzionale che preme per giungere a soluzioni immediate delle insufficienze e dei guasti che egli crea. Ma è solo con l'immaginazione pedagogica e con il coraggio politico che si riesce ad uscire dal circolo vizioso di una società e delle sue istituzioni educative che non funzionano e che creano dei non funzionanti.²²

3. Generazioni a confronto

La rilettura integrale dell'articolo *La grande disadattata* conduce a porsi alcune domande di ricerca chiave nella nostra contemporaneità. Quando si promuovono i valori dell'inclusione, a quale modello pedagogico e didattico ci si sta riferendo? All'interno di quale cornice concettuale pedagogico-didat-

22. Ciari, *La grande disadattata*, cit., p. 16.

tica si instaura il processo di apprendimento rivolto ad allievi con disabilità, con disturbi specifici di apprendimento o rispetto all'attuale dibattito sui disturbi del neurosviluppo, sulle neurodiversità, sulle povertà educative? Quale contributo le neuroscienze contemporanee e le teorie situate dell'apprendimento possono dare alla ricerca anche in campo educativo? Quando si indica la realizzazione di un piano educativo individualizzato (PEI) o di un piano didattico personalizzato (PDP) su base bio-psico-sociale, lo si colloca secondo un principio di adattamento e di ancoraggio alle discipline o si opera secondo una prospettiva co-evolutiva che si adopera per rimuovere le barriere, identificare i facilitatori e la riorganizzazione e trasformazione dei contesti, la revisione del curriculum, la sperimentazione di nuove metodologie didattiche?

La questione è di un'attualità disarmante per coloro che sono stati formati dalla generazione successiva a quella di Bruno Ciari (fra gli anni Settanta e Novanta) ma sulla quale porre una particolare attenzione per le nuove generazioni, che si trovano a dover affrontare i temi collegati ai processi di inclusione educativa, alle disabilità, alla neurodiversità, a fragilità in relazione ai processi di insegnamento-apprendimento.

L'aumento esponenziale delle diagnosi pone domande sulla loro correlazione con la dispersione scolastica ancora da chiarire. Cosa ha portato all'esplosione di diagnosi, spesso senza fondamento, negli ultimi anni?²³ Con quali conseguenze? Come gestire le continue richieste di intervento specialistico e il ricorso alle diagnosi quale strumento di tutela del diritto all'educabilità del proprio figlio/a? Come sostenere i genitori di bambini e giovani che cercano risposte e non sanno dove orientarsi anche rispetto al progetto di vita? Come rispondere alle istanze di pace, sostenibilità, equità e lavoro che i giovani continuamente domandano?

Le evidenze basate sull'esperienza forse svelano che le organizzazioni fanno fatica a trasformarsi perché questi principi non sono stati recepiti, manca un disegno comune, o non sono effettivamente condivisi? Non sono messi in pratica perché predomina, come sostiene Rigotti²⁴, l'era del singolo? Forse i dati indicano che sono ancora molto presenti proposte educative dove i bambini e i giovani sono chiamati a rispondere non solo alla stessa proposta ma anche nello stesso modo e secondo la logica del migliore e peggiore, sano/malato, disabile/abile, BES e non secondo una prospettiva

23. M. Zappella, *Bambini con l'etichetta. Dislessici, autistici, iperattivi: cattive diagnosi ed esclusione*, Milano, Feltrinelli, 2024.

24. F. Rigotti, *L'era del singolo*, Torino, Einaudi, 2021.

di senso, comune, di gruppo, di squadra, che innalzi il livello di motivazione, di passione, di curiosità, di partecipazione anche di coloro che vivono condizioni peculiari? Forse noi adulti non siamo capaci di fornire proposte che permettano a ciascuno, con le sue differenze di impegnarsi con responsabilità all'interno di un contesto che si assume il compito e li coinvolge attivamente per costruire processi di formazione di qualità? Già Andrea Canevaro sosteneva che

l'inclusione è avere una prospettiva ecosistemica ampia [...] occorre la *capacità di contaminarsi*, di 'degenerare' ovvero di svolgere una stessa funzione e produrre uno stesso risultato ma con elementi strutturalmente diversi.²⁵

La scuola ha un compito primario che è quello dello studio. La relazione che si instaura, in contesti educativi che sono eterogenei, fra chi insegna e chi apprende è auspicabile possa generare, da un punto di vista didattico, un processo di insegnamento-apprendimento. L'attenzione educativa viene posta sulla relazione. Ciò comporta che, oltre alle competenze disciplinari che occorre insegnare rendendo attivo e partecipe ogni studente, è particolarmente importante curare la relazione con il singolo e la classe perché un aspetto fondamentale che determina il successo o l'insuccesso scolastico è la qualità della relazione²⁶. L'accento è posto, in questo caso, non solo sul prodotto, sul risultato, sulla performance, ma anche sul processo ovvero sul *fare con*, sul *come*, sulla mediazione didattica ai fini dell'apprendimento, proprio come i precursori, fra cui Ciari e gli esponenti del MCE, hanno indicato, sperimentato e documentato. Il sistema scolastico può porre l'attenzione solo sull'insegnamento o solo sull'apprendimento utilizzando un approccio tradizionale e individuale, centrato sul singolo, sulla diagnosi, sulla differenza; o socio-contestuale, ecologico, ovvero sulla presenza delle differenze (culturali, sociali, peculiari) all'interno dell'ambiente (interno o esterno) di apprendimento. Si tratta di due posture pedagogiche molto diverse nelle loro implicazioni pratiche anche in riferimento agli orientamenti valoriali, alle metodologie e strategie didattiche. Da un lato la messa in luce della diagnosi stressa l'attenzione sulle caratteristiche specifiche individuali, sulle conseguenti misure dispensative e compensative

25. A. Canevaro, *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento, Erickson, 2013, p. 17.

26. S. Kanizsa (ed.), *Il lavoro educativo. L'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, Milano, Mondadori, 2007.

rimandando il problema allo specialista (figura differente dall'educatore, dall'insegnante specializzato, o dal clinico) dall'altro riconoscendole, rispettandole, accogliendole – seguendo il principio di equità e giustizia sociale – ripensa l'intero sistema anche in funzione della presenza della peculiarità, ad esempio, lavorando in sinergia con i territori, tenendo conto che nel contesto di base sono presenti differenze e anche disabilità complesse. Andrea Canevaro nel 2015 scriveva:

l'eterogeneità e la valorizzazione delle differenze negli alunni mettono alla prova la scuola e i suoi insegnanti, rappresentando una sfida faticosa di civiltà, di cultura e di politica della convivenza umana.²⁷

La logica inclusiva implica, oggi, cambiamenti radicali nella struttura organizzativa, didattica e educativa della scuola, se si desidera che ogni studente abbia accesso a una vita scolastica, sociale, culturale e lavorativa equa. A tal fine è necessario riflettere sui modelli formativi sottesi alla formazione degli insegnanti, degli insegnanti specializzati, sul curricolo e sulla organizzazione dell'intero sistema educativo, scolastico, formativo²⁸.

4. L'eredità culturale di Bruno Ciari a Bologna: università e territori in dialogo per la costruzione di una comunità educante

Bruno Ciari venne chiamato a Bologna dall'assessore all'Istruzione Ettore Tarozzi, che nel 1962 promosse la prima iniziativa del Febbraio Pedagogico²⁹, come direttore delle istituzioni educative comunali tra 1966 e 1970. La conoscenza del contesto storico di quegli anni è sostanziale per comprendere il lavoro del maestro Bruno Ciari a Bologna, le innovazioni, l'arresto e la loro ripresa. Durante i cinque anni della sua direzione didattica a Bologna Ciari utilizzò lo strumento dei Febbrai Pedagogici:

27. A. Canevaro, *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*, Bologna, EDB, 2015, p. 7.

28. E. Malaguti, *Rileggere il pensiero di Andrea Canevaro di fronte alle sfide odierne della pedagogia speciale: etica, educazione e progettualità*, in SIPeS (edd.) *L'Inclusione non si ferma: cammina sempre*, Trento, Erickson, 2024, p. 27.

29. Comune di Bologna, Assessorato per la Pubblica istruzione di base, *Agenda del Febbraio Pedagogico bolognese 1962-1975*, ciclostilato s.d. (ma 1976); su questo periodo rinvio a M. D'Ascenzo, G. Ventura (edd.), *Dalla parte delle maestre. La stagione pedagogica di Virginia Predieri (1931-2009)*, Lecce, Pensa Multimedia, 2016.

in questa impostazione del Febbraio c'era già l'idea fondamentale che il problema educativo non si risolve nel chiuso di istituti che macinano al loro interno un sapere avulso dai problemi reali del mondo: l'educazione è problema della società intera e la scuola, semmai, deve essere un centro di incontro, di dibattito, di lavoro creativo comune. Gli specialisti devono proiettarsi al di fuori del guscio rigido dell'aula o del loro settore d'impegno, la società deve penetrare nel sacrario dell'educazione, con pieno diritto. Non più porte chiuse, non più saracinesche abbassate.³⁰

Da queste riflessioni nacque il consistente coinvolgimento delle famiglie, dei genitori, del personale, della scuola a tutti i livelli: nei dibattiti, nelle conferenze, attraverso l'organizzazione di tavole rotonde nei quartieri sui temi dell'educazione e della scuola, e in anni "di fuoco" come quelli della contestazione studentesca. Il pessimismo della ragione, le ferree leggi date dalla poca disponibilità economica, incontravano il sogno, l'impegno, la responsabilità di dover migliorare le condizioni dell'infanzia.

Era molto sentita la spinta progressista in coloro che facevano parte del Movimento di Cooperazione Educativa definito da Ciari una «pluralità di persone [mettendo in luce] il suo carattere di base, il suo aspetto di comunità cooperativa in cui lavorano spalla a spalla maestre di scuola materna, insegnanti primari, professori di scuola media, universitari, assistenti sociali, medici e psicologi»³¹. Trattasi, dunque, di un periodo storico, in cui la dimensione del dialogo, del confronto, del dibattito, anche acceso, intorno ai processi educativi è vivo, reale, concreto, attivo. Lo si coglie nella testimonianza rilasciata da Marcella Bufalini Ciari, moglie di Bruno:

il nostro periodo bolognese è stato irripetibile (breve, purtroppo) per intensità e ricchezza di esperienze professionali e umane. Per Bruno ci fu la possibilità di vedere concretizzarsi, e in modo esteso, le idee già espresse a Certaldo, sperimentate in ambito minore, ma fondamentali per le attuazioni successive a Bologna. Ci fu qualche momento difficile per incomprensioni e rigidità che, però, trovarono soluzioni per la capacità di Bruno di motivare solidamente le sue convinzioni e il suo rigore nelle scelte che abbracciavano l'ampio campo culturale fondante l'ottica politico-sociale e pedagogica del suo operare. Non c'è un ricordo in particolare di quegli anni,

30. Ciari, *Bologna: esperienze e problemi*, in Ciari, *La grande disadattata*, cit., p. 109.

31. Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, cit., p. 9.

ma il persistere nella memoria di una atmosfera generale calda, impegnata, ricchissima di iniziative.³²

L'università di Bologna in quegli anni, come si evince dalla testimonianza della moglie, svolse un ruolo significativo e attivo nella co-costruzione di un sapere pedagogico, frutto di un lavoro comune con i territori, proponendo le esperienze educative svolte in città come aule didattiche decentrate. Anche gli studenti e le studentesse universitarie, che frequentavano in quegli anni la Facoltà di Magistero, avevano la possibilità di sperimentare un continuo dialogo fra teoria e prassi che si concretizzava in una reale conoscenza e partecipazione ai processi educativi che si realizzavano nei territori³³, come riferì Marcella Bufalini Ciari:

l'Università ebbe un ruolo importante: uscì dalle proprie aule per immergersi nella vitalità del quotidiano scolastico dei bambini e delle loro insegnanti. Le insegnanti delle scuole materne comunali ebbero l'opportunità di entrare nell'Università per trovarvi dritte metodologiche e di sintesi per la propria esperienza. Si formarono gruppi misti di pedagogisti e insegnanti per studi e verifiche. Bruno vi partecipava, studiava e stimolava maieuticamente le riflessioni e le sperimentazioni. Non si annullarono esperienze montessoriane e agazziane in atto, ma le si arricchirono delle nuove motivazioni teorico-pratiche che *soddisfacevano le esigenze* culturali degli operatori della scuola, per molti dei quali fu facile rimettersi in gioco. Innumerevoli furono i corsi di aggiornamento promossi dal Comune di Bologna con conduttori esterni specialisti in discipline specifiche. Medici, psicologi e architetti furono coinvolti nella comune ideazione di tempi e spazi articolati che rispondessero ai differenti bisogni e momenti di aggregazione della nuova vita di scuola, e per gli incontri con le famiglie, per le quali le porte erano sempre aperte. Si costruirono e verificarono materiali didattici di vario tipo che rispondessero alla impostazione della scuola a nuovo indirizzo. Il lavoro sperimentale svolto nel e dal Comune di Bologna fu un laboratorio che si esportò in altre realtà.³⁴

La morte improvvisa di Bruno Ciari segnò un momento di forte *choc* in città. L'assessorato all'istruzione stabilì, che da allora, non ci sarebbe sta-

32. D'Ascenzo, Ventura (edd.), *Dalla parte delle maestre...*, cit., p. 92.

33. F. Frabboni, *Bologna culla della pedagogia italiana*, in L. Guerra (ed.), *Pedagogia "sotto le due Torri". Radici comuni e approcci plurali*, Bologna, CLUEB, 2012, pp. 15-33.

34. D'Ascenzo, Ventura (edd.), *Dalla parte delle maestre...*, cit., pp. 92-93.

ta più una direzione unica dei servizi educativi della città, ma che fosse affidata al Gruppo di direzione didattica coordinato dai professori Piero Bertolini e Franco Frabboni dell'Università di Bologna. La tensione nel concretizzare i principi democratici espressi dalla Costituzione, nonostante la morte prematura di Bruno Ciari, non si arrestò, continuò a esprimersi attraverso una molteplicità di proposte promosse dai territori e dalla Facoltà di Magistero secondo una visione e una proposta laica della pedagogia, che racchiudeva anche approcci di ispirazione cristiana. Una laicità, dunque, che non escludeva il dialogo costruttivo fra posizioni culturali differenti (credenti e non credenti), non polarizzata, perché a monte vi era un progetto comune e condiviso: la costruzione di una scuola democratica, laica, plurale. Alla morte di Ciari, seguì un periodo di assenza di divulgazione pubblica del lavoro svolto con le insegnanti che è durato circa dieci anni. La sperimentazione è continuata là dove era stata avviata e si è arricchita anche in seguito a nuove conoscenze e ricerche. Virginia Predieri, insegnante che aveva lavorato direttamente con Bruno Ciari, collaborò alla nascita del Centro di iniziativa "Bruno Ciari" nei primi anni Settanta e alla stesura del volume *Una stagione pedagogica con Bruno Ciari* curato da Graziano Bonomi e Odette Righi per poi defilarsi, certamente anche per ragioni familiari. Dagli scritti della maestra Pedrieri si evincono indicazioni anche rispetto alla postura professionale di Ciari:

è stato uno dei pochi pedagogisti che è riuscito a tradurre nella pratica i suoi ideali politici e pedagogici, confrontando personalmente la sua ideologia con l'esperienza. Era spesso presente nella scuola, per lavorare con gli operatori, per verificare le sue proposte, disponibile alle proposte delle insegnanti e disponibile al confronto con gli operatori esterni (universitari, uomini di cultura, ecc.). Nella nostra scuola spesso venivano docenti o studenti universitari, i nostri corsi di aggiornamento si avvalevano di uomini di cultura e docenti (Raffaele Laporta, don Giovanni Catti, ecc.).³⁵

Nel 1973 Piero Bertolini chiamò a Bologna, alla Facoltà di Magistero (attuale Dipartimento di Scienze dell'educazione "G.M. Bertin"), Andrea Canevaro come docente di pedagogia speciale per lavorare a favore degli esclusi e degli ultimi, compito che egli svolse con grande dedizione per promuovere una società democratica. Fra il 1977 e il 1980 l'assessorato alla Pubblica Istruzione del Comune di Bologna richiese alla terza sezione della scuola dell'in-

35. *Ibid.*, pp. 125-126.

fanzia “H.C. Andersen” di produrre la documentazione del lavoro svolto con Bruno Ciari. Ad Andrea Canevaro venne chiesto di scrivere la premessa

è certo che le esperienze bolognesi delle scuole della infanzia hanno avuto ed hanno una grande, incalcolabile importanza nelle vicende pedagogiche del nostro paese. Ma proprio per questo ci si può stupire che una tale ricchezza di esperienze non abbia un altrettanto ricca documentazione. Io credo che nella storia delle scuole dell'infanzia bolognesi e di un gruppo di educatrici ed educatori, vi sia stato un evento traumatico, rappresentato dalla morte improvvisa, un decennio fa, di Bruno Ciari. E un effetto del trauma è stata forse una certa paralisi – almeno in rapporto alla qualità ed alla quantità delle esperienze educative svolte – che ha impedito alle educatrici di prendere la parola e raccontare il proprio impegno, temendo ciascuna di spezzare la compattezza di un gruppo costruito nella memoria di Ciari. Il trauma per un certo tempo, più che superato, è stato in qualche modo messo da parte, vissuto segretamente. È stata vitale ed essenziale l'esperienza del gruppo pedagogico collegato all'Università e guidato da Piero Bertolini. La rivista «Infanzia» è nata grazie al collegamento fra le esperienze e le riflessioni, dal collegamento fra le educatrici, maestre e 'dade', e gli universitari docenti e ricercatori. Questa rivista, «Infanzia», ha un interesse non municipalistico; nello stesso tempo cresce perché ha radici, e queste sono certamente ben profonde nelle scuole dell'infanzia bolognesi. Proprio «Infanzia» ha costituito uno stimolo continuo alla produzione di documentazione e di riflessione. E credo che tutto questo abbia permesso di non perdere o di ritrovare il gusto del confronto e dello scambio. La memoria – di Bruno Ciari – può essere vissuta non nel silenzio di un ricordo fedele e compatto, ma nella produzione culturale. L'educazione è confronto, e per realizzarlo bisogna uscire dal silenzio. Virginia, Flavia e altre educatrici hanno dunque fatto quello che è necessario ed anche indispensabile. Bisogna raccontare quello che si fa: la qualità dell'educazione è anche dovuta alla volontà di dire e mostrare; e di non fare morire nell'oblio le giornate vissute con tanta intensità insieme ai bambini. Non parlarne, non mostrarle significherebbe non averne coscienza piena e perderle anche per distrazione, e quindi viverle sì ma con una fragilità che le esporrebbe al continuo rischio di dispersione. La documentazione e la riflessione di Virginia e Flavia aiutano ad avere una conoscenza che sia coscienza. È un patrimonio culturale da fare vivere conoscendolo e proponendolo.³⁶

36. Premessa di Andrea Canevaro, riportata in D'Ascenzo, Ventura (edd.), *Dalla parte delle maestre...*, cit., p. 99.

Riscoprire Bruno Ciari, in qualche modo, significa avviare azioni concrete, sul sistema educativo, sulle sue risorse e sulle sue criticità attuali, attraverso un'azione comunitaria da lui stesso definita:

se vogliamo educare, dobbiamo dare vita ad una comunità. Come può definirsi una comunità? Una comunità scolastica come qualsiasi altra non nasce di colpo, bell'e formata; è come un organismo vivente, i cui elementi strutturali si specificano e si maturano via via. Dapprima c'è solo un gruppo di ragazzi spauriti. Un'aula, un maestro. Un embrione di comunità nasce quasi immediatamente, a patto che i fanciulli trovino nella scuola delle occupazioni, delle attività di gioco, degli stimoli e delle possibilità, per cui si convincono che stare a scuola è il modo migliore di vivere, di essere pienamente se stessi.³⁷

Conclusioni

Il patrimonio culturale di Bruno Ciari diviene una conoscenza che è coscienza, parafrasando Andrea Canevaro e, anche in questo periodo storico, può aiutare a rilanciare questioni *calde* legate ai processi di inclusione educativa e sociale. Bruno Ciari è stato uno dei più importanti critici di un sistema scolastico che era, fino a quel tempo, ignaro dei bisogni dell'infanzia che era considerata *disadattata*. Nella sua opera principale *Le nuove tecniche didattiche* (1961) Ciari proponeva un'alternativa al sistema dominante, ovvero, l'attuazione di una pedagogia popolare caratterizzata da concreti strumenti didattici che, tenendo conto del nesso esistente tra scuola e società, e rispettando l'individualità del bambino, cercassero di liberare la sua intelligenza per lo sviluppo di una personalità autonoma e indipendente.

Il sistema educativo è oggi in crisi. Il momento presente non solo è profondamente cambiato ma è attraversato da guerre e predominano logiche di profitto e di competizione distruttive. Le nuove generazioni non stanno vivendo un momento di pace, lo si percepisce nelle scuole e nelle università. La tutela della scuola pubblica non pare essere più una priorità e se resiste è grazie al prezioso lavoro del personale scolastico e educativo.

La scuola di Bruno Ciari e di don Lorenzo hanno rappresentato straordinarie esperienze educative che insegnavano a studiare, a collaborare, a non prevaricare, non intendendo lasciare indietro nessuno.

37. Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, cit., pp. 43-45.

Saremo in grado di abitare le scomodità di Bruno Ciari, di don Lorenzo degli educatori, educatrici, degli insegnanti, dei dirigenti, precursori della scuola democratica? Sapremo immaginare un rinnovato impegno pedagogico capace di schierarsi dalla parte di coloro che sono considerati, per usare il titolo di un libro di Tonino Bello, *pietre di scarto*³⁸ magari seguendo le orme di padre Ernesto Balducci *dell'uomo planetario*³⁹? *L'I Care* di don Milani ha ancora un senso?

Saremo capaci di definire nuovi approcci, fondati su radici solide, per rispondere, in modo concreto, alle istanze di libertà, democrazia, giustizia sociale, equità, sostenibilità che le nuove generazioni domandano?

Occorre essere fiduciosi e avere speranza, soprattutto nelle nuove generazioni che, scevre dalle ideologie, dagli schematismi e dagli estremismi del Novecento, consapevoli che i diritti non sono acquisiti per sempre, continueranno a impegnarsi e a migliorare il pianeta Terra su cui abitano e troveranno nuovi sentieri per farlo insieme.

38. A. Bello, *Pietre di scarto*, Bari, La Meridiana, 2012.

39. E. Balducci, *L'uomo planetario*, Fiesole, Edizioni cultura della pace (ECP), 1994.

Testimonianze

terza parte

Bruno Ciari e Bologna

di Francesca Ciampi

Bruno Ciari a Bologna... fu per me come una grazia ricevuta.

L'avevo conosciuto ancora studentessa di pedagogia nei seminari del Movimento di Cooperazione Educativa – MCE che frequentavo con entusiasmo. Avevo visitato la sua classe a Certaldo scoprendo che la scuola dei miei sogni era possibile, era lì. I ragazzi che venivano di domenica a scuola a curare i criceti, ad aggiornare il bollettino meteorologico, a controllare la fermentazione del mosto. Parlavano di saccaromiceti con una competenza che mi stupiva.

La scuola era vissuta come casa comune, che accoglieva e disciplinava le risorse culturali dell'ambiente.

Quei ragazzi così responsabili, guidati da un maestro rigoroso che sapeva ascoltare, cantare, suonare.

Vidi quella volta a Certaldo, che la scuola era permeata di vita e che la vita era tutt'uno con la scuola.

Gli incontri MCE si aprivano e si chiudevano con i canti («possiamo insieme imparare/assai più che nei libri/capire che bisogna amar/per vivere felici... insieme»).

In treno, verso un convegno nel Centro Italia, incontravo Mario Lodi di Piadena, che mi teneva il posto e rispondeva paziente alle mie curiosità sul suo lavoro che non era ancora il mio.

1. Chi eravamo?

I maestri diplomati nei primi anni Cinquanta avevano almeno cinque anni di attesa prima di sperare in una nomina. Intanto supplenze, corsi e per alcuni iscrizione all'università.

Erano gli anni della Ricostruzione con tanti problemi per tutti ma con un sentimento diffuso di speranza e fiducia. Alle magistrali Laura Bassi c'era

capitata la fortuna di avere qualche bravo insegnante e di conoscere giovani docenti come Ezio Raimondi, Luigi Pedrazzi, Don Luciano Gherardi. A Firenze alla Facoltà di Magistero incontrammo professori di fama come Ernesto Codignola. Lamberto Borghi fu per noi un incontro determinante per la professione e per la vita. Ci fece conoscere Danilo Dolci che si fermava a Firenze quando veniva al Nord a raccontare la sua vicenda a Partinico. Andammo a visitare a Rimini il Centro italo-svizzero di Margherita Zoebeli e a Milano l'Umanitaria di Riccardo Bauer. Con Borghi, Laporta e Visalberghi partecipai a un corso residenziale finanziato dall'Umanitaria e dalla Olivetti, a Meina sul Lago di Garda.

Di Lorenzo Milani sapevamo poco allora, ma a Sesto Fiorentino saliva Bianca, una compagna di studi che il lunedì ci raccontava «ieri sono stata su dal priore per aiutarlo nella scuola...».

Insieme all'esperienza universitaria le supplenze ci aiutavano a fare esperienza e davano i primi guadagni. Per essere raggiunta dalle direzioni didattiche, mio padre mise il telefono che arrivò in casa prima dei servizi igienici.

Facevamo corsi di ogni tipo per accumulare punti. Il Comune di Bologna con le sue istituzioni rivolte all'infanzia (dopo scuola, campi solari, colonie estive, centri giovanili) offriva molte possibilità di lavoro accompagnate da un'importante proposta formativa. I seminari e i corsi erano gestiti dai CEMEA, così abbiamo incontrato personalità eminenti della pedagogia italiana come Ada Marchesini Gobetti e Dina Bertoni Jovine. Ricordo che a un convegno nazionale Francesca Ciampi e Aureliana Alberici (poi Occhetto) furono nominate "vallette" per accogliere gli ospiti da tutta Italia.

Dopo tutto questo arrivò Bruno Ciari e la città e la scuola hanno vissuto insieme una bella stagione.

2. Due maestri indimenticabili

Lorenzo Milani e Bruno Ciari tutti e due toscani e nati nel 1923. Milani di famiglia ricca e colta, Ciari di famiglia operaia (artigiana) dove lo studio era un privilegio. Milani veniva dal seminario, Ciari dalla Resistenza, laico, comunista, partigiano Davide a vent'anni. Lorenzo fu una scossa salvifica, definitiva. La scuola dopo di lui non fu più la stessa, per molti. Bruno era uno di noi. Barbiana era una realtà eccezionale, unica. Certaldo e Bologna erano una realtà diffusa. Lorenzo, esule dalla famiglia di origine, era un uomo solo, Bruno aveva moglie e due bambini. A don Lorenzo abbiamo voluto bene come a un fratello più grande, un po' strano, che correva pericoli.

Bruno Ciari era per noi come uno scudo, una protezione per la scuola nuova che volevamo.

Sono morti giovani a 44 e 47 anni.

Li abbiamo pianti. Li abbiamo rimpianti, così simili e così diversi.

Voglio regalarvi due ricordi riaffiorati in questi giorni. Marcella e Bruno vanno a un convegno fuori Bologna e ci lasciano Marco e Nicoletta nella casa a Pescarola. Alla richiesta di cosa preferivano mangiare Marco ripose: “la carne panata”. Non fu facile capire che si trattava della cotoletta e la *carne panata* è rimasta nel nostro lessico familiare.

Durante il dibattito finale di un convegno Marcella: «Forse dirò una banalità ma...». Bruno: «Tu non dici mai cose banali Marcella».

Era la dichiarazione d'amore che ogni donna presente sperava per sé¹.

1. In fase di revisione delle bozze il 17 maggio 2025 è morta Francesca Ciampi, lasciando un vuoto enorme. Resta però la sua memoria scolastica nell'intervista *La scuola come lievito nella comunità* in cui riferisce ancora di Bruno Ciari, ed è consultabile al link <https://centri.unibo.it/crismese/it/testimoni/la-scuola-come-lievito-nella-comunita> (ultimo accesso: 06/06/2025).

Un ricordo di ieri per l'oggi

di Marcella Bufalini Ciari

Parlo qui con una certa emozione, ma col piacere di condividere questi momenti di memoria (non di commemorazione) e con la prospettiva della continuità e del rinnovamento che la realtà richiede.

Con l'assessore Ettore Tarozzi, che aveva invitato Bruno a Bologna, ci fu una grande intesa. Tarozzi gli consentì di portare a Bologna la metodologia sperimentata a Certaldo e la dimostrazione di come la componente tecnico-scientifica e quella politico-sociale dovessero coincidere nella formazione dell'individuo, nella costruzione di una società nuova.

Su Bruno riporto delle parole di Odette Righi che fu una validissima sua collaboratrice:

conoscevo Bruno Ciari solo attraverso la lettura del suo famoso libro 'Le nuove tecniche didattiche' e altri suoi scritti che avevo discusso con amici, ma la prima volta che lo incontrai personalmente fu nei primi anni sessanta durante un corso dove presentò una unità didattica in diapositive, che coglievano i bambini della sua comunità-classe a Certaldo mentre svolgevano una ricerca d'ambiente. Ciari parlava di scienza con linguaggio semplice, comprensibile e con una forte carica umana che affascinava. Pareva ancora immerso in una realtà non facile, mentre si proiettava nel futuro con la capacità di chi sa estrarre da qualsiasi situazione la linfa vitale di cui la scuola ha sempre avuto bisogno per vivere e rinnovarsi. Ci fu uno scambio di idee fra noi. Stava cercando di completare il quadro di informazioni prima di accettare l'invito bolognese a dirigere le istituzioni scolastiche comunali. Fummo in tanti a essere avvicinati da Bruno, in modo informale (tendeva a scartare i canali ufficiali) per collegarsi col mondo della scuola e avviare

un processo di aggregazione con gli insegnanti di ogni indirizzo pedagogico. Era capace di intessere una fitta rete di scambi di opinioni, di stringere rapporti di collaborazione molto impegnativa – spesso di amicizia – con chi riteneva disponibile a lavorare sodo, nella concretezza dei fatti, la validità delle idee proprie e altrui. Con le osservazioni scientifiche potenziò gli altri elementi di fondo che caratterizzarono la sua opera di rinnovamento delle scuole infantili: l'arricchimento del linguaggio, l'educazione della mente matematica, la promozione dell'attitudine creativa.¹

Loris Malaguzzi, che poi impostò la bella esperienza di Reggio Emilia, ebbe spesso a Bologna incontri con Bruno e le scuole dell'infanzia. Riferisco alcune sue parole:

la scuola dell'infanzia fu la sua scoperta nella esperienza bolognese ed emiliana. Avvertì che era da essa che occorreva iniziare, che essa rappresentava un capitolo urgentemente da riprendere, una ipotesi concreta per portarvi dentro discorsi nuovi e sperimentali, un'occasione storica e politica proprio nella Regione che su quel terreno aveva già avuto intuizioni di grande forza, compresi i valori della partecipazione popolare e di una ricerca teorica e pratica che privilegiava l'impegno e il rapporto dei politici, degli amministratori e dei tecnici.²

L'immagine culturale della scuola del bambino – questa la intenzionalità rigorosa della sua azione – emerse in tutta la sua verità anche perché subito inserita in un progetto più ampio e coerente che toccava l'intera storia e realtà della scuola italiana³.

Io aggiungo: nella sua visione di coerenza e continuità necessarie, impostò una sperimentazione di scuola primaria a tempo pieno con insegnanti che lo seguirono in questa azione (guardata poi con una certa attenzione dal Ministero della Pubblica Istruzione) con la previsione di una scuola dell'obbligo ottennale strutturalmente armonica.

Mario Lodi aveva detto di lui:

nel conversare possedeva il dono discorsivo, esuberante carico di umorismo, per cui ciò che raccontava era pregnante, avvincente. Le cose che diceva

1. O. Righi, *Come ho conosciuto Bruno Ciari*, «Zerosei», 2, ottobre 1980, p. 6.

2. L. Malaguzzi, *Con Bruno Ciari*, «Zerosei», 2, ottobre 1980, p. 6.

3. *Ibid.*

sembravano le più semplici del mondo mentre erano l'espressione di un atteggiamento scientifico volto a calare la pratica educativa nei problemi più attuali. Aveva una mente scientifica, filosofica completa e coerente. Io ero più intuitivo, per questo ci completavamo a vicenda. Insieme eravamo un'unica persona con una più ampia dimensione umana e culturale.⁴

E Gianni Rodari:

la prima impressione che ebbi di Ciari fu quella di un uomo che aveva saputo realizzare una superiore unità di ruoli in cui si trovava ad agire, negandoli come ruoli separati; di un intellettuale di tipo nuovo nel quale non soltanto camminava di pari passo lo sforzo teorico e l'attività pratica, ma si fondevano l'impegno privato e quello pubblico, quello scolastico e quello politico-sociale... senza ambizioni che non fossero disinteressate, non pensando a se stesso ma a quello che andava fatto, a quello che era giusto fare. Amava e capiva Bologna dove era capitato a lavorare. Avrebbe amato e capito qualsiasi altro posto perché amava e capiva la gente, perché si sentiva al servizio della gente.⁵

Vedremo ora degli spezzoni di un filmato a 8 mm muto, rovinato dal tempo e da molti travasi, che riporta momenti di uno stage di aggiornamento per insegnanti bolognesi (a Vidiciatico? Castelluccio? non ricordo) forse del 1967⁶. Non c'è una struttura filmica, registica: è un materiale di lavoro, da riconsiderare, per cogliere elementi di interesse particolare, per approfondimenti, per rivivere sensazioni visive, sonore, tattili. Per trarne spunti di programmazioni didattiche. Da offrire alle colleghe non presenti e discuterne. Partecipano anche collaboratori esterni alle scuole. Bruno organizzava stages ad ampio respiro – per dir così – nei quali si imparava a osservare e relazionare, si costruiva, si sperimentava a essere empatici, a mettersi in gioco col proprio corpo, la propria voce, le proprie resistenze. A saper guardare poi i bambini con occhi più attenti.

Odette Righi aveva detto: «Chi di noi non ha studiato duramente, fatto ricerca, dipinto, danzato e cantato con Bruno e la sua fisarmonica?»⁷.

4. *Intervista* in E. Salvatori Vincitorio, *Animazione e conoscenza*, Bari, Dedalo libri, 1978, pp. 137-138.

5. G. Rodari, *Bruno Ciari e la nascita di una pedagogia popolare in Italia*, in Centro Studi e Iniziative Bruno Ciari (ed.), *Bruno Ciari e la nascita di una pedagogia popolare in Italia*, Atti del Convegno su Bruno Ciari. Certaldo, 5 feb.-18 mar. 1971, Firenze, Tip. Nazionale, 1972, p. 12.

6. Video *Aggiornamento degli insegnanti a Castelluccio, 1967* in <https://www.youtube.com/watch?v=Iyn4byhHzTI&list=PLU15PaEPS5dW6CrFyo75fi-qo4PwX-KWl&index=7> (ultimo accesso: 22/01/2025).

7. Righi, *Come ho conosciuto Bruno Ciari*, cit., p. 8.

C'è il rapporto con un particolare territorio che offre piante, acqua, sassi, quarzi, e animali vari. Si scoprono nidi e voci degli uccelli che qualcuno sa anche decifrare. Si costruiscono semplici terrari e acquari per cogliere meglio certe caratteristiche di animali ospitati per poco e poi liberati. Si coglie la diversa forza, i colori, i suoni dell'acqua. C'è l'ovvia motivazione a raccogliere pietre foglie fiori, a descriverli, a classificarli, a farne possibili intersezioni, intravedendo attività insiemistiche coi bambini. Si inventano simboli per la lettura del tempo: della nebbia, del vento, delle nuvole, di quanto si vede e sperimenta. Anche pensando a come sia utile proporre questa procedura ai bambini e ai loro possibili salti di astrazione. Barometro e anemometro, pur rudimentali e di facile costruzione funzionano.

Ma c'è anche il rapporto, il confronto con la scienza ufficiale e i suoi criteri. Si fa pure un piccolo telescopio. Essendo lo stage residenziale, la sera si guarda il cielo e si inventano poesie e canti.

Tanti gli spunti per avviare una mentalità scientifica e viverci come comunità cooperante.

Bruno morì a Bologna a 47 anni.

Troppo presto per noi.

Troppo presto per tante collaborazioni e lavori avviati.

Troppo presto per dei progetti personali "in bozze" come i *Ricordi della vita da partigiano*; una favola seria su un mondo altro, parallelo, *Terra 2*; *Prometeo*, il semidio intelligente inventivo emotivo, che fece gli uomini Uomini, capaci di scelte.

Odette disse: «Qualcuno parlò dell'utopia di Bruno Ciari, che si batteva per costruire cose che si ritenevano inattuabili [...] Se per utopista si intende chi anticipa i tempi, bisogna dire che Bruno Ciari è stato un utopista»⁸.

Se siamo qui oggi è perché riconosciamo di Bruno una eredità morale, politica, pedagogica, e abbiamo la speranza di un adeguato utilizzo della sua eredità.

8. *Ibid.*

Il video «C'era voglia di fare qualcosa di nuovo...»

Memorie di Bruno Ciari a Bologna

di Mirella D'Ascenzo

1. La memoria di Ciari a Bologna: un progetto per il convegno

Sono numerosi ancora i collaboratori di Bruno Ciari o semplicemente persone che lo hanno conosciuto tra 1966 e 1970 nella sua azione in città, ma non solo.

Per l'organizzazione del centenario della nascita di Bruno Ciari si è ritenuto importante cominciare a raccogliere alcune testimonianze di collaboratori e collaboratrici nel periodo della sua permanenza ufficiale a Bologna come direttore delle istituzioni pre e parascolastiche comunali. Alcuni si sono resi subito disponibili a essere videointervistati e si coglie l'occasione per ringraziarli per la pronta generosità nel mettere a disposizione la propria memoria educativa legata a Bruno Ciari.

La prima testimonianza è stata donata da Chiara Perazzo che all'epoca era una giovane maestra di scuola materna e ha continuato a lavorare nella scuola bolognese per molto tempo. La videointervista è stata rilasciata in data 18 luglio 2024 presso la sede del Dipartimento di Scienze dell'educazione "G.M. Bertin" dell'Università di Bologna e si trova sul sito del Centro di Ricerca Interdisciplinare sulla Storia e Memoria della Scuola e dell'Educazione – CRISMESE dell'Università di Bologna¹.

La seconda testimonianza è di Anna Selva, allora maestra di scuola materna, poi entrata nel Gruppo di coordinamento del Comune di Bologna

1. C. Perazzo, *Mi stimolava a fare le domande*, <https://centri.unibo.it/crismese/it/testimoni/mi-stimolava-a-fare-le-domande>, in <https://centri.unibo.it/crismese/it/testimoni/mi-stimolava-a-fare-le-domande> (ultimo accesso: 28/11/2024), a cura di Mirella D'Ascenzo.

dopo la morte di Bruno Ciari, come esponente della scuola “a nuovo indirizzo” di Ciari. La videointervista è stata rilasciata in data 19 luglio 2024 presso la sede del Dipartimento di Scienze dell'educazione “G.M. Bertin” dell'Università di Bologna e si trova sul sito del Centro di Ricerca Interdisciplinare sulla Storia e Memoria della Scuola e dell'Educazione – CRISMESE dell'Università di Bologna².

La terza testimonianza è stata donata da Milena Manini, allora giovane insegnante di Lettere nella scuola media, poi collaboratrice della Facoltà di Magistero di Bologna e di Bruno Ciari, in seguito professoressa ordinaria di didattica generale e in seguito anche direttrice del Dipartimento di Scienze dell'educazione “G.M. Bertin”. La videointervista è stata rilasciata in data 19 luglio 2024 presso la sede del Dipartimento di Scienze dell'educazione “G.M. Bertin” dell'Università di Bologna³.

L'attività di ricerca è stata svolta sulla base delle indicazioni metodologiche della storia orale dell'educazione e della scuola⁴ nella formula della videointervista semistrutturata. A ciascuna intervistata erano state fornite in precedenza alcune domande-guida utili per ricordare aspetti importanti della propria esperienza di collaborazione con Ciari.

Al termine delle tre videointerviste si sono individuati alcuni nuclei tematici comuni lungo i quali è stato ideato e realizzato un videodocumentario di sintesi di 21,04 minuti, dal titolo «*C'era voglia di fare qualcosa di nuovo...*» *Memorie di Bruno Ciari a Bologna*, presentato durante il convegno «*I modi dell'insegnare*» tra scuola e società. Riflessioni sull'eredità di Bruno Ciari svoltosi a Bologna il 24 ottobre 2023⁵.

2. A. Selva, *Era una scuola totalmente nuova*, <https://centri.unibo.it/crismese/it/testimoni/era-una-scuola-totalmente-nuova> (ultimo accesso: 28/11/2024), a cura di Mirella D'Ascenzo.

3. M. Manini, *Un consiglio? Leggere i libri di Ciari*, <https://centri.unibo.it/crismese/it/testimoni/un-consiglio-leggere-i-libri-di-ciari> (ultimo accesso: 28/11/2024), a cura di Mirella D'Ascenzo.

4. G. Contini, A. Martini, *Verba manent. L'uso delle fonti orali per la storia contemporanea*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1993; C. Bermani (ed.), *Introduzione alla storia orale. Storia, conservazione delle fonti e problemi di metodo (volume I)*, Roma, Odradek, 1999; A. Portelli, *Storie orali: racconto, immaginazione, dialogo*, Roma, Donzelli, 2007; A. Barausse, «*E non c'era mica la bic!*». *Le fonti orali nel settore della ricerca storico scolastica*, in H.A. Cavallera (ed.), *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*, Lecce, Pensa Multimedia, 2013, tomo II, pp. 539-560; B. Bonomo, *Voci della memoria. L'uso delle fonti orali nella ricerca storica*, Roma, Carocci, 2013; F. Targhetta, *Methodological, Historiographical and Educational Issues in Collecting Oral Testimonies*, in C. Yanes-Cabrera, J. Meda, A. Vinao (edd.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Springer, 2017, pp. 157-164; L. Paciaroni, *Memorie di scuola. Contributo a una storia delle pratiche didattiche ed educative nelle scuole marchigiane attraverso le testimonianze di maestri e maestre (1945-1985)*, Macerata, eum, 2020; *Buone pratiche per la storia orale dell'Associazione Italiana di storia orale (AISO)*, disponibili sul web al link: <https://www.aisoitalia.org/> (ultimo accesso: 12/12/2024).

5. M. D'Ascenzo (ed.), «*C'era voglia di fare qualcosa di nuovo...*» *Memorie di Bruno Ciari a Bologna*, <https://www.youtube.com/watch?v=vGoGjyhQh94&list=PLU15PaEPS5dW6CrFyo75fi-qo4PwX-KWl&index=2> (ultimo accesso: 28/11/2024).

La cura del video è della scrivente, che desidera ringraziare il Sistema Integrato dei Laboratori – SMAIL del Dipartimento di Scienze dell'educazione “G.M. Bertin” dell'Università di Bologna e in particolare di Andrea Reggiani, Danilo Caracciolo, Silverio Albertazzi, Davide Carmine Musumeci per la pazienza e professionalità manifestata nella realizzazione tecnica delle interviste e del video finale.

La seguente trascrizione del video mantiene il più possibile le parole originali delle testimoni, con lievi interventi redazionali che, pur conservando la forma parlata, cercano di renderla fruibile e leggibile in sede scritta. Si sceglie qui di non commentarle, per lasciarle come fonte, sebbene frutto di una rielaborazione e collazione personale, ma comunque attenta a lasciar emergere i contesti e le informazioni salienti di quegli ‘anni magici’ ancora avvolti nella memoria collettiva di chi ha conosciuto e apprezzato anche l'umanità di Bruno Ciari.

2. Trascrizione del video

Anna Selva

Noi come gruppo collettivo di insegnanti volevamo veramente dimostrare che questo era qualcosa che andava a beneficio della società.

Chiara Perazzo

Io ho fatto il tirocinio per un anno dove non ho imparato assolutamente niente perché l'insegnante, non so, parlava dell'acqua e faceva la lezione ‘che cos'era l'acqua’ poi diceva ‘silenzio tutti niente domande’ quindi io dovevo solo trascrivere nel mio diario, che ho tutt'ora, la sua lezione questo è il ricordo del tirocinio che ho.

Anna Selva

Io fortunatamente a un certo punto sono stata chiamata in una classe montessoriana nella scuola montessoriana con un insegnante che si chiamava Virginia Predieri e lei era veramente una bravissima insegnante montessoriana.

Milena Manini

Ho conosciuto Bruno nel 1968... l'allora Istituto di pedagogia (si chiamava così allora) e mi aveva appunto dato questa borsa di studio presso la cattedra che era la seconda cattedra di pedagogia, la prima era del professor

Bertin che era stato il mio maestro la seconda venne data a Raffaele Laporta che era parte del gruppo di Cooperazione educativa a cui apparteneva anche Bruno Ciari e credo fosse appunto lui, il professor Laporta, che mi fece conoscere (questo non lo ricordo con esattezza) Bruno.

Mirella D'Ascenzo

Cosa ti ha colpito di lui?

Milena Manini

Intanto mi ha colpito il fatto che lui riusciva a coniugare e con una facilità estrema la dimensione di tipo istituzionale di studio, di ricerca, di lavoro didattico con la dimensione ludica. Lui aveva fatto anche dei corsi, probabilmente con i CEMEA, con quei gruppi che allora facevano delle attività di animazione e quindi con la sua chitarra, che lui suonava ricordo di una volta che più volte cantava le canzoni popolari toscane.

Mirella D'Ascenzo

Ecco, Bologna era amministrata da una giunta rossa e l'assessore all'istruzione era Ettore Tarozzi ed era presente Bruno Ciari, tu hai conosciuto Bruno Ciari...

Chiara Perazzo

L'ho conosciuto quell'anno lì. Dunque, io sapevo delle scuole innovative. Arrivò, mi ricordo a settembre a conoscermi a scuola... Poi chiaramente c'era una persona nuova abbastanza intimidita e mi disse tranquillamente che mi avrebbe sostenuto nel percorso pedagogico, che sarebbe stata a fianco a me. La cosa che mi fece molto piacere fu che se i bambini facevano chiasso... era contento... abituata a regimi molto rigidi... quella cosa lì è la cosa che mi è piaciuta di più, lasciar liberi i bambini.

L'altra cosa molto bella che ho notato, ma anche le ragazze che erano le mie colleghe, era questa capacità di ascolto dei bambini, ascoltare i bambini e la cosa che mi è rimasta impressa, poi la routine... la scuola aveva due aule: una da una parte, una dall'altra e in mezzo il cosiddetto 'salone' sotto alla palazzina. Allora c'era la cucina per cui era bello che il mangiare arrivava, si andava anche a vedere come funzionava la cucina. Sopra c'era la biblioteca. Delle volte con Ciari andavamo anche su coi bambini, quindi, fu una bella esperienza: si facevano i primi lavori di gruppo coi bambini per età perché una volta erano le sezioni chiuse, invece lì le sezioni erano aperte, tant'è vero che la palazzina era anche molto comoda perché aveva le due aule di lato e

in mezzo questo salone, per cui facevamo i gruppi di lavoro, delle volte per età e delle volte per interesse, cosa che abbiamo mantenuto anche negli anni e facevamo questo tipo di lavoro.

L'altra cosa che ci era richiesta da Ciari era che i lavori fatti dovevano essere visti cioè il prodotto doveva essere dei bambini non certo nostro, doveva essere visibile per i bambini stessi e per le famiglie, per tutti insomma. Tutte le attività che facevamo dovevano essere documentate. Poi allora non c'è c'erano neanche tante fotografie, macchine fotografiche o altro, per cui era tutto basato sul disegno, sul quale noi poi scrivevamo quello che i bambini avevano detto mentre lo facevano mentre chiacchieravano eccetera e a questa attività molte volte era presente anche Ciari che ci, almeno a me che ero nuova, *mi stimolava a fare le domande* in modo che dopo venivano scritte le risposte.

C'erano tante attività nuove perché io non le avevo mai viste. Oltre ovviamente il disegno, che doveva però essere la fase conclusiva, anche i giochi col Gattegno, i giochi nella casina, quei giochi lì venivano poi trasportati spesso, non sempre, nel disegno così rimanevano fermi come esperienza.

Anna Selva

Arriva a Bologna Bruno Ciari e io fortunatamente sono proprio alle Scuole "Guidi" dove viene messo il grande, il bambino più grande, di cinque anni, di Bruno Ciari. C'erano parole che venivano dette, che non erano mai state molto sentite o seguite nella scuola fino ad ora: il concetto di libertà, di spirito critico, di condivisione, democrazia, una democrazia condivisa e partecipazione e parole... che avevo comunque sentito.

L'arrivo di Ciari è stato fondamentale perché lui ha incominciato ad andare via via nelle scuole a guardare le insegnanti, a parlare con gli insegnanti e a cercare di formare immediatamente un gruppo che potesse arrivare a fare un salto in quello che poteva essere una scuola più aperta al sociale, più aperta a una didattica che avesse veramente una teoria e una pratica molto diffusa.

Quindi incominciò a farci a chiamare, chiedeva se volevano partecipare a dei gruppi, diciamo, di formazione e la cosa che mi attirava moltissimo era questo approccio immediato, questo approccio non autoritario, questo approccio che guardava oltre la teoria o le teorie, però cominciò anche a introdurre dei pedagogisti... Ci dava delle letture e poi ne discutevamo insieme, parlo di Freinet e del Dewey. Ecco mi attirava molto questo parlare di pedagogia attraverso queste parole così importanti e che sentivo come parole di progresso, di largo respiro che più rivolte al sociale, quindi mi affascina

molto questa cosa e chiedo di partecipare ai corsi, ai gruppi non corsi, ai gruppi che Bruno ci offriva e erano inizialmente – secondo il mio ricordo anche se vago – gruppi che si formavano un po' sulla volontà dell'insegnante. Lui diceva ci troviamo e ci si trovava già, cioè il suo modo era sempre un modo molto empatico nel trovarsi con noi. Addirittura, non eravamo messe in frontale ma la circolarità, che doveva rappresentare anche la circolarità delle informazioni. Ciari era molto allegro, ci insegnava [...] iniziava con dei canti per bambini, lui era toscano, quindi ne aveva portati moltissimi di questi canti molto corali, che uscivano dalle solite canzoncine che si cantavano negli asili... e comincia una bellissima collaborazione. Non solo ma il lavoro tra Bruno Ciari e l'assessorato, quindi il Comune di Bologna nella persona specifica di Tarozzi, è quella di ampliare, quindi di incominciare ad aprire nuove scuole col metodo sperimentale.

Ecco io fortunatamente, per tutta la storia che ho raccontato, prima entro in una delle prime scuole che vengono praticamente aperte sia come struttura che, come ordinamento della scuola, la prima scuola era la scuola Gobetti. Eravamo un gruppo di insegnanti e praticamente nasciamo come primo organismo della scuola: è il collettivo cioè una scuola che programma tutta l'attività con tutte le tre sezioni collaborava con Ciari. In quel momento una insegnante, che si chiamava Odette Righi, faceva molto, aiutava praticamente tra Ciari nel diffondere questo nuovo orientamento pedagogico. Quindi incominciamo questa avventura e proprio facendo collettivo (i tre momenti fondamentali: collettivo, assemblea e gruppo gestionale) che era formato da insegnanti e da genitori: quindi una scuola che discuteva la didattica, è una didattica progressiva ma anche apertura al sociale. Al fuori in tutto e per tutto i genitori partecipavano perché: prima si parlava nel collettivo poi c'era l'assemblea e si discuteva di come si voleva organizzare la scuola, anche gli spazi, perché era proprio una scuola totalmente nuova anche negli arredi, quindi permetteva di formare degli angoli. I bambini non erano più frontali, come erano nelle altre scuole nelle scuole fino all'ora, ma c'era una disposizione molto molto corale. Innanzitutto c'era un lo spazio per una conversazione e la conversazione è stata la prima cosa che ci ha inculcato veramente, questa partecipazione attiva del bambino nello stare nella classe, che è una cosa che solitamente invece veniva molto imposta... era lo stare nella cassetta (si chiamava perché era formata da mobilette che avevano cassette) cioè voleva dire però stare lì, cantare canzoncine, ascoltare l'insegnante-la maestra.

L'angolo della conversazione prende totalmente un'altra direzione che è quella del vero conversare, del chiedere ai bambini, quindi farli diventare

partecipi di quello che è la loro esperienza, che entrava nella scuola dalla scuola, nella scuola trovava approfondimenti collettivi, quindi imparare anche ascoltandosi e imparare insieme una metodologia totalmente diversa da quella che fino ad allora era stata praticamente attuata.

Ecco, quello che sono in grado di testimoniare concretamente, è che lui la prima gestione sociale la fece con le insegnanti. Cioè lui fu uno dei primi che parlava del collettivo delle insegnanti e delle educatrici e quindi la prima gestione era quella della gestione della scuola che non dipendeva più soltanto dall'assessorato all'istruzione, ma era prodotta e costruita dalle insegnanti.

Mirella D'Ascenzo

Quando è stato l'ultima volta che lo hai visto?

Chiara Perazzo

Prima allora alla fine dell'anno e disse a me: «Ti ho guardata hai dei pregi hai dei difetti...», dico io: «Come tutti», dice: «Sì, adesso tu leggerai questi libri che ti do».

Mi diede mi ricordo il libro del Dewey, mi diede due libri dicendo: «Tu studi quest'estate e quando torni ne riparliamo».

Lui non tornò perché in agosto morì. Quindi io li ho letti però mi sono serviti dopo però io lui... con lui...

Anna Selva

Dopo la morte di Ciari che io imparo cioè qualcosa si era già saputo che non stava proprio molto bene e quindi ero in villeggiatura e ricordo che quando mi telefonarono ebbi un momento di smarrimento proprio, come se la persona che più di tutti mi aveva aperto al progresso, diciamo, a una educazione veramente positiva era lui... era lui... quindi mi sono sentita proprio completamente persa dicevo: «E adesso come andrà a finire?»

Milena Manini

Di lui mi ha colpito soprattutto questo aspetto e soprattutto la sua determinazione nel volere moltissimo con grande forza accordi con l'università, cioè lui aveva nella mente fino all'ultima volta che lo incontrammo Franco Frabboni ed io, l'idea di fare una équipe di coordinamento e su quello lui si batté. Viene formata per portare avanti quello che era il pensiero pedagogico-didattico di Ciari, una équipe di coordinamento formata da professori universitari neolaureati e proprio per dare spazio alla e importanza alla

didattica con insegnanti che avevano fatto determinate esperienze nella scuola.

Anna Selva

Fortunatamente fra queste insegnanti entro anch'io e quindi mi trovo di fatto a lasciare la scuola Gobetti e ad entrare nell'équipe di coordinamento degli insegnanti: c'era una agazziana che era la Giovanna Pellicciari, una montessoriana che era la Laura Vighi e poi c'ero io come insegnante della scuola sperimentale... allora in quel periodo ci chiamavano Ciarine o Ciariane. Ecco io questo appellativo non l'ho mai accettato [...] io infatti non mi considero [...] perché mi sembrava che cioè allora metodo Montessori perché la Montessori, Agazzi perché agazziane, metodo sperimentale Ciari... ma Ciari non ci aveva dato un metodo, ci aveva dato dei metodi, delle possibilità di ampliare il discorso teorico didattico in una forma veramente sperimentale!!!

Mirella D'Ascenzo

Hai un consiglio, un suggerimento da dare alle nuove generazioni di maestre educatrici alla luce della tua esperienza insomma sia umana ma anche della tua attività scientifica e professionale?

Milena Manini

Leggere i libri di Ciari, leggere i suoi libri.

Anna Selva

Inviterei veramente le insegnanti a riguardare, a rileggere Bruno Ciari, come ho fatto io in questo momento, che ho dimenticato tanto e sono andata... e mi verrebbe la voglia adesso di approfondire ancora di più... quello che non ho avuto voglia, no, tempo di fare allora...

L'eredità didattica di Bruno Ciari¹

a cura del Gruppo territoriale di Bologna del Movimento di Cooperazione Educativa

1. Come abbiamo lavorato per prepararci al convegno²

Il mio compito è illustrare come il MCE di Bologna cioè il Gruppo territoriale di Bologna del Movimento di Cooperazione Educativa, ha lavorato in vista del convegno e come si è svolto il percorso di ricerca che ha condotto all'esposizione collettiva. La formazione del gruppo è eterogenea, sia in termini di contesti didattici, sia di conoscenza specifica di Bruno Ciari e questo percorso è stato un'opportunità per approfondire la sua figura e confrontarci come collettivo.

Abbiamo scelto di iniziare dalle letture dei suoi testi perché le consideriamo un punto di riferimento fondamentale per chi lavora con bambini/e, adolescenti o adulti. Come altre figure a lui vicine, abbiamo sperimentato le sue tecniche, cercando di adattare ai nostri contesti, focalizzandoci su aspetti di urgente necessità sociale, come l'apprendimento dell'italiano L2, il plurilinguismo, la democrazia e il corpo in classe. Pensiamo che dagli scritti di Ciari emergano preziose indicazioni "tecniche" per chi insegna. Ma il suo contributo va oltre. La fatica e le difficoltà quotidiane a scuola sono legate non solo alla burocratizzazione, ma anche alla solitudine di chi vorrebbe lavorare nella direzione del MCE, trovando nel percorso numerosi ostacoli, tra cui povertà educativa, disagio, individualismo e competizione.

1. Lo scritto è frutto di una riflessione ed elaborazione collettiva del MCE di Bologna – Gruppo territoriale di Bologna del Movimento di Cooperazione Educativa, ma la stesura delle singole parti interne è dei singoli autori.

2. A cura di Carla Marulo, insegnante del Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti di Bologna.

Le letture di Ciari ci aiutano a riconquistare energia, fiducia e determinazione.

Dopo i primi incontri, il Gruppo si è concentrato sulla condivisione di esperienze didattiche concrete: a partire da sperimentazioni e adattamenti delle tecniche, abbiamo messo in evidenza punti di forza, criticità e necessità di rielaborazione per i contesti attuali. Alcune tecniche potrebbero apparire datate, ma, nonostante il contesto cambiato, a noi sembrano ancora valide.

Tra i termini maggiormente sporgenti e ricorrenti dei suoi testi, emerge la parola “cooperazione” parola chiave del processo educativo e, nel nostro caso, anche del lavoro di ricerca e autoformazione. Ciò che collega Ciari al Gruppo di Bologna è il lavoro tra pari nella “comunità cooperativa”: nella premessa de *Le nuove tecniche didattiche* l'opera è dedicata a compagni e compagne del MCE e la sua dedica è rivolta

a un movimento, a una pluralità di persone, dunque. La qual cosa può stupire soltanto chi il Movimento in questione non conosce. Si è sempre parlato infatti di correnti pedagogiche e didattiche come di scie lasciate da grandi personalità. Ora, benché non manchino nel Mce uomini di grande rilievo, è bene mettere in rilievo il suo carattere ‘di base’, il suo aspetto di comunità cooperativa, in cui lavorano spalla a spalla maestre e maestri di scuola materna, insegnanti della scuola primaria, professori di scuola e di università, assistenti sociali, medici e psicologi.³

Abbiamo suddiviso il lavoro in tre sezioni, curate da gruppi di insegnanti diversi con focus su: educazione matematica/scientifica, linguistica/espressiva e gestione democratica della comunità scolastica. Si è partiti da esperienze concrete. Infatti, richiamando il pensiero di Alberto su Ciari⁴, riteniamo che il passaggio dalle indicazioni teoriche dei pedagogisti alla modifica degli atteggiamenti concreti di chi insegna costituisce il punto di aggressione rivoluzionaria della sua opera. In lui era chiara la necessità, propria della pedagogia popolare, di una sintesi tra istanze ideali e prassi quotidiana, attraverso tecniche non neutre ma strumenti essenziali per obiettivi precisi, come la formazione di un ragionamento critico, che non escludono l'apertura verso altre possibili esperienze: chi insegna deve dunque

3. B. Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, a cura di V. Roghi e S. Giusti, Lecce, Pensa Multimedia, 2024, p. 25 (ed. or. 1961).

4. B. Ciari, *La grande disadattata* (a cura di A. Alberti), Parma, Edizioni Junior (MCE Quaderni di Cooperazione Educativa, serie storica), 2006.

partire dalle tecniche elaborate dall'esperienza didattica più moderna, non servendosene come strumenti o strutture che operano di per sé, magicamente, ma facendole proprie, cogliendone il significato intimo e perfezionandole creativamente.⁵

2. La matematica è cosa viva⁶

La scuola in cui lavoro si trova in una zona ai margini della città, una zona con un tessuto sociale complesso; è un edificio di cinque classi e questo ha influito sulla possibilità di fare in modo più agevole alcune esperienze. L'orto di classe ha avuto in questi anni, per noi, la funzione della tipografia ciariana perché ci ha messo di fronte a una serie di questioni di carattere, sia scientifico che matematico, che abbiamo cercato di risolvere in una dimensione di classe cooperativa, utilizzando fin da subito il dispositivo dell'assemblea scolastica. Le nostre prime assemblee scolastiche sono state, infatti, di carattere molto pratico basate interamente su decisioni da prendere riguardo all'orto. Solo successivamente, avendo già acquisito familiarità con questo dispositivo, abbiamo iniziato a svolgere l'assemblea in modo più ortodosso. Ciari dice che: «passiamo ora a esaminare quali possano essere le motivazioni del calcolo. Innumerevoli sono le necessità di calcolo, i tipi di problema che scaturiscono in una comunità vivente»⁷.

Quindi ogni atto che non sia artificio, e qui assume un ruolo centrale quell'aspetto di autenticità a lui tanto caro, offre aspetti numerici. Ciari sottolinea come in questo modo il calcolo, che diventa vivente, viene ad assumere anche un carattere emotivo. A metà della seconda ci siamo trovati/e a seminare: abbiamo fatto i solchi con il rastrello, abbiamo riprodotto, disegnandoli, bulbi e semi da piantare, abbiamo poi rappresentato la superficie dell'orto vista dall'alto e deciso come sfruttare lo spazio. I solchi per la semina sono diventati poi, sul nostro quaderno, incroci e reticoli per lavorare su un primo approccio alla moltiplicazione.

In questi anni abbiamo usato l'orto per costruire le decine e toccare gli amici del 10 con i semi da piantare, per risolvere questioni economiche legate alle spese per l'acquisto del materiale, per lavorare con le equivalenze. Ciari ribadisce più volte che «gli strumenti del fanciullo sono le mani»⁸ ma

5. *Ibid.*, p. 29.

6. A cura di Angela Perna, insegnante di scuola primaria.

7. B. Ciari, *Il calcolo vivente*, «Cooperazione Educativa», 10, VII, 1958, p. 9.

8. *Ibid.*, p. 10.

la sua visione è completa e comprende tutto il processo matematico, quindi anche il passaggio dal concreto al simbolico, passaggio che è sempre connesso alla maturazione psichica del bambino: partendo dal reale, alimentando una discussione autentica, piano piano l'interesse della classe va verso la ricerca della struttura, verso gli aspetti formali:

il problema deve essere motivato (e la motivazione sorge sul processo di vita della classe); il problema deve essere concepito come un progetto di azione pratica, che comporti per il ragazzo l'attività motoria. Solo in un secondo tempo avverrà la progressiva interiorizzazione del problema materiale che a poco a poco si tradurrà in simbolo, in segno grafico. Noi non intendiamo certo rimanere ancorati al segno grafico per tutto il quinquennio; ad un certo punto il simbolo deve essere simbolo, perché lo si possa padroneggiare in qualsiasi occasione; il calcolo deve, ad un certo punto, divenire astratto per poi rifluire in qualsiasi situazione concreta.⁹

Marcella Ciari, nel convegno, ha parlato della costruzione condivisa di simboli come di un aspetto importante per il passaggio dal reale al simbolico e un altro aspetto su cui Ciari si sofferma molto è l'ambito dell'esercitazione: a un certo punto è necessario sapere effettuare i procedimenti in modo automatico anche senza il supporto del concreto per la determinazione di questi automatismi. Ciari dice che è necessario l'esercizio per interiorizzare questo passaggio, ma che tipo di esercizio? Un esercizio motivato dall'esperienza reale ma soprattutto un esercizio individualizzato. Questo Ciari lo afferma negli anni Sessanta. Le prime *Indicazioni nazionali*, documento in cui si attribuisce moltissima importanza al concetto di individualizzazione, sono del 2009: anche in questo quindi Ciari si è dimostrato capace di saper precorrere i tempi.

3. La scienza è cosa viva¹⁰

Uno degli aspetti che mi ha colpito leggendo Ciari è l'importanza che attribuisce alle domande dei bambini/e, considerandole una risorsa preziosa e il punto da cui partire piuttosto che da un programma prestabilito.

I/le bambini/e pongono moltissime domande, ma non sempre si riesce a rispondere immediatamente. Talvolta si tende a dare una risposta superficia-

9. *Ibid.*, p. 11.

10. A cura di Matilde Predieri, insegnante di scuola primaria.

le e frettolosa, quando in realtà, un'indagine scientifica, fare esperienza e dare gli strumenti per cercare insieme una risposta richiede molto più tempo.

Nella classe seconda in cui ho lavorato, ho presentato la figura dello scienziato e della scienziata come persone curiose e piene di domande. Ho quindi predisposto un grande cartellone in aula, dove bambini e bambine potessero scrivere le proprie domande sulle piante:

per l'educazione scientifica non esiste un iter obbligato; non è detto che si debba incominciare dagli infusori, o dall'uomo, o dalla germinazione delle piante. I fenomeni dell'universo sono tutti strettamente connessi e interagenti; basta tirare un anello, che questo porta con sé, via via tutta la catena.¹¹

Scrivere tali domande è stato un modo per dare loro valore e far vedere che le tenevo in mente e in considerazione come una ricchezza per la comunità: perché le foglie cadono? Perché la pianta senza luce assomiglia a un vampiro? Perché le piante sono di verdi diversi e perché poi cambiano colore? Perché le foglie hanno tutte forme diverse? Perché alcune foglie sono pelose? Queste sono alcune delle domande che erano presenti nel cartellone.

Fare scienze è così diventato un'indagine continua, alternando esperienze e riflessione per verificare quali domande avessero trovato risposta. Approfondendo la domanda riguardo al perché le foglie hanno sfumature di verde differenti abbiamo estratto il liquido contenuto in foglie di vario tipo. Analizzandolo tramite la cromatografia abbiamo scoperto i diversi pigmenti che conferiscono alla foglia il suo colore.

Successivamente, attraverso un lavoro di gruppo, ci siamo interrogati/e sulle forme delle foglie: ogni gruppo ha scelto caratteristiche specifiche per le foglie del proprio albero, scoprendo poi che ogni specie ha sviluppato strategie diverse per catturare la luce, difendersi dai parassiti, resistere al vento. Tanti altri interrogativi hanno costruito un percorso unico e differente da quello proposto dal libro di testo le cui domande preconfezionate spesso risultano meno autentiche e significative rispetto a quelle dei bambini/e, richiamando alcune esperienze di Ciari rispetto alle quali afferma che: «i timori riguardanti la produzione di strumenti culturali mal concepiti sono stati utilissimi»¹².

Un aspetto cruciale riguarda la progressiva perdita, nel corso del percorso scolastico, dell'abitudine a porsi domande e a mantenere un'attitudine

11. B. Ciari, *Educazione scientifica ricerca*, «Cooperazione Educativa», 1, X, 1961, p. 9.

12. B. Ciari, *I sussidi didattici*, «Cooperazione Educativa», 17, XIV, 1965, p. 17.

investigativa, se questa non viene adeguatamente stimolata e accolta. Ciari sottolinea inoltre l'interconnessione tra le discipline scientifiche e l'espressione creativa, spesso erroneamente separate «parrebbe di primo acchito che non ci dovesse essere un punto di contatto tra attività espressiva, creativa, ed esperienza scientifica. C'è invece un rapporto stretto»¹³.

Insegnando anche musica, ho osservato nei bambini/e il desiderio di trasformare le loro scoperte in una canzone. Scritta in modo cooperativo, è stata un'occasione per raccontare e consolidare le conoscenze sugli *habitat* e le loro caratteristiche.

4. Educazione linguistico-espressiva e lingua seconda (L2)¹⁴

Ciari nei suoi testi parla di “lingua” principalmente in riferimento alla lingua materna e di “apprendere a leggere e scrivere” in riferimento al contesto della scuola primaria. Tuttavia, diverse tecniche e principi alla base della sua pratica possono essere validi e ricontestualizzati anche per l'apprendimento di una lingua seconda (L2) e in contesto adulto e migrante. In particolare, quando parla del “carattere sociale” della lingua che dà ai membri di un gruppo la possibilità di rendere partecipi le altre persone di intenzioni e ragionamenti, di rappresentarsi mentalmente e di comunicare¹⁵ richiama fortemente quanto espresso nella guida di riferimento sull'alfabetizzazione in L2 di persone adulte¹⁶.

Il video *Distanze: percorsi in lingue madri per rimanere vicini* è stato realizzato nel 2021 da adulti non italofoni di un corso B1 del CPIA Metropolitan di Bologna¹⁷. Al convegno ne è stato presentato un estratto: un'attività che parte dalla metafora: “Che animale è la tua lingua madre? Che animale è l'italiano?”. L'attività, ispirata a iniziative dell'associazione Asnada di Milano, è stata sviluppata dopo il lockdown e la DAD, in un periodo in cui erano presenti ancora molte limitazioni. Per esempio, non era consentito sostare a chiacchierare con altre persone nei corridoi né lavorare a “classi aperte”. Quindi un gruppo di docenti ha pensato a uno scambio comunicativo di testi e immagini tra classi interne alla scuola, culminato nella creazione col-

13. B. Ciari, *Le scienze nella scuola obbligatoria*, «Riforma della scuola», 6-7, XII, 1963, p. 14.

14. A cura di Carla Marulo, insegnante del Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti – CPIA di Bologna.

15. Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, cit., p. 25.

16. F. Minuz, J. Kurvers, K. Schramm, L. Rocca, R. Naeb, A.F. García, T. Tammelin-Laine, *Literacy and second language learning for the linguistic integration of adult migrants*, Consiglio d'Europa, 2022.

17. <https://youtu.be/zT3aaBTvZa8?feature=shared> (ultimo accesso: 10/03/25).

lettiva del video, in occasione della *Giornata internazionale della lingua madre*. Il lavoro è stato rilevante perché ha permesso di lavorare su lessico, morfosintassi, testo descrittivo e competenze linguistiche con riferimento al *Quadro comune europeo per le lingue del Consiglio d'Europa*. Ma soprattutto perché nato da un desiderio di relazione e comunicazione: prima con la classe, poi con altre classi della scuola, che non era possibile incontrare a causa del covid. Inoltre ha creato un legame con le classi successive del CPIA, che hanno rivisto il video e usato i testi come materiale didattico. Importante è stato il processo: il passaggio continuo dall'individuale al collettivo, dall'oralità alla scrittura, dalla lingua madre alla lingua seconda. Il lavoro preliminare sulle lingue madri ha permesso di lavorare sulla classe come comunità, a partire da scambi sulle percezioni individuali rispetto alle lingue e sui concetti di costruzione di identità e di migrazione. Abbiamo lavorato prima con *silent book* sull'oralità in lingua madre, poi sulla scrittura in italiano (individuale e collettiva), infine sulla scrittura in lingua madre per creare i sottotitoli e sulla memorizzazione per la registrazione del video.

Il percorso aveva uno scopo comunicativo preciso e il mezzo tecnico della telecamera lo ha reso tangibile perché era concreta la necessità di lavorare su un messaggio che qualcuno avrebbe ricevuto e rivisto più volte. L'uso della tecnica video è stato funzionale a elaborare cooperativamente pensiero e lingua.

5. Insegnare tecnologia: dare forma alle idee¹⁸

L'insegnamento di "tecnologia" alla scuola secondaria di primo grado presenta un primo problema rappresentato dalla scarsità di tempo che l'insegnante trascorre con ogni singola classe, cui si lega il problema di avere numerosissimi studenti; ciò significa: poco tempo per entrare in relazione con le loro individualità con conseguente spersonalizzazione del lavoro che viene loro richiesto, ovvero la copia di elementi geometrici che vengono così disegnati uguali da tutti/e. L'elaborato degli allievi è standardizzato e la valutazione dell'insegnante diviene un mero riconoscimento del livello della tecnica esecutiva applicata. Questa coppia di problemi porta da un lato alla disaffezione dalle proprie creazioni, per gli allievi e, dall'altro, l'alienazione e la riduzione dello spirito creativo/esplorativo che l'insegnante sviluppa rispetto ai propri allievi che fatica a conoscere maggiormente.

18. A cura Stefano Reyes, insegnante di scuola secondaria di primo grado.

A peggiorare la situazione si riscontra il fatto che solo alcuni studenti raggiungono in tempi brevi buoni livelli tecnici e, se messi davanti all'uniformità di un risultato da raggiungere, rischiano di scoraggiarsi in breve per poi rifiutare la materia. Come riferito da Ciari

è psicologicamente assurdo costringere i ragazzi, come spessissimo si fa, a copiare oggetti dal vero, oppure, peggio ancora, a riprodurre i disegni che il maestro ha fatto alla lavagna. Come per la lingua, il maestro deve dare solo l'aiuto tecnico; per il resto il fanciullo dev'essere completamente libero di scegliere il proprio tema e di svilupparlo a modo suo.¹⁹

Inspirato dalle sue parole, insegno ai ragazzi una tecnica alla volta, nella sua versione più essenziale, come disegnare archi e cerchi col compasso o linee parallele con le squadre; per insegnargliela la pratico più volte e in modi diversi alla lavagna dando loro le spalle. Dopo chiedo loro non solo di disegnare e comporre ma anche di esplorare cosa viene fuori facendo esperimenti nell'uso di quell'ente geometrico.

Propongo loro di usare la tecnica per comporre un disegno di loro invenzione (da colorare successivamente), mentre passo per aiutarli a migliorare la loro padronanza dello strumento e dare loro consigli; mi affianco a ognuno in un rapporto laterale e non frontale, per far capire che sono lì per disegnare al loro fianco.

Da ciascuno/a arrivano proposte diverse che evidenziano problemi e qualità differenti per ogni specifica tecnica. Nello scoprire il funzionamento degli strumenti, e nel comporre le loro creazioni, applicano spontaneamente decine o centinaia di volte l'uso delle tecniche, per dare forma alla loro idea, diventando rapidamente padroni delle stesse dando forma a diverse loro proposte; in uno dei disegni di fine anno dovevano sperimentare l'uso combinato di tutte le tecniche acquisite fino ad allora: "esperimento totale".

Le consegne dei lavori riguardano spesso elementi della loro realtà quotidiana e della loro crescita: lo scopo complessivamente è che i ragazzi e le ragazze si abituino ad associare lo strumento tecnico alla creazione di cose belle derivanti dalle loro scelte.

19. Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, a cura di V. Roghi e S. Giusti, cit., pp. 47-48.

6. Il testo libero ²⁰

Tra le tecniche “storiche” che molti di noi del Movimento propongono all'interno delle classi vi è quella del testo libero. Ciari afferma che «il testo libero si scrive quando, dove e come si vuole; non è il risultato di un comando ma di un bisogno e di una ispirazione»²¹.

In effetti, è pressoché sistematico rilevare tra i bambini il bisogno di esprimersi, di raccontarsi all'insegnante e ai compagni, riportando le proprie esperienze, attività, i propri interessi e desideri. Per questa ragione, ancor prima di utilizzare il testo libero, nei miei primissimi anni di insegnamento avevo istituito il momento orale del “maestra lo sai che” nel tentativo spontaneo di dare uno spazio specifico, anche se destrutturato, a questa urgenza che tutti i lunedì mattina, dopo un weekend ricco di avvenimenti, i bambini manifestavano incontinentemente.

Ho iniziato a proporre il testo libero a cadenza quasi settimanale, solitamente a inizio settimana, così che i bambini non disperdano il carico emozionale e narrativo del fine settimana. Poi il martedì pomeriggio li rileggo uno a uno a voce alta davanti alla classe tutta; per adesso, che siamo a inizio classe seconda, li leggo io alla classe in modo da livellare le grandi differenze esistenti tra gli alunni nelle competenze di scrittura e di lettura ad alta voce, ma prevedo di cedere presto a loro questo compito: «nella tecnica del testo libero quel che si prende in considerazione prima di tutto è il contenuto del pensiero»²².

L'obiettivo primo è insomma quello di valorizzare il messaggio espresso dai bambini, di qui l'esigenza di trasmetterlo nella modalità che lo renda il più fruibile e comprensibile possibile per chi ascolta, al di là degli errori formali presenti nella versione scritta, a costo di coinvolgere nella lettura l'insegnante. Detto con le parole di Bruno Ciari:

la prima cosa da farsi, dunque, è leggere il testo in classe, comunicarlo agli amici. La lettura, di norma, viene effettuata dagli autori stessi; in molti casi, però, è il maestro che legge, per evitare che la valutazione del testo (che sarà collettiva) venga influenzata dal modo buono o cattivo con cui la composizione è presentata.²³

20. A cura di Francesca Solinas, insegnante di scuola primaria.

21. *Ibid.*, p. 106.

22. *Ibid.*, p. 107.

23. *Ibid.*, p. 106.

Questo non significa rinunciare del tutto a un lavoro sulla correttezza della scrittura bensì valorizzare innanzitutto l'esito primo della creazione, trattenendosi dall'intervenire immediatamente su di essa. Ciari ci invita a riflettere profondamente su questo aspetto, chiedendosi e chiedendoci:

ma quale ricchezza, quale originalità potrà venir fuori in una situazione educativa in cui non si bada che alla forma? Avviene che il fanciullo, il quale è contento e orgoglioso di quanto è riuscito ad esprimere, si vede respinto e mortificato con un brutto voto; egli non è capace di valutare i suoi errori formali; quel che vede respinto è il suo pensiero. Di qui nasce molto facilmente una frustrazione e una inibizione.²⁴

La correzione della forma del testo è ciononostante un momento previsto, seppur in un secondo momento e viene inteso come processo collettivo di riflessione e rielaborazione.

7. Il testo libero 2²⁵

Il testo libero è pensato come tecnica per “dar voce” agli studenti e alle studentesse senza incastrarli in metodi strutturati. In particolare, il mio intervento si è focalizzato sulla messa a punto di un testo libero scritto da un'alunna. Nella messa a punto gli alunni e le alunne sono chiamati a un lavoro di riflessione, di perfezionamento, di individuazione e correzione degli errori di un testo scelto da loro e si tratta di un'attività complessa e socializzante che permette di lavorare sulla grammatica vivente²⁶. Il testo presentato è uno dei primi sui quali abbiamo lavorato con la messa a punto e nasce dall'esigenza comunicativa dei bambini e delle bambine, di voler e avere spazio per raccontare le loro esperienze vissute anche al di fuori della classe. Infatti il testo, riportato di seguito, narra di una giornata passata a pesca con la famiglia:

DOPO ESSERE ARRIVATA A PESCA O FATTO LA TENDA DOPO
AVER FATTO LA TENDA O MANGIATO IL PESCE.

24. *Ibid.*, p. 107.

25. A cura di Nunzia Petracca, insegnante di scuola primaria.

26. B. Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, Roma, Editori Riuniti, 1966 (prima ed. 1961).

DOPO AVER MANGIATO O PESCATTO TRE PESCI DOPO O CREATO UNA CANNA DA PESCA.

ALLA FINE ERANO LE 8:50 E MI SONO ADDORMENTATA.

Il racconto è stato scelto tra tutti i testi letti in classe ed è stato votato dalla maggioranza della classe, ho poi deciso di scriverlo alla lavagna in modo che tutti e tutte ne potessero avere una buona visione; da questo momento si avvia il lavoro di messa a punto.

La prima cosa che è avvenuta è che i bambini e le bambine hanno letteralmente inondato di domande "l'autrice" del testo. La loro curiosità era straripante, e grazie ai mille quesiti alcuni aspetti del testo poco chiari o poveri di dettagli si sono resi comprensibili e/o arricchiti. A questo proposito lo stesso Ciari sostiene che dietro lo stimolo dei compagni della classe il testo può arricchirsi molto e lo sforzo di ricerca può far emergere particolari nuovi. Riporto ora delle correzioni avvenute proprio grazie alle domande della classe.

Il testo originale è: DOPO ESSERE ARIVATA A PESCA (incipit iniziale).

Abbiamo precisato quando è andata a pesca, con chi e dove. Questa parte di testo è divenuta: "Con la mia famiglia e un amico venerdì siamo andati al lago Ostellato per pescare". Altro esempio di messa a punto: O MANGIATO IL PESCE DOPO AVER MANGIATO O PESCATTO TRE PESCI. La classe non capiva bene la frase e aveva dei dubbi sull'ordine temporale delle azioni. Le domande che sono emerse infatti chiedevano:

La classe: i pesci che hai mangiato sono quelli che hai pescato? Quindi hai prima pescato e poi mangiato?

Autrice: no, ho mangiato i pesci che avevo portato da casa, quelli che ho pescato li ho mangiati il giorno dopo.

La classe: Dove li hai conservati?

Dalle risposte date il testo si è modificato in: "Poi ho mangiato il pesce portato da casa. Finito di mangiare ho pescato tre pesci con il retino. Ho poi infilato i pesci in un altro retino chiuso che ho legato con un filo a un albero e poi l'ho buttato in acqua". Abbiamo anche corretto l'ortografia e riflettuto sull'aspetto lessicale, ragionando su quali nomi e verbi fossero più adatti nelle frasi. Sul testo: O FATTO LA TENDA, le considerazioni sono state: "ma una tenda non si fa", "perché non scriviamo costruisce", "no, una

tenda si monta”, “ma quando hai montato la tenda?”. Dopo la messa a punto la frase è: “dopo essere arrivata ho montato la tenda”.

In questo modo abbiamo proceduto per tutto il testo. Alla fine della messa a punto il testo è apparso corretto, chiaro e più ricco di particolari. Tale tecnica ci ha permesso di lavorare concretamente sulla grammatica applicata all'uso della lingua, di esprimere meglio i nostri pensieri, di socializzare. Ha creato curiosità e ci ha permesso di parlare sicuramente di grammatica, ma abbiamo anche conosciuto questo lago. È stato necessario un tempo lento e di qualità. Un tempo calmo di socializzazione che andrebbe oggi nella scuola e non solo tanto difeso e sempre più ricercato!

8. La corrispondenza scolastica²⁷

Ho iniziato a ragionare sulla possibilità di attivare una corrispondenza interscolastica l'anno scorso e grazie a Ciari ho compreso come sperimentare questa tecnica al meglio.

Studiando i suoi testi, infatti, ho interiorizzato il superamento del meccanismo dei «pensierini preordinati» e «convenevoli sciropposi»²⁸, infatti la lettera è delle bambine e dei bambini. Sono stata rassicurata sul fatto che in seconda primaria non è troppo presto per iniziare: la prima lettera può consistere, infatti, anche solo nel nome, basta identificare il proprio corrispondente. Ho compreso che è bene accoppiare città e campagna, nord e sud, poiché è «dal contrasto che nasce la scintilla dell'interesse»²⁹.

E, così, siamo partiti! L'entusiasmo che ho registrato nelle mie alunne e nei miei alunni quando ho proposto loro di avviare una corrispondenza con la classe seconda di una scuola di Napoli è stato così tanto che oltre a sorprendermi mi ha davvero emozionata. Bambine e bambini hanno iniziato a dettarmi un testo orale collettivo, fatto di mille domande, slanci e curiosità, che è poi diventato la nostra prima lettera collettiva.

E poi l'attesa, preziosa oggi più che mai: “Maestra, quando ci rispondono?”.

A proposito delle tecniche, Ciari scrive:

27. A cura di Sonia Mele, insegnante di scuola primaria.

28. Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, a cura di V. Roghi e S. Giusti, cit., p. 115.

29. *Ibid.*

non stanno a servizio di certi valori, ma sono i valori stessi. In quanto tali non sono adoperabili da chicchessia per finalità diverse: sono mezzo e fine al tempo stesso. O si accettano in questa loro unità sintetica o si distruggono.³⁰

Perché la corrispondenza rientra a pieno titolo nelle tecniche utilizzabili per provare a sperimentare una didattica attiva, democratica e cooperativa? Innanzitutto, rappresenta uno stimolo naturale per evitare la logica voto-ricompensa: le bambine e i bambini scrivono perché ne sentono la necessità. La motivazione che innesca la corrispondenza, poi, non è solo legata alla lettoscrittura, ma è anche uno stimolo trasversale, nel momento in cui può diventare non solo la destinazione di testi liberi e manufatti, ma anche l'avvio di una ricerca d'ambiente.

A tal proposito, Ciari racconta dell'entusiasmo sorto tra le alunne e gli alunni di una classe prima a seguito delle osservazioni condotte sugli animali e sulle piante e di come l'interesse fosse stato ampliato, proprio, dalla prassi della corrispondenza

da questa lettura nasce la discussione. Se, ad esempio, su una lettera è scritto che 'a sera i pescatori preparano le reti e le lampare', ci saranno certamente dei fanciulli che vorranno sapere che cosa sono le 'lampare', e perché i pescatori si preparano di sera: vanno forse a pescare di notte? E perché? Come si svolge questa pesca? [...] Comunque, dalle lettere ricevute (e dalle discussioni che ne sono conseguite) sorgono una serie di domande; uno o più alunni sono incaricati di comunicarle ai corrispondenti. Questi ultimi, certamente, trarranno stimolo da questa esigenza dei loro amici per organizzare una ricerca d'ambiente. I ragazzi incaricati di questa indagine guarderanno il loro mondo con occhi nuovi, e noteranno mille cose che prima restavano loro inosservate.³¹

Quindi il valore della corrispondenza non è solo linguistico, ma anche culturale, oltre che morale, andando ad agire sullo sviluppo della cura e della sensibilità, con la creazione di legami affettivi.

30. B. Ciari, *Per la liberazione del fanciullo*, «Cooperazione Educativa», 6, IX, 1960, p. 1.

31. Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, cit., pp. 115-116.

9. Scuola e comunità: il tempo pieno³²

Nell'anno 1968-1969 un gruppo di ventisei insegnanti di Bologna iniziò il tempo pieno nella scuola elementare. Bruno Ciari era uno dei ventisei. In seguito alla prima sperimentazione Ciari riguardo al tempo pieno scriveva che

quella che risulta da questo quadro sia pur sommario, è una scuola che mette i ragazzi, tutti, a contatto con gli elementi più ricchi di valore dell'intera civiltà umana; una scuola ricca di suggestione, di prospettive, di possibilità appassionanti; una scuola degna di essere vissuta e non subita; una scuola per uomini liberi.³³

Come si crea una scuola degna di essere vissuta?

Nell'anno scolastico 2022-2023 nella classe quinta primaria a tempo pieno in cui lavoravo è stato proposto un laboratorio dal nome "Io vengo da...". Il laboratorio proposto è partito dalla lettura di alcuni brani estratti dal libro *Io vengo da. Corale di voci straniere*³⁴. In modo analogo agli autori del libro, ogni persona della classe ha scelto un elemento naturale (fango, acqua, fuoco...) da cui sentiva di provenire e l'ha condiviso dapprima oralmente e, successivamente, per iscritto integrando i nuovi stimoli emersi dalla discussione. La condivisione dei testi ha portato la classe a emozionarsi più volte e, come ha detto una bambina al termine dell'attività, a riconoscere che «Ora noi ci conosciamo meglio. Senza questo lavoro non sapremmo tante cose degli altri. Nella nostra classe siamo abituati a litigare, forse adesso ci rispetteremo un po' di più».

In seguito si è notato che la maggior parte dei bambini e delle bambine sentiva di essere – anche – bolognese. Si è quindi scelto di indagare la storia di Bologna. È stato letto il libro *Felsina e la leggenda di Aposa*³⁵ che racconta la leggenda etrusca dell'origine della città. La storia oltre a essere stata letta, drammatizzata e illustrata è stata anche stimolo di domande e suggestioni: dove scorre oggi il fiume Aposa? Le piante citate nel libro esistono ancora al giorno d'oggi? Quali altre piante conoscevano gli Etruschi? Per cosa le utilizzavano? Il laboratorio è proseguito quindi con la progettazione di uscite nel territorio circostante per trovare risposte alle domande emerse. Secondo Ciari la scuola deve svolgere attività che si proiettano di continuo

32. A cura di Letizia Faglioni, insegnante di scuola primaria.

33. B. Ciari, *Tempo pieno, pieno di che?*, «Riforma della scuola», 1-2, 1966, p. 66.

34. D. Aristarco, G. Polon, *Io vengo da. Corale di voci straniere*, Torino, Einaudi Ragazzi, 2019.

35. A. Nanetti, A. Farricella, *Felsina e la leggenda di Aposa*, Bologna, Minerva Edizioni, 2019.

all'esterno, a raccogliere i materiali di esperienza e i documenti su cui deve impernarsi l'attività didattica³⁶.

Durante il percorso quindi ognuno ha riconosciuto di provenire da luoghi diversi che rimandano a ricordi, sapori, emozioni personali, e che insieme sono fondanti del sé. Allo stesso tempo si è riconosciuto che abbiamo anche un'origine comune nell'essere tutti bolognesi. Lo svolgere tali attività, in una dimensione di cooperazione e indagine, ha permesso alla classe di viverci e percepirsi come una comunità. Una comunità che ascoltandosi scopre differenze, che si interroga e ricerca risposte.

Una scuola a tempo pieno, se proposta come Ciari e il gruppo dei ventisei l'avevano pensata, può essere davvero generativa di una comunità. Per concludere si sceglie di riportare le parole di Ciari che, come insegnanti MCE, abbiamo bene in mente: «Fuori della comunità non c'è educazione [...] Se vogliamo educare, dobbiamo dar vita a una comunità»³⁷.

10. L'assemblea³⁸

«Fuori della comunità non c'è educazione»³⁹ scriveva Ciari, ma la scuola deve scegliere e proporre per tutti/e una precisa idea di comunità in cui emergano «gli abiti, le norme, le attitudini che si prefigge come fini generali dell'educazione»⁴⁰. Compito non facile.

“Quale comunità a scuola?” è la domanda che si pongono Ciari nel suo ruolo di direttore delle attività parascolastiche e educative del Comune di Bologna e gli insegnanti del Movimento di cooperazione educativa nel secondo dopoguerra. Oggi ci chiediamo piuttosto come ridare senso a quei luoghi di democrazia scolastica desiderati dai movimenti studenteschi del '68, ottenuti con la stagione delle riforme degli anni Settanta, istituzionalizzati nei decreti delegati. Si tratta di capire come reinventarli e renderli luoghi di reale redistribuzione del potere e del sapere. Ma la domanda fondamentale rimane la stessa. Sull'assemblea abbiamo deciso di incentrare il nostro lavoro a scuola e alle riunioni del Gruppo territoriale. Sperimentiamo le tecniche assembleari perché crediamo nella ricerca in prima persona che non divide prassi e teoria. È l'intuizione di Ciari: tecniche e valori sono

36. Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, cit.

37. *Ibid.*, p. 63.

38. A cura di Luca Fabris, dottorando in pedagogia speciale, Università di Bologna.

39. *Ibid.*

40. Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, cit., p. 47.

due manifestazioni della stessa cosa, non esistono valori astratti senza tecniche a realizzarli. Quindi, interpretiamo, non esiste democrazia senza metodi democratici costruirla, e la costruzione non avviene spontaneamente o dall'alto, ma con la creazione di momenti di presa di responsabilità e ruoli ben definiti a scuola come fuori.

A tal proposito Ciari si limita a indicare la via della «cooperativa con i suoi organi, elementi di autogoverno che non siano fittizi ma necessariamente derivanti dalla vita comune»⁴¹ ma non scende nel dettaglio delle tecniche. L'assemblea (o consiglio) e la cooperativa di classe le hanno sperimentate più approfonditamente Célestin Freinet e Fernand Oury, interlocutori intellettuali di Ciari che ci hanno proposto l'impianto dell'assemblea: si inizia con il *quoi de neuf*, un momento di condivisione libera in cui «si può raccontare quello che si vuole, non ci si prende in giro, si ascolta chi parla, ci si racconta»⁴² si assumono i ruoli dell'assemblea: il presidente, il contatempo, il verbalista di quaderno, il verbalista di lavagna e il segretario/a degli interventi; si propone una temporizzazione puntuale della propria presa di parola per garantire che tutti/e parlino il giusto; si suddividono gli interventi nelle diverse fasi dell'assemblea: le comunicazioni, le proposte, le critiche, le congratulazioni, le questioni aperte. Questi sono gli spazi in cui gli studenti possono prendere parola per dare un parere, passare un'informazione, fare una proposta su attività-iniziativa-regole di vita comune, avanzare una critica, congratularsi o ringraziare. Le decisioni vengono prese all'unanimità cercando di partire dalle proposte precedenti e accompagnando le critiche con una nuova proposta conciliante quanto più concreta e precisa possibile; si propone il «*ca va ca va pas*»: momento di feedback finale dove con un gesto si esprime come ci si è sentiti/e durante l'assemblea e infine ci si saluta.

L'assemblea, riassunta qui in termini fin troppo generici, non può essere una simulazione o una parodia della democrazia, ma un laboratorio per sperimentare una reale redistribuzione del potere in classe, altrimenti non funzionerà. Nella nostra esperienza, se applicata con fiducia e costanza e nelle condizioni di attuare le decisioni prese, è un ottimo strumento per smascherare il rapporto verticale tra studenti e insegnanti e tra insegnanti e scuola.

41. *Ibid.*, p. 49.

42. F. Thébaudin, F. Oury, *Pédagogie Institutionnelle. Mise en place et pratique des institutions dans la classe*, s.l., Champ social Editions, 2014, p. 53.

11. La tipografia scolastica oggi: la fanzine della scuola⁴³

Sono un'insegnante specializzata sul sostegno che da anni lavora in un istituto superiore professionale della provincia di Bologna. Chiunque abbia lavorato in questo tipo di contesti, ne comprenderà la complessità; personalmente ho compreso, con il tempo, quanto questi ambienti così intrinsecamente attraversati da "differenze" rendano l'insegnare un mestiere potenzialmente davvero mutualmente trasformativo. Come docente di sostegno il mio mandato è quello di lavorare sull'ambiente di apprendimento in modo creativo ed eterodosso per allargare gli spazi dell'inclusione che, sia per me sia per Ciari, è sinonimo di comunità, partecipazione, educazione alla responsabilità e solidarietà.

Tra le suggestioni didattiche di Ciari traducibili oggi nel mio lavoro, ho pensato di descrivervi una sorta di versione contemporanea della tecnica della tipografia scolastica: la *fanzine*. Ciari ci descrive la tipografia scolastica come una tecnica appresa da Freinet:

la tecnica della tipografia a scuola ha un valore didattico di eccezionale rilievo; essa sola [...] basta a trasformare la vita di una classe e a porre le basi di una comunità di tipo nuovo.⁴⁴

La *fanzine* è una pubblicazione non professionale che affonda le sue radici negli ambienti controculturali, è creata in modo artigianale, è analogica e spesso si basa sulle tecniche della scrittura a mano fotocopiata, del collage e del fumetto. È dunque è un oggetto un po' diverso dal semplice giornalino editato digitalmente proprio perché richiede l'uso delle mani (e di tutto il corpo: «muscoli, sensi, intelligenza, senso estetico sono impegnati infatti, come vedremo, nella produzione della pagina stampata»⁴⁵ perché si presta alla valorizzazione della plurivocità dei canali espressivi: chi non disegna o scrive, può incollare, usare i timbri, fotocopiare, fare le interviste, occuparsi della pagina social, fotografare. La suddivisione delle responsabilità richiede, del resto, un grande impegno cooperativo. Ciari lo descrive molto bene:

come può definirsi una 'comunità'? La radice della parola stessa indica che ci dev'essere una somma di fattori 'comuni' [...]. Una serie di attività comuni

43. A cura di Diletta Diazzi, insegnante di scuola secondaria di secondo grado.

44. B. Ciari, *I modi dell'insegnare*, Roma, Editori Riuniti, 1993, p. 193.

45. *Ibid.*, p. 196.

[...] che siano profondamente sentite, condivise dai ragazzi e si svolgano in clima di collaborazione, cooperazione, reciproco aiuto.⁴⁶

Col passare dei mesi da piccolo laboratorio del dipartimento di sostegno, il progetto della fanzine è arrivato a coinvolgere l'intera scuola. Ogni numero della pubblicazione ruotava attorno a un tema deciso insieme che poi veniva declinato usando una miriade di linguaggi.

Ne *Le nuove tecniche didattiche* il maestro scrive che il senso di appartenenza a una comunità scolastica nasce attraverso una

vita comune di attività, lotte, fruizioni culturali ed emotive in cui emergano gli abiti, le norme etiche, le attitudini che noi ci prefiggiamo come fini o valori dell'educazione.⁴⁷

Trovo interessante l'idea che la comunità nasca da una «vita comune di lotte»⁴⁸ e mi sembra che in generale le “attività per l'inclusione” possano essere considerate una sorta di avanguardia per realizzare forme diverse di didattica dentro la rigidità dell'istituzione. Noi chiediamo spesso ai ragazzi di adattare il loro linguaggio a quello scolastico; creando delle cornici, come quella della tipografia scolastica, dove invece siano liberi di esprimersi, auto organizzarsi e anche sbagliare, potranno forse ritrovare il senso del loro abitare la scuola. Scrivere per un giornale dà inoltre un senso, una motivazione allo sforzo di apprendimento ed espressione perché, come scrive Ciari

non si dovrebbe scrivere per il maestro, affinché faccia sui testi dei segnaposti rossi o dia il suo voto, ma per comunicare qualcosa agli altri [...] e per fermare il proprio pensiero in modo da serbarlo come patrimonio prezioso.⁴⁹

Vorrei concludere, aggiungendo un ultimo aspetto di valore legato a questo tipo di attività didattiche: scrivere per un giornale, distribuirlo, fare interviste, fotografare porta qualsiasi studente (anche gli alunni con disabilità) ad acquisire fiducia in sé, rispettabilità, fierezza. Come scrive Ciari:

46. Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, a cura di V. Roghi e S. Giusti, cit., p. 50.

47. *Ibid.*, pp. 46-47.

48. *Ibid.*

49. *Ibid.*, p. 69.

un embrione di comunità nasce [...] a patto che i fanciulli [...] si convincano che stare a scuola è il modo migliore di vivere, di essere pienamente se stessi.⁵⁰

50. *Ibid.*, p. 50.

Per approfondire

Per approfondimenti su Ciari e sui contributi raccolti in questo volume si rimanda al sito del Centro di Ricerca Interdisciplinare sulla Storia e Memoria della Scuola e dell'Educazione – CRISMESE, <https://centri.unibo.it/crismese/it/centro>. Si suggerisce inoltre la visione dei seguenti video:



Video del convegno «*I modi dell'insegnare*» tra scuola e società. *Riflessioni sull'eredità di Bruno Ciari*.



Video di sintesi delle videointerviste proiettato nel convegno, M. D'Ascenzo (ed.), «*C'era voglia di fare qualcosa di nuovo*»... *Memorie di Bruno Ciari a Bologna*.



Video di proprietà di Marcella Bufalini Ciari proposto durante il convegno, *Aggiornamento degli insegnanti a Castelluccio, 1967*.



Videointervista a Milena Manini, *Un consiglio? Leggere i libri di Ciari.*



Videointervista a Chiara Perazzo, *Mi stimolava a fare le domande.*



Videointervista a Anna Selva, *Era una scuola totalmente nuova.*

Autrici e autori

Daniele Ara è assessore alla scuola, nuove architetture per l'apprendimento, adolescenti, educazione alla pace e non violenza. Dopo un breve periodo come consigliere comunale, è stato presidente del Quartiere Navile del Comune di Bologna.

Lucia Balduzzi è professoressa ordinaria di didattica e pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Bologna. Le sue recenti attività di ricerca si sono orientate all'analisi delle politiche internazionali e nazionali rivolte all'educazione dell'infanzia, ai temi della continuità educativa, dell'accoglienza e della professionalità degli operatori coinvolti nei servizi 0-6 anni (educatori, insegnanti e coordinatori pedagogici).

Marcella Bufalini è stata maestra nel Lazio, in Toscana e a Bologna, dove ha vissuto e collaborato attivamente con il marito Bruno Ciari. Ha svolto attività di ricerca presso diversi istituti a Torino, occupandosi di sussidi didattici per l'inserimento degli alunni stranieri. Attualmente è presidente onorario del Movimento di Cooperazione Educativa.

Francesca Ciampi è nata nel 1936. Ha vissuto nel cuore di Corticella fino al matrimonio con Cesare Malservisi, con cui ha condiviso gli studi, la famiglia, l'impegno sociale e l'insegnamento nella scuola elementare a Pescarola e a Monterenzio. Ha svolto ricerche sulla cultura e tradizioni popolari, pubblicando diversi scritti.

Mirella D'Ascenzo è professoressa ordinaria di storia della pedagogia presso l'Università degli Studi di Bologna. Le sue linee di ricerca riguardano l'editoria scolastica, la cultura materiale della scuola, l'outdoor education, la memoria educativa e scolastica e la storia della professione di docente. È responsabile scientifico del Centro di Ricerca sulla Storia e MEMORIA della Scuole e dell'Educazione – CRISMESE dell'ateneo di Bologna (<https://centri.unibo.it/crismese/it>).

Elena Malaguti, PhD, è professoressa ordinaria di didattica e pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Bologna. Il suo ambito di studio riguarda la promozione dello sviluppo umano nei contesti di vita, in relazione a condizioni di neurodiversità, disabilità e fragilità (<https://www.unibo.it/sitoweb/elena.malaguti/>).

MCE Bologna è costituito da un gruppo docenti e educatori che lavora sul territorio di Bologna e provincia, all'interno del Movimento di Cooperazione Educativa Nazionale. Sperimenta e riflette sulle pratiche dell'educazione democratica e della pedagogia istituzionale. Si rinvia al link <https://www.mce-fimem.it/i-gruppi-territoriali-del-mce/gruppo-di-bologna/>.

Elena Pacetti è professoressa associata in didattica e pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze dell'educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università degli Studi di Bologna. Tra i suoi ambiti di ricerca si segnalano l'innovazione didattica, le tecnologie come strumento di mediazione didattica, l'educazione alle differenze, la didattica inclusiva e l'educazione alla cittadinanza.

Tiziana Pironi è professoressa ordinaria di storia della pedagogia presso il Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università degli Studi di Bologna. Ha ricoperto la presidenza del Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa (CIRSE). Fra le pubblicazioni più recenti il volume da lei curato, *Maria Montessori tra passato e presente. La diffusione della sua pedagogia in Italia e all'estero* (2023).

Roberto Vecchi è professore ordinario di letteratura portoghese e brasiliana. Si è formato a Bologna dove insegna dal 1993. Si occupa di teoria e storia delle culture di lingua portoghese. È stato coordinatore del dottorato di ricerca di iberistica (2010-2013), direttore del Dipartimento LILEC (2015-2018) e prorettore alla didattica (2021-2024). Si è occupato di didattica e di ricerca internazionale, in Portogallo, in Brasile e in area latinoamericana.

Stefano Versari è stato direttore generale Ministero dell'Istruzione e capo dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione nel Governo Draghi. Attualmente è presidente di Serinar soc. cons. p.a. e del comitato scientifico AECA. Autore di pubblicazioni, saggi e contributi in riviste scientifiche e volumi collettanei.

Nella stessa serie
#2 M. D'Ascenzo, C. De Santis, S. Loiero (a cura di),
L'eredità di Mario Lodi per la scuola del Duemila
#3 M. D'Ascenzo, L. Balduzzi (a cura di),
*«I modi dell'insegnare» tra scuola e società. Riflessioni
sull'eredità di Bruno Ciari*



«I modi dell'insegnare» tra scuola e società. Riflessioni sull'eredità di Bruno Ciari
a cura di Mirella D'Ascenzo e Lucia Balduzzi

direttore editoriale: Mario Scagnetti
editor: Annalisa Maniscalco
caporedattore: Giuliano Ferrara
redazione: Giulia Ferri
progetto grafico: Giuliano Ferrara

«I modi dell'insegnare» tra scuola e società. Riflessioni sull'eredità di Bruno Ciari

Il volume raccoglie gli atti del convegno organizzato dal Dipartimento di Scienze dell'educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università degli Studi di Bologna nel 2023, in occasione del centenario della nascita di Bruno Ciari, in collaborazione con il Comune di Bologna e il Movimento di Cooperazione Educativa. Non si tratta però di una mera raccolta degli interventi, ma di una più ampia rielaborazione in forma di saggi scientifici, memorie e testimonianze di insegnanti in servizio che mirano a riflettere sull'eredità del "maestro di Certaldo", protagonista del rinnovamento della società e della scuola italiana nel secondo dopoguerra, giocando tra storia, attualità e memoria collettiva.

Mirella D'Ascenzo è professoressa ordinaria di storia della pedagogia presso l'Università degli Studi di Bologna. Le sue linee di ricerca riguardano l'editoria scolastica, la cultura materiale della scuola, l'outdoor education, la memoria educativa e scolastica e la storia della professione di docente. È responsabile scientifico del Centro di Ricerca sulla Storia e Memoria della Scuola e dell'Educazione – CRISMESE dell'ateneo di Bologna.

Lucia Balduzzi è professoressa ordinaria di didattica e pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Bologna. Le sue recenti attività di ricerca si sono orientate all'analisi delle politiche internazionali e nazionali rivolte all'educazione dell'infanzia, ai temi della continuità educativa, dell'accoglienza e della professionalità degli operatori coinvolti nei servizi 0-6 anni (educatori, insegnanti e coordinatori pedagogici).