

School memories



Alberto Manzi maestro (1924-2024)

**a cura di
MIRELLA D'ASCENZO**



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)

Alberto Manzi maestro (1924-2024)

a cura di MIRELLA D'ASCENZO

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 novembre 2025
versione digitale open access CC BY-NC-ND 4.0
ISBN 979-12-5669-264-4

Indice

- p. 11 *Introduzione*
di Mirella D'Ascenzo
- Saluti istituzionali*
prima parte
- 19 *L'eredità di Alberto Manzi tra educazione, inclusione e innovazione. Uno sguardo dal contesto dell'Alma Mater Studiorum*
di Simona Tondelli
- 23 *La Regione Emilia-Romagna per Alberto Manzi*
di Leonardo Draghetti
- 25 *Manzi maestro di metodo*
di Mario Maria Nanni
- 27 *Alberto Manzi: l'educazione al centro della rinascita democratica*
di Daniele Ara
- 29 *Formazione e filosofia come possibilità dell'uomo*
di Luca Guidetti
- 31 *Alberto Manzi, una voce da ascoltare oggi*
di Ira Vannini

Contributi
seconda parte

- p. 37 *L'educazione degli adulti nell'Italia del secondo dopoguerra, «la fata televisione» di Nazareno Padellaro e la professionalità di Alberto Manzi maestro di Non è mai troppo tardi*
di Mirella D'Ascenzo
- 55 *La pedagogia di Alberto Manzi e il senso del gioco*
di Roberto Farné
- 67 *Un lungo viaggio con Alberto Manzi*
di Alessandra Falconi
- 75 *Dalle scuole di periferia a “inviato speciale” in Sud America. Note e appunti per una ricostruzione dell'itinerario del maestro Alberto Manzi*
di Alberto Barausse
- 101 *Il problema della valutazione («Fa quel che può, quel che non può non fa»)*
di Cristiano Corsini
- 113 *Alberto Manzi – maestro – e la questione dei “bambini handicappati e esclusi”. Riflessioni e prospettive contemporanee per una educazione comune e per l'inclusione educativa*
di Elena Malaguti
- 127 *Tensione etica e sguardo pedagogico nei libri di avventura di Manzi*
di William Grandi
- 139 *Imparare a pensare. Per una didattica esperienziale*
di Elena Pacetti
- 151 *La didattica comunitaria di Alberto Manzi per un'educazione civica globale*
di Federica Zanetti
- 169 *«Io, tu, lui, loro, noi siamo tutti uguali in questo». Il contributo di Alberto Manzi all'educazione degli adulti*
di Michele Aglieri

La memoria di Alberto Manzi attraverso alcune testimonianze
terza parte

- p. 183 *Un ricordo del maestro Alberto Manzi*
di Benedetto Vertecchi
- 187 *La memoria di Manzi*
di Maria Arcà e Paolo Mazzoli
- 197 *Testimonianza di una ex alunna del maestro Manzi*
di Maria Fierli
- 199 *L'esperienza di scuola con Alberto Manzi (1976–1985). Ricordi, metodo, eredità*
di Federico Schneider e Raffaella Schneider
- 203 *Alberto Manzi e la pedagogia fenomenologica. Alcune considerazioni non conclusive*
di Lucia Balduzzi
- 211 Autrici e autori

Introduzione

di Mirella D'Ascenzo

A due anni dal convegno per il centenario della nascita di Mario Lodi nel 2022, i cui *Atti* sono stati pubblicati nel 2023¹, e del convegno per il centenario della nascita di Bruno Ciari nel 2023, i cui *Atti* sono stati pubblicati nel 2025², il Dipartimento di Scienze dell'educazione "Giovanni Maria Bertrini" dell'Università di Bologna ha organizzato il convegno dal titolo *Alberto Manzi maestro (1924-2024)* in occasione del centenario della nascita di Alberto Manzi. Il convegno è stato predisposto insieme al Dipartimento di Filosofia dell'Università di Bologna, al Comune di Bologna, al Centro Alberto Manzi e alla Regione Emilia-Romagna. Esso si è svolto nella Sala dello Stabat Mater della Biblioteca comunale dell'Archiginnasio di Bologna il 5 novembre 2024, ed è stato inserito negli eventi 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 – CRISMESE³.

Che cosa hanno in comune Lodi, Ciari e Manzi? Sono state tre figure di maestri e educatori eccezionali, nati durante il fascismo e che hanno attraversato la guerra e la ricostruzione dagli anni Cinquanta, con tante difficoltà ma anche speranze e desiderio di cambiare il mondo, la scuola, la società, accomunati dalla lettura attenta della Costituzione e interpreti

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. M. D'Ascenzo, L. Balduzzi, *«I modi dell'insegnare» tra scuola e società. Riflessioni sull'eredità di Bruno Ciari*, Roma, tab edizioni, 2025, <https://www.tabedizioni.it/web/content/419154> (ultimo accesso: 10-10-2025).

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

di una società e di una scuola nuova, democratica, fondata sull'art. 3 della Costituzione.

Se Mario Lodi e Bruno Ciari erano forse meno noti al vasto pubblico, la celebrità di Alberto Manzi è tuttora evidente. Manzi è certamente uno dei maestri più famosi in Italia, se non altro per la trasmissione televisiva *Non è mai troppo tardi* a cui ha prestato il volto e la sua personalità, dal 1960 al 1968; una trasmissione rimasta nella memoria collettiva per l'impegno congiunto del Ministero della Pubblica Istruzione e della Rai nella lotta contro l'analfabetismo adulto.

Meno noto, se non agli addetti ai lavori, è il percorso umano e professionale di Alberto Manzi. Nato a Roma, frequentò l'istituto magistrale (diplomandosi nel 1942) e l'istituto nautico, entrando poi in Marina durante la Seconda guerra mondiale. A guerra conclusa accettò di fare il maestro nel carcere minorile "Aristide Gabelli" di Roma, di cui lui stesso narrò nella bella videointervista realizzata dal professor Roberto Farnè anni fa, raccontando di aver conquistato la possibilità di insegnare davvero facendo a cazzotti con il capo del gruppo di giovani carcerati⁴. Manzi si laureò in pedagogia nel 1952 a Roma con Luigi Volpicelli, con cui collaborò nella direzione della Scuola sperimentale della Facoltà di Magistero di Roma per poi tornare alla scuola "vera", nella scuola elementare "Fratelli Bandiera" a Roma ove rimase come maestro *sui generis* fino alla fine della sua carriera scolastica.

Manzi fu anche maestro/educatore in Sud America dalla metà degli anni Cinquanta, autore di libri di testo, divulgatore scientifico, scrittore per l'infanzia e per i ragazzi, pluripremiato in Italia e all'estero, autore di quel romanzo *Orzwei* pubblicato nel 1954 e diventato un celebre sceneggiato televisivo rimasto nella memoria collettiva. Meno noti sono forse il suo impegno per l'alfabetizzazione dei primi immigrati stranieri in TV, con quaranta trasmissioni nel 1996, la sua polemica sulla valutazione scolastica introdotta dalla legge 517 del 1977 e la sua posizione sulla questione degli alunni con handicap, o il suo impegno politico come sindaco a Pitigliano dal 1994 al 1997 anno della sua morte, a soli 73 anni.

Di Manzi esistono molti video e materiali, di lui si scrive e si racconta moltissimo da anni, ma ancora molti aspetti della sua attività devono essere conosciuti e approfonditi, anche per fare uscire Manzi un po' dal mito e farlo entrare nella Storia, con nuove fonti e piste innovative di ricerca sul contesto e la rete di collaborazioni entro cui si sviluppò la sua vicenda

4. Alberto Manzi. *L'ultima intervista al maestro di "Non è mai troppo tardi"*, <https://www.youtube.com/watch?v=gKQ7GbworSw> (ultimo accesso: 04-07-2025)

umana e professionale, ancora poco nota e ben oltre la narrazione da lui stesso fornita. E questa è stata anche una delle motivazioni che hanno spinto il Dipartimento di Scienze dell'educazione, il Dipartimento di Filosofia, la Regione Emilia-Romagna con il Centro Alberto Manzi e il Comune di Bologna a organizzare questo evento, cioè l'idea che a cento anni dalla nascita ancora molti aspetti di questo celebre maestro, che non ha lasciato opere sistematiche di pedagogia generale ma un'enorme quantità di scritti e attività, sfuggano alla nostra piena conoscenza, tra cui gli intrecci con personaggi, figure e legami amicali nel suo tempo, di cui con un certo pudore/timore/riservatezza lo stesso Manzi non parlava, ma che invece sono fondamentali per ricostruire più pienamente la sua figura come maestro e intellettuale del secondo Novecento.

Anche per tale motivo abbiamo pensato a una presenza, accanto a numerose relazioni di carattere generale e tematico, di testimonianze di ex alunni e collaboratori le quali, come "memorie vive" possano contribuire ad arricchire e connotare la personalità di Manzi nel suo tempo e il senso che la sua figura ha avuto per la formazione di numerose generazioni, oltre all'innovazione che ha potuto e voluto introdurre nella scuola per "imparare a pensare".

Un'altra motivazione ha spinto l'organizzazione di questo evento cioè il ricordo e la riconoscenza per Andrea Canevaro, professore di pedagogia speciale e già direttore del Dipartimento di Scienze dell'educazione che, insieme a Roberto Farnè, dalla fine degli anni Novanta ha traghettato l'acquisizione dell'Archivio di Alberto Manzi alla Biblioteca (attualmente intitolata a Mario Gattullo) del Dipartimento di Scienze dell'educazione (attualmente intitolata a Giovanni Maria Bertin), coordinando con la Regione Emilia-Romagna il trasferimento del ricchissimo materiale nella sede della Regione Emilia-Romagna, operazione da cui è nato il Centro Alberto Manzi.

Salvare un archivio è salvare la memoria, parola che si intreccia con la parola Storia e la vicenda di Manzi si inserisce nella storia della società italiana del secondo dopoguerra, ma anche della lotta all'analfabetismo, della questione dei libri di testo, della pratica didattica, della letteratura per l'infanzia e per ragazzi, della *media education*, della valutazione scolastica, insomma della scuola italiana – e non solo – per continuare a interrogarci sul senso e la direzione di senso della scuola e della società di oggi.

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

Dapprima i saluti istituzionali delle autorità che hanno aderito al convegno con interventi non convenzionali: Simona Tondelli, profettrice vi-

caria dell'Università di Bologna; Leonardo Draghetti, direttore generale dell'Assemblea legislativa dell'Emilia-Romagna; Mario Maria Nanni, vicedirettore dell'Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia-Romagna; Daniele Ara, assessore alla scuola del Comune di Bologna; Luca Guidetti direttore del Dipartimento di Filosofia e Ira Vannini, direttrice del Dipartimento di Scienze dell'educazione di Bologna. Particolarmente rilevante è stata la partecipazione di Massimo Manzi, figlio di Alberto Manzi, a questo convegno, caratterizzato dalla presenza di numerosi studenti che sono intervenuti con domande stimolanti.

Sono seguiti poi gli interventi, ampiamente rielaborati per la stesura di questi *Atti*, al fine di evidenziare le eredità di Manzi per la scuola di oggi anche su temi specifici. In particolare, Roberto Farnè, tra i massimi esperti di Manzi e protagonista dell'acquisizione dell'Archivio di Alberto Manzi e dell'intervista al celebre maestro, ha sviluppato il tema del ruolo del gioco e del giocare nella pedagogia della scuola per Alberto Manzi. Alessandra Falconi ha presentato le numerose attività del Centro Alberto Manzi, i percorsi avviati finora e in particolare le iniziative realizzate proprio nell'anno del centenario. Nel contributo di Alberto Barausse è stata ripercorsa la carriera iniziale di Manzi tramite il fascicolo personale conservato nella Biblioteca Alessandrina di Roma e l'avventura in America Latina come "inviato speciale", un tema molto affascinante approfondito con fonti inesplorate e piste di ricerca innovative.

Cristiano Corsini ha affrontato il tema della valutazione scolastica in Alberto Manzi, ponendo la questione della continuità e discontinuità delle pratiche valutative ancor oggi. Con analogo sguardo tra il passato e presente Elena Malaguti, allieva di Andrea Canevaro, ha approfondito la visione di Alberto Manzi sull'inserimento/integrazione degli alunni con handicap, come allora si diceva, individuando quell'approccio innovativo e concreto di Manzi che ancor oggi interroga la società e la scuola italiana.

Nella seconda sessione, coordinata da Massimiliano Tarozzi, professore ordinario di pedagogia generale nel Dipartimento di Filosofia dell'Università di Bologna, sono stati presentati contributi su ulteriori aspetti dell'esperienza di Manzi. William Grandi ha esplorato il tema dell'avventura nei libri di narrativa di Manzi, nel quadro di quella letteratura per ragazzi che è stata uno dei filoni centrali dell'opera del celebre maestro fin dagli esordi. Elena Pacetti ha invece evidenziato il metodo didattico di Manzi, fondato su una didattica attiva ed esperienziale tesa a uno dei compiti più ardui dell'agire didattico cioè l'educare a pensare, altro tema caro al maestro romano. Federica Zanetti ha esplorato il tema della cittadinanza globale af-

frontato, con termini diversi, da Alberto Manzi nel modo stesso di svolgere didattica di e con la comunità, sia nella classe sia nelle sue esperienze extrascolastiche. Michele Aglieri ha invece affrontato il tema dell'educazione degli adulti molto caro a Manzi, non solo per l'esperienza del carcere ma anche e soprattutto nella celebre trasmissione *Non è mai troppo tardi* che lo ha consegnato alla memoria collettiva definendo un mito nazionale.

Nella terza parte, coordinata dalla professoressa Tiziana Pironi, professoressa ordinaria di storia della pedagogia nell'Università di Bologna, si è voluto dare spazio alla memoria di Manzi attraverso alcune testimonianze di collaboratori ed ex allievi di Manzi. Tra i collaboratori Paolo Mazzoli e Maria Arcà hanno raccontato l'esperienza di osservatori partecipanti alle lezioni in aula di Manzi e sperimentato così ciò che, concretamente, Manzi realizzava per educare a pensare in classe, competenza così difficile da sviluppare nei tempi frenetici della scuola di oggi. Proprio le testimonianze dei tre allievi presenti al convegno hanno confermato questo obiettivo di Manzi. Maria Fierli e i fratelli Federico e Raffaella Schneider hanno evidenziato l'organizzazione squisitamente didattica della classe di Manzi, sottolineando la centralità che la lezione del loro maestro ha avuto per la formazione scolastica e professionale successiva. Tra gli ex allievi il professor Benedeto Vertecchi ci ha regalato in differita non solo i suoi ricordi di ex alunno ma il significato che essi hanno avuto per lo sviluppo delle sue ricerche sulla didattica e sulla valutazione, che lo hanno reso un maestro a tutti gli effetti ancor oggi.

Le conclusioni di Lucia Balduzzi hanno restituito il senso complessivo del convegno ma anche rilanciato l'eredità di Manzi per la scuola di oggi, specie nella sua capacità di innovazione costante e ridefinizione dell'identità e del ruolo del docente, all'interno della prospettiva fenomenologica ispirata a Piero Bertolini.

Alla stesura di questi *Atti* si aggiunge la segnalazione in nota della video-registrazione dell'intera giornata⁵, che costituisce un arricchimento di voci, volti e storie che restituiscono l'intensità delle riflessioni e delle emozioni che tuttora il pensiero e l'opera di Alberto Manzi lasciano come eredità critica per la scuola di oggi e del futuro, per continuare ad "educare a pensare" ancor oggi.

5. *Alberto Manzi maestro (1924-2024)*, <https://centri.unibo.it/crismese/it/luoghi-della-memoria/centenari-e-ricorrenze> (ultimo accesso: 12-11-2024).

Saluti istituzionali

prima parte

L'eredità di Alberto Manzi tra educazione, inclusione e innovazione

Uno sguardo dal contesto dell'Alma Mater
Studiorum

di Simona Tondelli

Nel corso della sessione inaugurale del convegno *Alberto Manzi maestro (1924-2024)*, tenutosi a Bologna il 5 novembre 2024, ho avuto il piacere di portare i saluti dell'Alma Mater.

L'incontro, da cui nasce questo volume, ha visto la partecipazione di studiose e studiosi, rappresentanti delle istituzioni, ma anche di tante studentesse e studenti. La loro presenza numerosa e attenta testimonia quanto la figura di Alberto Manzi sia ancora capace di suscitare entusiasmo, interesse e domande e conferma la capacità della nostra comunità accademica di nutrirsi del dialogo tra generazioni e di connettere l'insegnamento con la vita reale.

Il convegno ha celebrato una figura straordinaria di educatore e innovatore, di scrittore e comunicatore, ricordando il suo impegno costante per una scuola inclusiva e accessibile.

A cent'anni dalla sua nascita, la lezione di Manzi è più che mai attuale, soprattutto in un momento in cui il sistema educativo è chiamato a rispondere a sfide complesse: il contrasto alla dispersione scolastica, la promozione dell'equità, l'integrazione delle nuove tecnologie, l'inclusione di studenti e studentesse con background differenti. La sua fiducia nel potenziale di ogni persona e nel potere trasformativo della conoscenza ci invita a rimettere al centro l'idea di una scuola come bene comune e spazio di cittadinanza.

In questo senso, il messaggio di Manzi interroga anche il ruolo dell'università nella società contemporanea. L'università non è solo un luogo di produzione e trasmissione del sapere specialistico, ma è anche – e deve esserlo sempre di più – un attore responsabile nella costruzione di una società più giusta, inclusiva e consapevole. È questa la dimensione della cosiddetta

“terza missione”, che richiama le istituzioni accademiche al compito di dialogare con il territorio, valorizzare la cultura come motore di coesione sociale, promuovere un sapere che non rimanga confinato nelle aule e nei laboratori, ma che si apra al confronto, alla partecipazione, alla condivisione.

È significativo che questo convegno si sia svolto proprio a Bologna, sede di una tradizione pedagogica riconosciuta a livello nazionale e internazionale. La Scuola di Scienze dell'educazione dell'Alma Mater rappresenta infatti un punto di riferimento nella riflessione sui temi dell'inclusione, dell'innovazione didattica e della cittadinanza: un contesto particolarmente adatto per raccogliere e rilanciare l'eredità di Manzi.

In senso più ampio, celebrare la sua figura all'interno dell'Università di Bologna significa anche riconoscere che la missione accademica non si esaurisce nella ricerca e nella formazione, ma si estende alla costruzione di una società più equa e consapevole, in cui nessuno venga escluso dal diritto alla conoscenza.

In questa prospettiva, il pensiero di Alberto Manzi dialoga profondamente con i principi fondativi dell'Università di Bologna, il cui *Statuto* richiama il valore dell'istruzione come bene comune e afferma la responsabilità dell'università nel promuovere inclusione, cittadinanza attiva e diffusione del sapere nella società.

Anche il *Piano strategico d'Ateneo 2022–2027* sottolinea l'impegno dell'Alma Mater a contrastare le disuguaglianze educative, a valorizzare la diversità e a potenziare le pratiche di didattica innovativa e di apprendimento permanente. Il piano introduce, a fianco delle tradizionali dimensioni a cui si associa l'attività universitaria – didattica, ricerca e terza missione – anche la dimensione delle persone, riconosciute come risorsa fondamentale per la crescita della comunità accademica e per il suo legame con la società: una visione che risuona con l'eredità di Manzi, il quale ha mostrato come l'educazione possa diventare strumento di emancipazione e di partecipazione democratica.

L'eredità di Alberto Manzi ci ricorda che la conoscenza, per essere davvero tale, deve essere accessibile, comprensibile e utile. Ci invita a chiederci come possiamo, oggi, tradurre il nostro lavoro di docenti, ricercatrici e ricercatori in strumenti per la crescita collettiva, per l'emancipazione delle persone, per la costruzione di un futuro educativo che non lasci indietro nessuno.

Trasmissioni come *Non è mai troppo tardi* hanno rappresentato una svolta culturale, mostrando come l'istruzione possa diventare davvero un diritto universale, capace di cambiare le vite e abbattere le disuguaglianze. Quella

esperienza televisiva non fu soltanto un progetto di alfabetizzazione, ma costituisce una straordinaria intuizione di *didattica innovativa*: la capacità di usare i mezzi di comunicazione per rendere accessibile il sapere, abbattendo barriere geografiche, culturali e sociali. Oggi, di fronte alle possibilità offerte dalle tecnologie digitali e dai nuovi linguaggi della comunicazione, quell'esempio ci invita a immaginare forme altrettanto coraggiose e inclusive di trasmissione della conoscenza, capaci di parlare a pubblici diversi e di rafforzare il ruolo dell'università come luogo aperto e in dialogo con la società.

Ringrazio di cuore tutte le colleghe e i colleghi che hanno reso possibile l'evento, e in particolare la professoressa Mirella D'Ascenzo, che è anche la curatrice di questo volume, i dipartimenti coinvolti, il Centro Alberto Manzi, il Comune di Bologna, l'Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia-Romagna, l'Assemblea legislativa, e tutte le istituzioni che hanno voluto condividere questo importante momento di riflessione.

Le pagine che seguono restituiscono la ricchezza delle esperienze, delle ricerche e delle prospettive emerse durante il convegno. Si tratta di spunti preziosi per approfondire la nostra comprensione il nostro impegno verso una didattica più equa e innovativa.

Mi auguro che possano costituire uno stimolo a continuare a interrogarsi, a immaginare, a progettare una scuola, e una società, all'altezza del pensiero e dell'esempio di Alberto Manzi.

La Regione Emilia-Romagna per Alberto Manzi

di Leonardo Draghetti

In Assemblea legislativa abbiamo celebrato pochi giorni fa (il 3 novembre) il centenario della nascita del maestro Alberto Manzi cogliendo occasione anche per esporre la mostra antologica sul maestro, un momento unico per poter approfondire l'attività incredibile che ha sviluppato nell'arco della sua vita.

Alberto Manzi viene a mancare nel 1997 e noi da quell'anno, grazie anche a una suggestione del professor Roberto Farné e del professor Andrea Canevaro, abbiamo costruito un accordo istituzionale che vedeva coinvolta la Regione Emilia-Romagna insieme alla Rai e al Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Bologna; il Centro Alberto Manzi è nato, come lo conosciamo oggi, nel 2007, a dieci anni dalla scomparsa del maestro.

A oggi riceviamo richieste di accesso all'archivio del Centro da moltissimi Paesi stranieri, per ricerche che ripercorrono il suo metodo pedagogico e gli esempi educativi.

Manzi è stata una figura veramente eclettica, e io credo che i suoi insegnamenti debbano essere portati avanti a livello istituzionale; oggi è per me un onore essere qui in compagnia di Alessandra Falconi, responsabile del Centro Alberto Manzi che sta facendo, in questo anno del centenario, un lavoro meraviglioso e di Massimo Manzi, figlio di Alberto.

In ultimo, colgo occasione per invitarvi all'inaugurazione della nuova sede della biblioteca dell'Assemblea legislativa, che ospiterà l'archivio del Centro Manzi, mettendo così il materiale di documentazione a disposizione di chi studiando, facendo ricerca o insegnando, vuole approfondire la metodologia di Alberto Manzi.

Manzi maestro di metodo

di Mario Maria Nanni

Sono qui in sostituzione del direttore dell'Ufficio Scolastico Regionale, il dottor Bruno Di Palma, che non ha potuto partecipare e del quale vi porto i saluti. L'Ufficio Regionale ci tiene molto a essere presente in questa circostanza, perché l'attenzione alla scuola è, ovviamente, centrale e perché i rapporti con l'Università, e soprattutto con alcune delle persone che sono a questo tavolo, si sono ormai consolidati negli anni e sono per noi importantissimi.

Oltre a portare i saluti del direttore, mi permetto una brevissima riflessione, che mi deriva dal fatto di appartenere alla generazione che ha conosciuto il maestro Manzi quando già era un “mito”, nel senso che quando lui ha finito le sue trasmissioni io ho cominciato ad andare a scuola. In questo senso dico che è una figura mitica: per me, che non ho una specifica formazione su queste discipline, il suo nome e la sua immagine si collocano in un tempo lontano in cui i miei genitori ne parlavano con ammirazione.

Penso che sempre, davanti alle figure “mitiche”, se non vogliamo “imbalsamarle”, dobbiamo porci delle domande sulla vitalità della loro esperienza e sull'eredità che ci hanno lasciato. Credo che una figura come quella del maestro Manzi ci interroghi e ci fornisca spunti e stimoli per il nostro agire.

Subito mi viene da pensare a una persona che guardandosi intorno ha pensato ed è stata capace di utilizzare le novità tecnologiche del suo tempo allo scopo di diffondere cultura, di insegnare; questo sicuramente è un tema che deve stimolarci perché oggi più che mai le tecnologie e gli strumenti di comunicazione continuano a evolversi. Quindi certamente guardare al maestro Manzi vuol dire guardare quello che ha fatto, ma significa soprattutto guardare cosa si può fare per la formazione delle giovani generazioni

e la diffusione di valori culturali utilizzando gli strumenti che ci vengono dati oggi.

Allo stesso modo, credo valga la pena riflettere sul tema del “metodo”. Lo dico soprattutto a chi si accinge a fare l’insegnante. Qui vedo tanti giovani e mi auguro che molti di loro, che provengano da scienze della formazione o da altre discipline, pensino a un loro futuro nella scuola. A loro in modo particolare chiedo di avere sempre una particolare attenzione al metodo di lavoro. Occorre attuare un metodo di lavoro che permetta di riuscire sempre a creare un rapporto con i nostri interlocutori, un vincolo, un canale comunicativo con le persone a cui vorremmo trasmettere qualcosa, che vorremmo aiutare a crescere. Strettamente legato al metodo c’è il tema dello stimolo alla motivazione. Gli anni Sessanta, i primi anni Sessanta, sono stati un momento di grande evoluzione: il Paese cresceva, mentre oggi le prospettive sono molto differenti, c’era una diffusa consapevolezza dell’importanza della formazione scolastica che oggi è sicuramente meno diffusa e credo che questo dovrebbe interrogare tutti noi e soprattutto voi giovani docenti. Infatti, credo che non sia la stessa cosa motivare all’apprendimento, alla vita e all’esperienza scolastica i giovani che ci circondano oggi, rispetto a quello che può essere stato motivare allora persone che, per tante e diverse ragioni, non avevano potuto avere accesso alla formazione ma ne capivano la grandissima importanza.

Mi fermo qui, rinnovando il saluto dell’Ufficio. Non sto a raccontare il nostro impegno quotidiano per la scuola, ma mi preme ribadire il desiderio di mantenere vivo il rapporto con l’università che per noi è essenziale perché dobbiamo guardare al futuro della scuola e dei nostri ragazzi in quel segmento lungo e fondamentale della vita che va dall’ingresso nella scuola dell’infanzia fino all’università, quando i giovani arrivano agli studi superiori. Per supportarli sempre meglio lungo tutto questo percorso è essenziale mantenere, incrementare e rivitalizzare costantemente il rapporto tra amministrazione scolastica e università.

Grazie e buon lavoro.

Alberto Manzi: l'educazione al centro della rinascita democratica

di Daniele Ara

È un privilegio e un dovere, per l'amministrazione comunale di Bologna, porre al centro del dibattito pubblico il valore strategico dell'educazione. In qualità di assessore alla scuola, desidero esprimere la più sentita gratitudine al Dipartimento di Scienze dell'educazione per il costante impegno. Negli ultimi anni, il lavoro svolto in città per la valorizzazione del pensiero di figure così cruciali per l'educazione nel nostro Paese è stato, e continua a essere, di fondamentale rilevanza. Dopo aver onorato maestri come Mario Lodi e Bruno Ciari, dedicare una giornata significativa ad Alberto Manzi rappresenta un contributo prezioso, non solo per chi vive l'università quotidianamente, ma anche per l'intera città. Da questi convegni, infatti, scaturiscono idee e materiali che si rivelano estremamente utili e stimolanti anche per le istituzioni.

Il concetto che desidero sottolineare è la necessità impellente di rimettere l'*educazione* al centro come strategia maestra per il cambiamento e il miglioramento democratico. Il compito di chi educa è immenso, va ben oltre la mera formazione delle competenze. Sebbene si discuta ampiamente di merito e della capacità di gestire le nuove tecnologie, dobbiamo recuperare, e ne avremo sempre più bisogno in futuro, un'idea di educazione che sia capace di creare cultura, promuovere la cittadinanza attiva e favorire l'inclusione. Figure come Manzi, spesso emerse dai periodi più bui e conflittuali del Novecento – lo stesso Manzi fu perseguitato durante il fascismo – incarnano la rinascita democratica del nostro Paese, ponendo la scuola al centro di queste dinamiche vitali.

Ritengo che tutti noi dobbiamo essere all'altezza di questo compito, adattandolo naturalmente alle sfide del presente. Anche oggi ci confron-

tiamo con persone che manifestano difficoltà con la lingua o che faticano nel rapporto con le istituzioni. Le nostre comunità necessitano di essere aggregate, di vedere i propri legami rafforzati, e in questo la scuola ha, e lo sappiamo bene, una funzione insostituibile. Perciò, vi ringrazio e vi esorto a fare tesoro dei pensieri e degli insegnamenti di queste figure. Riflettiamo, ciascuno di noi, a prescindere dalle proprie responsabilità, su quanto sia cruciale il nostro compito di promuovere il cambiamento in una società sempre più complessa, specialmente quando abbiamo a che fare con il momento educativo.

Concludo ricordando che Alberto Manzi è giustamente celebre per la sua trasmissione televisiva. Questo ci porta a riflettere su quanto avremmo bisogno oggi di una televisione pubblica che torni a essere un motore di coesione e unità per il nostro Paese, promuovendo attivamente i valori fondamentali della nostra Costituzione.

Formazione e filosofia come possibilità dell'uomo

di Luca Guidetti

Grazie a tutti, ai rappresentanti delle istituzioni pubbliche e, in particolare, al Dipartimento di Scienze dell'educazione e alla sua direttrice, la professoressa Ira Vannini, che ha voluto in prima istanza coinvolgere il Dipartimento di Filosofia in questa iniziativa. Mi auguro che ciò segni l'inizio di una collaborazione proficua anche nel futuro, in vista di attività e iniziative comuni e condivise. Ciò è dovuto al fatto che i temi della formazione, della pedagogia, dell'educazione e della filosofia sono strettamente intrecciati fin dall'inizio del pensiero occidentale e si ritrovano nel concetto "universale" di *paideia*, che vuol dire appunto formazione, crescita, condivisione, cioè *aver cura* – come dicevano i Greci – dell'uomo e della città. Inoltre, la cura per la comunità civile indica l'apertura e la comunicazione tra gli uomini, dove "comunicare" significa fare un cammino in comune, cioè non solo trasmettere qualcosa, ma condividere e partecipare.

Oltre al concetto di *paideia*, così importante, che da sempre lega la filosofia all'educazione e, più in generale, alla formazione, ce n'è un altro che si può ricavare direttamente dal pensiero e dall'attività di Alberto Manzi, contenuto in una sua frase famosa – la quale è anche il titolo di un intervento di questo convegno – che recita così: «Fa quel che può, quel che non può non fa». Cosa voleva dire, con questo, Alberto Manzi? Ovviamente si riferiva al fatto che le condizioni dell'individuo sono determinate da un certo contesto a cui non è affatto semplice sottrarsi e, in molti casi, sembra rendere impossibile qualsiasi trasformazione o sviluppo della persona e del suo modo di vedere il mondo.

Infatti, poiché l'uomo fa tutt'uno con il suo mondo, qualsiasi intervento educativo non potrà prescindere da questo legame indissolubile, dovrà anzi

verificarne i limiti e gli effettivi margini di cambiamento, sia materiali sia formali.

Ma questa frase si può anche ricollegare a un importante passaggio della filosofia del Novecento, in particolare a ciò che afferma il grande filosofo tedesco Ernst Bloch nella sua monumentale opera *Il principio speranza*, pubblicata nella seconda metà degli anni Cinquanta e che consiglio a tutti di leggere (almeno il primo volume). Bloch dice che la realtà dell'uomo è processo, è mediazione tra presente, passato e futuro *possibile*. Ora, il "possibile" ha due lati: indica sia ciò che è condizionato, che *si può realmente fare* in base a circostanze determinate, sia ciò che non è ancora determinato in maniera compiuta, che si lega al desiderio, alla volontà e al progetto e s'interseca con ciò che, da Leibniz a Kierkegaard, veniva detto il "contingente", il non-ancora-determinato della vita. L'uomo – dice Bloch – è un essere secondo le *misure* della possibilità, cioè secondo quello che di volta in volta è possibile (le «condizioni del poter o non poter essere» a cui si riferisce Alberto Manzi), ma è anche un essere in *possibilità*, un essere aperto e fecondo, un luogo esistenziale di speranza da cui «nascono tutte le forme del mondo».

Questi due lati reciproci e interconnessi – che Bloch chiama la «corrente fredda» e la «corrente calda» del diventare-uomo – sono fondamentali per mettere in evidenza e per comprendere i risvolti filosofici e pedagogici delle parole di Alberto Manzi. Se l'uomo fosse solo sottoposto ai vincoli materiali della necessità che risultano dalle "misure" del possibile – non solo quelli che si manifestano nelle sue condizioni fisiche e biologiche, ma anche quelli che riguardano i contesti sociali e culturali – egli non vivrebbe, non si "comporterebbe" realmente, ma "funzionerebbe" come un ente inanimato e totalmente dipendente. Già Aristotele aveva posto in rilievo che la *materia*, che fa da sfondo allo spirito incarnato della vita umana, deve contenere in sé le *forme* del suo divenire, le quali consentono di oltrepassare i vincoli posti da ogni possibilità misurata e, in ultima istanza, necessaria. Attraverso le parole di Manzi traspare dunque come debba essere la *formazione* a rappresentare – al tempo stesso – un processo ontologicamente irriducibile, un motto e un monito eterno per tutto ciò che vi potrà essere di condivisione tra filosofia e educazione. Ringrazio di nuovo tutti e auguro a tutti un buon lavoro e un buon proseguimento delle attività che si svolgeranno in questo convegno.

Alberto Manzi, una voce da ascoltare oggi

di Ira Vannini

E arriviamo ai saluti del Dipartimento di Scienze dell'educazione "Giovanni Maria Bertin" della nostra università, che accoglie e promuove questo importante convegno.

Innanzitutto GRAZIE, è un onore poter dare avvio ai lavori di questa giornata che celebra il centenario del maestro Manzi: grazie all'Assemblea legislativa della Regione Emilia-Romagna che custodisce l'Archivio Manzi; grazie alle istituzioni della nostra città, che hanno condiviso con noi questo progetto per fare memoria di un maestro di scuola e del suo insegnamento: il Comune di Bologna, l'Ufficio Scolastico Regionale, la Città metropolitana. Ma grazie soprattutto alle colleghe e ai colleghi del comitato scientifico di questo convegno, che vede una bella collaborazione tra EDU e il Dipartimento di Filosofia: in particolare grazie a Mirella D'Ascenzo e a Roberto Farné, che hanno tessuto i fili che aiuteranno tutti noi in questa giornata a ricongiungerci con la straordinaria figura del Maestro.

Come molti di noi, in questo anno che ne commemora il centenario dalla nascita, ho ripercorso alcuni tratti del cammino di Alberto Manzi: rileggendo e riflettendo sulla sua storia di vita, le sue parole limpide sui valori che dovrebbero guidare ogni atto educativo, il suo sguardo intelligente, provocatorio, rivoluzionario... che emerge in tanti documenti scritti, video, radio e, in particolare, nella sua ultima e splendida intervista che ci ha regalato Roberto Farné nel 1997.

La spinta rivoluzionaria è ciò che colpisce maggiormente dell'esperienza di questo grande maestro della nostra scuola italiana, insieme alla chiarezza degli obiettivi che guidavano la sua azione pedagogica. Ancor più potente e inquietante (nel senso proprio che lascia inquieto il nostro riflettere)

colpisce lo scarto tra le sue parole, e le battaglie che ha combattuto nel suo tempo, e le condizioni dei sistemi educativi e scolastici in cui ci troviamo a vivere oggi, con la responsabilità peraltro – condivisa da molti di noi qui presenti – di essere, oltre che cittadini e studiosi, anche pedagogisti.

Il richiamo del maestro Manzi arriva cristallino sulla necessità del Paese, nel dopoguerra, di emancipare gli ultimi, alfabetizzare gli adulti, appianare le disuguaglianze, promuovere una didattica coinvolgente, utilizzare le tecnologie in risposta ai bisogni reali, progettare l'azione educativa e didattica a partire dalle caratteristiche degli studenti, usare la valutazione con la consapevolezza di chi vuole combattere un sistema competitivo e costruire democrazia, valorizzare l'identità professionale degli insegnanti e la loro funzione nella società.

È vero che a combattere queste battaglie ci fu il maestro Manzi, insieme ad altre grandi donne e grandi uomini di scuola che diedero un impulso peculiare alle politiche del cambiamento; ma è vero anche che ci fu un immane coinvolgimento del dibattito pedagogico e scientifico-culturale, un profondo impegno legislativo e normativo sulla scuola, un investimento economico, politico e sociale che permisero – insieme a queste grandi figure – di far crescere il Paese emancipando la popolazione; una responsabilità collettiva di trasformazione della società che – letta in una prospettiva diacronica – ha consentito di raggiungere risultati inauditi.

Ancora oggi beneficiamo di quella spinta trasformativa, che un po' ci aiuta a non perdere di vista le battaglie che sono ancora tutte da combattere e che a volte rischiamo di guardare dall'esterno, quasi fossimo bloccati in un territorio paludoso e disorientante:

- le forti disuguaglianze che caratterizzano la scuola di oggi;
- le mancate conoscenze e abilità in uscita di una parte troppo grande della popolazione scolastica appartenente a ceti e territori svantaggiati;
- la sconfitta di una scuola secondaria sempre più strutturata per dividere gli studenti in comparti socio-economici;
- l'imbarazzante accettazione di normative che consentono al mercato di appropriarsi di intere fette del sistema secondario;
- le logiche perverse di normative sulla valutazione scolastica che incentivano competizione, autoritarismo, etichettamento di chi ha minore vantaggio;
- il rischio sempre più presente del disinvestimento economico e politico sulla formazione degli insegnanti;

- la competizione, ormai impari, tra qualità dell'istruzione ed entità telematiche nazionali guidate da mere logiche di tipo economico-finanziario;
- l'abbandono di progetti strutturali di formazione in servizio e di educazione degli adulti;
- la fragilità della ricerca pedagogica nel contrastare coraggiosamente progetti di finta innovazione fondati unicamente su logiche di urgenza e di miope popolarità...

...sono forse solo alcuni dei vincoli che ci bloccano in questo territorio paludoso dal quale è faticoso risalire.

Una giornata di studio come questa ci offre l'occasione per fermarci a riflettere sulle motivazioni valoriali, la competenza pedagogica, il coraggio, lo sguardo e il modo di porsi di Alberto Manzi di fronte all'ingiustizia sociale e educativa: *dentro* la scuola, *nelle* istituzioni e *nei* contesti di impegno pubblico. Ci permette forse di ritrovare il filo, una bussola fatta di ideologie e valori capaci di guidare il nostro impegno e le nostre responsabilità: come studiosi, come educatori, come cittadini e agenti politici.

Il nostro territorio regionale, la nostra città, insieme alla nostra capacità di dialogo inter istituzionale... sono spazi e opportunità privilegiati di dibattito, di condivisione e collaborazione per progettare *futuri possibili* per una società più equa e democratica. *Da qui* possiamo e dobbiamo comunicare al Paese che esistono vie diverse per lo sviluppo sociale: che rimettano al centro la scuola pubblica come il bene più prezioso e l'insegnamento come professione che esige rispetto e riconoscenza.

Buona giornata di studio, buon lavoro!

Contributi

seconda parte

L'educazione degli adulti nell'Italia del secondo dopoguerra, «la fata televisione» di Nazareno Padellaro e la professionalità di Alberto Manzi maestro di *Non è mai troppo tardi*

di Mirella D'Ascenzo

1. La ricostruzione della scuola italiana nel secondo dopoguerra

L'Italia uscita dal secondo conflitto mondiale dovette affrontare la ricostruzione morale, materiale e scolastica del Paese, specie dopo la Costituzione del 1948 che non interveniva sul riassetto del sistema scolastico ereditato dal Ventennio fascista ma negli articoli 3, 33, 34 definiva alcuni principi del tutto nuovi, come il compito dello Stato di rimuovere le cause dell'ineguaglianza, la libertà d'insegnamento e l'istruzione gratuita e obbligatoria per otto anni. Nei primi decenni i governi, a maggioranza democristiana, furono fortemente impegnati a declinare i principi costituzionali nella scuola e nella società, contemporaneamente alla lenta trasformazione economica e sociale caratterizzata dallo slancio industriale al Nord e dall'immigrazione interna – che condusse allo spopolamento delle campagne e montagne verso le grandi città – e l'avvio del *boom* economico alla fine degli anni Cinquanta, con le prime forme di benessere diffuso. Il sistema scolastico conobbe un primo reale cambiamento istituzionale solo con la legge sulla scuola media unica del 1962 per poi attraversare la contestazione studentesca del 1968 e la grande trasformazione degli anni Settanta e Ottanta¹. Tuttavia l'impianto

1. F. De Giorgi, *L'istruzione per tutti. Storia della scuola come bene comune*, Brescia, La Scuola, 2010; M. Galfrè, *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Roma, Carocci, 2017; F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri (edd.), *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al 21. secolo*, Brescia, Scholé, 2019; A. Barausse, *Scuola e società nell'Italia repubblicana*, in G. Gili, M. Lupo, I. Zilli (edd.), *Scuola e società. Le istituzioni scolastiche in Italia dall'età moderna al futuro*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 2002, pp. 237-292;

pedagogico più diffuso restava ancorato al passato, con pratiche didattiche tradizionali, espressione di un modello trasmissivo e autoritario. Non mancavano comunque forme di innovazione pedagogica e didattica, sia di area cattolica sia laica, tra cui l'esperienza del Movimento di Cooperazione Educativa – MCE dal 1951, costituito da maestre e maestri ispirati all'attivismo pedagogico e in particolare al celebre Célestin Freinet, con numerosi insegnanti che riuscirono a promuovere delle piccole crepe nel muro della tradizione consolidata della didattica, specie nella scuola elementare, giocando il ruolo di pionieri nella lotta tra continuità e discontinuità delle pratiche educative, aprendo lo sguardo anche alla pedagogia d'oltralpe, non solo Freinet ma anche John Dewey e Jerome Bruner².

Tra i grandi temi affrontati dai ceti dirigenti vi fu anche quello dell'analfabetismo adulto, risalente all'Unità, progressivamente migliorato nel corso del tempo ma mai completamente risolto, con l'11% di analfabeti segnalati nel 1948³, frutto anche della precedente legislazione risalente al Testo Unico della scuola elementare del 1928 nel quale l'istruzione degli adulti era affidata alle scuole serali e festive. Solamente dopo la fine del secondo conflitto mondiale il rinato Ministero della Pubblica Istruzione, guidato da Guido Gonella, avviò un progetto più ampio ottenendo ben 50.000 lire per svolgere fin dal 1946 corsi speciali per adulti analfabeti a Roma, con i quali «si riprendeva così un'attività resa particolarmente necessaria dalle condizioni post-belliche e dalle conseguenze immediate della guerra»⁴ poiché «la lotta contro l'analfabetismo in Italia è stata svolta intensamente durante gli scorsi decenni, senza peraltro che si riuscisse a estirpare mai nel Paese questo fenomeno, particolarmente grave nelle regioni meridionali, reso acuto dalle condizioni economiche e sociali»⁵. Gonella aveva così costituito, nel novembre 1947, un Comitato centrale per l'educazione popolare che promosse

R. Sani, *La scuola e l'educazione alla democrazia negli anni del secondo dopoguerra*, in M. Corsi, R. Sani (edd.), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Milano, Vita e Pensiero, 2004, pp. 43-62.

2. A. Ascenzi, R. Sani (edd.), *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'Unità al secondo dopoguerra*, Studium, Roma, 2022; S. Di Blasio, L. Silvestri (edd.), *Maestri e maestre nella ricostruzione. Una nuova scuola nell'Italia tra dopoguerra e boom economico*, Milano, Mondadori Università, 2024; 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>; M. D'Ascenzo, L. Balduzzi (edd.), *I modi dell'insegnare tra scuola e società. Riflessioni sull'eredità di Bruno Ciari*, Roma, tab edizioni, 2025.

3. Ministero della Pubblica Istruzione, *La ricostruzione della scuola in Italia. Dalla fine della guerra alla riforma degli ordinamenti scolastici*, pubblicazione a cura del Centro Didattico Nazionale, Roma, 1950, p. 37. Si trattava della legge *Istituzione della Scuola popolare contro l'analfabetismo* n. 1559 del 17 dicembre 1947,

«Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana. Serie generale», a. 89, a. 21, 27 gennaio 1948.

4. Ministero della Pubblica Istruzione, *La ricostruzione della scuola in Italia*, cit., p. 131.

5. *Ibid.*

la legge n. 1559 del 17 dicembre 1947 istitutiva della scuola popolare per adulti «suddivisa in tre tipi (A per analfabeti, B per semianalfabeti, C per aggiornamento preprofessionale)⁶, gratuita, diurna e serale, che accoglieva alunne e alunni di età superiore ai 12 anni, affidati a maestri elementari preferibilmente disoccupati «presso le scuole elementari, le fabbriche, le aziende agricole, le istituzioni per emigranti, le caserme, gli ospedali, le carceri, e in ogni ambiente popolare, specie in zone rurali, in cui se ne manifesti il bisogno»⁷ per la durata di cinque mesi e orario dalle 10 alle 15 ore settimanali. Si trattava della prima grande iniziativa statale dopo la guerra per estirpare la piaga dell'analfabetismo con l'obiettivo di favorire:

lo sviluppo di una più vasta e più complessa attività di vera e propria educazione degli adulti, intesa nel senso più moderno, come perfezionamento e aggiornamento di tutte le categorie sociali di cittadini, come attività di formazione e di comprensione della vita e dei rapporti collettivi, come ricupero e sviluppo di tutte le capacità e intelligenze⁸

con la possibilità di corsi di iniziativa privata, enti locali, industrie, università popolari e l'Unione Nazionale per la lotta contro l'analfabetismo «la quale ha costituito vari 'Centri di cultura popolare' ed ha organizzato corsi speciali per la formazione degli insegnanti che operano nel campo dell'educazione popolare»⁹. Lo stesso Presidente del Consiglio Alcide De Gasperi fin dal 1948 indicava come necessaria la collaborazione tra tutte le diverse agenzie che si occupavano di educazione popolare, in una piena unità d'intenti:

l'educazione popolare abbisogna di attività molteplici ma concordi. Tra coloro che si occupano delle varie attività attraverso cui si estrinseca l'educazione popolare, tra coloro che si interessano della radio, del cinema, della sanità pubblica, della ricreazione, dell'assistenza ai lavoratori, del turismo della scuola, deve stabilirsi un'unità che ci auguriamo sempre più intensa e feconda.¹⁰

6. *Ibid.*, p. 16.

7. *Ibid.*, p. 17.

8. *Ibid.*, p. 131.

9. *Ibid.*, p. 137.

10. A. De Gasperi, *Discorso al primo Congresso nazionale dell'educazione popolare*, Roma, 1948, in Ministero della Pubblica Istruzione, *La ricostruzione della scuola in Italia*, cit., p. 132. Il congresso si svolse a Roma tra il 2 e il 5 maggio 1948 cfr. *Primo Congresso nazionale dell'educazione popolare*, Roma, Istituto Poligrafico dello Stato, 1948.

Tra le agenzie educative non era menzionata la televisione ovviamente, apparsa in Italia solo nel 1954, alla quale fu ben presto affidato il compito di educare le nuove generazioni di italiani, sulla scia di esperienze analoghe già avviate negli Stati Uniti (1947), Francia (1952) e Gran Bretagna (1957)¹¹. Il modello di ispirazione fu quello francese e si realizzò grazie all'accordo tra Ministero della Pubblica Istruzione – MPI e la Rai, con il beneplacito delle gerarchie vaticane, che da tempo stavano sviluppando una riflessione sul ruolo educativo dei nuovi mezzi di comunicazione¹². Cruciale fu il compito svolto da Nazareno Padellaro, già collaboratore di Giuseppe Lombardo Radice nella Commissione centrale dei libri di testo del 1923, direttore centrale delle scuole elementari del Governatorato di Roma durante il fascismo (1927-1929), responsabile dei servizi scolastici del Governatorato fino al 1940, autore di noti libri di testo ed esponente di punta della pedagogia fascista¹³, insieme a Luigi Volpicelli¹⁴, noto per la direzione del Museo nazionale della Scuola dal 1938 e del Centro didattico nazionale di Firenze (1940). Nel 1947 Padellaro fu esonerato dal servizio su decisione dell'Ufficio speciale per le sanzioni contro il fascismo ma fu ben presto reintegrato nel MPI nel 1948 come direttore del Comitato centrale per l'educazione popolare, costituendo un anello di continuità tra Ventennio fascista e la nuova scuola repubblicana, nella quale svolse un ruolo di primo piano fino al 1970. Padellaro si dedicò in particolare alla lotta all'analfabetismo e, grazie alla notevole esperienza nella fascistizzazione della scuola italiana, intuì ben presto l'utilizzo dei nuovi mezzi di comunicazione di massa come la radio e la televisione per finalità educative. Proprio nel 1958 il Ministero e la Rai diedero vita al progetto di *Telescuola*, il primo esperimento ufficiale di scuola a distanza, destinato al recupero scolastico dei telespettatori adulti raccolti in luoghi lontani definiti Punti di Ascolto Televisivi (PAT), supportati da un docente fisicamente presente nel luogo di ascolto delle lezioni per l'esame finale¹⁵. Il successo degli ascolti fu notevole ma problemi organizzativi

11. F. Monteleone, *Storia della radio e della televisione in Italia. Costume, società e politica*, Venezia, Marsilio, 2021; R. Farnè, *Buona maestra TV. La Rai e l'educazione da "Non è mai troppo tardi a Quark"*, Roma, Carocci, 2003; L. Bravi, *La televisione educativa in Italia*, Roma, Anicia, 2021.

12. P. Alfieri, *La transizione alla teledidattica nelle pubblicazioni dell'Editrice La Scuola (1958-1961)*, intervento presentato al convegno nazionale SIPED dal titolo *Formare al tempo della transizione ecologica, digitale e interculturale*, Bressanone 28-30 novembre 2024, i cui Atti sono in corso di stampa.

13. J. Meda, *Padellaro Nazareno*, in G. Chiosso, R. Sani (edd.), *DBE Dizionario Biografico dell'educazione 1800-2000*, vol. 2 (L-Z), Milano, Editrice Bibliografica, 2013, pp. 266-267.

14. G. Alatri, *Volpicelli Luigi*, in *Ibid.*, pp. 663-664; E. Zizioli, *Luigi Volpicelli. Un idealista fuori dalle formule*, Roma, Anicia, 2009.

15. B. Vertecchi, *Telescuola*, Roma, Editori Riuniti, 1999; Farnè, *Buona maestra TV*, cit.; Bravi, *La televisione educativa in Italia*, cit.

e forse lo stesso modello pedagogico senza reale *feedback* non garantì gli esiti attesi. Fu proprio Padellaro a promuovere la ricerca di forme di educazione a distanza diverse e più dinamiche tramite un programma televisivo nazionale, al quale diede anche il titolo *Non è mai troppo tardi*. Egli intervenne più volte sull'uso pedagogico dello strumento televisivo per l'educazione degli adulti, sia in alcuni convegni specifici sia sulla rivista «Educazione e TV», diretta dal giornalista Giulio De Marzio, che gli riconobbe la paternità della celebre trasmissione:

Non è mai troppo tardi nacque esattamente il 15 novembre 1960 alle ore 18. Davanti al video numerosi i maestri, gli educatori, gli studiosi a molti dei quali parve, sin dall'inizio, che non si trattasse della consueta rubrica, ma di una vera e propria rivoluzione, tanto seria e convinta la speranza che il nuovissimo corso di lezioni racchiudeva. Chi fosse il padrino già si sapeva, ma a farcelo ignorare non sarebbe in ogni caso bastato il pudore che protegge la modestia, perché il titolista avrebbe in partenza scoperto l'autore. Nazareno Padellaro ha il gusto raro di piegare la parola al suo più vero significato, possiede il privilegio dell'immagine densa di contenuto, ricca di valore.¹⁶

2. «La fata televisione» e *Non è mai troppo tardi*

L'obiettivo di Padellaro era il superamento delle vecchie strategie per catturare gli analfabeti al sillabario come le scuole popolari all'insegnante familiare (cioè a domicilio della famiglia, molto gradito alle donne massaie) e le scuole itineranti dei maestri che raggiungevano le comunità sparse nelle campagne e montagne. Ed ecco l'incontro con la «fata televisione»:

fu allora (proprio l'anno scorso), che la fata televisione ci venne incontro. Perché non ci avevamo pensato prima? Ci avevamo pensato. Ma è estremamente raro che il filo di un'idea trovi la cruna di un ago che l'attacchi alla scuola. Per di più noi avevamo bisogno non di una cruna, ma di due. Talvolta una la trovavamo ma ci mancava l'altra. L'anno scorso [...] la buona sorte ci favorì. Un Ministro entusiasta dell'idea e un Amministratore Delegato della Rai-TV altrettanto entusiasta, diedero il via al nostro esperimento televisivo. Trepidanti sulle prime, vedemmo subito che schiere di

16. S. Comes, «*Non è mai troppo tardi*» e Nazareno Padellaro, «Educazione e TV», a. I, n. 4, giugno 1962, p. 3.

alfabeto-resistenti affollavano le aule, prima deserte [...] Non più alunni, ma spettatori. Dallo schermo portarli al banco non è stato difficile. Per tacita intesa la scuola ora veniva considerata come scotto da pagare al godimento di uno spettacolo. Tre mezz'ore alla settimana, in giorni alterni, hanno fatto accettare dodici e persino diciotto ore di lezione a scuola, distribuite in sei giorni.¹⁷

La trasmissione iniziò il 15 novembre 1960 e fu subito diversa dalle precedenti di *Telescuola*. Era strutturata su due corsi: il primo di sei mesi, corrispondente al primo ciclo delle elementari e, dopo un esame, si accedeva al secondo corso corrispondente al secondo ciclo che permetteva ai partecipanti di conseguire la licenza elementare. Il MPI aveva designato dei punti d'ascolto con insegnanti indicati dai Provveditorati agli Studi ed era stato pubblicato un libro di testo dalla ERI, dotato dell'occorrente per scrivere inviato agli allievi. Al termine di ogni corso gli studenti desiderosi del certificato statale erano esaminati da commissioni nominate dal MPI.

L'anno successivo iniziò il secondo corso, che doveva integrare le nozioni apprese nel precedente per evitare l'analfabetismo di ritorno, e un terzo corso fu avviato nel 1962 per un'istruzione di base più ampia, sempre molto apprezzata anche nella rubrica *Non è mai troppo tardi* di «Educazione e TV» guidata da Giovannino Petracchi nel 1962.

La «fata televisione», il ministro della Pubblica Istruzione e un amministratore delegato Rai avevano quindi organizzato un corso serale in TV per l'alfabetizzazione degli adulti prima della cena e della breve durata di mezz'ora, considerata perfetta per conservare l'attenzione di telespettatori al ritorno dal lavoro. Seguirono gli altri corsi legati all'inserimento di conoscenze di carattere generale oltre il mero alfabeto e sorsero così nuovi problemi pedagogici e didattici ad esempio:

il dosaggio tra lezione e spettacolo. L'adulto è utilitarista intransigente. Non ha spazi mentali disponibili per ciò che non gli serve immediatamente, e quindi vuol solo imparare a leggere e a scrivere una lettera, e a eseguire le quattro operazioni. Tutto il resto è superfluo e perciò lo indispettisce o lo annoia. Storia, geografia, grammatica, nozioni di scienze naturali, sono dolciumi e non pane che sfami. Lo spettacolo dovrà anzitutto aiutarci a mascherare questi rudimentali elementi di cultura, che dovrà assorbire sen-

17. N. Padellaro, *Analfabetismo e televisione. Conferenza al Congresso internazionale degli organismi televisivi sulla radio e televisione scolastica*, s.l., Arti grafiche Cippitelli, s.d. (1961?), pp. 6-7.

za accorgersi. Quando troverà sul libro quello che ha visto sullo schermo, sarà preso dalla curiosità e sarà trascinato alla prima domestichezza con la pagina.¹⁸

Padellaro esplicitava le modalità di lavoro del *team* per ogni singola puntata, in due fasi:

muoversi tra tutti questi scogli non era facile. L'insegnante, la regista, un ispettore scolastico, una docente espertissima di televisione, ed il sottoscritto, abbiamo costituito una 'équipe' decisa a superare la prova. Insegnante e ispettore preparano la lezione e me la sottopongono, qualche tempo prima. Ne discutiamo, talvolta animatamente. Quando il testo è definitivo, ecco la docente e il regista, che lo analizzano dal punto di vista televisivo e propongono la parte spettacolare. Altre discussioni, altri ripensamenti, alla ricerca di una convergenza didattica spettacolare. Dopo la lezione altre riunioni, per una critica implacabile dei nostri errori e di quelli del maestro. Così ogni lezione.¹⁹

Lo strumento televisivo permetteva di sperimentare nuove modalità didattiche rispetto a *Telescuola*, come le immagini e il movimento, capaci di non annoiare:

con l'avvento dello schermo, la dittatura della parola è finita nella vita e finirà nella scuola. Un diluvio di immagini ci sommerge. L'occhio oggi è re. Un bene? Un male? Problema questo estraneo al nostro tema, perché qui è il fatto didattico che ci interessa. Lo schermo combina, associandoli e dissociandoli, due elementi; la staticità e la cinematicità, il fisso e il mobile, 'essere e il divenire, diremo con parole di gergo filosofico. Ora, per comprendere le cose non dobbiamo forse renderci conto di come esse sono e di come *si formano*? Ebbene, la parola, la divina parola, trascende la staticità e la cinematicità, le unifica e perciò non consente di dissociare l'un momento dall'altro. La parola può soltanto evocare il reale, ma non mostrarlo quale esso è [...]. Come abbiamo sfruttato la staticità e la cinematicità nel nostro corso, lo potrete constatare meglio se vedrete qualcuna delle lezioni registrate²⁰

18. *Ibid.*, p. 7.

19. *Ibid.*

20. *Ibid.*, pp. 8-9.

anche se non mancavano i limiti:

anche il teleschermo ha un suo limite e l'abbiamo incontrato là dove non sospettavamo che fosse. Interrogando i telespettatori isolati, quelli cioè senza maestro, né altre persone che li assistano, abbiamo constatato che essi avevano imparato a scrivere, ma non a leggere. In verità, avevo pensato che il contrario potesse avvenire, e non mi ero reso conto che scrivere è tracciare dei segni imitandone altri, laddove leggere è creazione. Occorre un atto intuitivo e creativo che tramuti i segni in *verbum*.²¹

Due anni dopo la prima puntata della celebre trasmissione, in un articolo del novembre 1962, trascrizione di un intervento presentato al convegno dell'Unione nazionale per la lotta all'analfabetismo (UNLA), Padellaro ricostruiva le ragioni sociali, economiche e psicologiche degli analfabeti, definiti "alfabeto-resistenti" anche per la vergogna di mostrare le proprie difficoltà e quindi la necessità di individuare nuove strade per attirarli, come appunto la televisione:

lo schermo televisivo li sedusse per la novità e perché era divertimento che, come si sa, è il peggior nemico della scuola, e perché nemico, loro alleato. Per tre volte a settimana durante una mezz'ora un maestro semplice, e quasi impacciato, li sollazzava con gustosi disegni che, come per inavvertenza, prendevano forma di lettere alfabetiche. Dallo schermo condurre questi alunni in una stanza, dove un maestro apparentemente discorrendo della trasmissione, iniettava sillabario non fu difficile. L'entusiasmo giunse a tal punto che pensammo che ormai un sol maestro dal televisore avrebbe potuto fare scuola a tutti. Sennonché, verso la fine del corso, constatammo che coloro i quali avevano seguito le lezioni senza l'assistenza di un maestro, avevano imparato a scrivere ma non a leggere: proprio l'opposto di quanto ci attendevamo.²²

La trasmissione ebbe subito molto successo²³ e terminò con 484 puntate nel 1968, anno in cui ottenne il prestigioso Premio internazionale dell'ONU.

21. *Ibid.*, p. 9.

22. N. Padellaro, *Analfabetismo e televisione*, «Educazione e TV», a. I, n. 9, novembre 1962, p. 16.

23. E.A., *Metodi moderni per combattere l'ignoranza. La prima lezione alla TV per a scuola degli analfabeti*, «La Stampa», 16 novembre 1960, p. 7; R. Morbelli, *Il "maestrino" delle 18.30*, «La Stampa», 5 marzo 1965, p. 3; *Non è mai troppo tardi*, «Selezione dal Reader's Digest», gennaio 1967, pp. 7-9.

3. La professionalità in azione di Alberto Manzi

Il «maestro semplice, e quasi impacciato» riferito da Padellaro era Alberto Manzi, che fu uno dei personaggi principali di questa rivoluzionaria avventura televisiva.

Nato il 3 novembre 1904 a Roma, si era diplomato nell'Istituto magistrale nel 1942, e aveva frequentato l'istituto nautico, entrando poi in Marina durante la Seconda guerra mondiale²⁴. Dopo la guerra aveva insegnato nel carcere minorile "Aristide Gabelli" di Roma, realizzando coi suoi ragazzi il romanzo collettivo *Grog il castoro*, di cui fu realizzata una riduzione radiofonica nel 1953 dalla Rai, con la quale avviò una densa collaborazione come autore e conduttore di trasmissioni (1956-1966). Nel 1952 si era laureato a Roma in pedagogia con il già citato Luigi Volpicelli, allora direttore dell'Istituto di pedagogia del Magistero di Roma e con lui collaborò nella direzione della Scuola sperimentale della facoltà di Magistero, abbandonando poi l'incarico per insegnare nella scuola elementare "Fratelli Bandiera", ove restò fino al pensionamento. Manzi aveva intanto proseguito la scrittura di romanzi per ragazzi²⁵, pubblicando nel 1954 il celebre *Orzowei*, opera di grande successo, amplificato dalla traduzione televisiva del 1980. Dal 1954 aveva cominciato a recarsi in Sud America nel periodo estivo, ufficialmente per lo studio delle formiche, ma in realtà per contribuire alla lotta contro l'analfabetismo, pubblicando alcuni resoconti sulla rivista «Il Vittorioso» di area cattolica e democristiana e diretta dall'amico Domenico Volpi e in seguito poi importanti romanzi "sudamericani"²⁶. Si era inoltre dedicato

24. F. Genitoni, E. Tuliozi (edd.), *Alberto Manzi. Storia di un maestro*, Bologna, Centro Alberto Manzi, 2009; R. Farné, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, Bologna, Bononia University Press, 2011; R. Farné, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro. Seconda edizione ampliata*, Bologna, Bononia University Press, 2024; A. Avanzini, *Manzi Alberto* in Chiosso, Sani (edd.), *DBE Dizionario Biografico dell'educazione 1800-2000*, vol. 2 (L-Z), cit., pp. 92-103; T. Convertini, *L'ABC di Alberto Manzi. Maestro degli italiani*, Roma, Anicia, 2024; P. D'Antonio, «Ogni altro sono io». *Alberto Manzi: maestro e scrittore umanista*, Roma, Castelvechi, 2024.

25. A. Manzi, *Testa rossa*, Trebaseleghe, Gallucci, 2024; A. Manzi, *Tupiriglio*, Milano, BUR Rizzoli, 2009; I. Blundo, *Il maestro scrittore. Alberto Manzi, una vita per gli altri*, Pitigliano, Le Strade Bianche di Stampa Alternativa, 2024.

26. A. Manzi, *El loco*, Firenze, Salani, 1979; Id., *Essere uomo*, Bari, Gagliano, 1998; Id., *E venne il sabato*, Milano, Baldini & Castoldi, 2014; Id., *La luna nelle baracche*, Firenze, Salani, 2005. Su Manzi in America Latina cfr. A. Canevaro, G. Manzi, D. Volpi, R. Farné, *Un maestro nella foresta. Alberto Manzi in America Latina*, Bologna, Edizioni Dehoniane, 2017; G. Manzi, *Il tempo non basta mai. Alberto Manzi, una vita tante vite*, Torino, Add Editore, 2014; Id., *Non è mai troppo tardi: una vita come tante*, Torino, Add Editore, 2024; Centro Alberto Manzi, *Alberto Manzi. Viaggi Sudamericani*, Bologna, Centro Alberto Manzi, 2013; F. Di Michele, M. Lucchini, *Alberto Manzi. La conquista della parola per un'educazione alla libertà*, Ferrara, Edizioni Volta la Carta, 2022; E. Madriz, *Alberto Manzi (1924-1997). La storia di un maestro, dal carcere alla televisione*, in E. Marescotti (ed.), *Educazione permanente e degli adulti: storia di un'idea. Interlocutori privilegiati e concetti fondativi*, Torino, UTET, 2022, pp. 187-202; F. Pongiluppi, P. Serrao, *Alberto Manzi, letto e pensato dal Su-*

alla divulgazione culturale e scientifica per ragazzi per gli editori La Scuola, AVE e La Sorgente, sempre legate al mondo cattolico e democristiano, cimentandosi poi nella redazione di veri e propri libri di testo per AVE e per Fratelli Fabbri editori, con alcune sperimentazioni legate all'educazione civica.

Nel 1959-60 quindi Manzi non era certo uno sconosciuto, ma anzi un personaggio noto e in ascesa, con alcuni legami importanti come Luigi Volpicelli e forse lo stesso Nazareno Padellaro, nonché Domenico Volpi, il mondo dell'editoria scolastica e quello radiofonico della Rai. Le ragioni e motivazioni della scelta di Manzi di partecipare alla selezione come maestro della nascente trasmissione non sono in realtà del tutto chiare. Probabilmente nuove fonti archivistiche presso la Rai o carteggi con le personalità già a lui note o ulteriori fonti private oltre l'archivio dello stesso Manzi (che su questi aspetti è silente) potranno arricchire la ricostruzione storica, ben oltre la celebre e brillante videointervista concessa nel 1997 a Roberto Farnè allora direttore del Dipartimento di Scienze dell'educazione e già curatore, con il professor Andrea Canevaro, dell'acquisizione dell'archivio di Alberto Manzi donato al Dipartimento dalla moglie Sonia Manzi. Si trattava di una narrazione autobiografica molto ironica e di grande impatto mediatico, in cui Manzi raccontava la sua "avventura di maestro" con grande padronanza comunicativa, acquisita nel tempo, confermando la paternità della trasmissione:

Padellaro ebbe quindi l'idea di usare un mezzo nuovo come la televisione, e per questo fece un accordo con Rodinò per un progetto comune fra ministero della Pubblica Istruzione e Rai²⁷

ma non rivelando molto altro del contesto, la profondità dei legami con Volpicelli suo maestro all'università e con l'amico di lui Nazareno Padellaro, come se fosse quasi stato quasi costretto dal suo direttore didattico a partecipare... ma è noto quanto fosse già ben capace di dire di no alle imposizioni. Probabilmente il curioso e dinamico maestro era interessato all'idea della sperimentazione dei nuovi mezzi di comunicazione, specie la

damerica, «Nuova Secondaria Ricerca», n. 10, giugno 2024, pp. 382-392, <https://www.edizionistudium.it/riviste/nuova-secondaria-ricerca-n-10-giugno-2024> (ultimo accesso: 17-06-2025).

27. Alberto Manzi. *L'ultima intervista al maestro di "Non è mai troppo tardi"* in <https://www.youtube.com/watch?v=gKQ7GbworSw> (ultimo accesso: 04-07-2025) trascritta in A. Manzi, *Non è mai troppo tardi. Testamento di un maestro. L'ultima conversazione con Roberto Farnè*, Bologna, Edizioni Dehoniane Bologna, 2017 e in Farnè, Alberto Manzi. *L'avventura di un maestro, seconda edizione ampliata*, cit., p. 178.

TV, e in quella che oggi viene chiamata *media education*²⁸. Del resto, come noto, la sola fonte orale costituita da una videointervista non può essere sufficiente per una piena ricostruzione storica, costituendo un punto di vista soggettivo, raccontato a posteriori e anche una selezione di memorie – anche involontaria – da parte dell'intervistato²⁹. Pertanto si tratta davvero di individuare e analizzare nuove fonti d'archivio, nonché le memorie individuali di coloro che hanno conosciuto e lavorato con Manzi³⁰, per arricchire la conoscenza della storia di questo straordinario maestro, ben oltre il mito costruito nel tempo.

Nella videointervista Manzi raccontò il provino e l'idea di presentare le lettere dell'alfabeto in maniera nuova, dinamica, capace di catturare l'attenzione attraverso il disegno dal basso sulla lavagna, che sfruttava i tempi televisivi e la curiosità:

nessuno aveva pensato che la televisione è fatta di immagini in movimento, per cui, se io sto fermo 20 minuti a parlare addormento tutti. La mia soluzione fu di disegnare: mi bastava schizzare qualcosa, meglio se incomprensibile all'inizio per cui, chi stava a guardare era incuriosito dal disegno che via via prendeva forma e nel frattempo seguiva il mio discorso³¹

forse appresa da Manzi nella sua formazione magistrale o universitaria o forse nella sua esperienza scolastica:

28. R. Farnè, R. Nardone (edd.), *Non è mai troppo presto: la media education a 100 anni dalla nascita di Alberto Manzi*, Bologna, Editore Regione Emilia-Romagna-Assemblea legislativa, 2024.

29. C. Bermani (ed.), *Introduzione alla storia orale. Storia, conservazione delle fonti e problemi di metodo*, Roma, Odradek, 2000; 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-Brescia, Pensa Multimedia, 2013, pp. 539-560; B. Bonomo, *Voci della memoria. L'uso delle fonti orali nella ricerca storica*, Roma, Carocci Editore, 2013; A. Portelli, *Storie orali. Racconto, immaginazione, dialogo*, Roma, Donzelli, 2017; F. Targhetta, *Methodological, Historiographical and Educational Issues in Collecting Oral Testimonies*, in C. Yanes-Cabrera, J. Meda, A. Viñao (edd.), *School Memories, New Trends in the History of Education*, Cham (Svizzera), Springer, 2017, pp. 157-164; L. Paciaroni, *Memorie di scuola. Contributo a una storia delle pratiche didattiche e educative nelle scuole marchigiane attraverso le testimonianze di maestri e maestre (1945-1985)*, Macerata, eum, 2020.

30. G. Pennacchia, *Alberto Manzi, il mio Maestro. Ricordi di scuola e dintorni*, Roma, s.n., 2013; G. Pennacchia, *Il Maestro Manzi e la magia dell'aula vuota*, Teramo, Verdone, 2024; D. Tridico, *Con il ricordo siamo tutti presenti. La scuola di Alberto Manzi raccontata dai suoi alunni*, Parma, Edizioni Junior, 2024; Manzi, *Il tempo non basta mai. Alberto Manzi, una vita tante vite*, cit.; M. Incagnoli, *Zio Alberto. Il cuore del maestro Manzi*, Torino, Passione Scrittore, 2024; si rinvia anche alle testimonianze sul sito del Centro Alberto Manzi e del convegno <https://centri.unibo.it/crismese/it/luoghi-della-memoria/centenari-e-ricorrenze>, qui raccolte negli *Atti*. Sulla questione della memoria scolastica individuale e collettiva mi limito a rinviare ai numerosi saggi contenuti nel volume di Yanes-Cabrera, Meda, Viñao (edd.), *School Memories, New Trends in the History of Education*, cit.

31. Alberto Manzi. *L'ultima intervista al maestro di "Non è mai troppo tardi"* in <https://www.youtube.com/watch?v=gKQ7GbworSw> (ultimo accesso: 04-07-2025), cit.

il trucco era nel metodo con cui il programma veniva realizzato: da una parte c'era il disegno che attirava indubbiamente l'attenzione; io preparavo i disegni a casa la mattina perché, se volevo disegnare un pupazzetto, dovevo fare in modo di non partire dalla testa, altrimenti la gente avrebbe capito subito. Per mantenere viva l'attenzione, come ho già detto, era necessario che non si capisse subito che cosa sarebbe apparso nel disegno su quel foglio di carta³²

e confermata da Padellaro nel 1962

la civiltà di oggi è soprattutto civiltà visiva. Offrire la possibilità di veder nascere il disegno, ha un'importanza determinante che va oltre i benefici dell'imitazione, in quanto incoraggia ed esercita le facoltà espressive degli spettatori. Il che, in definitiva, significa dire condurre per mano a saper vedere: ed è cosa questa essenziale per gli alunni e, diciamolo pure con franchezza, per i maestri e i genitori.³³

Quanto questa scelta didattica fosse solo di Manzi o condivisa con l'équipe oppure suggerita da Padellaro non è chiaro. Certamente il maestro perfezionò sempre più la caratteristica del mezzo televisivo cioè l'immagine in movimento, evidenziando una sua dote personale. A ogni parola proposta era associato un disegno a mano libera col gessetto che illustrava anche un contesto più ampio, mentre una musica di sottofondo talvolta rilassava talvolta accendeva l'interesse del telespettatore, incuriosito dal divenire dell'immagine. Sullo schermo lo spettatore poteva seguire il formarsi delle lettere, tracciate lentamente dalla mano del maestro con l'uso della lavagna mentre la voce ne pronunciava il suono. Manzi poi invitava a esercitarsi nel riconoscere la lettera nella vita quotidiana e a scriverla più volte per acquisire la manualità necessaria, anche grazie al supporto dei maestri nei punti di ascolto in cui i telespettatori-studenti si trovavano. L'apprendimento delle lettere era proposto inizialmente presentando la parola completa poi associata al disegno da cui evincere le vocali e le consonanti. Non si trattava di un vero metodo globale – allora in via di affermazione nella scuola italiana – ma neppure tradizionalmente alfabetico-sillabico, bensì di una scelta “mista” dettata dall'esigenza didattica di non annoiare il telespettatore adulto, ma di sfruttare l'effetto “sorpresa”.

32. *Ibid.*

33. Comes, «Non è mai troppo tardi» e Nazareno Padellaro, cit., p. 5.

Questa scelta fu adottata anche nel secondo e terzo corso con l'intervento di personaggi televisivi noti:

c'era ogni tanto l'intervento di un attore popolare che raccontava una piccola storia o faceva una scenetta; per esempio, se presentavo la lettera "F" veniva Aldo Fabrizi. Devo dire che molte volte questi attori venivano gratuitamente, perché l'analfabetismo era sentito come un problema nazionale e ognuno dava volentieri un piccolo contributo, che comunque non doveva durare più di due o tre minuti.³⁴

Anche altri due maestri parteciparono alla trasmissione, cioè Oreste Gasperini e Carlo Piantoni, ma non ebbero lo stesso successo mediatico:

all'inizio nessuno credeva, e nemmeno io, al successo del programma, che invece fu notevole e così io rifeci il primo corso l'anno successivo, mentre ad un altro maestro che aveva fatto il provino insieme a me fu affidato il secondo corso che andava in onda il martedì, giovedì e sabato. L'esperienza con questo insegnante non andò bene; fecero un tentativo per alcune puntate di sostituirlo con un altro, ma non funzionò di nuovo; così, il terzo anno, a me fu affidato il secondo corso e vennero trasmesse le puntate del primo corso registrate l'anno precedente. Il quarto anno, io feci il primo corso e il secondo era la registrazione dell'anno precedente, e così si andò avanti di anno in anno per otto anni: io facevo un corso in diretta, il primo o il secondo, e l'altro era quello registrato l'anno precedente.³⁵

Il successo televisivo fu enorme e lo stesso Manzi evidenziava già nel 1964 le potenzialità educative del mezzo televisivo:

tre anni di continue, sempre nuove esperienze sono troppi per permettere di dire brevemente qualcosa. Ma il dover sintetizzare in breve spazio queste esperienze mi ha fatto scoprire che in fondo esse hanno tutte un medesimo denominatore che pone in luce un fatto, apparentemente strano, che sembra contrastare con la freddezza, a distanza del mezzo televisivo. Perché queste tante, piccole, spesso stravaganti esperienze, si sono trasformate in un contatto umano, in un invisibile ma reale contatto, ricco di affetto, di

34. Alberto Manzi. *L'ultima intervista al maestro di "Non è mai troppo tardi"* in <https://www.youtube.com/watch?v=gKQ7GbworSw> (ultimo accesso: 04-07-2025).

35. *Ibid.*

simpatia, di comprensione che, se da un lato si è riversato su di me, si è poi riflesso verso gli altri. Cosicché il mezzo televisivo si è rivelato una forza spirituale, il mezzo dal quale la maggioranza dell'umile gente si aspetta liberazione da un'ignoranza atavica, l'indicazione per un miglioramento morale, persino l'abolizione di ogni ingiustizia³⁶

rivelando la sua abilità pedagogica e didattica nel riuscire a trasformare l'apparente freddezza del mezzo televisivo in occasione di incontro umano profondo, grazie alla sua capacità di empatia, che costituiva la "differenza" rispetto ad altri palinsesti dell'epoca. Il successo della trasmissione fu la sua principale gratificazione perché, nonostante fosse solo un insegnante distaccato presso la Rai «continuavo a percepire il mio stipendio di maestro elementare. Dalla Rai ricevevo un 'rimborso camicia' perché il gessetto nero che usavo per fare i disegni era molto grasso, si attaccava ai polsini della camicia e li rovinava»³⁷. Il successo della trasmissione fu dovuto comunque, come da lui stesso dichiarato, anche all'azione degli altri maestri nei luoghi di ascolto sparsi nel territorio:

voglio precisare, però, che il merito di essere arrivati a circa un milione e mezzo di persone che hanno sostenuto una prova finale in cui si dichiarava che avevano imparato a leggere e scrivere non è tutto mio. Io sono stato il pupazzo televisivo, quello che stuzzicava l'interesse della gente; il merito reale è dei 2.000 maestri mandati dallo Stato nei vari posti d'ascolto e che, dopo le trasmissioni televisive, dovevano seguire le persone nei loro effettivi apprendimenti.³⁸

Un aspetto interessante è il confronto con la descrizione della metodologia dell'équipe di lavoro descritta da Padellaro nel 1962 e da Manzi nella videointervista del 1997. Padellaro non esplicitava i nomi dei componenti del *team* e riferiva una modalità di lavoro molto strutturata e svolta sotto il suo costante controllo, che potrebbe risultare veritiera considerato il *format* sperimentale della trasmissione da lui lanciata all'interno di una struttura istituzionale molto rigida del MPI e anche della Rai di allora, che definiva tempi e modalità ben scanditi delle trasmissioni televisive. Nel suo raccon-

36. A. Manzi, *Un contatto affettuoso, invisibile ma reale*, in Rai, *Dieci anni di Televisione in Italia*, Roma, Rai, 1964, p. 286.

37. Alberto Manzi. *L'ultima intervista al maestro di "Non è mai troppo tardi"* in <https://www.youtube.com/watch?v=gKQ7GbworSw> (ultimo accesso: 04-07-2025).

38. *Ibid.*

to autobiografico Manzi non citava funzionari né Padellaro, bensì la sola Maria Grazia Puglisi, già coordinatrice di *Telescuola*:

la direttrice dei corsi di *Non è mai troppo tardi* era Maria Grazia Puglisi, che coordinava già *Telescuola*, i registi sono stati diversi, poi c'erano un funzionario e una segretaria che collaboravano alla buona riuscita del programma, procurando i materiali che mi servivano e così via. Con la direttrice e la regista ci incontravamo una volta la settimana per fare la programmazione: io dicevo su quali argomenti avrei lavorato e loro mi proponevano le loro idee, un ospite da invitare... se mi andava bene dicevo di sì, altrimenti dicevo di no³⁹

rivendicando altresì una ben maggiore autonomia didattica e di scelta culturale in certi casi "disobbediente" come in occasione dell'assassinio di John Kennedy nel 1963:

non sono mai stato obbligato a fare una scelta che non condividevo, a parte una volta: fu quando uccisero Kennedy e mi obbligarono a non parlarne perché, mi fu detto, 'se lei ne parla potrebbe dare fastidio a qualcuno, sul piano diplomatico...'. E io, obbediente, ne parlai subito la sera stessa. Il fatto era accaduto poco prima della trasmissione e io ho sempre pensato che a scuola si deve parlare di quello che sta accadendo nel mondo. È importante dire che il programma, per tutti gli otto anni in cui è andato in onda, era in diretta. Il primo corso andò in onda il lunedì, il mercoledì e il venerdì dalle 19 alle 19,30, oppure dalle 18,45 alle 19,15 durante il periodo invernale perché la gente, soprattutto i contadini e gli operai, rientravano a casa un po' prima.⁴⁰

Il maestro semplice e quasi impacciato raccontato da Padellaro conquistò sempre più maggiore sicurezza di fronte alla macchina da presa e a al suo doppio pubblico: quello in aula e quella a casa, e con entrambi doveva interagire dosando modi, linguaggio, tempi didattici e televisivi, conquistando anche Padellaro che di lui scrisse: «il maestro dimostrò doti non comuni. Nacque il consenso e, in qualche caso, l'entusiasmo»⁴¹. Quali erano queste doti non comuni? Certamente si tratta di alcune sue caratteristiche di per-

39. *Ibid.*

40. *Ibid.*

41. Padellaro, *Analfabetismo e televisione. Conferenza al Congresso internazionale*, cit., pp. 7-8.

sonalità. Era di aspetto gradevole, aveva una voce suadente e rassicurante, un modo garbato e spigliato nell'intrattenere il pubblico in aula e a casa, una mimica facciale simpatica, gentilezza nei modi, capacità di empatia con gli alunni nello studio televisivo, e abilità nel catturare e mantenere l'attenzione altrui attraverso quella che lui stesso definì "tensione cognitiva" con la quale educava a pensare⁴². Aveva già dimostrato una aveva notevole esperienza di vita e capacità di adattamento, palesata nell'esperienza militare, nel carcere, nella radio e nelle molteplici attività di scrittore per ragazzi, di viaggiatore sudamericano, di maestro in servizio, a cui si aggiungeva la curiosità intellettuale, il gusto del mettersi in gioco e di sperimentare nuove "avventure". Si trattava certamente di aspetti di personalità non comuni, a cui si univa l'ottima cultura generale sia umanistica sia scientifica, nonché una straordinaria manualità e capacità non comune nel disegno. A queste caratteristiche se ne possono aggiungere molte altre che rendono ancora efficace la sua lezione pedagogica e che, anche grazie alla sua molteplice e originale attività culturale e scolastica negli anni successivi, lo collocano tra i grandi maestri del secondo Novecento italiano⁴³. Tra queste ne aggiungerei una che emerge dalla documentazione archivistica.

Nell'Archivio di Manzi sono conservate le buste con i fascicoli relativi alle lezioni di *Non è mai troppo tardi*, per ogni anno di corso. Essi contengono appunti rigorosamente scritti a mano in forma di bozza, vere e proprie descrizioni delle lezioni, complete di suggerimenti di immagini e musiche da proporre nonché libri di approfondimento, col richiamo agli strumenti da utilizzare, ad esempio la lavagna luminosa, come confermato nella video-intervista:

ogni tanto, a seconda degli argomenti, presentavo qualche pezzetto di filmato o delle fotografie, materiali che sceglievo io e che alternavo nel corso del programma cercando di non avere mai una caduta di attenzione.⁴⁴

Erano scritte col linguaggio orale proprio del mezzo televisivo, con richiami all'importanza della battaglia comune contro l'ignoranza, che rivelano la condivisione del progetto del MPI e della Rai. Confrontando le lezioni

42. A. Manzi, *Tensione cognitiva. Un'antologia di scritti di Alberto Manzi sull'educazione scientifica. Introduzione di R. Farné*, Bologna, Centro Alberto Manzi, 2014.

43. R. Travaglini, E.A. Emili (edd.), *La lezione pedagogica di Alberto Manzi*, Milano, FrancoAngeli, 2024.

44. Alberto Manzi. *L'ultima intervista al maestro di "Non è mai troppo tardi"* in <https://www.youtube.com/watch?v=gKQ7GbworSw> (ultimo accesso: 04-07-2025).

preparate con quelle effettivamente svolte non stupisce la coincidenza della traccia mantenuta e delle parole utilizzate:

voi sapete già o avete sentito dire – quello che vogliamo ottenere insieme. Vogliamo imparare a conoscere il significato di questi strani segni [mostra giornale], qui capite tutti [indicare foto] perché è un'immagine che vi... parla... qui no. O meglio. ~~Siamo ancora siamo qui per ringraziare. Ebbene perché~~ Lo impareremo. Io sono qui, pronto a darvi una mano per superare tutte le piccole difficoltà che incontreremo. Piccole difficoltà: Perché la cosa più difficile l'avete già fatta: venire. Il resto lo faremo insieme, voi ed io, con l'aiuto degli ottimi maestri che vi sono vicini. E niente timore di non riuscire. Sono riuscite persone più anziane di voi... quel che dovrete mettere è un po' di buona volontà. Ma questa l'avete.⁴⁵

Manzi non solo amava conoscere e sperimentare situazioni educative e linguaggi nuovi ma metteva in gioco profondamente la sua professionalità curando minuziosamente in anticipo le lezioni, dimostrando la capacità di improvvisare in maniera mirata, ben conoscendo l'obiettivo da raggiungere. Ciò rivela la grande professionalità del maestro Manzi che non lasciava nulla al caso, o meglio, sapeva improvvisare sulla base di una preparazione remota precedente comunque meticolosa e attenta, e ancor di più in un contesto televisivo, certamente nuovo e ben diverso da quello delle scuole comuni.

Nel 1964 Manzi concludeva l'ultima lezione mostrando un'altra caratteristica importante della sua professionalità docente, quella dell'umiltà:

ed ora, dato che questa è l'ultima lezione, permettetemi di dirvi due parole in confidenza: i vostri amici che non sono venuti, come hanno occupato il loro tempo? Partita a carte? Che cosa resta loro? Niente. A voi resta una conquista che vi ha reso migliori. Ma non fermatevi! C'è molto da conoscere, da scoprire. Siamo verso la fine. Permettetemi di parlare a nome vostro: voi volete ringraziare, ringraziare la TV che vi ha offerto questa possibilità; ringraziare tutti coloro che hanno lavorato per voi affinché questa trasmissione riuscisse bene, ringraziare i vostri maestri, volete ringraziare me. No, sono io che debbo ringraziarvi, io e tutti coloro che vi han visto vincere le vostre difficoltà, i vostri timori. Direi, se mi fosse possibile dirlo, che è tutta

45. Centro Studi Alberto Manzi (BO) – Archivio Fondo Alberto Manzi_ AT003 Televisione e radio, 001 MAN, 1° Corso 1962-63, punteggiatura, sottolineatura e cancellature originali.

la nazione a dirvi grazie, grazie per aver migliorato voi stessi. Personalmente, debbo dirvi grazie innanzitutto chiedere di scusarmi gli errori. Come vedete essi dimostrano che si può sempre sbagliare. Ma l'essenziale è non fermarsi. Non abbiate paura di cadere. Chi non cade mai è il verme.⁴⁶

Con questa immagine potente, di umiltà, Manzi invitava ogni studente telespettatore a non avvilitarsi di fronte all'errore ma continuare a tentare, senza smettere mai di voler imparare, e senza aver paura di cadere poiché, appunto, *chi non cade mai è il verme...*

46. Centro Studi Alberto Manzi (BO) – Archivio Fondo Alberto Manzi_AT004 Televisione e radio, 004 MAN, 1964-1965 1° Corso 3 fascicolo, 64° lezione-ultima, punteggiatura e cancellature originali.

La pedagogia di Alberto Manzi e il senso del gioco

di Roberto Farné

1. Giocarsi la partita

«Allora te la giochi la partita...». Con queste parole Alberto Manzi, al suo primo incarico di insegnante nel carcere minorile “Aristide Gabelli” di Roma, siamo nel 1946, viene sfidato dal leader dei ragazzi detenuti. Racconta Alberto Manzi che la posta in gioco era la sua possibilità di fare il maestro in quella situazione: 90 potenziali alunni che andavano dai 9 ai 17 anni e mezzo. Si trattava quindi di “giocare la partita” che viene così raccontata da Manzi: Oscar, nome di fantasia dello sfidante, gli dice: «Se perdo io, tu farai scuola, se ci riesci. Se vinco io, tu ti metti lì nell'angolo, ti porti il giornale, le sigarette se fumi, e per quattro ore ci lasci in pace»¹.

Manzi accetta la sfida e chiede a Oscar di tirare fuori le carte, ma Oscar gli dice: «Quali carte?! Qui a cazzotti si gioca». Manzi, che durante la guerra era stato in marina e, come lui stesso dice, «avevo imparato...», non si tira indietro e conclude: «mi è dispiaciuto, ma alla fine l'ho picchiato». Vinta la partita, cominciava la vera sfida, quella di riuscire a fare scuola. Non senza difficoltà lo fece per un anno scolastico e di quei novanta ragazzi, una volta usciti dal carcere, racconta Manzi, solo due furono recidivi; un buon risultato: la partita vera fu questa. Manzi racconta questa storia come una sorta di rito di iniziazione pedagogica, superato il quale, la scuola, quella normale, era pronta ad accoglierlo.

1. R. Farné, *L'ultima intervista ad Alberto Manzi*, in Id., *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, seconda edizione ampliata, Bologna, BUP, 2024, p. 171, cfr. in <https://www.youtube.com/watch?v=gKQ7GbworSw> (ultimo accesso: 04-04-2025).

Osservare la figura di Alberto Manzi da un angolo di visuale come quello del gioco, diventa interessante poiché potremmo chiederci oggi: che cosa significa per un insegnante “mettersi in gioco?”. Prima di tutto significa accettare il rischio; domanda: e se Alberto Manzi avesse perso quella partita...? Una domanda retorica ovviamente, a posteriori, ma non in quel momento.

Sono varie le declinazioni che il concetto di gioco può assumere e la persona di Alberto Manzi ne contiene molte. Marco Incagnoli, il nipote preferito di Manzi come lui ama definirsi nel suo libro, dice di suo zio Alberto: «Il gioco era il suo metodo, la sua maniera di far scoprire a chiunque, allievo o no, le meraviglie della nostra esistenza [...]. Un meraviglioso ‘grande gioco’ dove si scopriva la realtà affondandoci le mani dentro per farla propria, per capirla appieno, per contraddirla se fosse servito, fino a farla diventare indimenticabile»².

Il concetto di “grande gioco” rimanda a un aspetto della pedagogia scout, che Manzi conosceva bene, al punto da affermare: «cercavo di capire lo scoutismo per vedere quanto poteva essere preso da questo metodo educativo per rinnovare un po’ la scuola, per cambiare certe cose che non mi piacevano»³. E così fece, per esempio organizzando la classe in gruppi di sei (le sestiglie dei lupetti) che potevano anche variare e dove insieme a una sana competizione ludica e didattica, vigeva il principio dell’aiuto reciproco. Nella pratica assidua dei giochi dove il corpo e il movimento, la sfida e la ricerca ne erano l’anima, nelle settimane di soggiorno in luoghi estranei: montagna, mare, isole ecc. dove a vita in comune era essa stessa scuola ricca di apprendimenti e di quelle emozioni che la vita al chiuso dell’aula non può dare, il senso del gioco emerge come una chiave di lettura non solo sul piano didattico, ma formativo.

Parlare di “pedagogia del gioco” in Alberto Manzi non significa riferirsi a particolari giochi per rendere più piacevoli certi apprendimenti. Di questi giochi, oggi basati anche sul suggestivo impiego delle nuove tecnologie, ci sono ricchi cataloghi. Per capire il senso del gioco di Alberto Manzi dobbiamo riferirci alla doppia definizione di gioco che dà la lingua inglese con le parole *game* e *play*, traducibili entrambi nella nostra lingua con “gioco”. Mentre *game* è la partita, lo specifico gioco che richiede *competence* cioè, seppure a diversi livelli, conoscenza delle regole e capacità di giocare, per cui è *game* giocare a scacchi, a nascondino, a tennis ecc. Altra cosa è *play*. Questa parola indica la capacità di stare al gioco, *the sense of play*, indipen-

2. M. Incagnoli, *Zio Alberto. Il cuore del maestro Manzi*, Torino, Passione Scrittore, 2024, p. 15.

3. Farné, *L’ultima intervista ad Alberto Manzi*, cit., pp. 38-39.

dentemente dallo specifico gioco che si pratica che, anzi, potrebbe anche non essere un gioco in senso stretto perché qui si tratta di stile, di *fair play* appunto. È un modo di guardare la realtà, e sé stessi nella realtà, che presuppone stile, leggerezza, umorismo, *performance*.

Che *game* e *play* siano le due facce della stessa medaglia, quella del gioco/giocare, è evidente: posso essere molto bravo a giocare a calcio (*game*), ma se un avversario mi toglie la palla con un abile *dribbling* e io lo atterro con uno sgambetto, viene meno il mio saper stare al gioco, il *play* appunto. Il gioco è stato un carattere autentico della pedagogia di Alberto Manzi innanzitutto sul piano del *play*, cioè di quel “senso del gioco” che lui metteva nella sua didattica, rendendo con ciò il gioco una cosa seria, impegnativa e appassionante, non una ricreazione o un passatempo.

«Il gioco è un fenomeno esistenziale, basilare, originale, quanto la mortalità, l'amore, il lavoro»⁴ ha scritto Eugen Fink, allievo di Husserl, che alla fenomenologia del gioco ha dedicato un'analisi profonda. E Johan Huizinga sul concetto di *Homo ludens* ha fondato la sua tesi per cui la cultura, o meglio la civiltà, si sviluppa *sub specie ludi*⁵. In altre parole, Eugen Fink e Johan Huizinga fondano le basi di una ontologia del gioco per cui, e qui sta il *core* pedagogico che ci interessa anche a proposito di Alberto Manzi: la nostra identità, il nostro essere, è anche l'esito dei giochi che abbiamo fatto e di tutto ciò che negli anni della nostra formazione abbiamo vissuto con il senso del gioco, del piacere della scoperta, della sfida, dell'avventura, che fosse il carico di emozioni di un'attività ludica o sportiva, o la passione per lo studio della fisica o della storia per chi l'ha provata.

Un carattere fondamentale del gioco è di agire sulla base di principi biologici: la curiosità innata che spinge a conoscere; la spinta naturale a provare, fare, disfare, rifare; il bisogno di mettersi alla prova. Questi aspetti toccano la globalità della persona: il corpo in movimento, il pensiero e l'intelligenza, le emozioni. Se nel mondo animale questi aspetti sono funzionali al puro esercizio in funzione adattativa, nell'uomo evolvono e prendono forme, contenuti, attitudini culturali, ma non negano quelle basi naturali⁶.

Alberto Manzi non trasforma la scuola in un campo giochi, ma utilizza quei principi naturali su cui il bambino costruisce “per gioco” le sue prime forme di conoscenza, in funzione della pedagogia della scuola, cioè della conquista di saperi e competenze. Quindi, non serve giocare a scuola, ciò

4. E. Fink, *Il gioco come simbolo del mondo*, tr. it., Roma, Lerici editore, 1960, p. 287.

5. J. Huizinga, *Homo ludens*, tr. it., Torino, Einaudi, 1973.

6. R. Farné, *In-ludere. Gioco, sport e formazione*, Bologna, Zanichelli, 2024, cfr. il cap. 3: *La natura del gioco*.

che serve è mantenere viva l'attitudine naturale al senso del gioco per portare tale attitudine sul piano dello sviluppo degli apprendimenti. In questo modo la scuola rompe con la radicata tradizione di una pedagogia trasmissiva e assume le forme della scuola attiva, quella i cui principi scientifici sono stati perfettamente descritti un secolo fa nel *Manifesto delle Scuole Nuove* a cui diedero il loro contributo, tra gli altri, Pierre Bovet, Ovide Decroly, John Dewey, Beatrice Ensor, Célestin Freinet, Maria Montessori, Jean Piaget. In quel formidabile laboratorio di pedagogia scientifica, il gioco assumeva un importante ruolo nel processo educativo⁷.

Questo per dire che Alberto Manzi non era un maestro rivoluzionario (spesso mi sono trovato a contestare questa affermazione): non si lavora trent'anni nella scuola statale se si è un "rivoluzionario"; egli era un insegnante nella scuola pubblica che esercitava la sua professione sulla base di due principi: una rigorosa conoscenza pedagogica e scientifica dei processi di apprendimento nell'età dello sviluppo, e la libertà di insegnamento sancita dall'articolo 33 della Costituzione. Il valore aggiunto era da una parte la sua personale ed eccezionale competenza nella comunicazione didattica, dall'altra la sua attitudine a mettersi in gioco nella relazione con i ragazzi. Eventualmente, dovremmo chiederci perché gli e le insegnanti che si formano tutti all'università e studiano quelle scienze dell'educazione, poi quando sono nella scuola finiscono per riprodurre una pedagogia scolastica trasmissiva e inattiva. Siamo di fronte a una "pedagogia controfattuale" che si manifesta quando la pratica didattica contraddice i presupposti scientifici su cui dovrebbe basarsi. Insomma, sarebbe come dire che se io mi ammalo, all'ospedale vengo curato con la medicina del Medioevo⁸.

2. Avventura: le cose che accadranno

Del gioco fa parte a pieno titolo il senso dell'avventura, una parola che per Alberto Manzi aveva il significato etimologico della parola latina *adventura* cioè "le cose che accadranno", che io non conosco preventivamente ma verso cui mi sento spinto ad andare. Il senso dell'avventura nella pedagogia di Manzi ha due declinazioni: una di tipo fisico ed esplorativo. Una ex allieva

7. P. Lucisano, A. Marzano (edd.), *A cento anni dalla fondazione della Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle*. Atti del Convegno Internazionale SIRD, Roma, 25-26 novembre 2021, Lecce, Pensa Multimedia, 2022.

8. R. Farné, *Pedagogia controfattuale*, «Encyclopaideia», vol. 28, n. 63, 2022, Editoriale, pp. I-II.

del maestro, Laura, racconta di viaggi e soggiorni in Sicilia, in Trentino, in Abruzzo ecc.:

per scoprire nuove realtà. Erano esperienze importanti per la convivenza, però anche per vivere la natura da vicino, amarla e rispettarla. Qualunque spazio aperto era ideale per vedere, toccare, verificare, sperimentare. Si imparava a vivere senza i genitori, a essere indipendenti, autonomi. Si giocava a infinite cose, permesse solo negli spazi aperti [...]. Qualunque esperienza era un pretesto per imparare cose nuove.⁹

Gli ex allievi mantengono di quelle esperienze dei ricordi vivissimi. Valeria racconta di Fratta Todina: «il maestro era capace di farci camminare a sette anni per chilometri [...]. Nessun bambino osava dire che era stremato [...]. Il maestro non prevedeva la stanchezza»¹⁰ se non quando, come in quel caso a un certo punto qualcuno si buttò a terra e lo stesso fecero gli altri.

Donata racconta l'esperienza della salita a Vulcano in quarta elementare, che definisce indelebile:

mi ricordo che gli dicevo sempre “maestro non ce la faccio”, e lui rispondeva: “non è vero, andiamo avanti, facciamo un altro pezzetto” e definisce quella esperienza come una “normale conquista”, il «riconoscere i propri limiti, capendo fin dove una persona può arrivare [...]». Ricordo questo cratere immenso e le sue piscine: non avevo per niente paura. Questo è stato anche il bello del maestro: non aver paura. Non esiste la paura per le idee e per le azioni, per come uno è [...], esiste il non farcela, che fa parte della vita, però ci hai comunque provato.¹¹

Arrivati in cima al vulcano, ma lo stesso si può dire degli altri luoghi divenuti meta di escursioni, l'ambiente era un formidabile laboratorio didattico per osservazioni ed esperienze, domande e raccolta di dati. E di giochi basati su esplorazioni, cacce al tesoro, sfide alla ricerca di..., animati da competizione e cooperazione e finalizzati a sviluppare la curiosità, l'attenzione. Queste esperienze connotate da una forte dimensione emotiva, ludica, avventurosa, dovevano poi sedimentarsi, consolidarsi e produrre apprendimenti basati su pensiero e linguaggio. A questo serve la scuola,

9. D. Tridico, *Con il ricordo siamo tutti presenti. La scuola di Alberto Manzi raccontata dai suoi alunni*, Parma, Junior, 2024, p. 69.

10. *Ibid.*, p. 92.

11. *Ibid.*, p. 97.

per cui le conoscenze non anticipano o sostituiscono le esperienze, ma le accompagnano didatticamente. Questa modalità didattica ha un presupposto fondamentale: la lentezza, che è una forma di attesa attiva, che induce i bambini a farsi domande e a cercare risposte che a loro volta provocheranno altre domande. Il maestro è colui che ti accompagna a scoprire, ma non anticipa, non scopre al posto tuo; l'apprendimento procede per *induzione*, non per *infusione*.

Ci sono almeno due aspetti che appartengono alla fisiologia del gioco in queste esperienze, sono il rischio e l'errore: quando si gioca si rischia di perdere, di sbagliare, e quando succede la conseguenza non è il fallimento, ma l'apprendimento. Qualcuno potrà pensare che si tratta di una pedagogia grezza e priva di quella empatia e di quella cura che oggi vanno tanto di moda, ma nel recente passato quando un bambino cadeva e si faceva male, a volte piangeva, l'adulto anziché consolarlo amorevolmente gli diceva "così impari per la prossima volta". Oggi verrebbe ritenuto un atteggiamento *pedagogically incorrect*, e forse in parte è così, dipende dai modi e dalle relazioni, ma ha un fondo di verità: quella caduta che ti ha provocato quel dolore fisico ti ha insegnato qualcosa che ti servirà prossimamente. E io non ti proibisco di fare quel gioco o quell'attività in futuro, ma ti dico di stare più attento.

Papa Francesco alcuni anni fa in una intervista sul tema dello sport, che aveva il carattere di una riflessione profonda sul piano etico e pedagogico ha detto in forma di aforisma: «Chi vince non sa cosa si perde»¹², mettendo in evidenza il valore della sconfitta, dell'obiettivo non raggiunto, come occasione per imparare. È ciò che il gioco e lo sport insegnano quando sono praticati fuori da ideologie o pregiudizi. Alberto Manzi aveva molto chiaro sia che pretendere una sorta di assicurazione totale dai rischi in campo educativo sarebbe antipedagogico, poiché l'educazione ha il compito di farle fare le esperienze ai bambini, non di toglierle loro per la paura di correre qualche rischio¹³; sia che l'errore è un formidabile dispositivo didattico¹⁴. Quando i bambini giocano e sbagliano, non per questo smettono di giocare ma riprovano, rifanno, poiché il gioco è di per sé un dispositivo di autoapprendimento.

Arriviamo così alla seconda declinazione didattica del gioco come avventura: quella di tipo cognitivo, che appartiene anche alla prima, quella

12. Papa Francesco I, *Mettersi in gioco. Pensieri sullo sport*, a cura di L. Coco, Roma, Libreria Editrice Vaticana, 2020.

13. F. Bertolino (ed.), *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto*, Parma, Junior, 2022.

14. E. Carofoglio, *Elogio dell'ignoranza e dell'errore*, Torino, Einaudi, 2024.

più fisica, come abbiamo visto, ma assume una propria connotazione, basata sull'avventura del pensiero e del linguaggio, nella "tensione cognitiva" come la chiama Alberto Manzi, che ti spinge a sapere, a conoscere, a porti domande. Se il maestro riesce a creare a scuola un clima didattico dove le conoscenze sono una sfida intellettuale, una sorta di gara con sé stessi (le parole gara e sfida appartengono al linguaggio del gioco), con gli altri, compreso l'insegnante, a risolvere o trovare una risposta a un problema, fare ipotesi e verificarne l'esito, pensare, cercare e trovare, allora la didattica, che non è un gioco, può assumere il senso del gioco. È qui che Manzi opera un capovolgimento nella tradizionale pedagogia scolastica nel rapporto fra insegnamento e apprendimento, dove questo assume la posizione Maior e quello minor, poiché l'apprendimento è mosso da istanze naturali, l'insegnamento da istanze culturali. Gli allievi di Manzi riferiscono di non ricordare il loro maestro che faceva lezioni, ma che creava situazioni, ambienti, occasioni di apprendimento che lui, ovviamente, sapeva condurre didatticamente. In altre parole, Manzi si fidava della spinta naturale a imparare dei suoi allievi, e lui come insegnante doveva tenerla viva, animarla.

Donata, una delle sue allieve, ricorda: «per me era una battaglia ogni giorno [...]. Quando tu gli chiedevi una cosa, non avevi una risposta, avevi un'altra domanda: 'Perché secondo te è così...?', e io: 'Che ne so maestro, te l'ho chiesto a te!', e il maestro rispondeva 'Io non lo so'. Lui ti girava sempre la domanda e tu cecavi una risposta; eri particolarmente stimolato da tutte queste discussioni pazzesche»¹⁵.

Il punto è che questo processo che possiamo definire di animazione dell'apprendimento, che Manzi chiamava "tensione cognitiva" per attuarlo con i bambini deve prima di tutto animare l'insegnante. Quel senso della sfida lo deve sentire lui, come quando di fronte a Marco che in seconda elementare gli dice «maestro lo sai che le corde vocali sono 21?» avendo elaborato il concetto che il numero delle lettere dell'alfabeto che conosceva bene, doveva corrispondere alle corde vocali di cui aveva vagamente sentito parlare, Manzi si pone il problema di come far capire a Marco che le corde vocali sono due (o quattro se consideriamo anche le due false corde vocali), non potendo sgozzare qualcuno per farglielo vedere. Manzi non corregge l'errore di Marco, che quel concetto se lo era formato autonomamente. Per poterlo smontare serve qualcosa che, a partire dall'esperienza, agisca sulla formazione di un nuovo concetto. Aspetta alcuni giorni, ci pensa, ora la

15. Tridico, *Con il ricordo siamo tutti presenti. La scuola di Alberto Manzi raccontata dai suoi alunni*, cit., p. 51.

sfida è sua: come risolvere questo problema didattico... Una sfida vinta con l'idea di andare a scuola con un violino: quattro corde, infiniti suoni. Dunque non servono 21 corde per parlare tutte le lingue¹⁶.

3. Esattezza e divergenza

Il gioco si fa didatticamente intrigante soprattutto nei due ambiti che più stavano a cuore a Manzi: l'educazione scientifica e quella linguistica, due aree che nella scuola vengono tenute separate, affidate già nella scuola primaria a insegnanti diversi. In realtà sono strettamente collegate.

Con la tecnica del "finto tonto" Manzi chiede ai bambini di scrivere un tema, per esempio: come mi soffio il naso, come bevo un bicchiere d'acqua, come mi lavo i denti. In quest'ultimo caso, mostrato in una puntata del programma *Educare a pensare*¹⁷. I bambini sono in cerchio e uno di loro legge il tema: "Come mi lavo i denti". A ogni passaggio Manzi esegue le azioni lette dal bambino e ci si rende conto che qualcosa non funziona: prendo lo spazzolino e poi metto il dentifricio sullo spazzolino... Ma se nel testo non c'è scritto che il tubetto deve essere aperto, il maestro rimane bloccato, l'azione non procede; i bambini colgono l'incongruenza e la pantomima diventa divertente. Poi il tubetto di dentifricio viene aperto e il bambino ripete: metto il dentifricio sullo spazzolino; a quel punto Manzi depone un po' di dentifricio in cima allo spazzolino, dalla parte dove si tiene in mano. I bambini ridono e il maestro dice: è sotto lo spazzolino? No, come vedi è sullo spazzolino... E così il tema prosegue mettendo in evidenza, nel rapporto fra testo e azione, le incongruenze, con l'obiettivo di educare i bambini alla scrittura descrittiva, rigorosa, scientifica, basata sull'osservazione di un fenomeno o di un oggetto affidando alla scrittura la sua analisi puntuale.

Nel 1988 uscivano postume le *Lezioni americane* di Italo Calvino. In una di esse, quella sull'*Esattezza* scrive dello «sforzo delle parole per rendere conto con la maggiore precisione possibile dell'aspetto sensibile delle cose». E più avanti: «Negli ultimi anni [...] mi sono dedicato a esercizi di descrizione, arte oggi molto trascurata. Come uno scolaro che abbia avuto per compito 'Descrivi una giraffa' o 'descrivi il cielo stellato', io mi sono applicato a riempire un quaderno di questi esercizi»¹⁸.

16. Farné, *L'ultima intervista ad Alberto Manzi*, cit., pp. 173-174.

17. A. Manzi, *Educare a pensare*, Ciclo di trasmissioni per Rai-DSE (Dipartimento Scuola Educazione), 1986.

18. I. Calvino, *Lezioni americane*, Milano, Mondadori, 1993, p. 83.

Giocare a trovare il significato delle parole è una delle attività didattiche che Manzi ha mostrato nei suoi programmi televisivi. I bambini sono in cerchio e lui chiede quale sia il significato della parola “collisione”. Per qualcuno è un insieme di colline, altri confermano, per qualcun altro è una malattia del collo (soffro di collisione), un altro specifica il primo significato: sono un insieme di colline ma collegate fra loro. Poi c'è chi dice che collisione è uno scontro fra due treni. Manzi a questo punto interviene chiedendo se lo scontro fra due persone sia una collisione, e il bambino dice di no perché due persone non si sfasciano. E così il gioco prosegue.

In un suo testo Manzi scrive di aver chiesto a ragazzi di prima media il significato della parola “deputato”. Alcune risposte:

- uno che si mette in lista per fare la fila alle elezioni;
- uno che non è mai presente quando c'è un processo;
- uno al quale durante il processo gli viene chiesto: “deputato se colpevole o innocente?”;
- un uomo importante;
- uno che viene eletto per discutere con gli altri.

L'idea di costruire in classe un dizionario con i significati delle parole co-costruiti dai bambini, diventa un gioco molto interessante¹⁹.

Una cosa didatticamente tradizionalissima come il dettato il cui contenuto testuale è del tutto insignificante per chi scrive sotto dettatura ed è attento solo a scrivere correttamente le parole, Manzi propone di farlo diventare il “dettato allegro”, per cui se l'inizio del testo è, per esempio: un giorno il maestro arriva a scuola nudo... l'attenzione dei bambini è particolarmente sollecitata nella scrittura a seguire anche ciò che il testo racconta o descrive.

Un altro gioco che Manzi ci mostra è ritagliare i titoli di articoli di giornale, scomporli e ricomporre in maniera libera le parole dando vita a significati creativi sulla base di una logica divergente. Molte attività che il maestro propone sono articolate sul rapporto fra immagini e parole: trovare immagini a partire da parole o viceversa su un'immagine trovare le parole che le danno significato, anche sul piano umoristico. Per arrivare ai calligrammi, cioè parole figurate: scrivi la parola “albero” o “montagna” in modo che la scrittura di quella parola abbia la forma della cosa. Ci sono

19. A. Manzi, *Le esperienze, i pensieri e le parole*, in Farné, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, cit., p. 159.

molti esempi di calligrammi nelle avanguardie letterarie e artistiche del Novecento.

Manzi era convinto che una difficoltà che i bambini incontrano a scuola nell'affrontare la risoluzione dei problemi di matematica riguarda la comprensione del testo del problema. La soluzione potrebbe essere quella di proporre ad alcuni bambini di scrivere un problema di matematica, possibilmente difficile, chiedendo ad altri di risolverlo.

La didattica di Alberto Manzi mi ha fatto pensare all'OULIPO l'officina di letteratura potenziale fondata a Parigi nel 1960 da un matematico, Francois Le Lionnais e da uno scrittore Raymond Queneau²⁰. Vi aderirono anche Marcel Duchamp, Georges Perec, Italo Calvino, Umberto Eco. La prerogativa di questo laboratorio era l'esercizio della creatività a partire da apparati di regole e restrizioni definite liberamente a priori. In base al principio per cui un gioco è interessante e divertente se pone delle difficoltà da superare. Secondo questa teoria il bello del gioco è la sfida posta dal suo apparato di regole per cui il vero avversario di un giocatore è il gioco stesso.

La chiave di lettura pedagogica che meglio ci consente di cogliere il senso del gioco di Alberto Manzi ce la offre Piero Bertolini sulla base di un orientamento fenomenologico. Il gioco ci mette in condizione (ci allena) fin dall'infanzia a prendere dimestichezza con la categoria del "possibile" per cui la realtà è così, ma può anche essere diversa da così. Per questa ragione, scrive Bertolini, l'*Homo ludens* è un uomo scomodo, persino pericoloso, in questo tipo di società basata su criteri di linearità ordinata, efficiente, programmata. «Scomodo, perché è disposto a scombinate i percorsi prefissati e previsti in anticipo; e perché è in grado più degli altri di demistificare, addirittura di canzonare, ma anche di smontare e rimontare, certi meccanismi sociali giudicati dai più (sarebbe meglio dire, da coloro che nella società 'contano') 'seri' e/o intoccabili»²¹. Il gioco ha la capacità di guardare oltre il già dato, sono i tagli nei quadri di Lucio Fontana, i buchi e gli anfratti nelle grandi sculture di Arnaldo Pomodoro.

È in virtù di questo senso del gioco che Manzi al momento del provino in Rai per la conduzione di *Non è mai troppo tardi* decide di strappare i fogli della lezione sulla lettera O che avrebbe dovuto recitare come tutti gli altri candidati e chiede se può fare di testa sua. In quella Rai trovò qualcuno che, forse con lo stesso senso del gioco, gli disse di sì. Così, "per gioco" viene da

20. OULIPO, *La letteratura potenziale*, edizione italiana a cura di R. Campagnoli e Y. Hersant, Bologna, CLUEB, 2020.

21. P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 1988, p. 239.

dire, un gioco irriverente, nel 1976 rifiutandosi di compilare le schede di valutazione dei suoi alunni, ma dovendo assolvere a questo obbligo istituzionale, le siglò tutte con il timbro «Fa quel che può, quel che non può non fa». Un giudizio scientificamente esatto, come lo definì. Quel gioco gli costò caro²².

Manzi sta dentro le regole del gioco della scuola, ma con quelle regole gioca, le stressa, disobbedisce costruttivamente. In una relazione al direttore didattico sullo svolgimento del programma, siamo alla fine degli anni Sessanta, Alberto Manzi descrive il modo con cui intende applicare alcune modalità dello scoutismo nella gestione e nelle attività della sua classe. Poi passa dettagliatamente alle attività didattiche suddivise nelle varie discipline, come gli viene richiesto. Alla voce “Educazione morale, civile e fisica” scrive:

- Ricerche nel quartiere: notizie storiche sui nomi delle vie, i negozi in ogni via, ospedale, pronto soccorso, polizia ecc.;
- formazione di una squadra regolare di pallacanestro;
- formazione di un gruppo teatrale.

Mi piace pensare a qualche insegnante che, avvalendosi del principio della “libertà di insegnamento”, che Manzi aveva ben presente, prenda queste proposte come un buon suggerimento.

22. Farné, *L'ultima intervista ad Alberto Manzi*, cit., pp. 53-64.

Un lungo viaggio con Alberto Manzi

di Alessandra Falconi

1. Le iniziative per il centenario di Alberto Manzi, un invito agli studenti nel giorno del convegno

Oggi, in questo convegno organizzato dal Dipartimento di Scienze dell'educazione "Giovanni Maria Bertin", dal Dipartimento di Filosofia dell'Università di Bologna, dalla Regione Emilia-Romagna e dal Centro Alberto Manzi¹, per prima cosa vorrei invitare i numerosi studenti qui presenti a prendere la bicicletta e visitare la mostra *Alberto Manzi storia di un maestro* presso la sede dell'Assemblea legislativa della Regione Emilia-Romagna, che è la prima mostra antologica a cui hanno collaborato anche Roberto Farnè e Andrea Canevaro nel 2007.

Questa mostra è una sorta di ritratto, attraverso i documenti d'archivio, della figura affascinante di Alberto Manzi, che è stato un maestro che ha viaggiato nel mondo, ha scritto, ha fatto televisione, ha fatto radio... pensate che io ancora non ho finito di studiarlo dopo 18 anni di lavoro!

Finita la visita, riprendete la bicicletta e andate al Teatro Testoni dove troverete un'installazione del Centro Alberto Manzi che si intitola *Nella foresta di Grogh*, costruita a partire dagli alberi nella pubblicazione *La via migliore*, che sono stati utilizzati come materiale di studio nelle scuole dell'Emilia-Romagna e nelle scuole della regione del Kaolack in Senegal. *Grogh, storia di un castoro* è il primo lavoro letterario di Alberto Manzi, un romanzo

1. Il video del convegno, svoltosi presso l'Aula Prodi del Dipartimento di Storia dell'Università di Bologna il 5 novembre 2024, è visibile al link *Alberto Manzi maestro (1924-2024)*, <https://centri.unibo.it/crismese/it/luoghi-della-memoria/centenari-e-ricorrenze> (ultimo accesso: 30-17-2025).

nato dal lavoro di gruppo con i ragazzi del carcere minorile “A. Gabelli” che racconta di un castoro che lotta a lungo contro le insidie della natura per proteggere la sua colonia. L'installazione mette in dialogo gli animali della copertina dell'edizione giapponese del racconto di Manzi con gli alberi africani disegnati da bambini e bambine della scuola primaria del villaggio “Mboss Mbadiene” in Senegal durante le attività del Centro Alberto Manzi.

Passate poi presso la Biblioteca comunale Salaborsa di Bologna perché la sera del 5 novembre, dalle 18 viene inaugurata un'altra mostra: *Vedere è capire? Appunti per immagini tra Alberto Manzi e Marie Neurath*, dove avrete la possibilità di esplorare il lavoro di Manzi sui libri di divulgazione scientifica messi in dialogo e in relazione con quelli di Marie Neurath, una designer che nella Vienna della Seconda Guerra Mondiale si pose lo stesso tipo di domande di Alberto Manzi. Ad esempio, entrambi si chiedevano come dare pari opportunità d'accesso al sapere a ognuno, soprattutto quando il livello di alfabetizzazione era minima, allargando i canali e gli strumenti d'accesso alla cultura e puntando sulla forza delle immagini.

Poi domenica venite alla libreria “Giannino Stoppani” che è una delle librerie per ragazzi e ragazze più importanti d'Italia; lì alle 17 inauguriamo insieme a Massimo Manzi la mostra *Alberto Manzi disegnatore compulsivo*. Il disegno lo rese famoso già negli anni Sessanta quando i suoi schizzi riempivano la lavagna della trasmissione televisiva *Non è mai troppo tardi* e migliaia di persone li guardavano dagli schermi delle TV nei tanti punti di ascolto che la Rai e il Ministero avevano sollecitato in tutta Italia. Per Alberto Manzi, maestro tra i più famosi d'Italia, disegnare è sempre stato un modo di far comprendere, suscitare una tensione cognitiva, ma anche di «stare al mondo». Seduto annoiato a un convegno disegna, al telefono disegna, disegna sui suoi appunti di scuola. Alberto disegnava sempre, ovunque, su qualsiasi pezzo di carta (o anche non di carta) avesse fra le mani, e questa pratica ci racconta ancora tanto di lui e del suo modo di pensare.

Se vi piacciono le favole non perdetevi la mostra itinerante *Flip il cucciolo* scritta da Alberto Manzi. Il protagonista Flip è un cucciolo che si perde nella notte e comincia da solo a scoprire persone e situazioni, ma non è facile fidarsi e rimanere aperti all'ignoto. Con la delicatezza e anche l'ironia tipici di Alberto Manzi, bambini e bambine possono fare compagnia a Flip in questo viaggio notturno e con lui scoprire che ci sono sempre delle buone possibilità.

In occasione del centenario, e grazie alla collaborazione con ANCI Emilia-Romagna, cinque illustratori da tutto il mondo hanno lavorato per creare una veste al racconto; le immagini di Kotimi (dal Giappone), di Rebeca

Luciani (dall'Argentina), di Nooshin Safakhoo (dal'Iran), di Walid Taher (dall'Egitto) e di Hervé Tullet (dalla Francia) sono diventate protagoniste dell'installazione accompagnando la storia.

La favola e le sue illustrazioni sono al centro anche dell'omonima App *Flip*, che aiuta a esercitare la capacità di lettura, e il cui download è stato effettuato in tutto il mondo grazie ai presidi della lingua italiana all'estero e ai centri di cultura italiana.

Alla fine, se in qualche modo questo uomo ha un po' colpito la vostra immaginazione, tornate a casa e visitate il sito del Centro Alberto Manzi in cui troverete il "Corso di formazione" con contenuti video esclusivi dall'archivio di Rai Teche, che per qualche mese l'Assemblea legislativa è riuscita a mettere a disposizione del pubblico. In questo "corso" finalmente potrete smettere di sentire persone parlare del pensiero di Alberto Manzi e ascoltare direttamente la sua voce; scoprirete che era un maestro simpatico e un comunicatore incredibile.

Il Centro Alberto Manzi sin dalla nascita, per conseguenza di questa eredità diretta, e su richiesta della famiglia non è una biblioteca polverosa ma un luogo di progetti da fare insieme alle comunità locali. Accompagniamo le biblioteche, le associazioni, i comuni, le scuole, i festival, le comunità locali nelle programmazioni delle attività volte a far stare insieme le persone.

Un esempio è la mostra *Alberto Manzi in 13 verbi*, creata anch'essa in occasione del centenario e illustrata da Alessandro Sanna: abbiamo scelto dei verbi per rappresentare l'opera di Manzi perché capita che a volte sulle parole ci si possa "sedere", ma sui verbi "ci mettiamo in piedi", nel senso che ci mettiamo in moto. Un conto è parlare dell'amore, mentre un altro è parlare del verbo "amare", che per forza di cose ci richiama a fare, a essere².

I verbi scelti dalla curatela del Centro per rappresentare l'eredità culturale di Alberto Manzi sono stati: condividere, dialogare, alfabetizzare, raccontare, proteggere, perdonare, trasformare, ascoltare, pensare, legiferare, stare insieme, comprendere.

Abile e profondo narratore, Alberto Manzi confidava a ragazzi e ragazze il compito di poter migliorare la società: *Grogh*, *Orzowei*, *Testa rossa*, *Tupiriglio*, *Gugù*, *E venne il sabato*, *El loco*, *Il filo d'erba...* chiedono a chi legge di iniziare un cambiamento.

2. Sulle iniziative promosse dal Centro Alberto Manzi rinvio al sito del Centro Alberto Manzi <https://www.centroalbertomanzi.it/centenario-alberto-manzi> (ultimo accesso: 30-07-2025); rinvio anche a A. Falconi, *L'esperienza del Centro Alberto Manzi della Regione Emilia-Romagna*, in R. Farnè, R. Nardone (edd.), *Non è mai troppo presto: la media education a 100 anni dalla nascita di Alberto Manzi*, Bologna, Editore Regione Emilia-Romagna-Assemblea legislativa, 2024, pp. 17-22.

Più bravo a porre domande che suggerire risposte, Manzi continua ancora adesso a interrogarci: sapremo anche noi portare bellezza nelle situazioni più faticose, come Gugù nelle favelas? Sapremo rivolgerci a bambine e bambine come Tupiriglio? Proveremo, come Orzowei, a vivere insieme?

Sono tredici le meravigliose immagini di Alessandro Sanna che ci ricordano la nostra possibilità di agire, e ci suggeriscono di partire da qualcosa dentro di noi.

Allora io vorrei chiedervi di conservare, di tenere con voi qualcosa di questo centenario, perché queste celebrazioni delle ricorrenze servono, secondo questo approccio, se parlano e si agganciano alla nostra biografia personale, non se ci fanno tratteggiare l'immagine "santino" del protagonista.

Manzi diceva «ogni altro sono io», e ce lo raccontava molto bene nei suoi romanzi sudamericani³, richiamandoci continuamente a metterci in relazione con gli altri, a guardare l'altro con empatia e onestà; voi, quando inizierete ad assumere ruoli educativi, dovrete impegnarvi a fare la differenza e io spero che da questo centenario possiate prendere energia e slancio dal carisma di un uomo affascinante che fino all'ultimo è rimasto un pensatore libero e ha sempre sfidato tutte le situazioni che aveva davanti, ma con l'amore, con lo studio, con la ricerca e con l'umiltà.

2. La *mission* del Centro Alberto Manzi

Il Centro Alberto Manzi ha il suo cuore nell'archivio del maestro, depositato presso l'Assemblea della Regione Emilia-Romagna, composto da 320 unità di consistenza variabile che occupano circa 20 metri lineari di spazio. L'insieme variegato dei materiali che lo costituiscono riflette molto bene la molteplicità e l'ampiezza di interessi di Alberto Manzi, il suo essere in anticipo sui tempi e una sperimentazione sempre originale e per molti versi indimenticabile. Numerose sono a oggi state le pubblicazioni promosse dal Centro Alberto Manzi e la digitalizzazione di alcuni materiali conservati nell'Archivio⁴.

Ma un archivio rischia di essere un luogo polveroso, frequentato da poche persone con interessi di nicchia. Come riuscire a coinvolgere le persone, i cittadini, la "gente"?

3. *La luna nelle baracche* (1974), *El Loco* (1979), *E venne il sabato* e *Gugù* (2005). Cfr. il sito del Centro Alberto Manzi per la parte sudamericana al link <https://www.centroalbertomanzi.it/lesperienza-in-sudamerica/> (ultimo accesso: 30-07-2025).

4. Cfr. <https://www.centroalbertomanzi.it/categoria/pubblicazioni/> (ultimo accesso: 30-07-2025).

Quella “gente” che Alberto Manzi sentiva come parte di una grande famiglia umana: campesinos degli altipiani andini, adulti analfabeti che volevano imparare a leggere e scrivere, migranti che dovevano imparare l’italiano per avere una possibilità di riscatto nel nostro Paese, i suoi alunni, ma anche tutti gli alunni d’Italia che con i suoi sussidiari facevano i compiti, sui suoi libri fantasticavano di avere il coraggio di Orzowei.

Quella “gente” fatta di famiglie che lo ascoltavano in televisione, pacato e gentile, a *Non è mai troppo tardi* o che gli regalavano il cibo, al mercato, quando, unico caso in Italia, era rimasto senza stipendio.

Lui. Il maestro. Non si era proprio voluto adeguare ai decreti del Ministero. I giudizi sui suoi studenti non li avrebbe mai scritti perché avrebbe voluto dire etichettarli.

Un timbro con scritto «Fa quel che può, quel che non può non fa», da usare uguale per tutti, fu la soluzione per ubbidire a modo suo.

Instancabile studioso, ma anche provocatore.

Si è sempre vergognato di parlare di sé stesso, arrossiva quando gli facevano delle domande in TV; provava imbarazzo quando lo intervistavano.

«Che dire? Che scrivo libri? Che insegno? Che faccio questo e quest’altro? Ha forse un significato la mia storia? Forse lo hanno di più i personaggi dei miei racconti: *Grogh*, *Orzowei*, *Pedro*, *El loco*... e loro parlano, parlano dai loro libri»⁵.

E ci raccontano di un Alberto Manzi rivoluzionario:

inteso nel senso profondo della parola [...]. La rivoluzione è una perpetua sfida alle incrostazioni dell’abitudine, all’insolenza dell’autorità incontestata, alla compiacente idealizzazione di sé e dei miti imposti dai mezzi di informazione. Per questo la rivoluzione deve essere un evento normale, un continuo rinnovamento, un continuo riflettere e fare, discutere e fare.⁶

Eccolo allora discutere con i colleghi insegnanti per migliorare la qualità della didattica e sviluppare nei bambini la capacità di pensare.

Eccolo in televisione a insegnare “io, tu, noi” ai migranti cui ancora oggi neghiamo quel noi.

L’emancipazione dell’uomo, metterlo nelle condizioni di poter avere dei diritti e di poterli far valere, di sentire che ci sono dei doveri perché nessuna

5. Centro Alberto Manzi, Archivio di Alberto Manzi, *Storia di un maestro*, pubblicazione scaricabile, al link: <https://www.centroalbertomanzi.it/storia-di-un-maestro/> originale pubblicato in retro di copertina (ultimo accesso: 30-07-2025).

6. *Ibid.*

comunità può nascere se si nega l'altro a favore del sé, saranno il perno su cui ruota la vita di Alberto Manzi⁷.

L'obiettivo del Centro Alberto Manzi è quello di far meglio conoscere una storia di vita capace di essere punto di riferimento coerente e alto negli ideali in un momento di crisi dei valori e di sfiducia come quello che stiamo vivendo.

L'esempio di Manzi, come di altre biografie importanti, permette di nutrire valori necessari alla realizzazione di una società coesa e solidale, democratica e attenta ai bisogni.

Dall'ultima puntata di *Non è mai troppo tardi*, Manzi ci lascia parole importanti:

se leggere e scrivere vi servirà per ingannare gli altri, tornate analfabeti. Se aver imparato a leggere e scrivere vi servirà per mentire, tornate analfabeti. Non dovete smettere di studiare o comincerete a pensare di sapere tutto. Vi chiuderete dentro voi stessi e il vostro egoismo e sarete analfabeti laureati. Siamo noi, proprio noi, che giorno per giorno possiamo trasformare il mondo, anche se non contiamo niente, anche se siamo povera gente, anche se non abbiamo apparentemente le leve del comando [...] ma noi possiamo trasformare il mondo e i giovani guardano noi, vogliono da noi questo esempio altrimenti non crederanno più in niente [...]. Ricordatevi di credere sempre in qualcosa, qualsiasi cosa sia. È solo la fede che porta avanti l'umanità. Con un vuoto di fame in me, io cammino.⁸

Affinché un archivio non diventi un luogo polveroso, per pochi, occorre saper raccontare una storia che desideri ancora cambiare il mondo.

La nostra storia si chiama Alberto Manzi⁹.

7. Come emerge dalle numerose pubblicazioni su Manzi tra cui rinvio almeno a F. Genitoni, E. Tullio (edd.), *Alberto Manzi. Storia di un maestro*, Bologna, Centro Alberto Manzi, 2009; R. Farné, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, Bologna, Bononia University Press, 2011; Centro Alberto Manzi, *Alberto Manzi. Viaggi Sudamericani*, Bologna, Centro Alberto Manzi, 2013; R. Farné, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro. Seconda edizione ampliata*, Bologna, Bononia University Press, 2024; A. Avanzini, *Manzi Alberto in Chiosso*, Sani (edd.), *DBE Dizionario Biografico dell'educazione 1800-2000*, vol. 2 (L-Z), pp. 92-103; T. Convertini, *L'ABC di Alberto Manzi. Maestro degli italiani*, Roma, Anicia, 2024; P. D'Antonio, «Ogni altro sono io». *Alberto Manzi: maestro e scrittore umanista*, Roma, Castelvecechi, 2024.

8. *L'ultima lezione di Non è mai troppo tardi*, <https://www.raiplay.it/video/2022/11/Non-e-mai-troppo-tardi---Lultima-lezione-le-poesie-di-Trilussa-e-lonestà-296c5aa6-c73c-40f9-8c0c-c287eff7e7e0.html> (ultimo accesso: 30-07-2025).

9. Su Alberto Manzi mi permetto di rinviare anche a A. Falconi, V. De Pasca, *Atelier inclusivi con l'Art brut*, Trento, Erickson, 2021; A. Falconi, H. Tullet, *La valigetta dell'artista*, Trento, Erickson, 2020; A. Falconi, *Immaginari*, Trento, Erickson, 2020; A. Falconi, *Arte e immagine – sussidiari per la scuola primaria*, Rizzoli Education/Erickson, 2020; A. Falconi, *Carta, forbici e app*, Trento, Erickson, 2019; A. Falconi, *La valigetta del*

Vorrei chiudere questo intervento lasciando al lettore il gusto delle parole del nostro maestro scrittore con uno stralcio di inedito dal titolo *Tre quarti di me e dei miei sogni* e invitando a scoprire i tanti libri ancora oggi a disposizione:

Concedetemi un capitoletto breve breve di spiegazione.

Io sono giunto a quell'età nella quale bisogna riesaminare il bilancio prima di chiudere la partita, è una cosa che facciamo tutti, con la segreta speranza di avere ancora un po' di tempo per rimediare a qualcosa che non quadri.

Ebbene io vi invito, se volete, a 'rivedere' la mia vita. Vi avverto: non è proprio tutta la mia vita, ma quella parte di essa che è uguale per tutti, dato che tutti siamo formati con la stessa pasta.¹⁰

La balena bianca

Ero già grandino quando incontrai Hoomei, la balena bianca. La incontriamo tutti quando abbiamo sette anni (e attendiamo con ansia l'ottavo, il nono e così via, perché desideriamo conoscere il Cavaliere Coraggioso).

Se hai dimenticato questo incontro, e se per questo tu che ora leggi ridi di me, t'assicuro: non è colpa mia. La tua memoria è debole; o meglio,

i calzoncini lunghi e le fatiche di ogni giorno t'hanno fatto dimenticare le avventure trascorse. Prova, però, a stringere forte forte le tempie fra le mani. T'accorgerai che qualche immagine, sia pur evanescente, confusa nella nebbia del tempo passato, si farà avanti.

Stringi ancora più forte e ricorderai, stanne certo.

La balena bianca viene quando si hanno sette anni. E te ne accorgi subito perché è la prima volta che tu senti il desiderio di star lontano dalle braccia amorose, di fuggire dalla cerchia ove Lei, la mamma, regna sovrana lottando per te, vivendo per te, morendo poco a poco per te.

Come il desiderio di fuga si fa più vivo, più violento, compare la balena bianca.

Viene così, improvvisamente.

Appena la mamma spegne il lumino da notte, te la trovi dinnanzi sorridente. È proprio il suo sorriso dolce, invitante, che non ci fa gridare dalla paura; e la smania dell'avventura ci fa aderire con impeto all'invito.

nuvolaio, Trento, Erickson, 2019; A. Falconi, *La valigetta del narratore*, Trento, Erickson, 2018; A. Falconi, *La valigetta del geografo*, Trento, Erickson, 2017.

10. Centro Alberto Manzi, Archivio di Alberto Manzi, "Tre quarti di me e dei miei sogni" AML 013, 014 e 015, manoscritto inedito in corso di pubblicazione presso Anima Mundi, Otranto.

– Vieni!

Così, a cavalcioni sul grande dorso, tu te ne vai per il vasto oceano a vedere per la prima volta il mondo.¹¹

11. *Ibid.*

Dalle scuole di periferia a “inviato speciale” in Sud America

Note e appunti per una ricostruzione dell’itinerario del maestro Alberto Manzi

di Alberto Barausse

1. Premessa

La figura di Alberto Manzi si iscrive in quei profili che, nella recente storiografia, assurgono a figure paradigmatiche di un modo di interpretare l’insegnamento e l’innovazione didattica e pedagogica nel secondo Novecento. Tuttavia è necessario premettere la scarsità di analisi fondate su una rigorosa metodologia che la storia dei processi formativi e educativi esige. Le celebrazioni del centenario della nascita se, da un lato, costituiscono l’occasione per approfondire la conoscenza intorno al profilo e al percorso dell’insegnante, dall’altra rischiano di produrre una rappresentazione distorta, frutto della esigenza di coltivare un mito pedagogico, come in altre circostanze e per altri profili è stato fatto, piuttosto che offrire lo spazio per riannodare fili ancora troppo sottili nella trama della ricostruzione del contributo di Manzi alla elaborazione didattica e pedagogica novecentesca¹. Il presente contributo si iscrive nel quadro di una ricerca più approfondita che mira a far luce sulla figura del maestro, scrittore e pubblicista Alber-

1. Sulla rappresentazione mitica piuttosto che storica di alcune figure importanti della pedagogia italiana si sono soffermati, recentemente, studiosi come Juri Meda e Luca Montecchi, soprattutto per quanto riguarda il profilo di Giuseppe Lombardo Radice. Si veda, ad esempio L. Montecchi, *Alle origini della «scuola serena». Giuseppe Lombardo Radice e la cultura pedagogica italiana del primo Novecento di fronte al mito della scuola della Montecchi*, «History of Education & Children’s Literature», IV, n. 2, 2009, pp. 307-337; Id., *Una scuola tra mito e realtà. Spontaneismo, metodo didattico e propaganda pedagogica nella scuola di San Gersolè*, «History of Education & Children’s Literature», VI, n. 1, 2011, pp. 343-381. Si coglie qui l’occasione per ringraziare la professoressa Rossella Andreassi, responsabile del settore Risorse del Patrimonio Museale e Culturale dell’Università del Molise per la ricerca di fonti e materiali utili all’intervento nel convegno *Alberto Manzi maestro (1924-2024)* svoltosi a Bologna il 5 novembre 2024 di cui qui si offre una più rielaborazione, la cui responsabilità è solo dello scrivente.

to Manzi il cui itinerario professionale e intellettuale risulta essere ancora contraddistinto da molti lati piuttosto oscuri. Tra questi, figura, senza dubbio, quello del legame con il Sud America, questione ancora per tanti aspetti poco esplorata e scarsamente documentata, quindi anche di difficile ricostruzione. Una fase, peraltro, che deve essere analizzata, soffermandosi sugli scenari all'interno dei quali si è sviluppata la dinamica evolutiva della sua esperienza professionale e intellettuale. Insomma, storicizzando la figura di Manzi per evitare i rischi già individuati un decennio fa da Aldo Grasso in un commento giornalistico redatto in occasione di un evento radiotelevisivo².

2. Un «Maestro desideroso di battere vie nuove»

L'itinerario di Manzi in Sud America ha origine alla metà degli anni Cinquanta e matura dopo una fase di forte impegno del maestro romano. Chi è il Manzi che approda in Sud America? Quale percorso ha compiuto fino alla metà degli anni Cinquanta? Da poco meno di dieci anni ha avviato la sua esperienza di insegnante³ negli ambienti magistrali romani. Manzi aveva seguito il cammino comune a molti insegnanti all'inizio della loro carriera, iniziando il suo esercizio professionale in contesti particolari o nelle scuole rurali o periferiche⁴ misurandosi e confrontandosi con contesti scolastici e

2. A. Grasso, *Se anche Manzi diventa un santino*, «Il Corriere della Sera», 26 febbraio 2014.

3. Sulla base della documentazione custodita nei fascicoli personali dell'archivio storico scolastico, affidati oggi alla Biblioteca universitaria Alessandrina, risulta che Alberto Manzi acquisì il diploma presso l'Istituto magistrale "G. Carducci" di Roma nel 1942 contestualmente a quello dell'Istituto nautico. Secondo, poi, i dati citati da diverse memorie e ripresi anche dal Centro Manzi, subito dopo il diploma di capitano di lungo corso si arruolò come ufficiale di bordo su una nave mercantile. Non ancora ventenne si arruolò tra i sommergibilisti e dopo l'8 settembre entrò nelle file del battaglione da sbarco San Marco. Fece tutta la campagna d'Italia da Cassino al Brennero tra le truppe del Corpo italiano di liberazione. Nel 1946, poi, Manzi avrebbe conseguito la laurea in biologia presso la Facoltà di Scienze dell'Università "Sapienza" di Roma, cfr. Archivio scolastico "Fratelli Bandiera", Fondo (d'ora in F.) Fascicoli personali degli insegnanti, fascicolo (d'ora in poi f.). Alberto Manzi, sottofascicolo (d'ora in poi sf.) 2 Svolgimento della carriera.

4. Inizialmente come supplente – tra il 1945-1946, per venticinque giorni e poi tra il 1946-1947 dal 10 ottobre al 30 gennaio 1947 presso la scuola "Fratelli Bandiera" e l'Istituto di rieducazione "Aristide Gabelli" di Roma nel quale operò dal febbraio al luglio del 1947 – poi, nell'anno scolastico 1947-1948 aveva iniziato presso la scuola elementare di Campagnano, un piccolo comune rurale della provincia romana e in quello successivo a Lunghezza. Fu a seguito del concorso magistrale indetto il 30 luglio 1949, che Manzi ottenne il ruolo e fu assegnato dal 1 ottobre 1949, alla scuola di Marcellina, comune della circoscrizione scolastica di Palombara Sabina, località della provincia romana con una popolazione di meno di duemila abitanti, presso la quale rimase fino al 1950 quando passò alla scuola "Fratelli Bandiera". E in questa scuola, come è noto, prestò servizio fino al pensionamento. Si vedano le richieste di attestazione di Alberto Manzi conservate nel suo fascicolo personale: Archivio scolastico "Fratelli Bandiera", F. Fascicoli personali degli insegnanti, f. Alberto Manzi, sf.2 Svolgimento della carriera.

ambientali, quelli della scuola dell'immediato dopoguerra, chiamati a promuovere gli ideali democratici fondati sulla Costituzione repubblicana⁵ ma anche piuttosto poveri come quello della scuola di Campagnano dove aveva trovato un'aula «stretta e scarsamente illuminata; piuttosto malinconica; modestamente arredata»⁶ come annotava il direttore didattico che in quella stessa nota precisava che:

l'arte e l'amore del maestro la rendono un po' più accogliente. Nelle pareti sono stati esposti disegni di animali esotici e nostrani con relativa leggenda sulle loro abitudini, sul loro modo di vivere e sulle loro caratteristiche particolari in rapporto alla forma e grandezza. Fiori e rametti di verde ornano il tavolo, l'armadio e il davanzale della finestra. Incisioni e illustrazioni varie sono esposte in occasione di lezioni ed esercitazioni.⁷

Sin dall'inizio Manzi si misurò con situazioni problematiche come le classi composte da alunni che presentavano evidenti difficoltà nell'apprendimento linguistico connotato da limiti di punteggiatura – «qualcuno la usa senza senso»⁸ – nelle composizioni e da un'ortografia che risentiva molto del dialetto. Il modello di maestro a cui Manzi fa riferimento è quello presente all'interno di tanta parte del mondo magistrale cattolico orientato, negli anni della ricostruzione, a concepire il proprio ruolo professionale come una missione specifica nel campo dell'istruzione di base di tanta parte dei ceti popolari ma anche attento a introdurre forme innovative nell'ambiente didattico, di «battere nuove strade» come annotava il direttore didattico nel 1949⁹. Sono, però, gli ambienti magistrali romani degli anni della rico-

5. Cfr. R. Sani, *La scuola e l'educazione alla democrazia negli anni del secondo dopoguerra*, in M. Corsi, R. Sani (edd.), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Milano, Vita e Pensiero, 2004, pp. 43-62; A. Barausse, *Scuola e società nell'Italia repubblicana*, in G. Gili, M. Lupo, I. Zilli (edd.), *Scuola e società: le istituzioni scolastiche in Italia dall'età moderna al futuro*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 2002, pp. 237-292.

6. Verbale di visita del direttore didattico Rosario Tilesi del 23 marzo 1948, in Archivio scolastico "Fratelli Bandiera", F. Fascicoli personali degli insegnanti, f. Alberto Manzi, sf. 3 Rapporti informativi e verbali di visita.

7. *Ibid.*

8. Rapporto informativo dell'anno scolastico 1951-1952 del 30 settembre 1952, in Archivio scolastico "Fratelli Bandiera", F. Fascicoli personali degli insegnanti, f. Alberto Manzi, sf. 3 Rapporti informativi e verbali di visita.

9. Così avrebbe segnalato la direttrice didattica Adele Di Donato nel Rapporto informativo dell'anno scolastico 1951-1952 del 30 settembre 1952, in Archivio scolastico "Fratelli Bandiera", F. Fascicoli personali degli insegnanti, f. Alberto Manzi, sf. 3 Rapporti informativi e verbali di visita. Per quanto riguarda il contesto più generale che connota la vita scolastica di tanta parte del ceto insegnante cattolico si veda L. Pazzaglia, M. Cattaneo (edd.), *Maestri, educazione popolare e società in Scuola italiana moderna, 1893-1993*, Brescia, La Scuola, 1997 e in particolare il contributo di R. Sani, *Scuola italiana moderna e il problema dell'educazione popolare negli anni del secondo dopoguerra 1945-1962*, pp. 265-301.

struzione, dei quali ancora poco conosciamo, che introducono e coinvolgono Manzi nelle prime forme di esercizio di scrittura con interventi in stile narrativo sulle pagine del periodico magistrale «La Rivista dei maestri» in cui il giovane maestro rurale esprimeva le proprie valutazioni critiche su alcuni processi in atto quali la burocratizzazione della scuola, sulla indifferenza di molta parte del mondo dirigenziale e ispettivo all'innovazione didattica e sulle ingiustizie patite dai maestri rurali¹⁰.

Ma quello che emerge dalle sue prime esperienze giovanili di insegnante è una valutazione abbastanza condivisa del suo profilo e operata da parte dei direttori didattici o degli ispettori scolastici: «serio, puntuale, attivo, appassionato della sua missione di maestro, ben preparato e tuttora studioso, pieno di ascendente sugli alunni, di entusiasmo di fede»¹¹ come scriveva il direttore sul suo breve periodo di supplenza nel 1946 nella scuola romana «Fratelli Bandiera» sita nel quartiere nomentano. Il direttore didattico della scuola rurale di Campagnano constatava, insieme al rapido progresso della classe affidata al maestro, che aveva rivelato «un alto senso del dovere, ottime capacità didattiche e grande amore all'infanzia»¹². E così anche il direttore didattico di Palombara Sabina, circoscrizione scolastica che includeva la scuola elementare del comune di Marcellina dove esercitava Manzi allora «giovane serio, intelligente, studioso, corretto, appassionato della scuola della quale fa il suo campo di esperienze, tentativi, indagini»¹³. Il suo approccio era entusiastico, «intelligente, colto e appassionato» secondo il direttore didattico Marcello Buonamano che lo riteneva «adatto alle particolari esigenze pedagogiche» della popolazione minorile ospite del Centro di rieducazione minorile. Manzi, a suo avviso, aveva dimostrato

sin dal principio, di possedere un vero e proprio trasporto per l'educazione dei giovani e speciali attitudini per la educazione morale di questi ragazzi che, per circostanze soprattutto ambientali, sono stati indotti a vivere ai margini della delinquenza o, addirittura, sono già caduti nel reato [...] grazie alla sua

10. A. Manzi, *Qual è la via*, «La Rivista dei maestri», a. I, n. 4, 15 novembre 1949, p. 5; Id., *L'ultima risposta*, *Ibid.*, n. 9, 1 febbraio 1950, p. 5; Id., *Pensieri amari sulla scuola d'oggi*, *Ibid.*, n. 14, 15 aprile 1950, p. 9.

11. Nota del direttore didattico della scuola elementare «Fratelli Bandiera» del 18 dicembre 1946, in Archivio scolastico «Fratelli Bandiera», F. Fascicoli personali degli insegnanti, f. Alberto Manzi, sf. 3 Rapporti informativi e verbali di visita.

12. *Ibid.*

13. Rapporto informativo dell'anno scolastico 1949-1950 del direttore didattico Rusconi del 30 settembre 1950, in Archivio scolastico «Fratelli Bandiera», F. Fascicoli personali degli insegnanti, f. Alberto Manzi, sf. 3 Rapporti informativi e verbali di visita.

acuta sensibilità, al suo spirito di compenetrazione, alla sua profonda conoscenza dell'animo dei giovani, l'opera di insegnamento del Manzi non mancò di riportare i frutti più lusinghieri. La classe affidatagli, infatti, si distinse presto dalle altre, arrivando ad essere la migliore fra tutte, amalgamata ed affiatata nella simpatia prima e nell'affetto poi verso il proprio insegnante.¹⁴

I documenti archivistici, soprattutto i verbali di visita dei direttori didattici rivelano l'orientamento dell'insegnante proteso all'uso di pratiche didattiche originali e innovative, un «maestro desideroso di battere vie nuove»¹⁵ attraverso lo svolgimento di un programma che presentava già caratteri del tutto personali e una didattica improntata alla pedagogia attivistica, ai valori e ai metodi dello scoutismo, che animano buona parte del mondo magistrale cattolico al quale Manzi, in quegli anni, appartiene. Alcuni documenti conservati nel suo fascicolo personale paiono rivelare una certa sensibilità del maestro alle pratiche e alle metodologie che fanno riferimento alle esperienze didattiche di carattere attivistico. Sin dalle prime esperienze professionali, inclusa quella presso la scuola del carcere minorile romano "Aristide Gabelli", Manzi si distingue per l'introduzione di strumenti originali, per quegli anni, come l'uso di un arredo scolastico più accattivante, il giornalino di classe, la collocazione circolare delle sedie e dei banchi¹⁶ o l'organizzazione della classe in "squadre" ognuna con un nome e ciascuna impegnata «in una gara di superamento in abilità, diligenza, studio, bontà e buona educazione»¹⁷. O ancora la valorizzazione degli spazi all'aperto, come in quello geografico o religioso – attraverso la partecipazio-

14. Relazione del direttore didattico Marcello Buonamano del 22 marzo 1949 all'ispettore Tito Livio Flores, in Archivio scolastico "Fratelli Bandiera", F. Fascicoli personali degli insegnanti, f. Alberto Manzi, sf. 3 Rapporti informativi e verbali di visita. Sulla base di queste considerazioni il direttore didattico chiedeva la conferma del suo comando alla struttura stessa all'ispettore (Relazione del direttore didattico Marcello Buonamano del 22 marzo 1949 all'ispettore Tito Livio Flores).

15. Rapporto informativo dell'anno scolastico 1951-1952 della direttrice Adele Di Donato del 30 settembre 1952, in Archivio scolastico "Fratelli Bandiera", F. Fascicoli personali degli insegnanti, f. Alberto Manzi, sf. 3 Rapporti informativi e verbali di visita.

16. «L'aula ha un aspetto particolare. I banchi sono disposti in circolo attorno alle pareti. La cattedra in un canto serve per le cose, più che pel Maestro il quale è sempre in piedi sia presso l'uno ora presso l'altro ragazzo. Le pareti sono ornate di pitture ad acquerello degli alunni e del Maestro. Una simbolica pista con 24 ciclisti rappresentanti gli alunni serve a segnare i posti di primato raggiunti dai bambini, su una corda tesa sulla parete. Un lungo tavolo in mezzo alla classe serve da biblioteca e da esposizione dei lavori eseguiti in creta, in cartone, in carta [...]. La scolaresca si presenta in gioiosa attività». Verbale di visita della direttrice Adele Di Donato del 13 febbraio 1951, in Archivio scolastico "Fratelli Bandiera", F. Fascicoli personali degli insegnanti, f. Alberto Manzi, sf. 3 Rapporti informativi e verbali di visita.

17. Verbale di visita del direttore didattico Rosario Tilesi del 23 marzo 1948, in Archivio scolastico "Fratelli Bandiera", F. Fascicoli personali degli insegnanti, f. Alberto Manzi, sf. 3 Rapporti informativi e verbali di visita.

ne esterna alle celebrazioni eucaristiche – o scientifico¹⁸ e, più in generale, manifestando la dedizione alla scuola «col proposito di tradurre in atto i principi di una pedagogia che vuole rispettata la spontaneità del fanciullo e mette l'alunno in condizioni d'ambiente e di lavoro che ne permettano lo svolgimento autonomo, l'iniziativa»¹⁹. Fu proprio per assicurare un maggiore coinvolgimento degli alunni che il maestro introdusse la pratica di elaborare i giornalini studenteschi. Lo fece inizialmente con i ragazzi del centro per i minorenni dal titolo insieme ai quali realizzò «La Tradotta»²⁰ e, all'inizio degli anni Cinquanta nella scuola «Fratelli Bandiera» dove, insieme agli alunni, tra i quali un piccolo ma già brillante Benedetto Vertecchi, redasse il giornalino «Baloo»²¹.

Tuttavia Manzi non sembra sviluppare queste esperienze a partire da una sua diretta partecipazione a movimenti associativi. Manzi non appare organico al movimento magistrale cattolico dell'Associazione Italiana Maestri Cattolici (AIMC). Piuttosto pare sensibile ai rapporti con la facoltà di magistero dove Luigi Volpicelli lo coinvolge in un programma sperimentale di natura attivistica chiamandolo, nel 1952-53, a concorrere alla realizzazione di un progetto di didattica sperimentale presso la scuola elementare di un'area periferica romana²². Partecipazione presto

18. Per l'insegnamento di geografia usava raccogliere gli studenti nell'atrio della scuola e, dietro suggerimento del direttore didattico, la realizzazione di lezioni all'aperto per un migliore apprendimento dei punti cardinali previsti nel programma di geografia. Verbale di visita del direttore didattico Rosario Tilesi del 23 marzo 1948, in Archivio scolastico «Fratelli Bandiera», F. Fascicoli personali degli insegnanti, f. Alberto Manzi, sf. 3 Rapporti informativi e verbali di visita.

19. Un approccio che si traduceva, come annotava la direttrice didattica Adele Di Donato, nella ricerca di applicare il programma «con procedimento personale ottenendo pregevoli risultati». Rapporto informativo dell'anno scolastico 1950-51 della direttrice didattica Adele Di Donato, in Archivio scolastico «Fratelli Bandiera», F. Fascicoli personali degli insegnanti, f. Alberto Manzi, sf. 3 Rapporti informativi e verbali di visita.

20. Copia di questo giornalino periodico mensile interno indipendente dei minori del centro per minorenni di Roma dell'Istituto «Gabelli» è nel suo fascicolo personale conservato presso la Biblioteca Alessandrina di Roma.

21. Copia del giornale scolastico «Baloo» n. 1 e n. 2 in Archivio scolastico «Fratelli Bandiera», F. Fascicoli personali degli insegnanti, f. Alberto Manzi, sf. 9 Fascicolo d'archivio.

22. In quel periodo il titolare di pedagogia coordinò un progetto sperimentale di educazione e didattica popolare che intendeva studiare le forme e gli interventi di natura didattica più adeguati e più efficaci per la scolarizzazione di quella popolazione studentesca che apparteneva alle fasce più popolari dei quartieri romani di periferia. Si vedano la relazione sul progetto di Luigi Volpicelli *Un esperimento nella scuola due Ponti*, riprodotta in M. Rumi, *La scuola nuova*, Roma, Istituto editoriale del Mezzogiorno, 1963, pp. 245-255 e la lettera di assegnazione del provveditore Mestica del 6 dicembre 1952 dal 1952-53 che autorizza il distacco presso l'Istituto di Pedagogia – Facoltà di Magistero dell'Università di Roma, alla cattedra allora retta da Luigi Volpicelli per l'uso nella scuola «Ferrante Aporti-Due Ponti» in Archivio scolastico «Fratelli Bandiera», F. Fascicoli personali degli insegnanti, f. Alberto Manzi, sf. 9 Fascicolo d'archivio. Sul profilo di Luigi Volpicelli si veda E. Zizioli, *Luigi Volpicelli. Un idealista fuori dalle formule*, Roma, Anicia, 2009.

abbandonata mentre appare piuttosto già fortemente coinvolto in iniziative di carattere editoriale destinate a incrementare la diffusione di una specifica lettura nelle giovani generazioni: già in questi primi anni lo vediamo coinvolto nelle attività e nell'esperienza come scrittore per l'infanzia e pubblicista scolastico. Sin dalla fine degli anni Quaranta e primi anni Cinquanta si cimenta con l'impegno letterario per l'infanzia: nel 1951 pubblicava *Grog* e nel 1954, come è noto, *Orzowei*, entrambi per l'editore Bompiani, pubblicazioni che ottennero importanti riconoscimenti come il premio Collodi²³ e il premio Stoccolma²⁴. Per quanto riguarda la collaborazione con i periodici negli anni compresi tra il 1949 e il 1951 è redattore capo della rivista «La Rivista dei maestri». In questa fase è particolarmente intensa la collaborazione come pubblicista sulle pagine dei periodici cattolici.

Sin dal 1953 inizia la sua collaborazione con il periodico della Gioventù di Azione cattolica diretto dal 1948 da Domenico Volpi²⁵. Il suo compagno di studi dell'istituto magistrale lo chiamò a collaborare per concorrere ad ampliare i contenuti del giornalino verso tematiche di carattere scientifico e accrescere, così, il numero dei lettori. In tal senso, dal 1954 iniziò a pubblicare articoli nella rubrica *Incontri con la natura* fino al 1957. Nel 1955 curò articoli per la rubrica *Qual è la mia via?* dedicati all'orientamento scolastico e professionale. Ma la sua collaborazione continuò anche negli anni seguenti non solo, come vedremo, nel 1956 con la rubrica *Occhi sul mondo*, ma anche nel 1958 e nel 1959, con la produzione di una serie di articoli che intendevano suscitare nei giovani lettori differenti interessi anche per il mondo scientifico e per lo sviluppo tecnologico e la modernità. Tra questi particolarmente numerosi furono gli articoli che

23. Nei primi anni Cinquanta già collaborava con i giornali per ragazzi e aveva vinto il premio Collodi per il libro *Grog. Storia di un castore* dell'editore Bompiani e il premio per una trasmissione radio-scolastica. Cfr. Il Rapporto informativo per l'anno 1950-51 e il Rapporto informativo per l'anno 1951-52 della direttrice didattica Adele Di Donato del 30 settembre 1952, in Archivio scolastico "Fratelli Bandiera", F. Fascicoli personali degli insegnanti, f. Alberto Manzi, sf. 3 Rapporti informativi e verbali di visita.

24. L'attestato della direttrice didattica di compiacimento per il premio ricevuto in Archivio scolastico "Fratelli Bandiera", F. Fascicoli personali degli insegnanti, f. Alberto Manzi, sf. 4 Preparazione tecnica e professionale.

25. Sul Vittorioso si rinvia a G. Vecchio, *L'Italia del Vittorioso*, Roma, Ave, 2011; Id., Giorgio Vecchio, «Il Vittorioso» e i giornalini cattolici per ragazzi. *Dalla Liberazione al Sessantotto*, «Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni scolastiche», 2014, pp. 78-97; S. Facci, *Con il Vittorioso sulla via delle stelle...*, Schio, Edizioni Menin, 1993; E. Preziosi, *Il Vittorioso: storia di un settimanale per ragazzi (1937-1966)*, Bologna, il Mulino, 2012; S. Fava, «Il Vittorioso»: a magazine for youth education beyond Italian fascist propaganda, «History of Education & Children's Literature», vol. IX, n. 1, 2014, pp. 649-666; I. Mattioni, *I periodici per ragazzi dell'Azione cattolica*, in P. Triani e P. Trionfini (edd.), *Formare coscienze mature. L'impegno educativo dell'Azione cattolica in centocinquanta anni di storia*, Roma, Ave, 2020, pp. 155-175.

nel 1959 Manzi curò per la rubrica della rivista dal titolo *L'atomo speranza del futuro*²⁶.

Tra il 1954 e il 1956 Manzi scrisse, contestualmente, anche per «L'Osservatore della domenica», l'inserto periodico de «L'Osservatore Romano»²⁷.

Nel frattempo non venne meno anche la collaborazione con periodici di carattere scolastico. Nella seconda metà degli anni Cinquanta avrebbe collaborato con «La Via migliore», l'organo delle Casse di risparmio italiane per la propaganda del risparmio scolastico, il quindicinale per ragazzi «Esploriamo», «L'Educatore» e il bollettino del Centro didattico nazionale «Schedario». Nel 1955, avviava il suo rapporto con la casa editrice La Scuola per la realizzazione di una collana finalizzata alla pubblicazione di racconti di divulgazione scientifica e racconti per l'infanzia. Contestualmente sin dal 1951 iniziò la collaborazione radiofonica con il radioracconto *Vecchio Orso* con il quale si aggiudicò il premio nazionale del Maestro. Iniziative alle quali sarebbero seguite nel 1956 dei racconti sceneggiati *Come vivevano i fanciulli nel...* L'anno seguente, invece, per la radio delle scuole del Canton Ticino avrebbe prodotto dei racconti sceneggiati dal titolo *Incontri con la natura*. Nei tre anni successivi, quelli compresi tra il 1958 e il 1960, invece, aveva condotto la «Bibliotechina», una rassegna di letteratura infantile per la radio per le scuole insieme all'allora trentenne Giacomo Cives²⁸.

3. La scoperta dell'America Latina alla metà degli anni Cinquanta

Manzi, dunque, è un insegnante molto attivo su più fronti quando nel 1955 comincia l'avventura che lo condurrà verso una più approfondita conoscenza del contesto sudamericano e a vivere differenti esperienze nell'arco di un trentennio in alcuni Paesi latino americani come Ecuador, Colombia, Bolivia, Perù, Venezuela, Brasile. Purtroppo, quello che

26. Non esiste una specifica analisi del contributo di Manzi alla rivista. In questa sede si segnalano, più avanti, per evidenti ragioni di spazio, solo i contributi che Manzi dedicò al continente sudamericano.

27. L'inserto iniziò le pubblicazioni il 6 maggio 1934 per volontà di Pio XI con la testata «L'Osservatore Romano della domenica». L'intento della pubblicazione – si legge nell'editoriale del primo numero – era di offrire «una rassegna settimanale della vita religiosa e sociale, e di contribuire così a rendere più facile e proficua la divulgazione della stampa cattolica», in «L'Osservatore romano della domenica», a. I, n. 1, 6 maggio 1934, p. 1. Accessibile anche in https://www.osservatoreromano.va/it/osservatore-della-domenica/pdfreader.html/odd/pdf/OsservatoreDellaDomenica_19340506_01.pdf.html (ultimo accesso: 13-09-2024).

28. Cfr. Pubblicazioni relative all'insegnante Alberto Manzi in Archivio scolastico «Fratelli Bandiera», F. Fascicoli personali degli insegnanti, f. Alberto Manzi, sf. Atti Ispettorato.

bisogna rilevare, intorno a questo itinerario, è la scarsità delle fonti alle quali è possibile, oggi, accedere. Molto poche sono le tracce a disposizione degli storici e le memorie e testimonianze rilasciate sono ancora troppo generiche per essere di aiuto effettivo allo storico che, come è noto, lavora sull'analisi di fonti. Credo, però, opportuno distinguere tre fasi distinte dell'itinerario di Manzi.

Una prima fase è quella che va dalla metà degli anni Cinquanta alla metà degli anni Sessanta. Il primo viaggio si colloca nel contesto del lavoro specifico condotto per incarichi di natura scientifica. Nel 1954 o nel 1955 ottiene un incarico da un non ben definito centro di ricerca svizzero per effettuare delle indagini su alcuni animali in Amazzonia²⁹. Il primo viaggio in Sud America di Manzi ha come destinazione il Perù, da cui muove per la foresta amazzonica. A Lima è presente la cugina Silvia che gli consente di avere una prima base di appoggio per muoversi verso le aree interne amazzoniche dell'Ecuador dove incontra e segue, poi, le missioni salesiane. Nell'archivio del Centro Manzi sono presenti alcune tracce che rivelano il desiderio dell'insegnante di recarsi in America Latina e di visitare gli indios³⁰. L'Amazzonia rappresenta uno spazio oggetto di migrazioni e mobilità umana per molti italiani fin dall'Ottocento. Chi ha studiato le migrazioni negli stati sudamericani ha potuto rilevare sin da quel periodo la presenza di italiani nella macroregione amazzonica per sfruttare le opportunità offerte dall'estrazione del caucciù, che significava non solo la mobilità di lavoratori ma anche quella di antropologi, architetti, artisti, intellettuali, giornalisti, viaggiatori, musicisti e, soprattutto, di religiosi³¹. Non deve sorprendere, quindi, la scelta di Manzi di orientarsi verso l'Amazzonia che prende le mosse da ragioni di carattere scientifico insieme, probabilmente, anche a

29. Sul conseguimento da parte di Manzi di una borsa di studio non abbiamo riscontri precisi. Risulta, tuttavia, dalle carte contenute nel fascicolo personale che il maestro per l'anno 1954-55 chiese una aspettativa per motivi di famiglia. Si veda la richiesta in Archivio scolastico "Fratelli Bandiera", F. Fascicoli personali degli insegnanti, f. Alberto Manzi, sf. Atti Ispettorato.

30. Da una lettera spedita da Miguel Caprile dalla località cilena di Talcahuano il 30 maggio 1955 si evince l'interesse di Manzi di recarsi tra le comunità indigene sin dalla metà degli anni Cinquanta: «mi parli di andare fra i cannibali... ma credi che sono proprio scemo del tutto? Se vuoi andare a farti ammazzare dai cannibali, padronissimo, ma, per conto mio non c'è nessun interesse [...]». Inoltre si evince l'interesse per pubblicazioni relative al contesto cileno e peruviano. Il corrispondente fa riferimento ai numerosi scioperi generali alle manifestazioni degli studenti peruviani, i tentativi dei militari di ascendere al potere in Cile, assicurando l'invio di materiali documentario sulle dinamiche politiche «che se succedesse[ro] in Italia sarebbe come minimo un paio d'anni di galera a tutti gli interessati». Lettera di Miguel Caprile a Manzi del 30 maggio 1955 [Centro studi Alberto Manzi (BO) – Archivio Fondo Alberto Manzi _AMVoo4-UA-Articoli vari].

31. V. Cappelli, *Dagli Appennini alle Ande, al Caribe e all'Amazzonia*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2022.

quel gusto dell'avventuroso che segna sin dall'adolescenza un tratto significativo della sua personalità.

Chi sono gli interlocutori di questa prima fase dell'esperienza sudamericana? Gli interlocutori e mediatori iniziali sono soprattutto i missionari salesiani. Anche la presenza salesiana in Ecuador ha origine alla fine dell'Ottocento. I primi insediamenti si realizzarono a partire dal 1891. Alla metà degli anni Cinquanta del Novecento le missioni salesiane potevano ormai far riferimento a un vero e proprio Vicariato Apostolico, quello di Mendez – che non era ancora una diocesi – che contava dodici centri residenziali all'interno dei quali erano stati creati degli Internati che raccoglievano circa 1600 tra ragazzi e ragazze appartenenti alla etnia shuar (detti anche jivaros o kivari), dodici dispensari, quattro ospedali, ben novantatré scuole primarie con circa tremila allievi, scuole professionali di cucito e ricamo, due grandi collegi per la formazione di maestri e maestre, scuole agricole, piccoli laboratori serali, associazioni di Azione cattolica, sale cinematografiche, radio³². È lo stesso Manzi a ricordare sulle pagine dell'«Osservatore della domenica» i sessantuno anni di presenza dei salesiani, definiti come *Gli avamposti dell'Amazzonia* nelle aree dell'Ecuador orientale³³. La decennale attività svolta dai salesiani era connotata da condizioni estremamente difficili e da un impegno rivolto ai gruppi indigeni Shuar considerati «uno dei popoli più selvaggi del globo [...] disseminati nelle impenetrabili e impervie foreste dell'Oriente della Repubblica dell'Ecuador»³⁴. Sicuramente il maestro Manzi manifesta ed esprime un grande interesse per le popolazioni indigene e un sincero apprezzamento per il lavoro condotto dai salesiani. Lo esprime con grande chiarezza, ancor prima che sulle pagine de «Il Vittorioso», su quelle dell'«Osservatore della domenica» sulle cui pagine Manzi inizia a diffondere informazioni sulle comunità indigene dei Shuar e riporta alcuni momenti significativi di queste prime esperienze in Sud America. Nel novembre del 1955, infatti, compare l'articolo di Manzi *Hanno per legge libertà e vendetta*, in cui descrive sinteticamente ma in maniera

32. D. Zucchetti, *I Kivari. Vicariato apostolico di Mendez*, Torino, Elledici, 1965; Id., *La conquista dei Kivari*, Torino, Vicariato apostolico di Mendez, Elledici, 1965. Per una introduzione all'operato dei salesiani in Ecuador si veda A. Guerriero y P. Creamer, *Un siglo de presencia salesiana en el Ecuador: el proceso histórico 1888-1988*, s/e, 1997; N. Esvertit, *Los salesianos en el Vicariato Apostólico de Méndez y Gualaquiza: Configuración territorial, colonización y nacionalización del Suroriente ecuatoriano, siglos XIX y XX*, in L.Vásquez, J.F. Regalado, B. Garzón Vera, V.H. Torres Dávila y J.E. Juncosa, *La Presencia Salesiana en Ecuador: Perspectivas históricas y sociales (447-518)*, Universidad Politécnica Salesiana, Abya-Yala, 2012; M. Gnerre, *Los salesianos y los shuar construyendo la identidad cultural*, ibid., pp. 447-518.

33. A. Manzi, *Agli avamposti dell'Amazzonia*, «L'Osservatore della domenica», 12 febbraio 1956, p. 7.

34. A. Manzi, *Hanno per legge libertà e vendetta*, «L'Osservatore della domenica», 27 novembre 1955, p. 10.

molto efficace, le caratteristiche delle comunità indigene Shuar, che «fra tutti i popoli selvaggi, è il più restio a qualsiasi influenza civilizzatrice»³⁵. Le poche e rare corrispondenze degli anni Cinquanta rivelano l'attaccamento dei sacerdoti salesiani a quel modello missionario che intendeva coniugare “fede e civiltà”, che perseguiva l'evangelizzazione a partire dal progetto di “conquista” cristiana dei Shuar³⁶. Vale la pena ricordare che l'impegno missionario dei salesiani si collocava nel quadro degli indirizzi missionari che la Chiesa, prima con Pio XI e poi con Pio XII aveva voluto affermare, prima nel 1926 e poi nel 1951, con le encicliche *Rerum Ecclesiae* e *Evangelii preconae* al fine di accompagnare la diffusione del Vangelo con nuove prassi come la formazione di una gerarchia formata da clero indigeno, il coinvolgimento delle associazioni di Azione cattolica e, in generale, dei laici, per accrescere l'influenza sull'ambiente culturale e sociale e lo sviluppo intellettuale dei popoli e di non compromettere l'attività missionaria con interessi politici e nazionali e soprattutto con la politica coloniale³⁷. Si tratta di uno sviluppo che in Ecuador aveva trovato un terreno più fertile dopo i mutamenti politici che, a partire dagli anni Trenta, avevano favorito un allentamento degli orientamenti laicisti dello Stato ecuadoriano.

Manzi nel 1955 segue un gruppo di missionari guidati da padre Paolo Miglio che, partiti da Torino e imbarcatisi a Genova nel febbraio, dopo ventuno giorni di viaggio raggiunsero la casa centrale delle missioni a Cuenca. L'insegnante, probabilmente dal Perù, si spinse fino a Mendez, dove si trovava la sede più avanzata della missione nella foresta amazzonica. In particolare Manzi venne introdotto, almeno per quello che ne sappiamo fino a oggi, da figure di sacerdoti e studenti dei corsi di teologia, come don Giulio Pianello, padre Omodeo Rodas e Franco Fornari. Il missionario salesiano don Giulio Pianello è una figura di sacerdote di cui sappiamo ben poco, del quale conosciamo le rappresentazioni per lo più letterarie che lo dipingono come il “prete rosso” che avvicinò Manzi alle condizioni di disuguaglianza e ingiustizia presenti in Ecuador, Colombia e, forse, altri stati. Una rappresentazione che appare troppo semplicistica, anche solo alla lettura dei pochi frammenti della esperienza del sacerdote salesiano che vive, a sua volta, una evoluzione e che, almeno fino alla metà degli anni Sessanta, sembra incarnare più la figura

35. Manzi, *Hanno per legge libertà e vendetta*, cit., p. 10.

36. *Escursione fra i Kivari*. Scritto di don Giulio Pianello a Manzi s.d., [ma del dicembre 1955] in Centro studi Alberto Manzi (BO) – Archivio Fondo Alberto Manzi_AMCoo3-UA-Corrispondenza e fotografie.

37. Cfr. *La Santa Sede e le missioni nel XX secolo*, in Josef Metzler (ed.), *Storia della Chiesa. Dalle missioni alle Chiese locali (1846-1965)*, Cinisello Balsamo, San Paolo, 1990, pp. 75-119.

classica del missionario salesiano impegnato nell'opera di evangelizzazione dei gruppi Shuar secondo la prospettiva che intendeva promuovere, attraverso l'evangelizzazione, percorsi di civilizzazione tramite la costruzione di una fitta rete di opere di carattere assistenziale e educativo. Don Giulio Pianello aveva solo quattro anni più di Manzi ed era arrivato in Ecuador nel 1954 dopo 18 anni di vita consacrata in Italia, periodo che lo aveva visto passare in diversi istituti salesiani nei quali aveva svolto attività di insegnamento³⁸. Presso il Centro Manzi è conservata una lettera di don Pianello del dicembre 1955 con la quale il sacerdote comunica a Manzi l'escursione effettuata nei giorni compresi tra il Natale e Capodanno per visitare e censire le comunità Shuar e raccogliere le loro richieste; lettera nella quale, oltre a descrivere le impervie condizioni dell'area e i tortuosi sentieri praticati per raggiungere i nuclei familiari Shuar situati in valli incastrate tra le alte montagne, tra le attente descrizioni delle condizioni di vita delle comunità, indicava anche alcune preoccupazioni per gli ostacoli al lavoro pastorale e educativo tra cui l'operato concorrenziale di scolarizzazione condotto da figure del protestantesimo e da un non meglio definito «professore massone liberale» con bambini Shuar che frequentavano «la scuola atea»³⁹.

È alle indicazioni di questo gruppo di sacerdoti e giovani teologi, oltre alle sue osservazioni dirette, che Manzi sembra attingere per descrivere costumi, cultura, tradizioni e condizioni del gruppo etnico dei Shuar disseminato nelle impenetrabili e impervie foreste delle regioni orientali dell'Ecuador. Questo gruppo di sacerdoti e teologi sembrano essere anche le fonti per introdurre Manzi alle leggende e ai racconti sui Jivari come attestano le missive del salesiano Franco Fornari che, in una lettera di marzo 1956 e in un'altra successiva di aprile, allega una serie di favole e leggende sul «selvaggio» gruppo etnico una delle quali redatta dal missionario salesiano Omodeo Rodas⁴⁰ missionario molto probabilmente conosciuto a Roma e

38. Allo stato attuale dell'indagine non è possibile accedere al fascicolo personale del sacerdote e missionario salesiano. Ringrazio, tuttavia, l'archivista Marco Bay dell'Archivio Storico Salesiano per avermi fornito una memoria sulla figura di Giulio Pianello scritta all'indomani della sua morte da suoi confratelli e alla quale attingiamo per una prima ricostruzione del suo profilo: *Lettera mortuaria di P. Giulio Pianello Torricelli SDB*, a cura di P. Francisco Castellanos Hurtado SDB, Roma, Direzione Generale Opere Don Bosco, 2008.

39. *Escursione fra i Kivari*. Scritto di don Giulio Pianello a Manzi s.d., [ma del dicembre 1955] in Centro studi Alberto Manzi (BO) – Archivio Fondo Alberto Manzi_AMC003-UA-Corrispondenza e fotografie.

40. Le corrispondenze di Franco Fornari a Manzi del 3 marzo 1956 e del 22 aprile 1956 in Centro Studi Alberto Manzi (BO) – Archivio Fondo Alberto Manzi_AMC004-UA-Corrispondenza e fotografie, contenenti anche lo scritto di padre Rodas, provengono dall'*Estudiantato* teologico salesiano di Bogotá presso il quale il giovane salesiano, che nel 1955 aveva ventitré anni, svolgeva i suoi studi teologici. Fornari era definito, in una cartolina postale di don Giulio Pianello, del 18 luglio 1968, il «capogruppo Operazio-

con il quale Manzi ha un rapporto epistolare⁴¹. Sono queste le premesse che aiutano a comprendere i contributi di Manzi comparsi sulle pagine del *Vittorioso* come inviato speciale.

Nel 1956 curò la rubrica *Occhi sul mondo* come “inviato speciale” e pubblicò diversi resoconti dal Sud America, con lo sguardo dell'attento osservatore, ma anche di antropologo e divulgatore scientifico⁴². I resoconti di Manzi da oltre confine non si limitarono al Sud America ma toccarono anche altri contesti come quello canadese⁴³ e statunitense⁴⁴. Tuttavia anche nel 1957 Manzi ebbe modo di tornare sulla realtà sudamericana attraverso la pubblicazione di un altro contributo orientato a mettere in risalto le caratteristiche dell'etnia analizzata in Ecuador con il fondamentale concorso dei missionari salesiani. L'articolo finalizzato a rappresentare le imprese coraggiose del *Jibaro Napo*⁴⁵, traeva spunto da un racconto dattiloscritto inviato da padre Rodas e, oggi, conservato presso il Centro Manzi⁴⁶.

ne Ecuador» in Centro studi Alberto Manzi (BO) – Archivio Fondo Alberto Manzi_AMCoo3-UA-Corrispondenza e fotografie.

41. Una lettera redatta da Rodas il 18 giugno 1955 il missionario salesiano informava Manzi dei problemi di salute e dell'impossibilità di aggregarsi ai missionari della missione orientale. Il sacerdote, avvisava di aver avuto la dispensa da parte dei superiori dal lavoro presso la missione orientale e che per tali ragioni dimorava provvisoriamente presso il collegio salesiano di Quito mentre don Giulio Pianello, invece, era già in piena attività a Mendez oltre a chiedere a Manzi l'invio di medagliette, immaginette, cartoline religiose, corone e altri oggetti simili in plastica attesta la presenza di Manzi. Lettera di Don Rodas a Manzi da Lima del 18 giugno 1955 in Centro studi Alberto Manzi (BO) – Archivio Fondo Alberto Manzi _AMVoo4-UA-Articoli vari.

42. La Guaira. Primo incontro con l'America, in «Il Vittorioso», vol. XX, n. 5, 1 febbraio 1956, p. 15; *In viaggio verso la foresta amazzonica*, «Il Vittorioso», vol. XX, 6, 8 febbraio 1956, p. 15; *Un popolo che ha solo due leggi: libertà e vendetta. I Jibari*, «Il Vittorioso», vol. XX, 8, 22 febbraio 1956, p. 20; *Vivono in un oceano verde senza confini. I Jibari*, «Il Vittorioso», vol. XX, 9, 29 febbraio 1956, p. 15; *Usi e costumi dei Jibari*, «Il Vittorioso», vol. XX, 10, 7 marzo 1956, p. 8; *Gli abitanti della foresta amazzonica*, «Il Vittorioso», vol. XX, 15, 11 aprile 1956, p. 11. Altri sei dattiloscritti di resoconto del viaggio rimasero inediti (conservati presso il Centro Manzi e pubblicati nel libro di A. Canevaro, G. Manzi, D. Volpi, R. Farné, *Un maestro nella foresta. Reportage dall'America Latina*, Bologna, EDB, 2017, pp. 58-90).

43. A. Manzi, *Il selvaggio paese del Nord*, «Il Vittorioso», vol. XXIII, n. 4 24 gennaio 1959, p. 10-11; Id., *Vita di una famiglia di pionieri*, «Il Vittorioso», vol. XXIII, n. 5, 31 gennaio 1959, pp. 10-11; Id., *Le Giubbe rosse*, «Il Vittorioso», vol. XXIII, n. 10, 7 marzo 1959, pp. 10-11.

44. A. Manzi, *Visita al villaggio di Babbo Natale*, «Il Vittorioso», vol. XVII, 51, 20 dicembre 1953, p. 3.

45. A. Manzi, *Il Jibaro Napo*, «Il Vittorioso», vol. XXI, n. 49, 4 dicembre 1957, p. 14.

46. Il dattiloscritto è uno degli allegati che il missionario Fornari inviò a Manzi il 3 marzo 1956 in Centro studi Alberto Manzi (BO) – Archivio Fondo Alberto Manzi_AMCoo4-UA-Corrispondenza e fotografie. Documenti affini sono rintracciabili anche in Centro studi Alberto Manzi (BO) – Archivio Fondo Alberto Manzi_AMVoo4-UA-Articoli vari. Un altro spunto di approfondimento su un romanzo inedito di Manzi dal titolo *Indio* è fornito dal materiale documentario presente in Centro studi Alberto Manzi (BO) – Archivio Fondo Alberto Manzi_AMLoo8-UA-Indio e in Centro studi Alberto Manzi (BO) – Archivio Fondo Alberto Manzi_AMLoo6-UA-Indio.

4. Manzi e il consolidamento della prospettiva universalistica negli anni Sessanta

L'esperienza di Manzi a cavallo tra la fine degli anni Cinquanta e la prima metà degli anni Sessanta si colloca in un momento storico in cui la Chiesa vive un passaggio epocale segnata dalla fine del pontificato di Pio XII, dalla elezione di Giovanni XXIII e dall'indizione del Concilio Vaticano II⁴⁷. Eventi destinati a modificare lentamente lo scenario all'interno del quale anche tante iniziative ed esperienze, anche a sfondo educativo, del mondo cattolico saranno destinate a subirne i condizionamenti⁴⁸. Tra di esse ci sono quelle dell'Azione cattolica e quella di Alberto Manzi. È proprio in questa fase che il maestro romano arricchisce ulteriormente la propria esperienza. Come è noto, dà avvio all'esperienza televisiva che non è oggetto di questo specifico studio. Meno noto è l'impegno profuso dall'insegnante e pubblicitista per la casa editrice Ave. Mentre continua la collaborazione con il Vittorioso, ormai in declino, i vertici della casa editrice, nel pieno di una forte crisi⁴⁹, coinvolgono l'insegnante, scrittore e in procinto di diventare un protagonista radiotelevisivo, nel compito di rilancio dell'iniziativa editoriale soprattutto sul versante scolastico. In questo contesto i vertici editoriali assegnano a Manzi – insieme a Domenico Volpi – il compito di dirigere e coordinare la pubblicazione di diversi testi destinati alle scuole⁵⁰. Ed è in

47. Sulle vicissitudini che accompagnarono la fine del pontificato di Pio XII e la stagione aperta da Giovanni XXIII si rinvia a A. Riccardi, *Il potere del papa. Da Pio XII a Giovanni Paolo II*, Roma-Bari, Laterza, 1993.

48. Sui mutamenti in ambito educativo durante gli anni Cinquanta del Novecento si veda Aa.Vv., *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra*, Brescia, La Scuola, 1988.

49. Le difficoltà della casa editrice erano molte. In un promemoria interno del febbraio 1964 si spiega che «quando nel 1961 la presidenza generale della GIAC pose mano alla soluzione del problema Ave, l'editrice era agonizzante. Era ormai tagliata fuori dal mercato librario [...] con un personale pletorico e abbandonato a se stesso, con una rete commerciale completamente distrutta, con una dirigenza praticamente inesistente». Cfr. *L'Ave compie cinquant'anni 1935-1985*, Roma, Ave, 1987.

50. Dalla documentazione fino a questo momento recuperata la prima traccia di questo significativo coinvolgimento è del 1962. Si vedano i contratti tra Alberto Manzi e la casa editrice Ave firmati dal suo presidente Bernardi per la produzione del *Quaderno Vitt.* per la I e II classe e quelli con Domenico Volpi per la III, IV e V classe in Istituto per la storia dell'Azione cattolica e del movimento cattolico in Italia Paolo VI (d'ora in poi ISACEM), *Fondo Ave*, b. 30, f. 182 Alberto Manzi e b. 30, f. 183 Domenico Volpi-Alberto Manzi. La stessa b. 30, f. 182 contiene anche il contratto sottoscritto il 1 gennaio 1964 per la «Direzione e Redazione per la realizzazione» di una serie di testi di lettura, sussidiari e sussidi didattici scolastici e sussidi didattici per i maestri. Successivamente, nell'ottobre 1966, Manzi presentò un *Piano triennale di lavoro (dal 1 gennaio 1967 al 31 dicembre 1969) previsto per la redazione scolastica diretta da Alberto Manzi* a cui seguì il contratto sottoscritto il 28 luglio 1967 che avrebbe dovuto produrre sussidi per gli alunni e gli insegnanti. In particolare con il piano di lavoro triennale elaborato il 20 ottobre 1966, poi contrattualizzato, Manzi si impegnava a produrre cinque volumetti di «compiti per le vacanze» per le classi I, II, III, IV e V; un *Quaderno speciale di avviamento alla scrittura* per la classe I; un *Libro sussidiario* per la classe II; *Quaderni illustrati di appunti per lezioni* dalle varie materie (Educazione

questo contesto che, tra le diverse collaborazioni, oltre a quella con Domenico Volpi, avvia quella con Savino Mombelli, giovane teologo animatore e direttore dal 1960 al 1964 del Centro saveriano di educazione missionaria di Parma (destinato a diventare il Centro per l'educazione alla mondialità)⁵¹, organismo istituito presso il Centro saveriano di animazione missionaria (CSAM) di Parma, e della rivista «Didattica Missionaria I. Sussidi per le scuole elementari». Nel 1965 Mombelli fu destinato al lavoro missionario in Brasile ma nel 1967 ritornò in Italia, con la responsabilità della direzione del Centro di educazione missionaria, concorrendo al suo cambiamento in *CEM Mondialità* e, per un anno (1970-1971), anche del periodico «Missione Oggi» destinato a sostituire «Fede e Civiltà» prima di tornare definitivamente in Brasile nel 1972. Il sodalizio di Manzi con il missionario saveriano, su cui è necessario approfondire la ricerca⁵², non si limiterà alla pubblicazione di una nuova collana di testi per le scuole elementari dal significativo titolo *Il mondo è la mia patria* e *Umanità*. La collana riprendeva il progetto pedagogico e educativo del CEM e costituì un momento significativo del consolidamento nell'insegnante romano di una prospettiva capace di coniugare la sensibilità e l'attenzione alle dinamiche nazionali con quelle più universalistiche della fratellanza umana su basi religiose. Ma negli ultimi anni del decennio lavorerà a stretto fianco del missionario saveriano per la diffusione dell'attività editoriale dell'Ave correlata alla diffusione delle idee del CEM⁵³. Del resto nel corso degli anni Sessanta non vengono meno i legami

civica, Disegno, Storia e Scienze); volumi di didattica pratica (un volume per le classi del primo ciclo e tre volumi per ciascuna classe del secondo ciclo; un Corso completo di testi "sussidiari" per le tre classi del secondo ciclo. Manzi si impegnava ad assicurare: «a) Ideazione e impostazione pedagogico-didattica del lavoro; 2) Ricerca dei collaboratori; esame e scelta del loro materiale; c) Verifica della lavorazione artistica e dell'impaginazione; d) Correzione e revisione completa bozze, fino al "visato si stampi"; e) Realizzazione del piano di lavoro entro i termini previsti, come dal progetto allegato al presente contratto». La produzione, tuttavia fu molto lenta, tanto che nel 1970 il responsabile del settore dell'Ave fu costretto, dopo una *Breve nota sul rapporto Ave-Manzi* a richiamare Manzi agli impegni. Tutti i documenti citati sono contenuti in Istituto per la storia dell'Azione cattolica e del movimento cattolico in Italia Paolo VI, *Fondo Ave*, b. 26, f. 94 Alberto Manzi; b. 26, f. 95 Alberto Manzi.

51. Nato a Pontreviso (BS) il 9 aprile 1928 era entrato nella congregazione dei padri Saveriani nel 1946 e nel 1955 fu ordinato prete a Piacenza. Dal 1956 al 1961 prestò il suo servizio in Italia, anche a Brescia. Cfr. *In Memoriam. Padre Savino Mombelli*, «Profili biografici saveriani», 8/2016, Roma, Cdsr, 2017 consultabile on line al sito [https://centro-documentazione.saveriani.org/images/archivio/profili-saveriani/2016.08\(1756\)MombelliP.Savino_Profilo_ITA.pdf](https://centro-documentazione.saveriani.org/images/archivio/profili-saveriani/2016.08(1756)MombelliP.Savino_Profilo_ITA.pdf) (ultimo accesso: 03-08-2025).

52. Che Mombelli condividesse molti interessi in comune con Manzi è testimoniato anche dalla pubblicazione nel 1969 del saggio *Amazzonia, sul flusso della marea*, edito da CEM.

53. Il Centro saveriano di azione missionaria autorizzò padre Mombelli a dare «la sua piena collaborazione» all'attività scolastica «tramite la diffusione delle idee del CEM» della casa editrice cattolica. La collaborazione «da esplicarsi in concomitanza con il lavoro di Manzi» doveva comprendere la preparazione di testi scolastici, la revisione delle pubblicazioni scolastiche che l'Ave intendeva diffondere, la redazione della parte della rivista «I Diritti della scuola» messa a disposizione della casa editrice, attività di consulenza su altri temi che l'Ave avrebbe potuto sottoporgli. Il contratto dell'aprile 1968 sottoscritto

di Manzi con il contesto latinoamericano e, in particolare, con il gruppo di salesiani che sin dal decennio prima lo aveva introdotto nella macroregione amazzonica. Le tracce rinvenute presso il Centro Manzi attestano la continuità del rapporto con don Giulio Pianello che nel 1965 viene trasferito a Cuenca dove rimane per tre anni con il compito di confessore nel Collegio orientalista, ma per ragioni di salute tra il 1969 e il 1971 rimane nella casa ispettoriale di Quito. Nel giugno 1966 scriveva all'amico insegnante per informarlo dell'invio di un appunto «molto critico documentato»⁵⁴. Pur non conoscendo i contenuti specifici della nota trasmessa dal salesiano redatta da due missionari, il documento attesta la relazione fiduciaria che legava i due. È del 1968 una cartolina di saluti di don Giulio Pianello firmata anche da Franco Fornari⁵⁵.

5. Gli anni Settanta: di fronte ai mutamenti nel contesto latino americano

Negli anni a seguire non vennero a diminuire l'attenzione e l'interesse di Manzi per il Sud America, un interesse accompagnato da viaggi e contatti. Non c'è dubbio che il cambiamento del contesto latino americano abbia inciso ulteriormente sui destini e la visione di Manzi. Se l'America Latina soffrì per tutto il XX secolo il processo di militarizzazione violenta dello Stato, è negli anni Settanta del Novecento che il fenomeno tocca i momenti più intensi. Già nel corso degli anni Sessanta, nel 1964, in Brasile era stato promosso il colpo di stato a opera dei militari, segnale di come si volesse intraprendere la strada dei regimi forti per dare delle risposte efficaci alla crisi economica e alla instabilità sociale e politica aperte dal fallimento delle politiche dello sviluppo e dei vari populismi. Ma a partire dagli anni Settanta le dittature militari presero il sopravvento in quasi tutti i Paesi del continente. Nell'agosto del 1971 i militari prendevano violentemente la guida del governo in Bolivia, nel giugno del 1973 in Uruguay venne sciolto il congresso e il controllo del Paese passava nelle mani dell'esercito, tre mesi

dal responsabile del Centro Saveriano e dal consigliere delegato dell'Anonima Veritas Editrice in ISA-CEM, *Fondo Ave*, b.24, f.44 Centro saveriano azione missionaria 1964-1969. Altri documenti che attestano la collaborazione tra Manzi e Mombelli negli anni precedenti sono contenuti in ISACEM, *Fondo Ave*, b. 24, f. 45/1 Centro saveriano azione missionaria (1964-1968).

54. Cartolina di don Giulio Pianello ad Alberto Manzi del giugno 1966 dall'Ecuador, in Centro studi Alberto Manzi (BO) – Archivio Fondo Alberto Manzi _AMC003-UA – Corrispondenza e fotografie.

55. Cartolina di don Giulio Pianello e Franco Fornari a Manzi del 18 luglio 1968 in Centro studi Alberto Manzi (BO) – Archivio Fondo Alberto Manzi _AMC003-UA-Corrispondenza e fotografie.

dopo in Cile accadeva il golpe del generale Pinochet. Tra il 1975 e il 1976 cessavano due esperimenti popolari progressisti, pure guidati dai militari, che subirono delle involuzioni autoritarie producendo la destituzione di Alvarado in Perù e la recrudescenza militare in Ecuador. Tutto questo pochi mesi prima della caduta in Argentina del governo di Isabela Peron. E si potrebbe continuare citando il ruolo decisivo dei militari in altri contesti centro-americani⁵⁶. È solo all'interno di questo contesto che possiamo tentare di comprendere l'ulteriore sviluppo dell'itinerario personale e culturale di Alberto Manzi in Sud America connotato ancora dalla permanenza del legame con don Giulio Pianello che nel 1972 tornò a lavorare nella diocesi ecuadoregna di Azogues – eretta solo qualche anno prima, nel 1968 – accolto dal vescovo locale Diaz Cueva. Nel 1979 passava, però, a lavorare nella ispettorìa salesiana della Colombia dove iniziò ad assistere i lebbrosi e dove vi rimase per otto anni fino al 1987⁵⁷. Il missionario non nascondeva all'amico insegnante e scrittore le difficoltà e il senso di solitudine di fronte agli atteggiamenti e alle mentalità tradizionali presenti all'interno della Chiesa. Scriveva don Giulio:

dopo gli anni miei in selva con i Kivari, data la salute chiesi ed ottenni lavorare anche per una esperienza personale diretta, con una grande comunità di indios sulla Cordigliera a oltre tre mila mt. Mesi fa ho dovuto ritirarmi: la zona umida e freddissima, la “baracca inabitabile della casa convento”, gli sforzi d'attenzione in una area vastissima, e la incomprensione dei superiori ecclesiastici ora ridotti a “grassi borghesi”, mi hanno affettato enormemente. Sto rimettendomi in forze. In due anni ultimi nessun superiore è venuto

56. Per un quadro generale dei mutamenti nei diversi Paesi latino americani si rinvia a M. De Giuseppe, G. La Bella (edd.), *Storia dell'America Latina contemporanea*, Bologna, il Mulino, 2019.

57. Una missiva del 1979 proveniente da Contratación, un municipio del dipartimento di Santander in Colombia, fa riferimento all'arrivo di don Giulio Pianello Torricelli per iniziare il lavoro presso il lebbrosario di *Agua de Dios* la “ciudad del dolor”. Si realizzava, così, il desiderio più sentito del sacerdote salesiano maturato, sin dall'adolescenza, dopo aver ascoltato la conferenza di un confratello proveniente dalla città colombiana, ma che solo dopo quarant'anni di missione riusciva a portare a termine. Lettera di don Giulio Pianello a Manzi s.d. [ma del 1979], in Centro studi Alberto Manzi (BO) – Archivio Fondo Alberto Manzi _AMC004-UA_Corrispondenza_e_fotografie. In una successiva corrispondenza del 24 marzo 1979, don Giulio tornava sulla nuova destinazione: «Mi trovo bene e spesso mi chiedo se merito star qui fra i cari Lebbrosi. Penso che 'la nueva Giustizia' è la gratitudine e che colui che ha ricevuto il dono più grande, si sente obbligato a servire i suoi Fratelli'. Ecco perché ho richiesto e ottenuto, dopo 40 anni... [di] venire fra i lebbrosi!». Lettera di don Giulio a Manzi da Contratación del 24 marzo 1979, in Centro studi Alberto Manzi (BO) – Archivio Fondo Alberto Manzi _AMC004-UA_Corrispondenza_e_fotografie. Il 6 marzo 1979 il padre superiore dei salesiani Egidio Viganò, scriveva a don Giulio in risposta a una corrispondenza del 7 febbraio – di cui non conosciamo il contenuto – ma attraverso la quale – verosimilmente – informava il superiore della sua nuova destinazione e del lavoro con i lebbrosi, in Centro studi Alberto Manzi (BO) – Archivio Fondo Alberto Manzi _AMC003-UA_Corrispondenza e fotografie.

a trovarmi... solo come un cane... Sta scomparendo dalla cosiddetta “chiesa gerarchica”, il vero spirito di fraternità, giustizia e nemmeno già esiste quasi la sensibilità al dolore altrui... Dove stiamo camminando, Alberto?⁵⁸

L'inquietudine espressa da don Giulio ad Alberto Manzi sarebbe stata espressa anche da un'altra interlocutrice dello scrittore romano, Lina Lietti Fusari, che in una lettera del 4 maggio 1976 si rivolgeva allo scrittore romano con le stesse preoccupazioni espresse dal missionario salesiano: «dove andremo a finire?» e continuava riportando alcune frasi virgolettate, commentandole, che rivelano l'ottimismo e la fiducia nella possibilità di costruire una società diversa da parte di Manzi:

lei dice (e mi creda queste parole mi danno un immenso conforto) 'Io penso che stiamo camminando verso l'istituzione di una società nuova che abbatte molte impalcature vecchie e distruggerà molti tabù'. Chi distruggerà, abatterà questi tabù? Quando constatiamo che anche i poco sani si sono persi nel potere e nell'ingordigia? Poi lei dice 'Oggi come non mai il mondo è pronto al cambiamento e rientrerà in quell'ordine che Cristo voleva'. Signor Manzi, come l'invidia e come vorrei sperare in ciò che lei pensa.⁵⁹

Probabilmente – ma bisognerebbe verificarlo più approfonditamente – in questi anni vennero meno altri contatti sorti nello stesso gruppo salesiano all'interno del quale si manifestarono movimenti centrifughi come quelli che videro Franco Fornari uscire definitivamente dalla Congregazione nel 1973 dopo aver ottenuto la dispensa dal celibato. Ebbe, invece, continuità il rapporto con padre Savino Mombelli che nel 1972 tornò definitivamente in Brasile, a Belem, lavorando nella pastorale, nell'insegnamento e nell'assistenza ai più marginali, compito che svolse per altri 45 anni fino alla sua morte avvenuta ad Ananindéua, un comune del Brasile Nord, nello Stato del Pará, parte della mesoregione Metropolitana di Belém⁶⁰. In quel periodo il missionario saveriano era destinato ad approfondire il valore dei due concetti — quello di liberazione ed evangelizzazione — destinati a costituire, ormai, l'identità e la cultura della sua attività pastorale e culturale. All'interno di questo clima in via di mutamento, anche per la chiesa sudameri-

58. Lettera di don Giulio Pianello a Manzi del gennaio 1976 da Cuenca-Ecuador in [Centro studi Alberto Manzi (BO) – Archivio Fondo Alberto Manzi_AMC003-UA-Corrispondenza e fotografie].

59. Lettera di Lina Lietti Fusari ad Alberto Manzi del 4 maggio 1976 in Centro studi Alberto Manzi (BO) – Archivio Fondo Alberto Manzi_AMC003-UA-Corrispondenza e fotografie.

60. Cfr. *In Memoriam. Padre Savino Mombelli*, «Profili biografici saveriani», 8/2016, Roma, Cdsr, 2017.

cana – nel 1968 si tenne l'importante conferenza episcopale di Medellin a cui sarebbe seguita quella di Puebla nel 1979, segnando una riflessione profonda sulla missione della Chiesa e sul suo ruolo nella società latino-americana dopo lo svolgimento del Concilio Vaticano II, influenzata da problemi come la povertà, l'ingiustizia e la repressione politica⁶¹ – si innestano i nuovi viaggi di Manzi nei Paesi sudamericani. Dalle poche interviste o testimonianze rilasciate, i viaggi sudamericani di Manzi restano, però, ancora poco definiti⁶². Non abbiamo ancora un quadro completo e chiaro dei Paesi presso i quali l'insegnante trascorse dei periodi e nemmeno una cronologia delle visite. L'impressione, tuttavia, è che sui passaggi di Manzi negli anni Settanta e Ottanta del Novecento ci siano ancora molte reticenze ma soprattutto scarse fonti d'appoggio. Nell'attesa di poter individuare fonti che ci aiutino a comprendere in maniera più puntuale l'evoluzione dell'itinerario di Manzi, è possibile definire alcune ipotesi sulla base di quello di cui disponiamo. Alcune tracce rivelano la presenza in Perù dove, a Lima, vive la cugina Silvia con la quale mantiene relazioni costanti⁶³. Altre, sembrerebbero attestare un passaggio in Venezuela come una lettera senza data scritta ai maestri venezuelani⁶⁴. Altre, soprattutto fotografiche, in Colombia. In una delle molte foto conservate presso il Centro Manzi si parla di una piccola scuola a trenta metri dal Pacifico. Non c'è data e luogo. Ancora poco sappiamo di eventuali passaggi in Brasile da padre Mombelli. Con certezza siamo a conoscenza di un viaggio condotto in Argentina a seguito di un coinvolgimento di Manzi in una commissione promossa dal governo congiuntamente all'Unesco⁶⁵. La figlia Giulia, poi, racconta del suo viaggio

61. Sui processi di cambiamento che hanno interessato la Chiesa latinoamericana a seguito della ricezione del Concilio Vaticano II si veda G. La Bella, *L'umanesimo di Paolo VI*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2015, pp. 63-67; M. De Giuseppe, G. La Bella, *Da Puebla ad Aparecida. Chiesa e società in America Latina (1979-2007)*, Roma, Carocci, 2017.

62. R. Farné, *Non è mai troppo tardi. Testamento di un maestro. L'ultima conversazione con Roberto Farné*, Bologna, Leumann, EDB, 2017; R. Farné, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro* (2ª ed. ampliata), Bologna, Bononia University Press, 2024. G. Manzi, *Il profumo della foresta*, in Canevaro, Manzi, Volpi, Farné, *Un maestro nella foresta. Alberto Manzi in America Latina*, cit., pp. 27-36.

63. Nel febbraio del 1982 Manzi riceve da Lima una lettera dalla cugina Silvia in cui si parla dell'organizzazione e della ospitalità che riceverà a Lima nel successivo mese di luglio. Nel 1983 riceve un'altra lettera da Lima da parte di Teresa Giles Ponce che fornisce informazioni su Silvia. È presente inoltre un'altra lettera molto lunga e confidenziale del 25 agosto 1983 da parte sempre di Silvia (tutte queste missive si trovano in Centro studi Alberto Manzi (BO) – Archivio Fondo Alberto Manzi_AMCoo3-UA-Corrispondenza e fotografie. Nel Centro Manzi sono conservate altri scambi epistolari tra Silvia e Alberto).

64. Lettera di Manzi ai maestri venezuelani sd e sl in Centro studi Alberto Manzi (BO) – Archivio Fondo Alberto Manzi_AMCoo3-UA-Corrispondenza e fotografie.

65. Memorandum inviato dall'Ambasciata della Repubblica Argentina in Italia a Manzi, in Centro studi Alberto Manzi (BO) – Archivio Fondo Alberto Manzi_AMCoo3-UA-Corrispondenza e fotografie. Cfr. anche P.A. Serrao, F. Pongiluppi, *Alberto Manzi, letto e pensato dal Sudamerica*, «Nuova Secondaria», vol. XLI, n. 10, 2024, pp. 382-392.

in Bolivia nel 1984 al fine di liberare un *leader* del movimento guerrigliero bolivarista. Dalle testimonianze dello stesso Manzi o della figlia si fa riferimento ad arresti, a dichiarazioni di governi nei confronti dello scrittore come persona non grata, addirittura a torture per accuse di bolivarismo⁶⁶. Sono testimonianze importanti che, però, avrebbero bisogno di essere sostenute da alcune evidenze documentarie che, a oggi, sono ancora deboli se non del tutto assenti e sul cui recupero la ricerca dovrebbe orientarsi.

6. La produzione di una letteratura pedagogica «contro tutte le ingiustizie»

Quelle che ci vengono restituite fino a oggi sono soprattutto delle considerazioni che scaturiscono dalla produzione di natura letteraria dello stesso Manzi, parte delle quali pubblicate postume⁶⁷. L'esperienza in America Latina divenne l'oggetto tematico dell'impegno letterario esercitato attraverso, come è noto, una serie di romanzi, scritti fra il 1974 e il 1997: *La luna nelle baracche*⁶⁸, *El loco*⁶⁹, *E venne il sabato*, quest'ultimo rimasto inedito dopo la morte di Manzi nel 1997 e pubblicato per la prima volta solo nel 2004 e poi riproposto nel 2014. Dalle corrispondenze del maestro con don Giulio Pianello si evince, peraltro, che lo scrittore romano progettò una produzione cinematografica del primo romanzo della trilogia. Il progetto di Manzi, maturato nel 1978, fu accolto con entusiasmo e, al tempo stesso, preoccupazione da parte del sacerdote salesiano⁷⁰ che proprio in quel periodo, come si

66. G. Manzi, *Il tempo non basta mai. Alberto Manzi: una vita tante vite*, Torino, Addeditore, 2014, pp. 19 e ss.; G. Manzi, *Il profumo della foresta*, in Canevaro, Manzi, Volpi, Farné, *Un maestro nella foresta. Alberto Manzi in America Latina*, cit.

67. A. Mulas, *L'America Latina di Linda Bimbi e Alberto Manzi*, «Quaderni di letterature iberiche e iberoamericane», 9, 2020, pp. 59-77.

68. A. Manzi, *La Luna nelle baracche*, Firenze, Salani, 1974; una nuova edizione introdotta da R. Farné è stata pubblicata per le Edizioni di Storia e Letteratura di Roma nel 2024.

69. A. Manzi, *El Loco*, Firenze, Salani, 1979.

70. Da uno scambio con il missionario salesiano del dicembre 1978 si evince il progetto di Manzi di girare un film sulle condizioni degli indigeni dell'amazzonia ecuadoriana. Una prospettiva che preoccupava don Giulio il quale non esitava a sollecitare Manzi intorno ad alcune questioni delicate: «Dimmi, quando più o meno pensi di realizzare il film? Vieni con equipe, cameramen, ecc.? – Quanto tempo durerrebbe (sia il film, sia le riprese essenziali in Ecuador? In che ti potrò aiutare, essere utile? – Ben sai i governi qui sono gelosi e suscettibili: penso che per 'girare qui' la [illeggibile] dovrete preavvisare e chiedere autorizzazioni eventuali al Governo di Ecuador /o di nazione che sceglierete definitivamente[illeggibile] tramite magari la ambasciata in Roma. Sceglierete 'sul posto?': con scenografia locale e indios, colonos autentici? (Vi condurrei in zone ad hoc!) – Pensi che le scene 'forti' dei militari contro campesinos, incendio villaggio ecc. potranno offendere la suscettibilità del Governo (militari, autorità ecc.)?». Lettera di don Giulio Pianello ad Alberto Manzi il 12 dicembre 1978 in Centro studi Alberto Manzi (BO) – Archivio Fondo Alberto Manzi_AMC003-UA-Corrispondenza e fotografie.

è visto, era in procinto di essere trasferito e visse un passaggio importante della sua vita missionaria.

I pilastri su cui si reggono a livello narrativo e concettuale i romanzi di Manzi sono la presenza costante di un eroe-modello per gli altri che funge da forza trainante; ma questo singolo diventa immediatamente un riferimento identitario collettivo, un io che non può esistere e non ha forza se non con gli altri. Si parte dalla realtà delle esperienze vissute per rappresentare però il cambiamento del contesto sociale che si auspica. Già Andrea Canevaro rilevò l'essenza di natura pedagogica dei romanzi⁷¹. Nei libri di Manzi il filo conduttore è quello dell'alfabetizzazione che diviene l'arma di affermazione dei propri diritti e di emancipazione dal ricatto del padrone. I libri manifestano una forte connotazione educativa nel momento in cui indicano gli strumenti – come la parola, l'alfabeto – che offrono la speranza del cambiamento e ne indicano la via. I contadini passano dal silenzio obbediente tipico di queste popolazioni a comunità vive, parlanti attraverso azioni concrete. Il diverso, *il loco*, nei suoi romanzi, è rappresentato come una forza dirompente nella società che insegna uno sguardo nuovo sugli altri e sul modo di concepire il rapporto con la comunità.

Dal punto di vista storico emerge la necessità di individuare meglio alcuni passaggi che possono aver inciso sulla progressiva vicinanza di Manzi alle istanze di denuncia delle condizioni di subalternità e di ingiustizia sociale delle masse contadine sudamericane. Oltre ai rapporti con il mondo missionario salesiano e saveriano, a cui si è già fatto riferimento, probabilmente anche alcune letture approfondite in questo periodo possono aver avuto una profonda influenza sul maestro italiano. Tra queste vanno annoverate quelle connotate dalla poetica che caratterizza il realismo letterario del drammaturgo, saggista, poeta e giornalista peruviano, Bondy, tra i più importanti intellettuali peruviani, ma soprattutto di Manuel Scorza e del narratore ed etnologo peruviano José María Arguedas, figura che ebbe la particolarità di crescere a diretto contatto con la tradizione culturale andina cosa che gli consentì di descrivere la realtà degli indios nella società peruviana, alimentando il movimento letterario indigenista⁷². Tali letture si sviluppano intorno a una sensibilità, probabilmente maturata già nell'arco del decennio, che vide Manzi manifestare interesse intorno alle esperienze condotte in America Latina promosse da quell'episcopato e quel mondo

71. Canevaro, Manzi, Volpi, Farné, *Un maestro nella foresta. Alberto Manzi in America Latina*, cit.

72. Cfr. la lettera del 9 gennaio 1985 inviata da Manzi a un non meglio identificato *Gentile amico* in A. Manzi, *Viaggi Sudamericani*, Bologna, Centro Manzi. Sulle letture di Manzi si è soffermato anche Mulas, *L'America Latina di Linda Bimbi e Alberto Manzi*, cit., pp. 59-77.

missionario sempre più impegnato a tradurre nelle diverse società degli stati sudamericani le esperienze e le riflessioni dei teologi della liberazione⁷³. Si tratta di una sensibilità che porterà Manzi a partecipare a iniziative come quelle prodotte dalla Fondazione Lelio Basso all'inizio degli anni Ottanta su *Chiesa e rivoluzione nell'America Latina*⁷⁴. L'impressione, tuttavia, è che più che le letture – di cui oggi non abbiamo ancora conoscenza – che possano aver introdotto alle riflessioni e ai dibattiti suscitati dal rinnovamento teologico promosso da padre Gutierrez, tra i punti di riferimento certi nella elaborazione anche letteraria di Manzi, ci sia un dialogo costante con alcune figure del mondo cattolico missionario. In una missiva del 9 giugno 1978 il missionario saveriano Mombelli discorre con Manzi, in piena fase di elaborazione del secondo romanzo, circa un personaggio tipico dei suoi romanzi, colui che emblematicamente rappresenta il pazzo che però diventa una guida ispiratrice per la popolazione, quella che sarà, nel romanzo pubblicato l'anno seguente il *Loco* nello scambio epistolare indicato come *Marcos*, offrendo uno spaccato molto interessante sulle favelas e su alcuni aspetti del modello antropologico brasiliano:

carissimo Alberto, ci siamo veramente. Il cretino che tu cerchi lo puoi trovare qui. Le favelas sono piene di Marcos che, una volta incrinati, riescono a vivere e a far vivere, ad essere felici, a farci invidia. Insomma c'è qualcosa di misteriosamente vero nel tuo Marcos. Il Tuo Marcos è una filosofia, una forma di esistenza che avrebbe il diritto ad essere apprezzata e, magari, ad essere scelta da chi vuole. Vuoi sapere se la gente delle baracche ha delle aspirazioni, valori, difetti? Ha tutte queste cose e molte altre che non ti so dire. Siamo ignorantissimi a riguardo di questa gente. Li considero come dei vulcani apparentemente spenti, o delle paludi dalle quali può nascere il Nilo. Molti corrono dietro al modello borghese. Fanno tutto il possibile per suicidarsi alla maniera dei ricchi di tutto il mondo. Cercano di avere tutto per non avere, un bel momento, più niente, neanche la voglia di vivere. Molti, la maggior parte, vivono in maniera naturale, spontanea, superbamente libera, gelosissimi di una libertà privata, individuale che non possiamo nemmeno sognare. I ragazzetti,

73. Sulla teologia della liberazione si rinvia a L. Ceci, *Chiesa e liberazione in America Latina (1968-1972)*, in A. Melloni, S. Scatena (edd.), *L'America Latina fra Pio XII e Paolo VI. Il cardinale Casaroli e le politiche vaticane in una chiesa che cambia*, Bologna, il Mulino, 2006, pp. 149-168; Id., *Per una storia della teologia della liberazione in America Latina*, Firenze, Olschki, 1997; Id., *La teologia della liberazione in America Latina. L'opera di Gustavo Gutierrez*, Milano, FrancoAngeli, 1999.

74. Mulas, *L'America Latina di Linda Bimbi e Alberto Manzi*, cit., p. 59.

maschi, vivono la loro età dieci volte più dei nostri. Qui Leopardi non farebbe in tempo a scrivere il Sabato del Villaggio. Vedendo i ragazzetti giocare nell'acqua morirebbe subito d'invidia. Poi qui la gente si conosce, si incontra, le case sono aperte tutto il giorno. Chiunque è sempre pronto a ballare una samba o a carnevalizzare il quartiere.⁷⁵

Nei romanzi sudamericani è più evidente e netta la rappresentazione di quei settori della Chiesa sordi e fiancheggiatori dei potentati locali, che utilizzano il potere politico per proteggere interessi religiosi e che manifestano resistenze al mutamento sociale e politico. Nel romanzo *E Venne il Sabato*⁷⁶ il vescovo interviene più volte anche contro l'operato dei giovani sacerdoti:

voi sapete che ogni atto di ribellione è contro la volontà del Signore. Gesù ha posto l'altra guancia; Gesù ha detto a Pietro: chi di spada ferisce, di spada perisce... Beati i colpiti dall'ingiustizia, perché avranno giustizia nei cieli, ha detto il Signore.⁷⁷

A tale Chiesa lo scrittore contrappone sacerdoti che si sacrificano per la loro gente e che denunciano apertamente i soprusi. Così avviene per don Julio, che pur se malmenato dalle guardie della Compagnia, celebra messa tuonando contro l'autorità:

ebbene io ora, davanti a voi, davanti a questi nuovi morti, dico che dobbiamo chiedere e volere giustizia. Non voglio più dirvi che avrete giustizia nel regno dei cieli, la giustizia dobbiamo volerla, dobbiamo conquistarla vivendo da giusti. E per vivere da giusti non possiamo più accettare ingiustizie senza denunciarle, senza combatterle. E da oggi, da questo momento, grideremo insieme contro tutte le ingiustizie.⁷⁸

Il romanzo viene accolto positivamente in quegli ambienti del cattolicesimo missionario più vicino a Manzi. Significativa, in tal senso, è la missiva del novembre 1977 con la quale Mombelli esprime alcune considerazioni sul romanzo di Manzi *La luna nelle baracche*. È un documento che attesta la sintonia di Manzi con le spinte di rinnovamento interne al mondo ecclesiale

75. Lettera di Savino Mombelli a Manzi del 9 giugno 1978 da Belem in Centro studi Alberto Manzi (BO) – Archivio Fondo Alberto Manzi_AMC003-UA-Corrispondenza e fotografie.

76. A. Manzi, *E venne il sabato*, Iesa, Gorée, 2005.

77. A. Manzi, *E venne il sabato*, Milano, Baldini & Castoldi, 2014, p. 150.

78. *Ibid.*, p. 112.

successive allo svolgimento della fase post conciliare. Infatti il missionario saveriano ritiene che le parti migliori del romanzo siano quelle riferite alla maturazione di Pedro e alla “ipocrisia borghese” di don José:

I due personaggi sono straordinariamente autentici. Servirebbero molto anche a noi, in Italia. Alla Chiesa, prima di tutto. Tutto il romanzo comunque è un rigurgito di speranza pura, una fiammella nell'oscurità per l'uomo d'oggi. La situazione dell'America Latina è la situazione del vecchio mondo visto attraverso una lente. Mi è piaciuta anche la sfiducia nelle istituzioni, sindacati inclusi, appena sussurrata. Quell'uomo puro che tu presenti è il solo capace di fare qualcosa, mi entusiasma, mi fa venire voglia di esserlo.⁷⁹

7. Conclusioni

Al termine di questa analisi ci si rende conto di aver posto più quesiti che risposte intorno all'esperienza sudamericana di Alberto Manzi. Si rende necessario proseguire il lavoro di scavo al fine di recuperare le fonti documentarie utili a individuare figure, esperienze e itinerari che concorsero a far maturare in Alberto Manzi quel profilo di scrittore capace di esprimere una particolare attenzione e sensibilità verso i temi dell'alfabetizzazione e la crescita culturale nel contesto latinoamericano congiuntamente alle esigenze di equità e giustizia sociale. Sembra, tuttavia, indispensabile collocare il profilo del maestro e scrittore romano all'interno di una evoluzione temporale connotata da significativi momenti di svolta che hanno interessato non solo il contesto civile e religioso italiano ma anche sudamericano. Sembra difficile ricostruire l'esperienza sudamericana, ma anche italiana, di Manzi senza far riferimento ad aspetti centrali che hanno contraddistinto il cattolicesimo e le sue trasformazioni, alla rete di relazioni intorno alla quale lo scrittore ha tessuto i molteplici itinerari che hanno segnato la sua esperienza. A cento anni dalla morte di Alberto Manzi, crediamo, però, da parte di chi fa il mestiere di storico dell'educazione, che non si possa non esigere la necessità di continuare a cercare quelle fonti che potrebbero

79. Lettera di Savino Mombelli a Manzi del 5 novembre 1977 da Bassano Bresciano in Centro studi Alberto Manzi (BO) – Archivio Fondo Alberto Manzi_AMC003-UA-Corrispondenza e fotografie. Diverse sono le tracce che attestano la continuità del rapporto di amicizia tra il missionario saveriano e il maestro scrittore romano. In un'altra missiva Savino Mombelli, da poco cinquantenne, scrive, a Manzi ricordando di attendere l'arrivo del suo libro. Da questa missiva sappiamo che il missionario, in procinto di partire dall'Italia, aveva inviato un piccolo commento al libro *La luna nelle baracche*. La lettera su carta intestata dell'*Instituto de pastoral regional a Belem* (Brasile), era scritta da Bassano Bresciano il 4 aprile 1978.

aiutare a meglio ricostruire il complesso itinerario umano e professionale dell'insegnante romano per comprendere anche meglio il peso e l'entità della sua produzione letteraria.

Il problema della valutazione («Fa quel che può, quel che non può non fa»)

di Cristiano Corsini

1. Manzi valutava?

Tra gli anni Settanta e Ottanta, Alberto Manzi suscita l'interesse dell'opinione pubblica rifiutandosi di compilare le schede di fine anno. Nel 1981, la posizione del maestro si sarebbe infine concretizzata nel celebre timbro «FA QUEL CHE PUÒ, QUEL CHE NON PUÒ NON FA» apposto sulle schede delle sue alunne e dei suoi alunni. Come avremo modo di approfondire, Manzi argomenta la sua scelta attraverso acute e caustiche riflessioni¹ sulle nefaste conseguenze di una valutazione finalizzata a rendicontare e a classificare. Prima di analizzare tali riflessioni, appare utile ragionare sulle sue concrete scelte valutative.

Come valutava dunque – ammesso che valutasse – Alberto Manzi?

Abbiamo una preziosa testimonianza. Si tratta della sua ultima intervista televisiva, curata da Roberto Farnè e recuperabile su YouTube². All'interno dell'intervista sono inserite riprese relative ad attività didattiche svolte negli anni Ottanta.

In una di queste, possiamo osservare Manzi e la sua classe alle prese con la correzione di elaborati scritti aventi per oggetto la consegna “Come mi lavo i denti”. Troviamo Manzi in piedi e, accanto a lui, le sue alunne e i suoi alunni. Della cattedra non v'è traccia. Manzi chiede a un bambino di

1. R. Farnè, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, Milano, Mondadori, 2011; T. Convertini, *L'ABC di Alberto Manzi maestro degli italiani*, Roma, Anicia, 2024.

2. Alberto Manzi. *L'ultima intervista al maestro di “Non è mai troppo tardi”*, canale YouTube del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, link: <https://www.youtube.com/watch?v=gKQ7GbworSw&t=523s> (ultimo accesso: 07-07-2025).

iniziare a leggere quanto ha scritto. Da alcune battute appare evidente che l'elaborato scelto per iniziare non è tra i migliori. Il bambino sorride e inizia a leggere.

Cosa fa il maestro?

Manzi si rimbocca le maniche e, usando spazzolino e dentifricio, traduce in precisi atti quanto, nel frattempo, viene letto dal bambino. Ogni descrizione dell'alunno trova un perfetto corrispettivo in un'azione del maestro. Questo vale, ovviamente, anche per le inesattezze e le imprecisioni. Ed è proprio la traduzione operativa delle inesattezze a produrre effetti comici che si inseriscono in un clima di suo già disteso e accogliente. Per esempio, quando l'alunno legge «metto il dentifricio sullo spazzolino», il maestro sprema il tubetto posizionando la pasta dentifricia non sulle setole – come avrebbe dovuto essere indicato nel testo – ma sul manico. La trasposizione comica di questa imprecisione porta al riso l'intera classe, compreso il bambino che legge. Ogni termine usato dall'alunno in maniera approssimativa o inappropriata si traduce in un atto inadeguato ed esilarante.

Cosa apprendiamo da questo video?

Molte cose, proviamo a sottolineare alcune di esse.

È utile, in primo luogo, soffermarsi sulla scelta di Manzi di tradurre in azione quanto scritto nel tema. Questa scelta, esattamente come quella di disegnare sui fogli in TV, consente di suscitare maggiore interesse verso l'attività e di trasformare il processo valutativo in occasione di insegnamento e apprendimento. In tal modo, la valutazione sembra sciogliersi nell'attività didattica. Nell'aula di Manzi a scomparire non è solo la cattedra: manca anche la tradizionale litania scandita da *io insegno, tu ripeti, io ti metto un voto!*

In secondo luogo, come accennato, il clima è estremamente rilassato. A partecipare al processo, a ridere e a intervenire, è l'intera classe, non solo Manzi e il bambino che legge il testo. D'altro canto, è chiaro a chiunque che il focus non è sul bambino, ma sul suo tema. Infine, questi due elementi (clima, focalizzazione sull'attività e non sull'individuo) consentono di impiegare l'errore come elemento regolatore dell'attività didattica, ovvero come occasione di insegnamento e apprendimento. L'impiego didattico dell'errore può essere considerato una sorta di Sacro Graal di ogni processo valutativo: solennemente sancito nella normativa sulla valutazione, retoricamente affermato da scuole e docenti in documenti d'istituto e altre dichiarazioni d'intenti, esso viene raramente realizzato nella concreta prassi quotidiana.

È dunque il caso di affrontare il seguente interrogativo: Manzi sta valutando?

Possiamo affermare che la valutazione c'è, ma non si vede. D'altro canto, quando ci rendiamo conto che effettivamente stiamo apprendendo qualcosa dai nostri errori, la valutazione sembra del tutto assente, dato che essa viene per lo più associata a stati d'ansia e giudizi sull'individuo. Nel caso di Manzi non v'è alcun giudizio sull'individuo, ma la valutazione c'è, anche se assume un ruolo differente da quello abituale.

Infatti, Manzi attribuisce valore a quanto letto dall'alunno e lo impiega per orientare la propria attività didattica. Il video mostra chiaramente come il maestro, consapevole dell'obiettivo dell'attività svolta (apprendere a scrivere un testo regolativo), accompagni e sostenga una meticolosa e rigorosa ricerca degli errori. Meticolosa e rigorosa: diremmo infatti che Manzi non ne lascia passare uno.

Errori che a noi possono sembrare triviali e apparentemente insignificanti, come scrivere «metto il dentifricio sullo spazzolino» piuttosto che «metto la pasta dentifricia sulle setole», una volta riscontrati e trasformati in attività coinvolgenti e ludiformi consentono di liberare l'apprendimento dalla paura di sbagliare.

Se la valutazione diventa occasione di insegnamento e apprendimento è perché l'errore non è strumento di penalizzazione, di stigma e di umiliazione. Si tratta, come vedremo, di una dinamica che nel corso degli anni sarebbe stata acquisita dalla ricerca in ambito psicopedagogico.

Va però evidenziato che per arrivare a impiegare l'errore come occasione di apprendimento e insegnamento il maestro romano sceglie di fare a meno dei voti. Non avendo voti da assegnare, l'errore non può essere usato al fine di sottrarre qualche punto a un compito ideale ritenuto da *io* o da *ottimo*. Liberata la valutazione dal voto, l'errore viene ricondotto alla sua funzione più preziosa e lo stesso processo valutativo tende a mimetizzarsi in quello di insegnamento.

Manzi ha ben presenti le ragioni che lo portano a fare a meno del voto. Sa bene che il voto tende a trasmettere il terrore di sbagliare e a generare un clima di competizione tossico. Queste considerazioni portano Manzi a fare a meno del voto nella valutazione in itinere e, successivamente, a rifiutarsi di esprimere un giudizio anche sulle schede, scelta che gli costerà la sospensione dall'insegnamento.

Al termine dell'anno scolastico 1974-1975, il maestro romano esplicita le sue ragioni nel testo *Motivi per i quali l'insegnante non usa classificare gli alunni*:

classificare dando una votazione o un giudizio di merito comparativo [...] significa voler dimenticare che la scuola è tale solo se insegna a pensare,

solo se aiuta a immettersi con libertà nella società. Classificare significa impedire un armonioso sviluppo intellettuale, rispettoso dei tempi di crescita individuali; significa impedire un apprendimento cosciente, che nasce, cioè, da un continuo osservare, ragionare, discutere sulle cose; ricerca, questa, che non è mai priva di errori, di incompletezze. Ora, se si classifica, l'errore, l'incompletezza suscita "terrore", per cui si tende ad evitare la causa del terrore copiando, imparando a memoria definizioni fatte da altri, ecc.

Classificare significa obbligare ad accettare definizioni stabilite, impedire il ragionamento, rendere tutti affini al modello prefisso, significa educare alla menzogna e alla falsità.

Classificare significa ancora educare alla divisione classista (bravi, più bravi, meno bravi, ecc.), significa selezionare, distruggere la personalità.

Classificare significa, purtroppo, distruggere il senso della comunità, dove ogni individuo deve imparare a vivere dando il meglio di se stesso non per lucro (ed anche il voto è lucro) ma nell'interesse della comunità stessa e per il piacere personale che deriva dalla scoperta e dalla conoscenza.

Se è obbligatoria la classificazione, delego la segreteria della scuola a dare lo stesso voto ad ogni alunno e per ogni materia.³

Nel 1976 scrive al direttore didattico «consegnerò le pagelle soltanto alla fine dell'anno scolastico perché così vuole il regolamento»⁴ e che avrebbe assegnato voti per il secondo quadrimestre solo se gli avessero dimostrato che «dare i voti e compilare una classificazione (sia pure a parole) è un mezzo che aiuta i ragazzi a crescere in intelligenza, in solidarietà, in amicizia»⁵.

2. Formativa sì, ma rispetto a cosa?

Manzi afferma chiaramente la necessità di sviluppare un atteggiamento scientifico e responsabile e, allo stesso tempo, è perfettamente consapevole dell'impatto nefasto del voto sull'apprendimento e sull'insegnamento.

Partiamo da questo secondo aspetto, ovvero dalla valutazione intesa come elemento di regolazione dell'insegnamento. Secondo Manzi, la valu-

3. Lettera di Alberto Manzi al direttore didattico, 7 giugno 1975, in <https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/07/perchenonclassificare.jpg> (ultimo accesso: 07-07-2025).

4. Lettera di Alberto Manzi al direttore didattico, 26 aprile 1976, in <https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/07/soleceto.pdf> (ultimo accesso: 07-07-2025).

5. *Ibid.*

tazione non può avere la finalità di giudicare il singolo individuo. A essere sottoposto a valutazione è il lavoro svolto, e lo scopo è quello di comprendere come aiutare alunne e alunni:

se una valutazione deve esserci, deve essere una valutazione del rendimento della scuola non del rendimento individuale.⁶

Sono parole che riecheggiano quelle usate da uno dei padri dello sperimentalismo pedagogico, Aldo Visalberghi, che nel 1965 definisce sperimentale ogni pedagogia che consente all'insegnante di mettere alla prova dell'esperienza i mezzi e i fini del proprio lavoro⁷. Nello stesso anno in cui Manzi si rivolge al direttore didattico, Benedetto Vertecchi (allievo sia di Manzi sia di Visalberghi), usa per primo la locuzione «valutazione formativa»⁸ in Italia. Per Vertecchi, la valutazione è formativa se è finalizzata a dare forma alla didattica. L'urgenza di una regolazione della didattica in base alla valutazione *in itinere* viene avvertita con maggior forza a partire dagli anni Sessanta, ovvero nel decennio in cui le masse accedono sistematicamente all'istruzione secondaria. Questo comporta profondi mutamenti nella composizione delle classi e la didattica che tradizionalmente pensata per le élite si rivela del tutto inefficace per buona parte della popolazione studentesca. La valutazione tradizionale, che rendiconta e classifica, tende a preservare una didattica che legittima e riproduce le disuguaglianze di partenza, trasformando il privilegio in merito.

Successivamente, nel corso degli ultimi decenni, la valutazione formativa è stata arricchita in base allo sviluppo della psicologia dell'apprendimento. Si sono affermate locuzioni come *assessment for learning* e *assessment as learning*. Giustamente, la valutazione è letta come strategia di apprendimento. Tuttavia, si corre il rischio di dimenticare che la valutazione è formativa se orienta in primo luogo l'insegnamento. Come denuncia Gert Biesta, la *learnification*⁹, ovvero la riduzione di ogni processo didattico e educativo a effetto di apprendimento, tende ad agire come processo che mette in secondo piano il ruolo giocato da chi insegna. Al contrario, sottolineando la rilevanza della valutazione nella regolazione della didattica, Manzi sembra mettere in guardia da quella strisciante estroflessione di responsabilità che

6. Cfr. i "gobbi" di Alberto Manzi sulla valutazione, in <https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/02/CentroAlbertomanzi-mostra-biografica-pannelli.pdf> (ultimo accesso: 02-09-2025).

7. A. Visalberghi, *I problemi della ricerca pedagogica*, Firenze, La Nuova Italia, 1965.

8. B. Vertecchi, *Valutazione formativa*, Torino, Loescher, 1976.

9. G.J.J. Biesta, *Good Education in an Age of Measurement*, London-New York, Taylor and Francis, 2010.

non di rado caratterizza le riflessioni di una parte della classe docente sui rapporti tra insegnamento e apprendimento.

D'altra parte, la valutazione gioca un ruolo decisivo nello sviluppo degli apprendimenti. In particolare, il ricorso sistematico al voto compromette le possibilità di applicare una didattica che spinga l'individuo ad assumersi la responsabilità di elaborare ipotesi di soluzione di problemi complessi senza aver timore di essere giudicato. Manzi richiama esplicitamente questa dinamica.

Si tratta di un passaggio che merita di essere approfondito.

Per quale motivo il terrore di sbagliare, che agisce come ostacolo all'apprendimento, è legato a una valutazione classificatoria e incentrata sul voto? Per quale motivo il voto fa sì che la valutazione, piuttosto che descrivere le attività svolte e migliorare quelle da svolgere, finisca col giudicare il singolo individuo, favorendo lo sviluppo di emozioni negative?

Che cos'è un voto?

Il voto è una particolare forma comunicativa del processo valutativo.

Come comunicare una valutazione? Possiamo descrivere i punti di forza e di debolezza dell'attività svolta, possiamo usare un voto, possiamo affiancare il riscontro descrittivo al voto. In ambito scolastico la scelta comunicativa più diffusa è quella del voto (solo o affiancato dal riscontro descrittivo). Il voto è una sintesi ordinale della valutazione¹⁰. Il voto è per sua natura sintetico, dato che viene concisamente espresso attraverso numeri come 6 o aggettivi come *sufficiente*. In aggiunta a ciò, il voto è ordinale, dato che stabilisce una graduatoria, posizionando un individuo in una scala apparentemente precisa e oggettiva.

Per comprendere le ragioni della diffusione del voto è bene considerare che esso ha la duplice funzione di rendicontare il lavoro svolto e selezionare gli individui migliori. Tali funzioni rivestono un'importanza crescente nello sviluppo dei sistemi d'istruzione. Secondo Pierre Merle¹¹, l'invenzione dei voti è legata a due fondamentali innovazioni introdotte dai gesuiti. L'ordine sceglie infatti sia di accogliere nei suoi collegi anche adolescenti provenienti da famiglie non ricche sia di ridurre le punizioni corporali. Queste innovazioni determinano però l'insorgere di nuovi problemi. In primo luogo, si riscontra un'accresciuta eterogeneità nella popolazione studentesca. Tale

10. C. Corsini, *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*, Milano, FrancoAngeli, 2023; Corsini C. *La fabbrica dei voti. Sull'utilità e il danno della valutazione a scuola*, Roma-Bari, Laterza, 2025.

11. P. Merle, *L'école française et l'invention de la note. Un éclairage historique sur les polémiques contemporaines*, «Revue française de pédagogie», n. 193, 2015, pp. 77-88.

eterogeneità rappresenta una sfida con una didattica che sin lì era tagliata su misura per studenti prevalentemente di estrazione elitaria. In secondo luogo, la riduzione delle punizioni corporali indebolisce il controllo esercitato sulla popolazione studentesca.

Come affrontare questa doppia sfida? Si escogita un modo per rendere la classe via via più omogenea. Si opta per un meccanismo selettivo che, al tempo stesso, permetta di mantenere un buon grado di controllo disciplinare. Agli studenti vengono così assegnati premi e punti per le attività svolte nel corso della didattica. Si tratta di un sistema che ha lo scopo di mantenere viva l'attenzione della classe nel corso delle lezioni e di ottenere una precisa graduatoria di merito al termine dell'anno. La classe viene divisa sulla base di tre fasce di punteggio:

- la fascia degli *optimi*, composta dagli studenti che, avendo ottenuto più punti, sono promossi;
- la fascia dei *dubii*, composta da studenti con un punteggio intermedio che vengono ammessi con riserva all'anno successivo;
- la fascia degli *inepti*, composta dagli studenti che, avendo ottenuti i punteggi più bassi, sono considerati “stupidi e gretti”. Alle loro famiglie viene richiesto di allontanare i figli dalla scuola.

La difficoltà posta dalla diversificazione socioculturale della popolazione studentesca viene affrontata impiegando uno strumento in grado di disciplinare la condotta senza esercitare alcuna violenza fisica. Il ruolo che prima era affidato alle punizioni corporali è ora assunto da un dispositivo che confronta l'apprendimento di un singolo individuo con il resto del gruppo. Come ricorda Merle, quella espressa dal voto è una valutazione «strettamente locale», ovvero relativa. Questo significa che l'assegnazione dell'etichetta-voto dipende dall'andamento del resto della classe. Lo stesso studente che in una classe risulta tra i *dubii* rischia di finire tra gli *inepti* se inserito in una classe diversa. Si tratta di una caratteristica ricorrente nella valutazione incentrata sul voto. Infatti, il voto ci dice molto sulla posizione occupata in classifica e poco o nulla sulle cose che sono state apprese o che rimangono da apprendere. Ricorrendo al lessico docimologico, possiamo affermare che siamo di fronte a una valutazione “normativa”, dato che esprime la distanza di un singolo da un gruppo assunto come norma. L'alternativa alla valutazione normativa è la valutazione “criteriale”, ovvero una valutazione che esprime il giudizio rispetto a obiettivi di apprendimento.

Come abbiamo visto, il voto è una scelta comunicativa della valutazione. Quanto incide sullo sviluppo degli apprendimenti? A quanto ne sappiamo, i voti da questo punto di vista non brillano per efficacia, soprattutto se comparati ad altre scelte comunicative della valutazione. Le evidenze empiriche raccolte nel corso dei decenni vengono così sintetizzate da Wisniewski, Zierer, Hattie¹²:

- tendono a essere più efficaci i riscontri tempestivi a elevato tasso informativo, ovvero quelli che contengono informazioni sul compito (prestazione), sul processo, sull'autoregolazione;
- generalmente, risultano utili i riscontri che aiutano studentesse e studenti a respingere le ipotesi errate che hanno formulato, fornendo indicazioni su come formularne altre e metterle alla prova (impiego dell'errore come risorsa e non come penalizzazione rispetto al voto);
- gli effetti dei riscontri non informativi come lodi, rimproveri, voti sintetici, numerici o meno che siano, sono tendenzialmente trascurabili o addirittura negativi.

I riscontri descrittivi tendono a incidere positivamente sugli apprendimenti. Lavori risalenti a oltre trent'anni fa¹³ avevano già evidenziato come la commistione tra voto e riscontro descrittivo tenda a fiaccare notevolmente l'efficacia del secondo. Come confermato in una ricerca del 2009 di Lipnevitch e Smith¹⁴, di fronte a questa compresenza studentesse e studenti si concentrano generalmente sul voto e il riscontro, ai loro occhi, tende a scomparire. Questa tendenza del voto a divorare la portata informativa del processo valutativo gioca un ruolo rilevante sui rapporti tra valutazione e motivazione all'apprendimento. La psicologia dell'apprendimento opera una distinzione tra orientamento alla prestazione (ovvero alla dimostrazione delle proprie abilità e/o all'evitamento di prestazioni negative), associato allo sviluppo di una motivazione estrinseca nei confronti di un apprendimento percepito come obiettivo imposto dall'esterno e da altri, e

12. B. Wisniewski, K. Zierer, J. Hattie, *The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research*, «Frontiers in Psychology», n. 10 (22), 2020, pp. 1-14.

13. R. Butler, M. Nisan, *Effects of no feedback, task-related comments, and grades on intrinsic motivation and performance*, «Journal of Educational Psychology», vol. 78, n. 3, 1986, pp. 210-216; W. Grolnick, R. Ryan, *Autonomy in children's learning: an experimental and individual difference investigation*, «Journal of Personality and Social Psychology», vol. 52, n. 5, 1987, pp. 890-898.

14. A. Lipnevitch, J. Smith, *"I really need feedback to learn:" students' perspectives on the effectiveness of the differential feedback messages*, «Educational Assessment Evaluation and Accountability», vol. 21, 2009, pp. 347-367.

orientamento all'apprendimento, associato a una motivazione intrinseca, ovvero allo sviluppo delle proprie competenze. L'individuo orientato all'apprendimento tende a considerare la riuscita nel compito in rapporto allo sviluppo delle proprie competenze, a ritenere che i risultati raggiunti siano associati all'impegno profuso e a sviluppare un adeguato senso di autoefficacia, perseverando in comportamenti finalizzati al raggiungimento di obiettivi percepiti come intrinsecamente interessanti. Il soggetto orientato alla prestazione tende a considerare la riuscita in rapporto ad altri individui e posiziona i criteri di successo o insuccesso all'esterno, nel confronto competitivo con compagne e compagni.

Le scelte operate da chi insegna, in particolare quelle valutative, possono orientare chi apprende verso una motivazione intrinseca o estrinseca. Studentesse e studenti percepiscono l'enfasi posta dall'insegnante su obiettivi di padronanza (apprendimento) o di prestazione¹⁵. Sappiamo che generalmente orienta verso una motivazione estrinseca la valutazione che enfatizza l'assenza di errori e scoraggia la collaborazione, che incentra il giudizio sul confronto con le prestazioni altrui, che ha come posta in palio premi o punizioni e viene gestita completamente dall'alto. Al contrario, a orientare verso la motivazione intrinseca è una valutazione che usa gli errori nella didattica e incoraggia momenti di collaborazione e insegnamento tra pari, esprime i progressi in modo criteriale e, soprattutto, ha come posta in palio riscontri informativi per lo sviluppo.

3. Per concludere: una valutazione al servizio dell'insegnamento e dell'apprendimento

Torniamo a Manzi. Il maestro romano ritiene che si possano sviluppare apprendimenti solo se lo studente ha la tranquillità necessaria per formulare e comunicare possibili soluzioni ai problemi posti dall'ambiente. A tal fine, è fondamentale pretendere che alunne e alunni si assumano la responsabilità di prendere parola per comunicare il proprio punto di vista, non importa se giusto o sbagliato. Diviene così essenziale ogni individuo espliciti, prima che un argomento sia trattato dall'insegnante, le proprie intuizioni, le proprie idee più o meno strampalate. Oggi definiremmo *misconcezioni* gran parte di quanto espresso da alunne e alunni di Manzi prima di un esperimento.

15. C. Ames, *Classroom: Goals, structures and student motivation*, «Journal of Educational Psychology», vol. 84, n. 3, 1992, pp. 261-271.

to: parliamo di conoscenze implicite, ingenue ed errate che generalmente caratterizzano il nostro sapere rispetto a un fenomeno che non abbiamo ancora investigato. Partendo da questo sapere, alunne e alunni propongono congetture sui fatti e, nel corso dell'attività didattica, tali congetture vengono poi messe alla prova dell'esperienza.

La locuzione «mettere alla prova dell'esperienza», già usata da Visalberghi per definire la pedagogia sperimentale, torna utile per descrivere la didattica del maestro romano. Osservando quello che è stato definito il *Manifesto pedagogico* di Manzi – recuperato da Paolo Mazzoli¹⁶ – osserviamo che per il maestro è essenziale «far vivere un problema» partendo da una tensione cognitiva, dall'insoddisfazione che ci spinge a volerne sapere di più, esperimento quello che già sappiamo sul problema, agendo sulla realtà, mettendo continuamente in discussione le nostre idee, verificando le ipotesi che abbiamo formulato e, infine, formando un nuovo concetto. D'altro canto, per Manzi, un concetto non si può presentare come si presenta un oggetto, non si acquisisce come si acquisisce una notizia. Il percorso che porta ad apprendimenti significativi parte dall'insoddisfazione verso quello che già sappiamo di fronte a una situazione aperta e complessa, una situazione che richiede il nostro posizionamento attivo. Per apprendere è fondamentale esprimere idee, congetture e ipotesi e metterle alla prova.

Questa libertà nella formulazione di ipotesi è un incentivo formidabile allo sviluppo di apprendimenti significativi e richiama la definizione deweyana di atteggiamento scientifico. Secondo John Dewey, l'atteggiamento scientifico si manifesta in qualsiasi ambito della vita e, se lo definiamo in negativo,

è la libertà dal dominio della routine, del pregiudizio, del dogma, della tradizione acriticamente accettata, del puro egoismo. In positivo, è la volontà di indagare, di esaminare, di discriminare, di trarre conclusioni solo sulla base dell'evidenza, dopo essersi preoccupati di raccogliere tutte le evidenze disponibili.¹⁷

La testimonianza di Manzi ricorda che se il voto esercita la sua pervasiva egemonia sulla didattica è perché ha come unica alternativa una valutazio-

16. P. Mazzoli, *Il manifesto pedagogico di Alberto Manzi*, <https://www.invalsiopen.it/manifesto-pedagogico-alberto-manzi/> (ultimo accesso: 07-07-2025).

17. J. Dewey, *Unity of science as social problem*, in O. Neurath, R. Carnap, C. Morris (edd.), *Foundations of the unity of science. Toward an international encyclopedia of Unified science*, Chicago, University of Chicago Press, 1938, trad. it. P. Lucisano, *L'unità della scienza come problema sociale*, «Cadmo», n. 22, 1992, pp. 30-35.

ne in grado di mettere in discussione *routine* e prassi disfunzionali ma consolidate, che riproducono e legittimano uno status quo fondato su un'iniqua distribuzione delle opportunità di apprendimento.

Alberto Manzi – maestro – e la questione dei “bambini handicappati e esclusi”

Riflessioni e prospettive contemporanee per una
educazione comune e per l’inclusione educativa

di Elena Malaguti

Educazione... ma che cos'è?
Potrei rispondere con le parole dei saggi, con le parole dei
pedagogisti...
Io, chiedendovi scusa, risponderò con parole mie.
Educazione potrebbe semplicemente significare:
abitudine a... osservare, riflettere, discutere, ascoltare,
capire [...].
Detto più semplicemente, prendere l'abitudine a pensare.

Alberto Manzi¹

1. Introduzione

L'occasione del convegno dal titolo *Alberto Manzi maestro (1924-2024)*, promosso dal Dipartimento di Scienze dell'educazione “Giovanni Maria Bertin” dell'Università di Bologna (5 novembre 2024)², permette di fornire un contributo, in aggiunta a quello scritto su Bruno Ciari³, alla luce delle odierne trasformazioni culturali in atto nel sistema di educazione e istruzione e alle

1. A. Manzi, *Educazione ma cos'è?*, in *Didattica e pensiero pedagogico*, in <https://www.centroalbertomanzi.it/didattica-e-pensiero-pedagogico/> (ultimo accesso: 25-08-2025).

2. Per ulteriori approfondimenti si rinvia al link del sito del CRISMESE (Centro di Ricerca Interdisciplinare sulla Storia e Memoria della Scuola e dell'Educazione), <https://centri.unibo.it/crismese/it/news/alberto-manzi-maestro-1924-2024> (ultimo accesso: 25-08-2025).

3. E. Malaguti, *Generazioni a confronto. “La grande disadattata” di Bruno Ciari: impegno educativo e responsabilità per una scuola fondata su principi democratici e partecipativi*, in M. D'Ascenzo, L. Balduzzi (edd.), *«I modi dell'insegnare» tra scuola e società. Riflessioni sull'eredità di Bruno Ciari*, Roma, tab edizioni, 2025.

crisi dovute a guerre, migrazioni forzate, processi di esclusione e discriminazione, che investono il nostro pianeta, al fine di ritrovare un rinnovato impegno in campo educativo e sociale.

In particolare, anche questo scritto è rivolto a studentesse e studenti che studiano all'università e si apprestano a svolgere la professione di insegnante o di educatrice/tore e a coloro che già la svolgono. Il contributo si pone l'obiettivo di fornire elementi che facilitino l'acquisizione di una capacità critica di analizzare il presente, conoscendo alcuni elementi del passato che hanno caratterizzato il processo che, attualmente, denominiamo di inclusione educativa e sociale, di cui il maestro Manzi è stato testimone attivo, assumendosi personalmente la responsabilità di accompagnare la crescita di bambini e bambine e giovani considerati "ultimi".

Si riflette sul lavoro del maestro Alberto Manzi per consolidare le radici, di un pensiero democratico che ha contribuito a costruire le basi della scuola di oggi; per trovare elementi che possano guidare il presente utilizzando lenti contemporanee capaci di fondare il loro agire su presupposti culturali e azioni capaci di rispondere con impegno, responsabilità e competenze alle emergenze educative.

La sfida attuale è quella di abbracciare e comprendere la complessità delle interazioni tra natura e cultura, umano e tecnologico, abbandonando le dicotomie e adottando una prospettiva più integrata e interdisciplinare nella formazione e nell'approccio educativo. Solo attraverso questa consapevolezza e apertura mentale si può affrontare la complessità che presenta una società in continua evoluzione e sempre più interconnessa.

2. Sfondi e contesti: impegno comune

La produzione del maestro Manzi è ampia, come le riflessioni scientifiche e culturali prodotte sul suo operato e, proprio all'interno dell'Archivio del Centro Manzi, è possibile reperire indicazioni preziose per comprendere il suo lavoro⁴. La sua figura si presenta come una delle più ricche e significative della pedagogia del Novecento. Coetaneo di don Lorenzo Milani e di Mario

4. Il Centro Alberto Manzi nasce nel 2008 per volontà dell'Assemblea legislativa della Regione Emilia-Romagna che rilancia un accordo con la Rai, con il MIUR, con l'Università di Bologna e con la Giunta regionale affinché l'archivio diventi il cuore propulsore di progetti e iniziative per i cittadini e le cittadine. Esso conserva un archivio dei materiali del maestro Manzi, molto puntuale e utile sfogliando il quale è possibile evincere il contesto storico e culturale, le molteplici sfaccettature del suo lavoro e gli intrecci professionali. Tra questi quello con il Dipartimento di Scienze dell'educazione, con il suo allora direttore Andrea Canevaro (professore ordinario di didattica e pedagogia speciale) e con il prof. Roberto Farné

Lodi, è parte di quella generazione che, mettendo in discussione le pratiche didattiche tradizionali, espressione di un modello trasmissivo e autoritario, svolsero il ruolo di pionieri⁵. Tra i grandi temi da lui affrontati c'è anche quello dell'analfabetismo. La sua era una scuola rivolta soprattutto agli ultimi e ha utilizzato modalità didattiche e di comunicazione così originali che, per primo, ha condotto una platea televisiva in “un'aula scolastica virtuale”. Aspetto, questo, estremamente contemporaneo e su cui il dibattito è molto acceso. L'educazione è il motore dello sviluppo umano. Occorre tenerlo in mente anche quando si affronta un tema, su cui oggi si pone la massima attenzione, come è quello legato al digitale e all'intelligenza artificiale (IA). La presenza del digitale, in questo momento storico, è parte dell'esperienza quotidiana, non potendo più essere distinto né tantomeno separato dalla realtà percepita e interagita. Le *app*, le piattaforme e gli ambienti digitali non sono più solo strumenti, ma luoghi in cui si manifestano sfere diverse della vita, da quella relazionale a quella professionale. L'uso di questi strumenti può rappresentare una concreta opportunità per le attività di didattica e ricerca universitaria in termini di produttività ed efficacia. In particolare, può favorire lo sviluppo di percorsi di apprendimento adattabili a diverse esigenze, supportando i processi di formazione anche in presenza di disabilità o atipicità cognitive, migliorare l'accessibilità alla formazione in ambienti virtuali, potenziare la raccolta e l'analisi di dati, rendere più efficiente l'esplorazione dello stato dell'arte. Oggi sono a disposizione interessanti strumenti di accesso alla conoscenza che permettono persino il *self-learning* e il *self-tutoring* in molti campi. Come porsi, però, di fronte a giovani che usano *chatbot* come consulenza educativa e psicologica? Mancano, forse, guide autorevoli? Relazioni di prossimità? Amici con cui potersi confrontare e con cui studiare? Adulti con cui poter dialogare e sperimentare il piacere di imparare insieme, riconoscendo l'errore come un'occasione per il cambiamento?

Vi sono rischi, legati all'uso dei dati, all'etica, alla qualità delle relazioni e all'impossibilità di percepire la realtà concreta, viva, corporea delle interazioni umane. Gli algoritmi utilizzati dai *chatbot* possono, infatti, amplificare errori, generare informazioni inesatte o incomplete, creando situazioni indesiderate e potenzialmente dannose. Innanzitutto, si potrebbe partire dall'idea che l'IA è uno strumento che cerca nei big data delle informazioni

al quale Manzi raccontò le sue avventure di maestro. Per ulteriori approfondimenti si rinvia al link del Centro <https://www.centroalbertomanzi.it/centro-alberto-manzi/> (ultimo accesso: 25-08-2025).

5. Si rimanda al capitolo di M. D'Ascenzo, *L'educazione degli adulti nell'Italia del secondo dopoguerra, «la fata televisione»* di Nazareno Padellaro e la professionalità di Alberto Manzi maestro di Non è mai troppo tardi (infra, p. 37).

e le confeziona nello stile che le è stato richiesto. Non sviluppa concetti o analisi nuove. Ripete quelle che trova, dando loro una forma accattivante. E più trova ripetuta una nozione o una ipotesi, più la considera legittima e valida. Un utilizzo improprio delle tecnologie non genera nuove conoscenze o il pensiero creativo che è fondamentale per produrre innovazione.

Chi educa ha il compito di aprire varchi, conoscenze, o almeno spiragli, verso i luoghi in cui andrà chi cresce. Non deve trasmettere nozioni, ma un sentimento misto di curiosità, di sfida e di amore per la conoscenza e i differenti modi in cui essa si acquisisce, si conquista, nell'esperienza, sperimentando compiti di realtà.

Chi educa, non è il custode o il padrone di un tesoro, nemmeno culturale. È un attento osservatore degli orizzonti per "fiutare" le speranze, i sogni. Non può accontentarsi e neanche accontentare, perché chi cresce non va accontentato: deve imparare a impegnarsi, ad affrontare gli ostacoli, non solo per sé stesso ma insieme e con gli altri.

In un momento storico in cui si discute sul tema della formazione degli insegnanti, riferita in particolare alla specializzazione sul sostegno e ai temi dell'inclusione educativa, i presupposti secondo cui operava Manzi divengono una bussola che può orientare le scelte contemporanee.

Andrea Canevaro, in uno scritto dal titolo *In viaggio con Alberto Manzi*, scrive:

‘Chi perde la capacità di stupirsi è un uomo interiormente morto. Chi considera tutto un déjà vu e non riesce a stupirsi di niente ha perso la cosa più preziosa, l'amore per la vita’ (R. Kapuscinski). Queste parole di un grande inviato speciale – dire giornalista è poco – quale è stato Kapuscinski permettono di capire a che famiglia di educatori e maestri appartiene Alberto Manzi. È la famiglia di coloro che hanno la qualità di stupirsi in ogni incontro. Non solo: educano loro stessi per avere, e hanno, il desiderio di mantenere viva e attiva la capacità di stupirsi e di interrogarsi.

È interessante cercare di capire quanto questa capacità, questa volontà fosse alimentata in Alberto Manzi da una ricerca costante: non fosse unicamente un dato caratteriale ma un metodo. È quello che in qualche misura è presente in larga parte dell'educazione attiva e dei suoi protagonisti e si collega in una maniera veramente affascinante, secondo il mio punto di vista, alla dimensione di reciprocità che si mette in moto (si attiva).⁶

6. A. Canevaro, *In viaggio con Alberto Manzi* in F. Genitoni, E. Tuliozi (edd.), *Alberto Manzi. Storia di un maestro*, edizioni Centro Alberto Manzi, Regione Emilia-Romagna, Ministero Istruzione, Università e

Il contesto culturale attuale è profondamente cambiato rispetto a quello in cui operava Manzi e le tecnologie hanno assunto un ruolo centrale anche rispetto ai processi formativi. Proprio per queste ragioni, approfondire l'opera di maestre e maestri che hanno affrontato sfide complesse nel periodo storico in cui hanno vissuto, diviene non solo estremamente utile ma anche fondamentale perché hanno tracciato sentieri e indicato modalità didattiche estremamente efficaci che, se ripensate, potrebbero non solo permettere di proseguire la strada ma di innovare in modo creativo e significativo. Se il maestro Manzi ha promosso un certo tipo di “aula virtuale”, entrando nelle case degli italiani con un progetto culturale sul quale ragionare ancora oggi, Adele Corradi professoressa che affiancò don Milani negli ultimi anni del suo insegnamento a Barbiana, lascia, nel suo libro dal titolo *Don Lorenzo, qualcosa da ridire*, riflessioni e domande anche scomode ma franche e che si collegano a quanto detto. A proposito della scuola e della tecnologia scrive:

ora, dopo la pandemia, tutto quello che leggo sulla scuola mi fa pensare che la scuola andrebbe non riformata, ma trasformata. La DAD (didattica a distanza) ha permesso a tutti di scoprire l'acqua calda. Hanno scoperto che la lezione frontale non è scuola: la lezione frontale è insopportabile. Poi hanno scoperto che i poveri rimangono indietro. Queste due scoperte fanno intuire a tutti che la scuola va cambiata. Di fronte a queste scoperte, ripenso alla scuola di Barbiana, che non è imitabile. Se uno la vuol copiare commette un assurdo. Però ci sarebbero tante ispirazioni, suggerimenti.⁷

Il suggerimento potrebbe essere quello di riflettere seriamente sull'efficacia dell'attuale modello che sottende, ad esempio, i percorsi di specializzazione per gli insegnanti precari sui posti del sostegno⁸, che attualmente prevedono solo modalità asincrone (10%) o sincrone, escludendo le esperienze di tirocinio o laboratori in presenza e affidati a differenti enti di formazione senza un confronto sull'approccio culturale e scientifico che si intende promuovere, o monitoraggio sull'efficacia dei percorsi.

Ricerca, Alma Mater Università di Bologna, Rai, 2009, p. 11. R. Kapuscinski *In viaggio con Erodoto*, Milano, Feltrinelli, 2005.

7. A. Corradi, *Don Lorenzo, qualcosa da ridire*, Firenze, Edizioni Clichy, 2025, p. 37, a cura di Cristiana De Santis e Germana Resenterra, prefazione di Goffredo Fofi.

8. Il riferimento è relativo ai *Percorsi di specializzazione sul sostegno* attivati ai sensi dell'articolo 6 del decreto legge 31 maggio 2024, n. 71 convertito, con modificazioni, dalla legge 29 luglio 2024, n. 106 con decreto ministeriale n. 75 del 24 aprile 2025, <https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-75-del-24-aprile-2025> (ultimo accesso: 25-08-2025).

L'educazione, che dovrebbe fornire la possibilità di una riflessione autentica, rischia di ridursi a una ripetizione di nozioni, che verranno sempre di più valutate come inoppugnabili, semplicemente in ragione della loro continua riproposizione. Nozioni e contenuti che probabilmente generano disinteresse, demotivazione e diffidenza nella possibilità di promuovere un reale e radicale cambiamento del sistema di educazione e istruzione, allontanandosi in modo palese, sempre di più, dagli esiti contemporanei delle ricerche scientifiche nazionali e internazionali, basate anche sulle evidenze, e su approcci educativi e didattici innovativi. Questo aspetto nel maestro Manzi era particolarmente tenuto in considerazione. Il suo utilizzo della televisione (considerato da lui un mezzo, uno strumento) si poneva l'obiettivo di veicolare pensieri, relazioni, analisi critiche, sperimentazioni concrete (*compiti di realtà*) in controtendenza con modalità didattiche di tipo trasmissivo e ripetitivo⁹. Il suo operato, sottendeva, dunque, un progetto educativo e formativo rivoluzionario, nella direzione di un rovesciamento non violento delle modalità didattiche al fine di coinvolgere anche coloro che erano esclusi. Non usava lo strumento in modo indiscriminato e ripetitivo. Esso non veniva lasciato usare senza una guida attenta e autorevole. Andrea Canevaro scriveva in proposito:

bisogna capire un elemento importante, parte fondamentale dell'educazione: il senso di comunità. Anche questo aspetto è vissuto da Alberto Manzi in modo autentico, e quindi provocatorio. Nessuna concessione al sentimentalismo, ma certo molto spazio ai sentimenti. Non un senso della comunità come dato oleografico e irenico. Ma una comunità che deve crescere nell'assunzione di impegni. Si potrebbe anche dire nella fatica degli impegni. È l'unica condizione nella quale un individuo può vivere ed è quindi anche la condizione indispensabile per cui chi educa può educarsi ed educare. E la parola 'comunità' che può essere intesa con significati unitari un po' mistici, un po' anche religiosi – qui significa essenzialmente eterogeneità, diversità di comportamenti, di soggetti che devono trovare un coagulo nel rispetto delle regole comuni. Alla base della comprensione delle regole comuni c'è sempre quella meravigliosa curiosità per capire chi sei, come mai ti comporti così, che cosa posso trovare come elemento mediatore per attivare in te la

9. Alberto Manzi intendeva favorire lo sviluppo delle capacità di pensare, vedere, ascoltare e riflettere per rimanere padroni del proprio senso critico come specifica anche nella proposta per la serie televisiva dal titolo "Fare e disfare", in <https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/02/CentroAlbertoManzi-fareedisfare-proposta.pdf> (ultimo accesso: 25-08-2025). Per approfondimenti: A. Manzi, *Leggere e scrivere, che bella TV!*, in Aa.Vv., *Il progetto DSE*, Torino, Nuova ERI, 1992.

valorizzazione delle tue irregolarità e quindi correre il rischio di vivere una metamorfosi che non è mai unilaterale, con la possibilità che le irregolarità diventino altro, anche se non sappiamo ancora cosa.¹⁰

In Alberto Manzi, maestro-educatore, era presente una continua ricerca pedagogica e didattica per migliorare la qualità dei processi educativi e didattici a partire dai soggetti più difficili, perché rimasti lontani dalla scuola o perché da essa rifiutati. I temi della solidarietà, del contrasto a ogni forma di violenza, razzismo, discriminazione, la cura del rapporto fra uomo e ambiente hanno caratterizzato il suo lavoro come si evince, del resto, dalla sua ricca produzione¹¹. Secondo lui:

la scuola dovrebbe dare ad ogni bambino e bambina il gusto di scoprire il mondo attraverso il fare, il pensare, l'immaginare, il creare e il disfare per diventare attenti ai diritti di ognuno.¹²

Il suo impegno educativo sottendeva la consapevolezza per cui l'insegnamento si costruisce e si accompagna sempre a una presa di coscienza della realtà in cui avviene. L'attenzione al contesto educativo (interno e esterno all'aula) e alla dimensione socio-culturale all'interno del quale si dipana il processo di insegnamento-apprendimento era una costante del suo lavoro. Ricercava mediatori capaci di raggiungere tutti e ciascuno e ideava proposte pensando a come organizzare i contesti. L'attenzione al singolo bambino, al suo processo di apprendimento, era imprescindibile dal modo in cui si operava con il gruppo e nel contesto educativo, come da lui stesso indicato:

premetto: tutto questo discorsetto vuole costringerci a riflettere sull'importanza delle nostre azioni nei confronti dei bambini. Se vogliamo aiutarli a crescere anche intellettualmente, dobbiamo aver chiaro che cosa vogliamo ottenere e come possiamo ottenerlo. Che cosa diamo per scontato nell'educazione dei nostri figlioli? Innanzi tutto che l'istruzione inizi attorno ai cinque-sei anni. Non è vero. Possiamo educare l'intelligenza del bambino fin dai primi momenti della sua vita. Diamo inoltre per scontato che l'istruzione deve essere realizzata in gruppo e che il gruppo 'prosegua' insieme,

10. Canevaro, *In viaggio con Alberto Manzi*, cit., p. 12.

11. Per ulteriori approfondimenti si suggerisce la lettura di R. Farné, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, Bologna, Bononia University Press, 2011.

12. *Didattica e pensiero pedagogico*, in <https://www.centroalbertomanzi.it/didattica-e-pensiero-pedagogico/>, cit. (ultimo accesso: 20-08-2025).

tutt'insieme, con tappe stabilite da un programma che non considera l'individuo, ma un 'modello medio' (o mediocre, inesistente inoltre) di bambino. Diamo per scontato che è sempre valido il rapporto attivo (insegnante o adulto), passivo (bambino); che è l'insegnante che deve parlare e il bambino deve ascoltare; l'insegnante deve fare, il bambino deve ripetere. E poiché tutta la faccenda sembra funzionare, ecco che non si modifica nulla, anche quando si parla di maestro sollecitatore di attività, di classi aperte, di tempo pieno, di orari prolungati.¹³

Per meglio comprendere, si pensi al principio della *figura-sfondo*, concetto fondamentale della psicologia della Gestalt. Esso è riferito al modo in cui si percepisce e distingue un oggetto (la figura) dal suo contesto o sfondo circostante. Questo principio è fondamentale per la capacità di interpretare ciò che si vede nel mondo visivo. Il riferimento a esso, gioca, qui, il ruolo di metafora per meglio rappresentare la base sulla quale intraprendere, oggi, in contesti eterogenei, un processo di insegnamento-apprendimento anche in presenza di bambini/e con disabilità o *bisogni educativi speciali*. Intendendo uscire da una visione individualistica, volendo rispettare i diritti di ciascun bambino/a uscendo da una logica prestazionale e nozionistica, Manzi costruiva contesti dove *figura e sfondo* erano riconoscibili, e i *contesti/sfondi* erano flessibili, motivanti, accessibili, fruibili, creativi e offrivano la possibilità di divenire a ciascun bambino, a suo modo, protagonista attivo/a e partecipe del proprio processo di insegnamento-apprendimento:

se c'è qualcosa che ha ancora senso nella parola 'trasmissione' – non tanto la trasmissione delle regole, dell'importanza del latino, della tradizione – è la trasmissione della curiosità, la trasmissione dell'interrogarsi: questa è la molla più importante di un grande educatore che per fortuna non è il solo, che per fortuna fa parte di una famiglia. E chi si è abituato a dire che l'educazione attiva è roba che fa parte di una storia chiusa, da sistemare in uno scatolone in soffitta o in cantina (mancando questi spazi, si può anche buttar via) deve ricredersi. L'educazione attiva è attiva. Ci sono sempre delle sfide su cui esercitare la nostra voglia di misurarsi con il limite e le sfide sono rappresentate dall'altro che incontriamo a cui dobbiamo una responsabilità educativa.¹⁴

13. A. Manzi, *Che cosa diamo per scontato?*, in «Agenda Casa Serena», 1989, in *Didattica e pensiero pedagogico*, cit.

14. Canevaro, *In viaggio con Alberto Manzi*, cit., p. 13.

Si disvela il filo che lega la scuola di Pedagogia speciale dell'Università Bologna, fondata da Andrea Canevaro¹⁵ maestro-educatore, uno dei padri fondatori della pedagogia speciale in Italia e non solo, al lavoro di maestre e maestri, educatrici e educatori che hanno sperimentato approcci e forme di innovazione pedagogica e didattica, sia di area cattolica sia laica, tra cui l'esperienza del Movimento di Cooperazione Educativa – MCE dal 1951.

Oltre a lavorare per aiutare le persone a *ricredersi* rispetto all'educazione attiva è urgente approfondire, scevri da ideologie politiche, i presupposti culturali, l'approccio, le metodologie, che hanno facilitato l'accesso al sistema di educazione e istruzione anche a coloro che ne erano esclusi. La conoscenza delle attuali direzioni internazionali promossi dall'European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) rispetto ai tempi dell'educazione inclusiva, le ricerche basate sulle evidenze scientifiche, trovano in essa radici e suggerimenti ancora fondamentali. Il dibattito intorno agli approcci come quello sull'educazione inclusiva e/o integrata e/o differenziata, non può omettere di riconoscere nell'operato dei maestri e delle maestre, che hanno concretamente accompagnato la crescita di bambini che erano considerati *gli ultimi*, elementi fondamentali. Nuovi linguaggi che utilizzano i mediatori artistici e culturali (musica, fotografia, teatro di interazione sociale, documentari sociali, video clip, burattini) quali strategie per suscitare pensiero critico, capacità di rilettura delle fonti storiche per leggere il presente, trovano nel lavoro dei maestri e delle maestre dell'educazione attiva testimoni *viventi* con i quali confrontarsi per cambiare le modalità con cui *fare scuola*.

Attenzione al singolo, alle relazioni umane, all'impegno promosso all'interno di un contesto che non solo orientava la crescita ma promuoveva solidarietà, prossimità, empatia e impegno nei confronti dei territori che si abitavano, sono, dunque, ingredienti che si ritrovano anche nelle azioni compiute dal maestro Manzi, da riscoprire, e che si connettono, in modo puntuale, con l'operato di chi oggi desidera ancora promuovere equità, rispetto per le differenze, partecipazione e cittadinanza.

15. E. Malaguti, *Rileggere Andrea Canevaro di fronte alle sfide odierne della Pedagogia Speciale: etica, educazione, responsabilità* in Società Italiana di Pedagogia Speciale (edd.), *L'inclusione non si ferma, Cammina sempre. Volume in onore di Andrea Canevaro*, Trento, Erickson, 2024. Le-book è disponibile integralmente al seguente link: <https://s-sipes.it/altre-riviste/> (ultimo accesso: 20-08-2025).

3. La questione dei “bambini handicappati e l’inclusività”

A proposito dei processi di inserimento e integrazione riferita ai bambini e alle bambine con disabilità si trova traccia del pensiero di Manzi in una lettera i cui destinatari sono il direttore didattico della scuola elementare “Fratelli Bandiera”, il Provveditorato agli Studi, il Ministero della Pubblica Istruzione, il comitato di quartiere, il consiglio di circolo, i comitati dei genitori III circoscrizione, nati ufficialmente dopo il d.p.r. 416 del 1974 (trattasi degli organi collegiali). La lettera non è datata ma il contenuto e lo stile riflettono gli anni Settanta e, leggendo a chi è diretta, sicuramente è scritta dopo il 1974. Alberto Manzi scriveva:

Dopo aver esaminato con attenzione il problema degli handicappati nella nostra scuola, il gruppo degli insegnanti interessati al problema e l'équipe socio-psico-pedagogica, al termine di tre riunioni, porta a conoscenza quanto è stato proposto.

Anche se le nostre esperienze non sono state totalmente positive, esse confermano l'importanza e la validità di alcune scelte di fondo fatte dal corpo insegnante di questa scuola: l'inserimento d'ogni alunno e la fine delle strutture segreganti.

Non possiamo più consentire, però, che il bambino-problema sia passivamente accettato dai compagni di classe, dalle famiglie dei bambini “normali” e da noi stessi.

Noi stessi, infatti, siamo costretti a questa ‘accettazione passiva’ malgrado tutta la nostra buona volontà e il nostro impegno, perché siano privi degli elementi e dei mezzi che ci consentirebbero un lavoro maggiormente proficuo.

Non abbiamo, infatti, gli spazi necessari affinché l'handicappato abbia una collocazione viva, vera, all'interno della scuola (non possiamo bloccarlo in un banco per quattro ore, fatto che già è deteriore per i bambini ‘normali’); non abbiamo personale inserviente specializzato; non abbiamo la possibilità di lavorare in ‘coppia’ in una classe; non abbiamo la possibilità di una nostra formazione continua.¹⁶

16. Centro Alberto Manzi, Archivio Fondo Manzi, AMC Corrispondenza e fotografie, AMCo05 Corrispondenza 1959-1981, <https://www.centroalbertomanzi.it/categoria/archivio-centro-manzi/> (ultimo accesso: 20-07-2025). Erano considerati “disadattati o anormali” tutti quei/lle bambini/e che non riuscivano a adeguarsi alla scuola normale. Disabilità, salute mentale, svantaggio socio-culturale, povertà educativa, rientravano in un'unica categoria definita «infanzia disadattata anormale o subnormale» per la quale erano previsti istituti, scuole speciali o classi differenziali.

Il maestro ribadisce, fermamente, l'impegno a contrastare forme di segregazione (istituti, classi differenziali) e anche su questo tema non fa sconti: si impegna affinché si trovino forme e modi che permettano di lavorare in modo efficace e serio.

Sostanzialmente sottolinea (porta a conoscenza) quattro aspetti che, a parere suo e del gruppo degli insegnanti, sono imprescindibili per la riuscita di un processo di integrazione e che rimangono di un'attualità quasi disarmante:

1. L'introduzione di un insegnante specializzato nel contesto classe per lavorare congiuntamente, al fine di non creare segregazioni e permettere al/la bambino/a di essere protagonista, di poter partecipare insieme ai suoi compagni al processo di insegnamento-apprendimento, di operare per la conoscenza, accoglienza e accettazione reciproca superando forme passive sia da parte dei compagni/e che delle famiglie.
2. Di poter trasformare l'organizzazione degli spazi e di eliminare le barriere architettoniche presenti per permettere libertà di movimento e autonomia anche per il/la bambino/a con disabilità che significava potergli permettere il più possibile di imparare a *far da solo/a* anche per farlo sentire competente evitando di dover sempre essere assistito/a o aiutato/a mortificandolo sul piano relazione ed emotivo.
3. Di poter differenziare, ristrutturare, modificare le metodologie, le strategie didattiche, la programmazione per adattarla alle reali esigenze della scuola e del contesto all'interno del quale si opera.
4. Di fornire la possibilità di una formazione continua per poter monitorare l'operato tramite la consulenza di persone competenti.¹⁷

Il percorso compiuto da questo maestro, dagli uomini e dalle donne che hanno operato in campo educativo, con lui e dopo di lui, hanno posto le basi di un sistema scolastico aperto, che ha prodotto molti risultati rispetto ai processi di integrazione e di inclusione educativa e sociale contemporanea ma sui quali, anche alla luce degli impegni che non si sono rispettati, con la conseguenza di lasciare indietro molti bambini e giovani, occorre riflettere e con molta serietà. Manzi ha indicato alcune questioni fondamentali, a cui oggi la ricerca scientifica nel campo della pedagogia speciale e della didattica speciale, può dare risposte precise avendo trasformato gli approcci, propostone dei nuovi, avendo a disposizione metodologie e

17. *Ibid.*

strumenti, strategie specifiche legate ai modelli formativi che potrebbero riguardare non solo insegnanti o educatori/trici specializzati/e ma anche il mondo della scuola e la società nel suo complesso.

Le sue riflessioni sono *fondamentali*, almeno per coloro che concretamente lavorano con i bambini e i giovani e per chi conosce direttamente il tema, ma allo stesso tempo *scomode, sfidanti*, al punto tale da far sorgere una domanda: «Si intende, ancora, impegnarsi seriamente per migliorare la qualità dei processi di inclusività?».

Con questo termine ci si riferisce, come indicato dal *Dizionario della lingua italiana* della Treccani, a orientamenti e approcci finalizzati a promuovere la coesistenza e la valorizzazione delle differenze attraverso una revisione critica delle categorie convenzionali che regolano l'accesso ai diritti e alle opportunità, contrastando le discriminazioni e l'intolleranza prodotte da giudizi, pregiudizi, razzismi¹⁸. Il linguaggio verbale, costituito da suoni e da parole che sono polisemiche, ha più di un significato secondo il modo in cui i termini vengono usati. Essi possono avere una pluralità di significati, così come le identità umane; hanno una pluralità di sfaccettature dell'identità e assumono differenti significati secondo la posizione e l'interpretazione che viene loro attribuita. Il termine potrebbe anche apparire «un po' autoritario» in quanto potrebbe presupporre un agente che includa, accogliendo nel proprio gruppo identità differenti considerate non conformi allo standard. Il dibattito è molto acceso e la dissertazione, qui, amplierebbe troppo il discorso. In modo molto sintetico, a mio avviso, promuovere inclusività in contesti eterogenei, comporta il rispetto delle leggi¹⁹, l'impegno a farsi carico delle differenze che in essi sono presenti, affermandone non solo il valore ma anche cogliendo l'occasione per riconoscerne il diritto all'autodeterminazione e, contrastare fenomeni di violenza, di discriminazione, di razzismo, promuovendo relazioni capaci di gestire i conflitti con modalità pacifiche e visioni comuni per cercare di vivere e crescere insieme in armonia.

In questo momento storico l'aumento di povertà, la mancanza di prospettive concrete per i giovani rispetto al lavoro, i cambiamenti climatici, le guerre, le migrazioni forzate non possono non *toccare* la vita di tutti e di ciascuno. Lo si è sperimentato durante la pandemia dovuta al Covid-19

18. *Inclusività*, Dizionario della lingua italiana Treccani, <https://www.treccani.it/enciclopedia/inclusivita/> (ultimo accesso: 20-08-2025).

19. La Costituzione italiana, entrata in vigore nel 1948, promuove, 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 le bambine/i con disabilità hanno diritto a un'educazione di qualità.

quanto “pensarsi insieme” fosse forse l'unica modalità per orientare il futuro avendo speranza nel presente e nella possibilità di promuovere reali cambiamenti rispetto al sistema di educazione – istruzione trovando forme sostenibili ma anche credibili per i giovani. *Promuovere inclusività* significa mettersi dalla parte di coloro che per vari fattori (culturali, di salute, economiche, sociali, condizioni di disabilità) rischiano di essere lasciati soli, abbandonati, di essere uccisi, di non poter accedere alle risorse (educative, culturali, sociali, materiali, spirituali) e promuovere progetti che diano senso e orientino il presente; scoprire, inoltre, che non si è dominatori del mondo e che occorre trovare sempre delle mediazioni, degli accomodamenti ragionevoli con gli esseri umani (iniziando dalle relazioni più prossime), che costituiscono la comunità umana che deve necessariamente imparare a rispettarci e a rispettare l'ambiente nel quale vive. In caso contrario emergono i nazionalismi, ci si pensa detentori del sapere, si ritiene legittimo invadere, distruggere, uccidere, pensando che la ragione e il modo in cui si organizzano gli esseri umani debba essere solo uno e unico e tutto il resto non conti.

4. Conclusione

Il registro utilizzato da Alberto Manzi e dagli insegnanti del Novecento, che si sono impegnati a ricostruire il Paese in seguito alla Seconda guerra mondiale, è stato quello di mettere le basi dei processi di integrazione. Ed è proprio grazie anche al loro operato e a quello delle generazioni che si sono susseguite che si è evoluto non solo il linguaggio nei confronti delle persone con disabilità, come sancito da, la Dichiarazione Internazionale dei Diritti delle Persone con Disabilità dell'ONU del 2006, ma si è avviato un processo che ha permesso ai cittadini/e con disabilità e ai loro famigliari di “avere una voce”, di poter incidere sulle scelte delle politiche educative e di poter promulgare il motto «nulla su di noi senza di noi»²⁰ per contrastare forme discriminatorie di abilismo.

Rimettere al centro la dignità della persona in vista di una proposta etica condivisa diviene fondamentale. Riformulare un progetto educativo e formativo capace di ridurre gli svantaggi socio-culturali dovrebbe essere un aspetto saliente dei processi di innovazione contemporanea. Provare a

20. Per approfondimenti: R. Bellaccio, S. Dell'Anna, E. Micalizzi, T. Parisi, *Nulla su di noi senza di noi. Una ricerca empirica sull'abilismo in Italia*, Milano, FrancoAngeli, 2022.

rendere più giusto il nostro sistema educativo e formativo, in particolare in una situazione di carenza di risorse come quella che caratterizza l'Italia, in questo momento storico, significa identificare dei fattori protettivi dallo svantaggio, su cui sia possibile un'azione efficace da parte della scuola e degli insegnanti, anche nei contesti territoriali, scolastici e famigliari di maggior disagio economico, sociale e culturale.

L'educazione è un affare importante che riguarda tutti: ha bisogno di spazio, anche e soprattutto emotivo, relazionale, creativo, immaginativo.

«Abbiamo bisogno di contadini, di poeti, di gente che sa fare il pane, di gente che ama gli alberi e riconosce il vento», scrive il poeta Franco Arminio²¹, e, aggiungo, di attenzione nei confronti dei bambini e dei ragazzi che crescono, di coloro che a volte cadono, che perdono la speranza, si distaccano, si rifugiano, in luoghi virtuali, alla ricerca di relazioni, per poi finire incastrati all'interno di un sistema che non li rende liberi di sognare, progettare, andare avanti, vivere.

Auguro alle persone giovani di essere e divenire staffette, testimoni di pace, per assumersi con fiducia e speranza il compito di educare oggi con la consapevolezza, come ricorda la frase divenuta celebre della poetessa Alda Merini, che «anche se la finestra è la stessa, non tutti quelli che vi si affacciano vedono le stesse cose. La veduta dipende dallo sguardo»²².

Impariamo a vedere oltre, a immaginare spazi del possibile, il possibile di quell'umano che, quotidianamente, intende schierarsi dalla parte di un'educazione consapevole e autentica.

21. F. Arminio, *Cedi la strada agli alberi, Poesie d'amore e di terra*, Milano, Edizioni Chiarelettere, 2017.

22. Per approfondimenti si suggerisce di visionare il sito ufficiale di Alda Merini al seguente link https://www.aldamerini.it/?page_id=8 (ultimo accesso: 20-08-2025) e la visione del film dal titolo *Folle Amore* diretto da Roberto Faenza, liberamente ispirato al libro *Perché ti ho perduto* di Vincenza Alfano, e che narra la vita della poetessa Alda Merini.

Tensione etica e sguardo pedagogico nei libri di avventura di Manzi

di William Grandi

1. Alberto Manzi, il suo tempo, l'avventura e la letteratura giovanile

Partiamo da una semplice constatazione storica: le opere narrative per la gioventù create da Alberto Manzi (1924-1997)¹ si collocano soprattutto tra il secondo dopoguerra e gli anni Settanta, lungo una linea temporale che corrisponde a un periodo di complessa, non sempre agevole, rinascita sociale e democratica tanto dell'Europa, quanto del nostro Paese. Erano decenni difficili, che incrociavano tensioni politiche, economiche e civili assai intense: ma erano anche anni pieni di speranza e di lotte collettive per la fondazione di una società migliore, dove pure la letteratura per l'infanzia assunse un ruolo non marginale nei processi di ricostruzione sociale, morale e culturale² della nuova Europa.

Manzi ha scritto molto per i ragazzi³, per cui ci limiteremo qui brevemente a ripercorrere i suoi libri più noti tra i quali vanno ricordati *Grogh*⁴ (1951), *Orzowei*⁵ (1954), *Testa Rossa*⁶ (1957), *Il lungo viaggio di Einar*⁷ (1963),

1. P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Editori Laterza, 2009, p. 316.

2. C. Gumirato, *La letteratura per l'infanzia nel secondo dopoguerra. Un ponte tra culture europee*, Milano, FrancoAngeli, 2023.

3. C. Rodia, *La formazione narrative. Dai classici ai nuovi indirizzi di scrittura*, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia, 2010, pp. 143-146.

4. A. Manzi, *Grogh. Storia di un castoro*, Milano, Bompiani, 1951.

5. A. Manzi, *Orzowei*, Firenze, Vallecchi, 1954 (cfr. anche la riedizione del 1979 per lo stesso editore).

6. A. Manzi, *Testarossa*, Milano, Bompiani, 1957.

7. Trad. Italiana: A. Manzi, *Il lungo viaggio di Einar*, Roma, Gallucci, 2024.

*La luna nelle baracche*⁸ (1974), *El loco*⁹ (1979) e, infine, *Tupiriglio*¹⁰ (1988). Un elemento peculiare che accomuna queste narrazioni è la presenza di un personaggio capace con le sue semplici azioni, con il suo coraggio, con il suo amore di smuovere un gruppo chiuso e diffidente. La fiducia che Manzi ripone nell'individuo in grado di farsi promotore del cambiamento è un tratto profondamente pedagogico che, con buona probabilità, deriva dal suo essere stato insegnante elementare in contesti difficili, dove l'atto generoso e inatteso di un individuo poteva scuotere l'inerzia di molti, per ridare a un gruppo frammentato e demotivato la fiducia in sé stesso.

Stando a una possibile etimologia la parola "avventura" deriverebbe dal latino *ad ventura* ovvero "[andare] verso le cose future". Questo significato riprende in modo molto puntuale la poetica della narrativa avventurosa per ragazzi pubblicata dal maestro romano: il nostro autore, infatti, anche quando ambienta le sue trame in epoche passate, ha sempre lo sguardo verso il futuro dei suoi giovani lettori e la cosa – come ci ricorda lo studioso di letteratura per l'infanzia Antonio Faeti – è una tipica caratteristica della Pedagogia, una disciplina molto attenta agli anni e ai tempi venturi, poiché si dedica all'infanzia, un'età che tende naturalmente verso l'avvenire¹¹. Nella sua produzione letteraria per ragazzi Manzi recupera in modo puntuale e toccante questo sguardo pedagogico, questa sensibilità verso il futuro che i suoi protagonisti, anche drammaticamente, sono in grado di indicare come aurora di una società più aperta e umana.

2. La città perduta di Orzowei: tra esotismo intelligente e pedagogia poetica

Per cogliere in modo davvero appropriato l'originalità e la forza dell'opera narrativa di Manzi è, forse, necessaria qualche piccola precisazione: ai nostri giorni – soprattutto a livello giornalistico, ma non solo – è invalso l'irritante uso delle parole "pedagogico" e "pedagogia" come sinonimi di "pedanteria", "moralismo", "lezioncina", come se la pedagogia si incarnasse metaforicamente con l'immagine arcigna della signorina Rottenmeier: in realtà, "pedagogia" significa semplicemente "accompagnare il bambino". E

8. A. Manzi, *La luna nelle baracche*, Firenze, Salani, 1974.

9. A. Manzi, *El loco*, Firenze, Salani, 1979.

10. A. Manzi, *Tupiriglio*, Padova, Edizioni moderne, 1988.

11. A. Faeti, *I tesori e le isole. Infanzia, immaginario, libri e altri media*, Scandicci, La Nuova Italia, 1986, pp. 136-137.

Manzi coi suoi libri per ragazzi fa proprio questo: prende per mano le sue giovani lettrici e i suoi piccoli lettori, guidandoli dentro storie avvincenti, magari fantastiche, ma comunque sempre piene di buon senso; si tratta di trame definite da sentimenti autentici, penetranti, mai banali: e alla fine, quando i suoi libri come tutte le storie giungono alla conclusione, Manzi si fa letteralmente da parte e lascia che l'infanzia lettrice continui il suo percorso verso la vita con il nuovo pezzetto di poesia e di consapevolezza che quelle pagine consegnano. È un'impressione che chi ha incontrato le storie di Manzi nei suoi primi anni conosce molto bene: tra i ricordi d'infanzia più cari di chi, come me, è stato bambino negli anni Settanta c'è sicuramente *Orzowei* ["il trovato"] inteso come prodotto cinematografico/televisivo¹² tratto dall'omonimo libro di Manzi del 1954: quel racconto esotico trasformato mediaticamente in un film conservava le suggestioni del romanzo e ha lasciato un profondo segno nell'immaginario e nella formazione di tanti ragazzi di allora; si tratta di una storia che probabilmente meriterebbe di essere recuperata anche oggi.

La trama del libro (e del film) *Orzowei* è ben nota ma merita forse una piccola presentazione: è la vicenda in un bambino bianco trovatello il quale viene adottato da una comunità di nativi africani che faticano però ad accettare la sua diversità. La storia africana di Manzi ha suscitato nella mia generazione il desiderio di ricercare il contatto con ciò che è altro da noi, ma che nello stesso tempo sembra esprimere una parte ancora occultata di noi. *Orzowei*, il più noto libro di Manzi, non si limita a delineare una storia ficcante di incontro-scontro tra culture, etnie e mentalità diverse, ma mostra la crescita di un protagonista che, all'interno delle contraddizioni di una vita sospesa tra mondi esteriormente inconciliabili, arriva a sacrificare sé stesso per salvare un amico e la pace. Il finale in apparenza senza scampo del libro di Manzi è una sorta di dono pedagogico che viene lasciato nelle mani del giovane lettore: come rivela lo stesso Manzi nell'introduzione alla riedizione del 1979 di questo romanzo, il suo protagonista muore e pone il problema della convivenza tra "diversi" al suo lettore, il quale è invitato a comprendere che il razzismo non è solo relativo al colore della pelle, ma è anche questione di ceto, di provenienza, di nascita. In tal modo, il razzismo diventa un problema più ampio di quanto superficialmente si immagina e consiste in buona sostanza nella mancanza di rispetto verso l'altro da sé: *Orzowei* prende per mano il lettore sino alla soglia tragica del problema, ma offre anche le chiavi per guardare al futuro con maggiore

12. *Orzowei, il figlio della savana* (miniserie televisiva, regia di Yves Allegret, 1977).

consapevolezza e, quindi, con una più forte capacità di rifiutare l'inumanità e la violenza. Manzi sa inserire nella sua trama africana una dosata lezione di umanità e solidarietà: e lo fa sempre senza disperdere l'intensità e il calore del racconto¹³.

Si diceva, poche righe sopra, che andare all'avventura è andare verso l'ignoto e il misterioso. È esemplare a questo proposito un episodio tratto sempre da *Orzowei*: il ragazzo bianco adottato in una tribù di indigeni deve affrontare una prova di iniziazione e, pertanto, si reca presso una città abbandonata: nel romanzo questo luogo è descritto come una insieme di solenni e cadenti rovine in pietra dove è ancora possibile vedere colonne e sculture, segni di una gloria ormai passata, e dove Orzowei prova un certo smarrimento e timore, pur essendo affascinato da quanto vede. Nella citata serie televisiva degli anni Settanta, la città ha un profilo più modesto rispetto alla descrizione riportata dal libro, anche se comunque quelle rovine colte in una luce dalla consistenza crepuscolare rendono suggestivo il rito iniziatico del giovane guerriero. La città perduta è un *topos* molto sfruttato nei romanzi d'avventura: nelle imprese di Mowgli pensate da Kipling, come nei libri su Tarzan pubblicati da Burroughs (tutte trame a cui il romanzo *Orzowei* rimanda), si trova sempre una vicenda o un'impresa in una città perduta; questo luogo diruto comunica in modo efficace la transitorietà del potere e l'illusione della permanenza delle cose. Nello stesso tempo quel posto cadente diventa pure un nido di pericoli e di insidie. Esplorare la città perduta e resistere al suo fascino misterioso è segno che il passato può essere lasciato alle spalle per procedere con rinnovato coraggio verso il futuro: quel passaggio tra rovine inquietanti e colonne spezzate apre a nuove consapevolezze e, pertanto, è un'avventura pedagogica, ovvero un'impresa che aiuta a crescere.

La qualità narrativa e formativa di Manzi è rintracciabile anche nell'aver fatto di un "bianco" un essere diverso e schernito. In questo modo il razzismo appare in tutta la sua opinabilità: esso è solo questione di punti di vista. Come segnalava con la sua puntuale profondità ermeneutica Antonio Faeti, nella letteratura per l'infanzia abbiamo avuto una nutrita serie di "musi gialli", "musi neri" e "musi rossi", ma con Orzowei incontriamo un "muso bianco"¹⁴ con tutto quello che ne consegue da un punto di vista dell'intelligente capovolgimento narrativo e formativo. E così il romanzo africano del maestro romano non è solo avventura nel senso consueto, ma è,

13. A. Cibaldi, *Storia della letteratura per l'infanzia e l'adolescenza*, Brescia, La Scuola, 1967, p. 229.

14. A. Faeti, *Gli amici ritrovati. Tra le righe dei grandi romanzi per ragazzi*, Milano, Rizzoli, 2010, p. 161.

come già evidenziato, soprattutto avventura “pedagogica”, senza che questo accostamento tra avventura e pedagogia diminuisca il valore artistico del prodotto letterario: anzi proprio in virtù di questa profonda connessione tra espressione e educazione, *Orzowei* si offre come una trama unica e toccante (con tanti saluti a Benedetto Croce¹⁵ e al suo consunto pregiudizio circa i libri per l’infanzia che non sono arte perché sono sotto l’ala bonaria della pedagogia). La pedagogia invece è una delle muse poetiche di Manzi perché arricchisce la creazione letteraria, aprendola all’autentico desiderio infantile di conoscere la verità, anche quando questa è feroce, drammatica, difficile.

3. Viaggi complicati come la vita: le avventure etiche di Grogh e Testa Rossa

Il maestro romano nutriva molti interessi culturali che espresse in numerose esperienze anche letterarie: particolarmente importante – soprattutto per chi si occupa di individuare i tanti intrecci tra letteratura per l’infanzia e divulgazione scientifica – è il fatto che Manzi oltre ai suoi studi in pedagogia (era laureato in questa disciplina) aveva pure una certa curiosità verso le scienze biologiche. Questi suoi interessi di natura scientifica hanno contribuito a definire molti dettagli della sua sorprendente pratica didattica quotidiana¹⁶, ma soprattutto hanno rappresentato l’ispirazione per la stesura del suo primo libro per ragazzi (tuttora uno dei suoi volumi più famosi) ovvero *Grogh. Storia di un castoro*: questo romanzo è stato pubblicato nel 1951, ma era stato scritto negli anni precedenti, quando era un giovane maestro assegnato alla scuola del carcere minorile “Gabelli” di Roma; si tratta di un romanzo apparentemente elaborato per coinvolgere i suoi “difficili” alunni nello studio della natura. La trama racconta di un castoro – il Grogh del titolo – che conduce il suo gruppo di animali attraverso molti pericoli naturali (il gelo, il fuoco, i predatori), riuscendo anche a superare gli agguati dei cacciatori umani e, infine, portando i compagni in salvo: il plot incalzante è, da un lato, ricco di tensione narrativa e, dall’altro lato, accurato da un punto di vista biologico-etologico. Ma la cosa più importante è che questo romanzo non risulta solo una coinvolgente opera di narrativa,

15. B. Croce, *La letteratura della nuova Italia* – vol. I, Bari, Laterza, 1974, p. 174.

16. R. Farné, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, Bologna, Bononia University Press, 2024, pp. 65-89.

non è solo un interessante percorso tra evidenze scientifiche, ma è anche un canto di libertà, un invito all'impegno, alla responsabilità del singolo e della comunità: Grogh infatti prende l'incarico di salvare il suo "popolo" animale, riesce a incoraggiare i compagni, sa far parte di un sistema di relazioni articolato e significativo. Detto con altre parole, come sempre accade in tutti i successivi romanzi di Manzi, già in questo suo primo *Grogh. Storia di un castoro* l'intreccio narrativo e la dimensione contenutistica si compongono in sinergica armonia con lo sguardo pedagogico: una composizione che si fa indirizzo educativo e tensione etica, soprattutto considerando che il racconto è nato nel difficile contesto di un carcere minorile: ed è un libro generato dall'entusiasmo e dalla costanza che il nostro maestro ha saputo portare nell'aula spersonalizzante di una istituzione totale come il carcere "Gabelli". La metafora della comunità di castori capace di superare le minacce dell'ambiente e della vita ha avuto un forte e positivo impatto educativo sui giovani carcerati di Manzi che non hanno mai dimenticato il loro maestro. La metafora narrativa è così divenuta con Manzi non solo espediente letterario o accorgimento artistico, ma soprattutto risorsa pedagogica: egli ha intenzionalmente spostato l'attenzione verso qualcosa di lontano da noi (nel caso specifico, un gruppo di castori), ma così facendo ha inteso parlare proprio a noi, ha voluto coinvolgerci nel gioco complesso delle scelte e delle insidie che costellano il nostro percorso verso la crescita, la responsabilità, la maturità. E questo viene raccontato, mettendo in relazione la vita e i suoi processi con la morte: d'altra parte la morte è un'ospite frequente dei libri di Manzi. Diversi personaggi di Manzi muoiono nel corso delle sue storie (Grogh e Orzowei, per esempio): in una società come la nostra che tende a esorcizzare la morte, a nascondere o, al contrario, a spettacolarizzarla, l'infanzia sa che la morte attraversa la vita, sa che l'oscura signora è una possibilità sempre in attesa; e i piccoli hanno legittime curiosità sulla morte: curiosità che la letteratura per l'infanzia – almeno quella più intelligente – sa raccontare. La morte nei volumi di Manzi non è mai immotivata e non è mai presentata in modo banale: la morte nei libri del maestro romano ha un senso, anche brutale, sempre connesso alla responsabilità che l'individuo e il gruppo hanno l'uno verso l'altro. Questa peculiare maniera di raccontare la morte senza dubbio riesce a chiarire agli occhi di giovani lettrici e lettori una parte importante del significato che definisce l'oscura signora. Le narrazioni create da Manzi non sono confortanti (e inutili) trame consolatorie. In realtà la sua letteratura è una coraggiosa presa in carico di responsabilità: del resto, le prime età della vita hanno bisogno innanzitutto di parole di verità.

E in questa direzione si muove pure un altro romanzo, dove l'avventura viene descritta come forza in grado di unire tra loro un individuo carismatico e un gruppo disorientato: si tratta del romanzo *Testa Rossa*, edito nel 1957 ossia poco dopo *Grogh* e *Orzowei*.

Testa Rossa non è forse la storia più celebre di Manzi, ma si tratta di una narrazione che mette in evidenza alcune caratteristiche tipiche delle trame avventurose dello scrittore romano: la vicenda, infatti, tratta di una bizzarra carovana di fanciulli che, sotto la guida dell'avveduto bambino scavezza-collo Testa Rossa, parte alla ricerca di una saggia principessa rapita. Questo romanzo ha un fascino particolare, derivante dai paradossi di cui è intessuto: il libro ha allo stesso tempo un andamento lento e incalzante, come se si trattasse di una fiaba riveduta e corretta alla luce di certa produzione *fantasy*; sotto molti aspetti questa storia di Manzi ricorda l'atmosfera solenne e allo stesso tempo ridanciana delle coeve *Cronache di Narnia* (anche se è molto improbabile che lo scrittore romano conoscesse l'opera di C.S. Lewis). Di certo, *Testa Rossa* è un *puer aeternus*: è vecchissimo e allo stesso tempo è un bambino; e proprio del fanciullo egli ha indole e temperamento. Affronta coccodrilli, indiani e indigeni senza timore, ma con la leggerezza coraggiosa di un pirata o di un moschettiere saltati fuori da un vecchio romanzo. Tutto in lui si mostra con lo slancio generoso di un ragazzo di via Paal guidato dai suoi sogni di ludica gloria. In questo breve romanzo emergono le caratteristiche dell'avventura secondo Manzi: infatti, troviamo il gioco, l'ideale morale, la fantasia, il coraggio del singolo e l'affetto della comunità. Si tratta di dimensioni importanti che si intersecano con le tensioni etiche più volte espresse da Manzi: così facendo l'avventura diventa una risorsa per trasformare l'apparente fuga dell'immaginazione in una metafora con cui dare voce all'impegno civile e pedagogico. L'impresa fantastica appare così potente e paradossale racconto di verità. E la verità nei libri dell'autore romano è forse la forza principale delle trame: una verità che ha l'amaro sapore di una perenne denuncia di mali mai del tutto cancellati.

4. Un medico ai confini del mondo

Il lungo viaggio di Einar è un libro di Manzi ripubblicato recentemente, per molto tempo scomparso: questo romanzo d'avventura ha una storia editoriale curiosa che può essere definita già di per sé piuttosto avventurosa. Il manoscritto originale fu inviato a una casa editrice in Germania che lo tradusse in tedesco e lo pubblicò nel 1963. Il romanzo non uscì in Italia sino al

2024, quando è stato riproposto nella nostra lingua dall'editore Gallucci: il manoscritto originale di Manzi è al momento irrimediabilmente perduto. Il libro racconta un episodio della vita di un dottore svedese realmente esistito – Einar Wallquist – che nella prima metà del Novecento scelse di lavorare nelle terre estreme della Lapponia come medico condotto presso le isolate comunità di allevatori di renne. Wallquist rinunciò volontariamente a una carriera ben remunerata e onorata nella Svezia meridionale: il suo spirito di servizio lo rese celebre e molto amato dal popolo lappone presso cui prestava la propria opera di medico con alto senso del dovere. Nello specifico il romanzo attraversa un episodio della vita di Einar ovvero quando gli fu chiesto di soccorrere un allevatore di renne che si era brutalmente ferito a un fianco mentre tentava di macellare un capo di bestiame: raggiunta in mezzo a una bufera di neve la remota località dove giaceva il ferito, Einar si rese conto che, nonostante le prime cure prestate, la condizione del paziente era assai compromessa; pertanto, il lappone doveva essere trasferito al più presto in un ospedale cittadino. Tuttavia, il campo di volo dove il ferito poteva essere caricato su un aereo per raggiungere la clinica, era molto distante. Il medico dovette, quindi, condurre il paziente in slitta per un lungo tratto di Lapponia in mezzo alla bufera. Il dottore, armato solo del suo senso del dovere, affrontò la pericolosa traversata tra neve, ghiaccio, lupi e orsi in un'ostile natura nordica, bianca di gelo, affrontando i pericoli nascosti nella scarsa luce invernale della Scandinavia settentrionale. Nella fatica dell'impresa e nello strazio della bufera, riaffioravano nella mente del medico i ricordi della sua giovinezza, i rimpianti di una vita migliore, ma anche la determinazione delle sue difficili scelte etiche. Il romanzo ha un ritmo veloce, a tratti intensamente affannoso, che non dà tregua al lettore e lo tiene legato alle pagine di questa breve ma toccante avventura dove morte e vita, presente e passato, coraggio e paura, nostalgia e forza si intrecciano in un plot che non è solo descrizione compiaciuta di una bella impresa, ma è soprattutto occasione per far riflettere la lettrice o il lettore sul significato della vita: un significato che emerge dall'urgenza di onorare l'umanità non a parole, ma con piccole e grandi azioni quotidiane. Bisogna fermarsi almeno un attimo “dentro” questa trama fatta di neve e di insidie, di doveri e di boschi, per riflettere sul significato di un'avventura – e in realtà di tutte le avventure che nei suoi tanti libri per la gioventù Manzi ha saputo narrarci. *Il lungo viaggio di Einar* non è l'impresa di un supereroe dotato di strabilianti poteri: si tratta, invece, dell'avventura di una persona normale che è guidata dalla propria volontà di fare del bene. Un bene che nasce dalla necessità di non tradire quel senso di rispetto verso l'umanità che il protagonista vive in sé

stesso. Gli eroi di Manzi sono sempre riconducibili a questa speciale dimensione fatta di solidarietà e umiltà.

5. C'è speranza anche nelle baracche

Quando si parla di avventura, il rischio è quello di cadere nel facile esotismo, ovvero nell'escapismo spicciolo, nella fuga verso un'alterità definita dai sogni e dai desideri, non certo dalla realtà e dalle sue urgenze spesso drammatiche. Su questo aspetto delle avventure narrate in letteratura ha riflettuto spesso anche Antonio Faeti¹⁷ il quale, dal canto suo, ha finito per scoprire e svelare la deriva complessa e affascinante, ma comunque drammatica e a tratti addirittura ripugnante, dell'esperienza avventurosa. Però, le storie di Manzi, anche quando sembrano farsi "esotiche" o temporalmente remote, in realtà non cedono mai alle suggestioni o alle sirene dell'esotismo o del sogno disimpegnato, anzi esse ci svelano gli aspetti più crudi del tempo presente: a questo proposito, il libro di Manzi *La luna nelle baracche*, pur essendo stato pubblicato negli anni Settanta e pur avendo un'ambientazione crudamente sudamericana, è ancora in grado di parlare alla nostra contemporaneità e, sorprendentemente, anche al nostro contesto quotidiano, al nostro "campo sotto casa". Il romanzo prende ispirazione dai numerosi viaggi che l'autore fece in Sud America tra le fasce di popolazione più povera e dimenticata: viaggi che si trasformarono in impegno educativo e sociale; viaggi che lo resero invisibile ai gruppi dominanti di quelle terre in apparenza distanti. In *La luna nelle baracche* si parla di un campesino – un povero contadino sfruttato di origini indigene – di nome Pedro che a differenza di tutti i suoi compaesani sa leggere e scrivere. Pedro è un lavoratore instancabile, ma non è un sottomesso e soprattutto non è un rassegnato; egli si rende presto conto della povertà e della schiavitù della sua gente: prende altresì consapevolezza che l'istruzione può essere la strada per una possibile redenzione, lo strumento per avviare un processo di riscossa umana e sociale. Pedro inoltre rifiuta di masticare la coca che i padroni offrono ai campesinos per sopportare un lavoro interminabile, faticoso, senza tregua: a causa di questi suoi tratti di maturità e ribellione il protagonista viene preso di mira dai proprietari terrieri che sapranno vendicarsi del suo anelito di libertà. Un anelito che è ancora più pericoloso, in quanto non

17. A. Faeti, *La rappresentazione letteraria. In viaggio con l'«Infanta Combitta»*, in R. Massa (ed.), *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana*, Scandicci, La Nuova Italia, 1989, pp. 71-83.

ha un orizzonte individuale, ma collettivo. Questa trama di lotta e di libertà è un inno all'importanza dell'istruzione, della responsabilità personale e della solidarietà collettiva. Potremmo superficialmente ritenere che questo romanzo sia un racconto datato oppure, al massimo, un documento che attesta ancora oggi la drammatica situazione di certe zone dell'America Latina. In realtà questo libro narra cose che possiamo intravedere nei campi posti accanto alle nostre città: gli immigrati irregolari, tenuti segregati come schiavi in condizioni disumane ai margini di fattorie dove lavorano senza tregua – facendo ricorso a droghe e a stimolanti farmaceutici forniti da certi proprietari – è una realtà drammaticamente attuale e vicina a noi¹⁸. I campesinos e i nostri immigrati non sono così diversi. Diceva Calvino che i classici sono tali perché anche dopo secoli continuano a parlarci: forse, sotto alcuni aspetti, anche questo romanzo di Manzi può essere considerato un triste ma autentico classico. E tutto ciò si riscontra anche in *El Loco*, l'altro romanzo di ambientazione andino-sudamericana del maestro romano: anche qui si parla di sfruttamento, di povertà e di un possibile riscatto attraverso l'istruzione. In *El Loco* viene dato spazio anche alla tematica della malattia mentale – una questione molto sentita negli anni Settanta (del resto la riforma Basaglia è del 1978): il disagio mentale è visto nel romanzo come condizione invalidante che, tuttavia, può essere sostenuta dalla solidarietà di una collettività e dalla voglia di imparare.

6. Un innocente briccone

Antonio Faeti a proposito del giovanissimo protagonista del romanzo *Il cucciolo* di Marjorie Kinnan Rowlings osserva che nel libro vengono descritti solo dodici mesi della vita del ragazzino, ma questo bambino della Florida dall'infanzia passa all'adulthood grazie alle esperienze vissute in quell'anno fatidico¹⁹: per certi versi questo è pure quello che accade al protagonista del prossimo libro di narrativa di Alberto Manzi che ci apprestiamo ad analizzare.

Va notato, innanzitutto, che i racconti per l'infanzia di Manzi si distinguono da quelli di altri autori anche per l'importanza metaforica data alla fragranza e al sapore delle cose: si tratta di opere che sovente invitano a un

18. S. Cortelletti, E. Ganelli, *Braccianti, la vita dei zomila indiani invisibili: drogati per lavorare di più nei campi*, «Il Messaggero», 21 giugno 2024.

19. A. Faeti, *Gli amici ritrovati. Tra le righe dei grandi romanzi per ragazzi*, Milano, Rizzoli, 2010, p. 225.

approccio sensoriale col mondo, a una matericità che non è materialismo, ma è invece vera e propria passione per le realtà concrete e le emozioni autentiche. E tutto ciò emerge in maniera sensibile in un ulteriore breve romanzo di Alberto Manzi, forse meno noto, ma di buona tessitura narrativa: si allude a *Tupiriglio* che è stato presentato al pubblico dei giovani lettori per la prima volta nel 1988. Sotto molti punti di vista *Tupiriglio* è un cantare popolaresco, stravagante e toccante: si percepisce dietro la sua trama quel buon narratore – così spesso profilato dagli studi più avveduti – che sa stabilire una relazione di fiducia col suo pubblico²⁰. E quel narratore autentico è Manzi.

Tupiriglio è un bambino dei nostri giorni – del resto, guarda tanta televisione – ma è un fanciullo innocente: è ingenuo come i tanti personaggi buoni e sciocchi della tradizione popolare. *Tupiriglio* è un po' matto del villaggio, un po' briccone divino, un po' Bertoldo capace di dire grandi verità in mezzo a molte bizzarrie. È davvero ingenuo e credulone, ma è buono d'animo e di modi, pur combinando tanti guai, ma senza alcuna cattiveria. Per esempio il nostro piccolo eroe è preoccupato quando la mamma gli dice di “dare una mano” a un anziano rivenditore di cose vecchie: per *Tupiriglio* dare una mano vuol dire cedere alla lettera la sua mano a quello strano ometto. È semplice confondere *Tupiriglio*, facendogli intendere che le monete d'oro sono le dure e dorate forme dei semi di lupino... e così via di malinteso in malinteso, tra una tovaglia fatata e un asinello cacazecchini in un mondo che sa di favola, che sembra antico ma che, allo stesso tempo, pare proprio quello dove abitiamo noi. Antonio Faeti nella postfazione alla riedizione del romanzo nel 2011 ricorda che *Tupiriglio* fa parte della schiera di bambini “senza carezze” raccontati dalla letteratura per l'infanzia (come gli orfani di Dickens) per denunciare una condizione infantile fatta di busse (come le tante che si becca l'incolpevole *Tupiriglio*), di allontanamenti e di incomprensioni. Manzi, ricorrendo all'andamento comico, un po' grottesco e fantastico della fiaba popolare, col suo *Tupiriglio* vuole mettere in primo piano il disagio di essere bambini in un mondo che non sembra costruito per i bambini: un mondo in cui “mettere un po' di sale in zucca” vuol dire adattarsi supinamente ai codici adulti che non sempre risultano sensati ai più piccoli: gli adulti danno per scontate troppe cose che invece all'infanzia paiono difficili e incomprensibili, anche sul piano etico. *Tupiriglio* denuncia tale crudele situazione con il suo sorriso quieto e il suo docile amore: due doti che nell'ultima pagina condurranno non solo a un lieto fine – come,

20. M. Bernardi, *Infanzia e fiaba*, Bologna, Bononia University Press, 2005, p. 114.

del resto, accade in tutte le fiabe – ma anche a una presa di coscienza della propria maturazione.

Il punto delicato delle opere di Manzi è che queste spesso sostengono – anche esplicitamente – tesi facilmente identificabili: ma, nonostante ciò, le idee che sollecitano l'autore nella stesura dei suoi romanzi non soffocano la narrazione, non tarpano le ali allo sviluppo delle diverse trame, non rendono piatti e prevedibili i racconti; anche attraverso questa peculiarità dello stile narrativo del maestro romano emerge l'efficacia dell'unione tra pedagogia e letteratura che Manzi e pochi altri autori di quegli anni – forse Giovanna Righini Ricci e Domenico Volpi?²¹ – hanno saputo realizzare. La poetica e l'afflato narrativo di Manzi hanno quindi ancora molto da insegnare ai troppi scrittori e alle tante autrici dei nostri anni che con buone intenzioni, ma pessima capacità narrativa, sembrano apparecchiare nei loro romanzi (chiaramente “a tema”) solo leziosi fervorini moralistici noiosamente raccontati. Quando si scrive letteratura per l'infanzia non sono sufficienti le buone intenzioni e, con ogni probabilità, non bastano nemmeno le buone idee: Manzi ci ha saputo mostrare che serve mantenere un buon ritmo narrativo, un linguaggio fluente e scorrevole, ma soprattutto un'adesione autentica alla verità, anche quando fa male. Manzi con i suoi scritti ha testimoniato la possibilità di raccontare un'infanzia autentica, capace di uscire da quella spettacolarizzazione che i media pericolosamente hanno creato attorno alle giovani generazioni, come denunciato dal pensiero pedagogico²². E questo non è poco.

21. Rodia, *La narrazione formativa*, cit., p. 142.

22. F. Frabboni, *La biblioteca: una cultura altra?* in A. Faeti, F. Frabboni, *Il lettore ostinato. Libri, biblioteche, scuola, mass-media*, Firenze, La Nuova Italia, 1983, p. 12.

Imparare a pensare

Per una didattica esperienziale

di Elena Pacetti

1. L'Italia del dopoguerra e la sfida dell'alfabetizzazione

Nel secondo dopoguerra, l'Italia si trovava ad affrontare una profonda crisi educativa. Il Paese, segnato dalle devastazioni della guerra e da un'economia prevalentemente agricola, presentava tassi di analfabetismo particolarmente elevati, soprattutto nelle regioni meridionali.

Negli anni Cinquanta e Sessanta, l'Italia visse un periodo di boom economico che contribuì a migliorare le condizioni sociali e a favorire la frequenza scolastica. In questo contesto, l'istruzione divenne uno strumento fondamentale per il riscatto sociale. Un ruolo cruciale nella lotta contro l'analfabetismo fu svolto anche dai mass media. La televisione, in particolare, divenne un mezzo potente per l'educazione di massa. Il programma *Non è mai troppo tardi*, trasmesso dalla Rai dal 1960 al 1968 e condotto dal maestro Alberto Manzi, rappresentò un esempio emblematico di come la televisione potesse essere utilizzata per insegnare a leggere e scrivere agli adulti analfabeti.

In questo scenario di trasformazione sociale e educativa, l'opera di Alberto Manzi si inserisce come un esempio innovativo di pedagogia popolare, capace di coniugare i principi dell'educazione progressista con l'uso dei nuovi media, contribuendo significativamente al progresso dell'alfabetizzazione in Italia.

L'approccio pedagogico di Alberto Manzi si colloca nel solco delle pedagogie attive e popolari del Novecento, in particolare nella valorizzazione dell'educazione come strumento di emancipazione culturale e sociale. Sebbene non sia stato un membro del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE),

molte delle sue pratiche – come la scrittura collettiva, il testo libero, il lavoro cooperativo, il rispetto dei tempi e delle individualità degli alunni, il rifiuto del nozionismo e della valutazione selettiva – risultano profondamente affini alle tecniche di Célestin Freinet, ampiamente diffuse tra gli insegnanti del MCE. Manzi intende la scuola come una comunità di ricerca e partecipazione, dove gli studenti non sono semplici destinatari di nozioni, ma soggetti attivi del processo di apprendimento. Le sue scelte didattiche, come l'uso dei media (radio e televisione) a fini educativi, testimoniano una visione avanzata della scuola come spazio aperto e sociale, orientata a formare cittadini consapevoli¹. Anche se non ha mai lasciato uno scritto specifico su un suo “metodo” educativo, dai numerosi documenti e riflessioni da lui elaborati, nonché dalla documentazione video, possiamo dedurre che la pedagogia di Manzi si fondava sull'inclusione, sul valore della parola per tutti gli alunni e sulla critica alle pratiche autoritarie, avvicinandosi ai principi del MCE pur mantenendo una propria autonomia. Si tratta di una pedagogia con una forte valenza politica, orientata alla giustizia sociale², in cui non c'è separazione tra il maestro, lo scrittore di letteratura per l'infanzia, l'autore televisivo, il divulgatore: tutta la sua vita è stata caratterizzata da un

impegno civile e politico per l'emancipazione sociale attraverso la concezione dell'educazione come pratica di libertà responsabile volta all'affermazione dell'essere persona.³

Questo fa di Manzi una figura unica nel panorama educativo italiano del dopoguerra: un maestro popolare, ma anche un innovatore concreto che ha fatto dell'educazione a pensare uno dei principi fondanti della sua pedagogia.

2. Un maestro rivoluzionario

Se Manzi non ci ha lasciato un testo organico della sua didattica, è però possibile ricostruire il suo pensiero grazie ai numerosi documenti, appunti,

1. Cfr. M. Benetton, *Il 'normale evento' della rivoluzione pedagogica di Alberto Manzi*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education», 16, 3, 2021, pp. 155-169, disponibile su <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/13844> (ultimo accesso: 20-06-2025).

2. Cfr. M. Michelini, S. Crescentini, *Una scuola di pensiero: la pedagogia di Alberto Manzi*, in R. Travaglini, E.A. Emili (edd.), *La lezione pedagogica di Alberto Manzi*, Milano, FrancoAngeli, 2024, pp. 68-81.

3. F. Di Michele, *L'impegno civile e politico di Alberto Manzi per una pedagogia della libertà e della responsabilità*, in M. Fiorucci, S. Nanni, M. Traversetti e A. Vaccarelli (edd.), *Pedagogia e politica in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2022, pp. 65-70.

scritti, video, interviste che possono essere letti alla luce di un percorso personale di formazione e ricerca in cui il lavoro quotidiano di insegnante si intreccia all'incessante attività di divulgazione e formazione (di altri insegnanti, di genitori, di educatori) e alle esperienze di alfabetizzazione degli adulti in Sud America:

in fondo scrivo perché sono un rivoluzionario, inteso nel senso profondo della parola. Per cambiare, per migliorare, per vivere pensando sempre che l'altro sono io e agendo di conseguenza, occorre essere continuamente in lotta, continuamente in rivolta contro le abitudini che generano la passività, la stupidità, l'egoismo. La rivoluzione è una perpetua sfida alle incrostazioni dell'abitudine, dell'insolenza dell'autorità incontestata, alla compiacente idolizzazione di sé e dei miti imposti dai mezzi di informazione. Per questo la rivoluzione deve essere un evento normale, un continuo rinnovamento, un continuo riflettere e fare, discutere e fare.⁴

Essere un rivoluzionario per Manzi implica la necessità di non accontentarsi di quanto si è raggiunto, ma cercare di migliorarsi continuamente, di non cedere alla tentazione e all'agio di quanto si è raggiunto pensando di essere già arrivati. Manzi è consapevole delle contraddizioni del XX secolo, a partire dall'istruzione di massa e dal consumismo che diventano un ulteriore modo di creare disuguaglianze. Contro l'idea dello studente consumatore passivo di cultura, e in linea con il pensiero scientifico che lo ha accompagnato lungo tutto l'arco della vita, promuove un'idea di scuola attiva e laboratoriale che permetta a tutti i suoi alunni e ai loro insegnanti di sperimentare, di discutere, di fare e riflettere. Questo processo rivoluzionario, certamente innovativo in quell'Italia un po' conformista di quegli anni⁵, per Manzi deve diventare la caratteristica fondamentale di un insegnante capace di mettersi in discussione, di riflettere, di trasformarsi proprio per evitare di cadere nelle proprie abitudini: in questo, la sua rivoluzione è intrinsecamente legata a una visione molto moderna dell'insegnante come professionista riflessivo⁶ e di *lifelong learning* e sviluppo professionale di insegnanti e educatori⁷.

4. A. Manzi, *Questo mi mette in imbarazzo*, in G. Manzi (ed.), *Il tempo non basta mai. Alberto Manzi: una vita tante vite*, Torino, Add Editore, 2014, pp. 208-209.

5. Ci sarebbe da ampliare la riflessione all'Italia di "questi" anni, e in questo senso l'attualità del maestro Manzi si rivela più necessaria che mai.

6. Si vedano D.A. Schön, *The reflective Practitioner: how professionals think in action*, New York, Basic Books, 1983 e D.A. Schön, *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*, San Francisco, Jossey-Bass, 1987.

7. Si veda C. Day, *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*, London, Falmer Press, 1999.

Un insegnante di questo tipo, quindi, consapevole della complessità che vive la società contemporanea, deve necessariamente pensarsi in una scuola molto diversa da quella di stampo trasmissivo e omologante e tutt'ora diffusa:

una scuola di pensiero deve far vivere in continuazione un problema stando una 'voglia' di sapere sempre in fermentazione. Non è pertanto dando risposte, quanto cercando di risponderci, discutendo, confrontando. Tutta la nostra conoscenza è ricca di lacune, contraddizioni, ingenuità, errori, falsità, presunte sicurezze... La scuola di pensiero deve aiutare un individuo a saper esaminare un problema e fornirgli i mezzi per risolverlo. Educare a pensare significa rendere un individuo capace di reagire prontamente e obiettivamente di fronte all'imprevisto, educare un individuo a saper ricostruire continuamente il suo sapere sviluppando modi di guardare la realtà e modi di mettersi in relazione con la realtà. Tutto contribuisce a 'pensare', anche il gioco, anche la manipolazione di oggetti.⁸

Manzi riflette su un'idea di educazione come processo critico, attivo e trasformativo, piuttosto che come semplice trasmissione di contenuti. Tale visione si collega direttamente a varie correnti del pensiero pedagogico, psicologico e filosofico del Novecento. Possiamo infatti ritrovare il riferimento all'apprendimento come un processo in fermento, mai chiuso, sempre in tensione verso qualcosa di nuovo, in linea con l'approccio socio-costruttivista secondo cui l'apprendimento avviene meglio quando l'individuo costruisce attivamente il proprio sapere. Riecheggiano in noi le teorie di Piaget (la conoscenza si costruisce attraverso l'interazione tra soggetto e ambiente)⁹ e di Lev Vygotskij (l'importanza dell'interazione sociale nella costruzione della conoscenza)¹⁰.

Manzi valorizza il processo dialogico, in cui la conoscenza nasce dal confronto, non dall'imposizione. In questo esprime gli stessi concetti di Paulo Freire che sosteneva che l'educazione deve essere un dialogo tra educatore e educando, per liberare entrambi¹¹. Ugualmente, Matthew Lipman (fondatore della Philosophy for Children) sottolinea l'importanza della discussione

8. A. Manzi, *Verso una scuola di pensiero. Rinnovamento? E come?*, in Centro Alberto Manzi (ed.), *Tensione cognitiva. Un'antologia di scritti di Alberto Manzi sull'educazione scientifica*, Bologna, Regione Emilia-Romagna, Assemblea legislativa, 2016, pp. 11-12, disponibile su <https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/10/CentroAlbertoManzi-tensione-cognitiva.pdf> (ultimo accesso: 13-06-2025).

9. J. Piaget, *La nascita dell'intelligenza nel bambino*, Firenze, La Nuova Italia, 1936.

10. L.S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Roma, Laterza, 1934.

11. P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, New York, The Seabury Press, 1970.

filosofica come strumento per sviluppare il pensiero critico¹². Discutere non significa indicare la strada per giungere alla verità: per Manzi la conoscenza è imperfetta, in divenire, non ci sono certezze assolute ed è importante educare a un pensiero complesso, che consenta di comprendere quanto la realtà è contraddittoria, multidimensionale, e la conoscenza deve tenerne conto, accettando incertezza e ambiguità¹³. Questo consente agli individui di affrontare l'imprevisto, di essere cognitivamente flessibili e capaci di risolvere problemi nuovi e inaspettati. Questa idea è oggi centrale in molte teorie sull'apprendimento trasformativo e sulla resilienza cognitiva, come gli studi di Mezirow sull'apprendimento trasformativo (l'individuo ristruttura il proprio schema mentale a partire da esperienze critiche)¹⁴ e quelli di Gardner sulle intelligenze multiple¹⁵. Anche il gioco e la manipolazione¹⁶ contribuiscono al pensiero, le esperienze concrete di deweyana memoria (*learning by doing*) educano a pensare con un approccio critico e attivo fin dai primi mesi di vita del bambino.

Quello di Manzi è un appello a una scuola che forma cittadini critici, capaci di pensare da sé, di convivere con l'incertezza, di costruire e ricostruire continuamente il proprio sapere. È una visione democratica, emancipativa, che ha radici profonde nella storia della pedagogia critica e attiva, che promuove una scuola che educa alla libertà e alla responsabilità del pensiero.

3. Educare a pensare

L'esperienza e gli studi conducono Manzi a delineare una riflessione ancora più puntuale sull'educare a pensare:

l'intelligenza si sviluppa pensando. Educare a pensare non significa imporre contenuti; non significa dire 'come deve fare', ma significa porre un individuo in attività. Noi pensiamo tutte le volte che non abbiamo soluzioni pronte per superare una determinata difficoltà o risolvere un determinato problema. Educare a pensare significa rendere un individuo capace di

12. M. Lipman, *Philosophy for children*, «Metaphilosophy», 7(1), 1976, pp. 17-39.

13. Su questi aspetti, si veda l'opera di Edgar Morin.

14. J. Mezirow, *Perspective transformation*, «Adult Education», 28, 1978, pp. 100-110.

15. H. Gardner, *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, New York, Basic Books, 1983; H. Gardner, *Multiple intelligences: New horizons*, New York, Basic Books, 2006.

16. Qui il pensiero corre al costruzionismo di Papert, allievo di Piaget, e all'importanza di manipolare artefatti (anche digitali). Si veda S. Papert, *Mindstorms. Children, Computers, and Powerful Ideas*, New York, Basic books, 1980.

reagire prontamente e obiettivamente di fronte all'imprevisto; abituarlo a saper vedere le cose, a saper ragionare sulle cose stimolandone la capacità di riflessione e di analisi, a saper connettere insieme aspetti di quel che sta osservando o di cui sta parlando, con parti di esperienze passate. [...] ma per educarlo a questo dobbiamo sviluppare il più possibile la sua intelligenza. Non si nasce intelligenti: si diventa intelligenti. E l'intelligenza può essere sviluppata, e tutto confluisce allo sviluppo dell'intelligenza. Pensare non è apprendere delle cose particolari, ma è l'insieme dello sviluppo intellettuale. Educare a pensare significa anche creare una atmosfera intelligente dove crescere, un ambiente dove si realizzano situazioni favorevoli alla crescita intellettuale. Educare a pensare significa anche prevenire la necessità di un recupero. Se educiamo in questo senso abbiamo veramente rispettato il diritto all'istruzione.¹⁷

Alberto Manzi esprime una concezione dell'educazione profondamente legata allo sviluppo del pensiero critico e all'autonomia dell'individuo. Per Manzi, educare a pensare non coincide con trasmettere contenuti o offrire soluzioni preconfezionate, ma con il creare situazioni autentiche in cui l'alunno possa esercitare il ragionamento, l'osservazione, il collegamento tra esperienze. È una visione fortemente influenzata dalla pedagogia attiva e costruttivista: l'apprendimento nasce dall'esperienza, dal confronto con problemi reali, non dalla ripetizione meccanica. L'intelligenza, secondo Manzi, non è innata, ma si costruisce: è una potenzialità che si sviluppa attraverso l'ambiente, le relazioni, gli stimoli cognitivi e sociali. In questo senso, l'educatore ha il compito di creare un contesto favorevole, un'"atmosfera intelligente" dove ogni bambino possa crescere secondo i propri tempi e capacità. Questa impostazione è radicalmente inclusiva: puntare sul pensiero significa prevenire le disuguaglianze, evitando di dover "recuperare" chi è rimasto indietro, perché si è investito prima nello sviluppo del suo potenziale. L'idea che «pensare non è apprendere delle cose particolari» ma sia un processo globale rimanda a una concezione dell'educazione come formazione integrale della persona, in cui il diritto all'istruzione si realizza solo se si educa alla libertà e alla consapevolezza. In questo quadro, il diritto all'istruzione non è solo accesso alla scuola, ma possibilità reale di apprendere, attraverso pratiche che rispettino i tempi, i linguaggi e le intelligenze di ciascuno. Anche Bruner sottolineava l'importanza del contesto educativo

17. A. Manzi, *Il diritto del bambino all'istruzione*, disponibile su <https://www.centroalbertomanzi.it/didattica-e-pensiero-pedagogico/> (ultimo accesso: 11-06-2025).

e della “cultura della classe” come fattori che influenzano lo sviluppo cognitivo. L'apprendimento non è solo trasmissione di contenuti, ma costruzione di significati attraverso il linguaggio, la narrazione e l'interazione sociale¹⁸. E qualunque argomento può essere insegnato a qualunque bambino in modo significativo, se proposto nel giusto modo, per questo educare a pensare è più importante che insegnare nozioni¹⁹.

Si diventa intelligenti: l'insegnante, ma non solo, deve predisporre un ambiente di apprendimento che stimoli lo sviluppo intellettuale, attraverso attività che incoraggino la curiosità, la voglia di trovare una o più soluzioni, che facciano esercitare il linguaggio e il confronto con l'altro. Per Manzi tutte le esperienze hanno pari dignità, l'alunno è capace di riflettere da subito, prima ancora della scuola dell'infanzia, ma va

sollecitato a saper vedere, a saper osservare, a riflettere sulle cose, a ragionare sulle cose... ossia sollecitato a pensare, a fare, a parlare.²⁰

Manzi ha sperimentato con i suoi bambini e bambine diverse attività dentro e fuori la scuola: ogni cosa poteva diventare spunto di riflessione e discussione tra gli alunni e con il maestro, con la consapevolezza che il ragionamento non era fine a sé stesso, ma esercizio di libertà e di confronto:

le lezioni del maestro avevano una caratteristica fondamentale, che oggi sembra essere persa. Si parlava moltissimo. Si discuteva tanto. E di temi difficili, alti: la democrazia, il rapporto con lo straniero (gli zingari, nel linguaggio dell'epoca). E ciascuno poteva davvero dire quello che pensava. Naturalmente avevamo opinioni molto diverse, ma le esprimevamo in libertà sapendo che nessuno sarebbe stato preso in giro per il proprio pensiero. Erano discussioni vere, in cui nessuno sapeva dove saremmo andati a finire.²¹

Questo non significa che Manzi non progettasse la sua didattica: ma questa progettazione non era una gabbia, piuttosto serviva a individuare

18. J. Bruner, *The culture of education*, Cambridge, MA., Harvard University Press, 1996.

19. J. Bruner, *The Process of Education*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1960.

20. A. Manzi, *Appunti per conferenza a Genova*, 1996, disponibile su <https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/03/CentroAlbertoManzi-appunti-conferenza-genova.pdf> (ultimo accesso: 11-06-2025).

21. E. Manacorda, *Educare a pensare*, in Centro Alberto Manzi (ed.), *L'eredità dei grandi maestri. Storie di un passato da riscoprire per rispondere alle sfide del presente*, Bologna, Regione Emilia-Romagna, Assemblea legislativa, 2016, p. 66, disponibile su <https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/02/CentroAlbertoManzi-Eredita-dei-grandi-maestri.pdf> (ultimo accesso: 13-06-2025).

le esperienze più interessanti per gli alunni, senza limitarsi a trasmettere conoscenze o a seguire una lezione preconfezionata, sempre uguale anno dopo anno, o a premiare la capacità di ripetere e riprodurre quanto detto dal maestro. Per Manzi la scuola deve rinnovarsi continuamente tenendo conto dei singoli alunni, delle loro esperienze, dei loro bisogni, ma anche del momento storico che si sta vivendo, dei conflitti che possono crearsi, stimolando continuamente il desiderio di conoscenza:

come realizzare tutto ciò? Destando una curiosità intellettuale che faccia sentire insoddisfatti di una conoscenza, che spinga a saperne sapere di più, che costringa a riesaminare quel che si sa, che spinga a mettere in relazione quel che sappiamo con la nuova informazione, a scoprire la relazione tra le cose, i mutamenti e le deformazioni e le implicazioni delle cose, a saper connettere insieme aspetti di quel che stiamo osservando con parti di esperienze passate.²²

Per Manzi la curiosità nasce dall'insoddisfazione e promuove una spinta a cercare relazioni nuove tra ciò che si conosce e ciò che si scopre, a rielaborare il sapere pregresso per far fronte all'imprevisto. Similmente, per Piaget il conflitto cognitivo nasce quando il bambino si trova di fronte a nuove informazioni che mettono in crisi gli schemi mentali già acquisiti (le cosiddette strutture cognitive). Questo squilibrio spinge il soggetto a riorganizzare le proprie conoscenze attraverso due processi fondamentali, l'assimilazione (integrare il nuovo nei modelli esistenti) e l'accomodamento (modificare i propri schemi per accogliere il nuovo). Entrambi, quindi, vedono nel disequilibrio cognitivo non un ostacolo, ma una condizione necessaria per lo sviluppo del pensiero. Dove Piaget parla di conflitto, Manzi parla di desiderio di capire di più, ma il nucleo è condiviso: l'apprendimento autentico nasce quando la mente è attiva, disturbata, stimolata²³.

Manzi sostiene l'importanza di creare questa tensione cognitiva durante le ore di scuola, facendo vivere un problema attraverso diverse fasi:

- presentare ai bambini situazioni aperte e complesse;
- condividere ciò che gli alunni già sanno («che cosa pensi su/che»), far emergere le conoscenze pregresse, evidenziarne le connessioni;

22. A. Manzi, *Verso una scuola di pensiero. Rinnovamento? E come?*, in Centro Alberto Manzi (ed.), *Tensione cognitiva. Un'antologia di scritti di Alberto Manzi sull'educazione scientifica*, cit., p. 11.

23. J. Piaget, *L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement*, Paris, PUF, 1975.

- fare: non solo «vedere e toccare le cose, ma il rimettere insieme ogni esperienza sensoriale dopo averla scomposta e frantumata per ricomporla in una struttura nuova alla quale si daranno nuovi significati [...]. Una continua verifica di quel che si sa e quel che si fa»;
- discutere, azione che «costringe a pensare e esporre con chiarezza, a usare termini esatti. È confronto di opinioni»;
- verificare mettendo in relazione quel che si dice con quel che si fa, formando un nuovo concetto²⁴, infatti:

il sapere come avventura, il sapere come conquista individuale e collettiva rendeva i ragazzi orgogliosi delle proprie fatiche. I non facili argomenti di scienze e di matematica affrontati insieme non cadevano mai nel nozionismo parolaio, così facilmente verificabile con crocette messe su apposite schede. Importante era tirar fuori le proprie idee, saperne parlare in modo appropriato, ciascuno col proprio linguaggio ma perfezionandolo nel tempo, accorgendosi di quanto le interpretazioni letterali fossero lontane dalle interpretazioni 'a senso'.²⁵

Il linguaggio andava particolarmente curato poiché è attraverso il linguaggio che impariamo a pensare: le parole servono a comunicare, a entrare in relazione, a dialogare, a costruire il pensiero, a condividere idee e punti di vista diversi. Manzi giocava con il linguaggio perché i suoi stessi alunni affinassero il linguaggio, migliorassero il lessico, nutrissero il dubbio sul significato delle parole stesse. Questo sforzo poteva sembrare una “perdita di tempo” (le discussioni, l'espressione di un concetto, i tentativi di spiegarlo), ma attraverso queste attività Manzi riusciva a entrare nel mondo dei suoi bambini, a comprendere le loro esperienze, le misconcezioni, e su queste progettare la propria didattica.

Educare a pensare diventa quindi possibile attraverso situazioni in cui i bambini (ma anche i ragazzi, gli adulti) possano discutere liberamente, senza paura del giudizio altrui. La discussione genera processi di co-costruzione della conoscenza, di negoziazione di problemi, di ragionamento collettivo. Essa consente di:

24. Uno schema sul concetto di far vivere un problema è disponibile su <https://www.centroalberto-manzi.it/wp-content/uploads/2019/03/CentroAlbertoManzi-farvivereunproblema-schema.pdf> (ultimo accesso: 13-06-2025).

25. M. Arcà, P. Mazzoli, *Nella classe di Alberto Manzi: il suo insegnamento come esperienza e sapienza per i maestri di oggi*, in Centro Alberto Manzi (ed.), *L'eredità dei grandi maestri. Storie di un passato da riscoprire per rispondere alle sfide del presente*, cit., p. 9.

- acquisire consapevolezza sulla molteplicità di punti di vista e interpretazioni;
- aumentare la tolleranza per la complessità o l'ambiguità;
- sollecitare la curiosità e far avvicinare gli studenti a nuovi argomenti;
- imparare a riconoscere, sollecitare, analizzare e mettere in discussione le proprie ipotesi e interpretazioni;
- riconoscere, integrare e valorizzare le emozioni nel processo di riflessione;
- sviluppare capacità di argomentazione e dialogica;
- aumentare l'agilità intellettuale²⁶.

4. Le esperienze a scuola

Rispetto a un'aula scolastica tradizionale, l'aula di Manzi è molto simile a un laboratorio: qui il gruppo classe svolge attività attraverso diversi strumenti e materiali. Ogni bambino che arriva a scuola viene messo nelle condizioni di esserci con il corpo, la mente, con i suoi pensieri e con i suoi sensi, e l'attività didattica è un esercizio continuo fra pensiero, linguaggio, azione. All'interno dell'aula scolastica possiamo trovare libri di avventura, strumenti scientifici, romanzi, attrezzi da lavoro, piante, animali; non vengono utilizzati solo gli spazi della classe, ma anche altri spazi della scuola, come il grande terrazzo della scuola elementare "Fratelli Bandiera"²⁷. I bambini insieme disegnano, scrivono, leggono, fanno fotografie, sperimentano. Il maestro promuove la creatività, la capacità di risolvere i problemi in modi inconsueti e creativi. È una scuola in cui si sta bene, in cui i bambini vengono volentieri perché davvero sentono di essere soggetti attivi in questa avventura cognitiva. Le attività sono inconsuete rispetto alle proposte più tradizionali delle altre classi:

- esperimenti e osservazioni, laboratori, simulazioni di situazioni reali, progetti di costruzione ed esplorazione, attività fuori dalla classe, nel quartiere (ad esempio, dirigere il traffico), in piscina e nei campi scuola, programmi alla radio realizzati insieme agli alunni, esperienze

26. Cfr. G. Szpunar, P. Sposetti, *La discussione come strategia per imparare a pensare*, in L. Zecca, P. Perucchini, C. Bertolini (edd.), *Modelli di discussione in classe*, Milano, FrancoAngeli, 2025, pp. 30-42.

27. Cfr. R. Farné, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, Bologna, Bononia University Press, 2011.

- culturali (arte, storia e letteratura), spettacoli teatrali, recite, improvvisazioni, visite a siti archeologici, mostre, musei;
- nella classe di Manzi è possibile trovare l'acqua, un cranio umano, un'arancia, una macchina a vapore, la pelle di un serpente...

I bambini vengono stimolati a utilizzare tutti i sensi, stimolando il piacere dell'osservazione e della ricerca in senso operativo. Progetta lezioni ed esercitazioni su come osservare con l'occhio, l'orecchio, con le dita, con il naso, con la lingua in contesti urbani e non (un parco, un giardino, la riva di un fiume), per allenarsi a osservare ciò che rischia di passare inosservato²⁸.

Anche il gioco è un importante strumento di conoscenza e riflessione, l'approccio ludico permette il pensiero divergente e promuove la libertà e l'autonomia del bambino, sostenendo lo sviluppo del linguaggio e dell'astrazione:

nel momento in cui gioca, il bambino rivive tutte le esperienze passate, quel che da esse ha assimilato per risolvere il problema che in quel momento lo interessa. E grazie ai movimenti del suo corpo, al toccare, al sentire, al disfare, al provare... che il bambino costruisce le sue esperienze, che conquista e organizza lo spazio, che realizza il concetto di tempo, che precisa le relazioni tra sé e le cose, sé e gli altri... ossia forma i suoi concetti: pensa. [...] Attraverso il gioco il bambino scopre le sue capacità, le paure da vincere, i traguardi che ha già raggiunto; giocando aumenta la stima in se stesso e la fiducia nelle sue possibilità. Allora far giocare i bambini significa evitare insuccessi anche nel campo scolastico.²⁹

Manzi ha fiducia nelle potenzialità dei propri alunni e la sua didattica è un'esperienza partecipata, democratica, fondata sulla ricerca e sul pensiero critico. Afferma: «Io comunque provavo con i miei ragazzi; loro sono stati un po' quelli che mi hanno aiutato a capire molte cose»³⁰.

E questo, ancora una volta, evidenzia quanto Manzi considerasse fondamentale il mettersi in gioco nella sua professionalità, senza dare nulla per

28. Cfr. A. Manzi, *Discussione e analisi scientifica*, disponibile su <https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/03/CentroAlbertoManzi-discussione-analisi-scientifica.pdf> (ultimo accesso: 23-06-2025).

29. A. Manzi, *Il gioco è pensiero*, «Agenda Casa Serena», anno sconosciuto, disponibile su <https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/03/CentroAlbertoManzi-agenda-gioco-pensiero.pdf> (ultima consultazione: 12-06-2025).

30. A. Manzi, *L'avventura di insegnare. L'ultima intervista ad Alberto Manzi – di Roberto Farnè*, 1997, disponibile su <https://www.centroalbertomanzi.it/lavventura-di-insegnare-lultima-intervista-ad-alberto-manzi-di-roberto-farne/> (ultimo accesso: 13-06-2025).

scontato, sperimentando, ricercando, attraverso una metodologia sempre aperta, dinamica, in continua evoluzione. Niente era lasciato al caso: organizzava, pianificava, costruiva per decostruire subito dopo (fare e disfare).

La didattica diventa quindi quella ricerca continua che l'insegnante attua per rendere attivi gli alunni, facendo domande e trabocchetti, mettendo in discussione, giocando, provando, esprimendo dubbi... per imparare a ragionare, per acquisire un metodo per sapersi muovere nella complessità della vita e per saper stare insieme agli altri.

La didattica è proprio questa ricerca continua nell'ambito dell'insegnamento e dell'apprendimento!

Imparare a pensare forse è la cosa più importante che possiamo fare a scuola, non tanto di dare dei pensieri fatti, quanto quello di dare il modo e la capacità di ragionare sulle cose, di riflettere, di discutere sulle cose. Imparare a pensare tutti, non soltanto il bambino, non soltanto il ragazzo della scuola media, ma l'insegnante stesso...³¹

31. A. Manzi, *Scuola Buona maestra – l'eredità di Alberto Manzi*, dvd a cura del LADISC Facoltà di Scienze della comunicazione, Roma, Università Sapienza, 2007.

La didattica comunitaria di Alberto Manzi per un'educazione civica globale

di Federica Zanetti

1. Introduzione

Quando, nel 1960, Alberto Manzi entrò nelle case degli italiani e delle italiane, con una lavagna e pochi gessetti, non stava solo insegnando a leggere e a scrivere. Stava offrendo strumenti per comprendere il mondo e per sentirsi parte attiva di una collettività. *Non è mai troppo tardi* fu molto più di una trasmissione televisiva: fu un atto di riscatto sociale, un messaggio potente sul diritto all'apprendimento e sulla dignità di ogni persona.

Il suo lavoro, nelle scuole, nelle carceri, nei villaggi dell'America Latina e anche davanti a una telecamera e a un microfono, è stato il tentativo costante di rendere l'istruzione uno spazio di liberazione, capace di restituire dignità e voce a chi era stato escluso. La sua idea di insegnamento, profondamente radicata nella relazione umana e nella giustizia sociale, anticipa molte delle urgenze che oggi interpellano l'educazione pubblica, a cominciare da quella tensione tra locale e globale che definisce le nuove forme di cittadinanza.

In un presente segnato da fratture profonde, ambientali, economiche, culturali, e da una crescente sfiducia nelle istituzioni democratiche, la scuola rischia di ridursi a luogo di selezione e riproduzione delle disuguaglianze. Rileggere Manzi in questo contesto significa non solo riscoprirne l'eredità, ma lasciarsi provocare dalla sua radicalità democratica e trasformativa: il maestro che si rifiutava di classificare gli alunni, che credeva nella parola come strumento di trasformazione, che considerava l'apprendere un'avventura collettiva, ha ancora molto da dire alla scuola di oggi.

Questo contributo si propone di esplorare la sua proposta educativa a partire dalla dimensione comunitaria dell'insegnamento, mettendola in

dialogo con le sfide odierne della convivenza e della responsabilità condivisa. Attraverso un confronto con l'orizzonte della cosiddetta *educazione civica globale*, come delineata nei documenti internazionali e nei principi costituzionali italiani, si tenterà di mostrare come la pedagogia manziana offra strumenti ancora attuali per costruire percorsi formativi orientati all'equità, alla partecipazione e a una visione planetaria della convivenza umana.

Parlare di Manzi, oggi, non è dunque un esercizio di memoria, ma un gesto di impegno verso un'idea di scuola che non abdica alla sua funzione più alta: formare esseri umani capaci di abitare il mondo con consapevolezza, coraggio e responsabilità:

in fondo, scrivo perché sono un rivoluzionario, inteso nel senso profondo della parola. Per cambiare, per migliorare, per vivere pensando sempre che l'altro sono io e agendo di conseguenza...¹

2. Rimuovere gli ostacoli: dalla Costituzione alla prassi educativa

Questa riflessione si colloca in un momento storico di straordinaria complessità², tanto sul piano globale, attraversato da crisi che possiamo definire sistemiche, quanto su quello locale, dove la scuola pubblica italiana appare sempre più esposta a interventi normativi che ne ridisegnano la missione educativa, spesso secondo logiche di efficienza, controllo e selezione in una visione gerarchica e competitiva. In questo contesto, ciò che Alberto Manzi avrebbe definito *i mali della scuola*, assume oggi nuove forme, ma conserva la stessa capacità di minare la funzione democratica e trasformativa dell'istituzione scolastica.

In tale scenario, riaffermare la scuola come bene comune³ implica riscoprire il mandato costituzionale dell'istruzione pubblica come strumento di emancipazione collettiva. Il riferimento all'articolo 3 della Costituzione Italiana, laddove si afferma che è compito della Repubblica «rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale», non può essere interpretato in

1. A. Manzi, *Questo mi mette in imbarazzo*, in G. Manzi (ed.), *Il tempo non basta mai. Alberto Manzi: una vita tante vite*, Torino, Add Editore, 2024, p. 209.

2. Cfr. Z. Bauman, *Modernità liquida*, Bari, Laterza, 2011; Z. Bauman, *Un mondo fuori asse*, Bari, Laterza, 2023; S. Kohei, *Il capitale nell'Antropocene*, Torino, Einaudi, 2024.

3. Cfr. F. Frabboni, *Una scuola condivisa. Il suo alfabeto: democratica, inclusiva, colta, solidale*, Napoli, Liguori, 2011; A. Canevaro, *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento, Erickson, 2013; A. Canevaro, D. Ianes (edd.), *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*, Trento, Erickson, 2022.

modo astratto. Esso costituisce il fondamento di una responsabilità educativa che mira a garantire pari dignità, libertà e partecipazione per ogni persona. Rimuovere gli ostacoli, dunque, non si esaurisce nel garantire l'accesso formale alla scuola, ma agire sulle disuguaglianze di partenza, offrendo risorse e strumenti affinché ogni studente e ogni studentessa possano trovare nella scuola un luogo di riconoscimento e crescita, e non di etichettamento e fallimento.

Declinare oggi, nei contesti scolastici, il principio della rimozione degli ostacoli, significa elaborare pratiche didattiche e politiche inclusive che contrastino attivamente le disuguaglianze strutturali, promuovendo un'educazione capace di valorizzare le soggettività in apprendimento, nel solco di una pedagogia della liberazione⁴, e orientata alla capacitazione dei soggetti⁵. In questo orizzonte, l'educazione diventa una forma concreta di lotta contro i «destini assegnati», quelli che spesso determinano, sin dall'infanzia, percorsi scolastici ed esistenziali segnati da esclusione e marginalità, e favorire l'emergere di una cittadinanza attiva, critica e globale⁶ per accedere pienamente alla vita civile, culturale ed economica della società.

Nel suo *Educare controvento*, Franco Lorenzoni⁷ sottolinea come la scuola abbia l'obbligo di offrire «nuove possibilità e aperture sconosciute» a chi vive situazioni povertà materiali o culturali. Senza questo sguardo attento e generativo, le differenze rischiano di trasformarsi in discriminazioni sistemiche, che mortificano il diritto all'educazione e alla possibilità.

In questa cornice, la pedagogia di Manzi rappresenta le radici di un'alternativa culturale in cui il soggetto in situazione di difficoltà non costituisce un *problema*, ma una persona a cui vanno riconosciuti i diritti, le potenzialità e la piena dignità. Al contrario, la marginalizzazione educativa nasce spesso da un tradimento istituzionale, da una scuola che abdica alla propria funzione costituzionale, per diventare strumento di riproduzione delle disuguaglianze sociali.

In un contesto politico in cui l'insuccesso scolastico viene spesso attribuito al soggetto, piuttosto che alle condizioni che lo determinano, è urgente recuperare una pedagogia della responsabilità istituzionale. Come afferma ancora Lorenzoni:

4. P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori, 1971; P. Freire, *L'educazione come pratica della libertà*, Milano, Mondadori, 1974.

5. M.C. Nussbaum, *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Bologna, il Mulino, 2012.

6. G. Moro, *Cittadinanza attiva e qualità della democrazia*, Milano, Carocci, 2013; G. Moro, *Cittadinanza*, Milano, Mondadori, 2020.

7. F. Lorenzoni, *Educare controvento. Storie di maestre e maestri ribelli*, Palermo, Sellerio, 2023, p. 47.

noi insegnanti siamo chiamati a svolgere una funzione vitale, azzardando una sfida ai limiti dell'impossibile, nel cercare di evitare che le tante differenze e disparità sociali in continua crescita non si trasformino in discriminazioni, che sono la causa delle maggiori sofferenze.⁸

Per costruire quella possibilità, ancora, di immaginare una scuola come spazio condiviso, democratico, culturale e solidale, in cui il sapere sia bene comune e la relazione educativa fondamento di cittadinanza attiva e partecipazione⁹.

3. La didattica comunitaria secondo Alberto Manzi: l'altro sono io

Andrea Canevaro scrive, di Alberto Manzi, che «si colloca dalla parte di chi è escluso per contribuire ad attivare un processo di cambiamento»¹⁰, e ancora «umanizzare la vita degli esseri umani è crescere insieme. Tutti. E creare legami sociali in un mondo in divenire. Non spaventandoci, ma stupendoci»¹¹. Guardare verso l'altro e verso il mondo era, per Manzi, fare della scuola un luogo di umanizzazione, dove crescere insieme, nel rispetto, nella curiosità e nella libertà: l'educazione come relazione, l'apprendimento come scoperta e come avventura, la scuola come comunità. Su questi principi prende forma concreta la sua *didattica comunitaria*, un modello che si oppone a ogni visione individualistica o performativa dell'apprendimento. In essa, l'educazione è intesa come processo dialogico e esperienza collettiva, in cui la conoscenza si costruisce attraverso il confronto, l'espressione soggettiva e l'incontro con l'altro. Educare, nella sua visione, era un modo per dare forma a una comunità, per costruire legami attraverso i quali le persone potessero apprendere, crescere e agire in modo solidale, consapevole e critico all'interno del mondo¹². La didattica comunitaria è già, di per sé, educazione civica e pratica di libertà. È una scuola che è e si fa cittadinanza

8. *Ibid.*, p. 47.

9. Frabboni, *Una scuola condivisa. Il suo alfabeto: democratica, inclusiva, colta, solidale*, cit.

10. A. Canevaro, *Vi voglio liberi dall'ignoranza*, in A. Canevaro, G. Manzi, D. Volpe, R. Farné, *Un maestro nella foresta. Alberto Manzi in America Latina*, Bologna, EDB, 2017, p. 15.

11. *Ibid.*, p. 16.

12. Cfr. M. Benetton, *Il normale evento della rivoluzione pedagogica di Alberto Manzi*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica», n. 16, 2021, pp. 155-169; R. Farné, R. Nardone (edd.), *Non è mai troppo presto: la media education a 100 anni dalla nascita di Alberto Manzi*, Bologna, Editore Regione Emilia-Romagna-Assemblea legislativa, 2024.

in cui l'educazione civica non si limita a un insegnamento formale, confinato a un'ora settimanale o a un manuale. Al contrario, è una dimensione quotidiana della vita scolastica, che si realizza nel modo in cui gli alunni vivono insieme, prendono decisioni, dialogano, affrontano i conflitti, imparano a conoscersi e a rispettarci. Nel Quaderno n. 3 della collana «Spunti per lezioni», intitolato *La società*, pubblicato nel 1970, emerge con chiarezza la ricchezza della sua proposta educativa: un'educazione civica lontana dall'astrattezza dei manuali, orientata non solo a informare ma a formare realmente cittadini consapevoli:

educazione civica è il ricordarsi di essere in ogni momento della nostra vita degli uomini e dei cittadini; è il ricordarsi di conoscere e di cercare di risolvere, in ogni momento, i problemi che travagliano l'umanità.¹³

Manzi non trasmetteva solo conoscenze, ma offriva ai suoi studenti e alle sue studentesse gli strumenti per diventare cittadini consapevoli, capaci di pensiero critico e autonomia morale. E lo faceva non con lezioni teoriche, ma con la pratica quotidiana dell'ascolto, del confronto e della cooperazione:

ma se la nostra lezione di educazione civica non sarà una sequenza di definizioni elaborate dagli altri ma una continua ricerca per comprendere come dobbiamo vivere per essere veramente degli uomini, allora non ci sarà posto per la noia; e la lezione (che non sarà una lezione, ma una continua lezione) non sarà più considerata un'inutile perdita di tempo. Così, ogni qualvolta ci viene offerta dai ragazzi l'occasione propizia, nasce la lezione di educazione civica. Ma, pur essendoci offerta l'occasione, siamo sempre noi che dobbiamo smuovere la curiosità dei ragazzi affinché essi giungano da soli alla sintesi. Dobbiamo spingerli a discutere, affinché questa discussione (anche lunga, anche diluita nel tempo) li porti a scoprire la verità, in modo che questa, frutto del ragionamento sia luce al cammino, sia modo di vita, non vuota dottrina.¹⁴

Il maestro dialoga con i suoi scolari, pone domande, propone riflessioni e discussioni, inserisce riferimenti provenienti da ambiti disciplinari diversi, con l'intento di portarli a prendere coscienza del significato profondo della

13. A. Manzi, *Spunti per lezioni di educazione civica: la società*, Roma, Ave, 1970, p. I. Testo disponibile al sito: www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/03/CentroAlbertoManzi-La-societa.pdf (ultimo accesso: 05-08-2025).

14. *Ibid.*, p. II.

condizione umana. Per Manzi, infatti, l'educazione civica non può ridursi all'apprendimento di norme o principi giuridici astratti, ma deve essere vissuta come un'esperienza viva, concreta, incarnata nel vissuto quotidiano del gruppo. È in questo modo che l'educazione diventa vera leva di trasformazione sociale.

Fondamentale, in questa prospettiva, è il concetto di libertà, che diventa la premessa imprescindibile per qualsiasi discorso sull'educazione civica: «non si può parlare di educazione civica se prima non si comprende appieno il significato della parola libertà»¹⁵. La libertà, però, non viene mai presentata come un diritto assoluto o individualistico, ma come condizione relazionale, fondata sulla responsabilità e sul rispetto reciproco, da vivere pienamente nella dimensione collettiva. È quella libertà che rende l'apprendimento più efficace perché acquisito in maniera creativa: diventare creativi per potersi mantenere aggiornati e attivi di fronte ai continui cambiamenti della realtà. Essa rifiuta ogni forma di trasmissività passiva e si fonda su una profonda fiducia nelle potenzialità di crescita degli alunni e delle alunne, considerati protagonisti del proprio cammino educativo. In un tempo in cui spesso l'educazione civica rischia di essere ridotta ai confini di uno stato o appiattita su contenuti tecnici, la lezione di Manzi come atto politico e civile resta attualissima: educare alla cittadinanza significa educare all'umano e all'umanità, a partire dal netto rifiuto di ogni forma di autoritarismo, di selezione precoce, di standardizzazione. In questo senso, la scuola diventa uno spazio di emancipazione, in cui si impara a essere sé stessi insieme agli altri, non contro o al di sopra degli altri. Per Manzi, l'apprendimento ha senso se è mosso da domande reali, se nasce da problemi sentiti e condivisi. Il sapere non è fine a sé stesso, ma è uno strumento per leggere criticamente il mondo, per prendere parola, per cambiare. È ciò che egli intende quando afferma che la didattica sviluppa il proprio potenziale trasformativo quando si fanno vivere i problemi, sollecitando il ragionamento e stimolando il piacere della scoperta:

è la mancanza di creatività che rende la scuola deludente, oppressiva, mortificante: è proprio la mancanza di creatività che fa nascere la disaffezione e i giovani si ribellano con una contro-cultura. [...] Eppure l'apprendimento è più efficace se viene fatto in maniera creativa, ossia, se spinge a immaginare, ad osservare, a dimostrare, ad esplorare, a sperimentare, a verificare.¹⁶

15. *Ibid.*, p. 2.

16. A. Manzi, *Appunti scuola-problemi dei bambini*, appunti non pubblicati, in www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/03/CentroAlbertoManzi-appunti-problemi-dei-bambini.pdf (ultimo accesso: 05-08-2025).

Questo aspetto richiama il pensiero di Danilo Dolci, per il quale il bambino è «esperto di cercare e trovare», e che criticava la scuola tradizionale come un ambiente in cui si imparava “con la pistola puntata alla testa” dei bambini, incapace di valorizzare la curiosità e l’iniziativa personale¹⁷:

cambiare la mente è come cambiare un vestito? O la marca di un caffè? L'autentico sapere non richiede continua esplorazione, meditare intenso, reinsistenti esperimenti? Imparare a prevedere, per quanto riusciamo, non è una profonda necessità per ognuno al mondo? Non si connette alla capacità di farsi una vera esperienza, e dunque alle problematiche della creatività e del comunicare?¹⁸

È un incontro che, forse, non è mai avvenuto davvero, pur avendo vissuto negli stessi anni. Non ci sono fotografie, lettere, né testimonianze che ci raccontino di un dialogo tra Alberto Manzi e Danilo Dolci. Eppure, nella sostanza più profonda del loro agire educativo, quell'incontro è accaduto in modo silenzioso, ma eloquente. Due strade diverse che hanno camminato in parallelo, sfiorandosi nel segno di un'idea forte: l'educazione come leva di trasformazione sociale e la scuola come strumento di emancipazione e cittadinanza.

L'approccio trasformativo che accomuna Manzi e Dolci si radica storicamente e socialmente nella storia di un'Italia del secondo dopoguerra attraversata da profonde fratture culturali, sociali ed economiche, ma anche animata da una tensione etica e civile verso la ricostruzione democratica. Dopo il 1945, l'Italia usciva da vent'anni di fascismo, da una guerra devastante e da una società lacerata dall'analfabetismo, dalla povertà e dalle disuguaglianze. In questo contesto, la Costituzione del 1948 rappresentò un momento fondativo, anche sul piano educativo. Nella loro vita esprimeranno sempre questo rispetto, un altro elemento di comunanza, tra obbedienza e disobbedienza: un impegno civile come base su cui costruire l'Italia democratica e repubblicana e allo stesso tempo una disobbedienza lucida e ribelle verso le istituzioni, quando erano ritenute responsabili di *omissioni*, di negazione e violazione dei diritti e della dignità umana.

È proprio in questa tensione tra fedeltà ai principi costituzionali e critica attiva verso le distorsioni del potere che si inserisce la lotta di Manzi, come la descrive Farné:

17. G. Barone (ed.), *Danilo Dolci. Una rivoluzione nonviolenta. La vita e l'opera di un uomo di pace*, Milano, Altraeconomia, 2024 (nuova edizione). Interviste contenute nel documentario di A. Castiglione, *Danilo Dolci. Memoria e Utopia*, Palermo, Koiné Film, 2004, 60 min.

18. D. Dolci, *Nessi fra esperienza etica e politica*, Manduria, Lacaita, 1993, p. 249.

una dimensione della lotta non contro qualcuno, un nemico, chiunque egli sia, ma con se stessi, insieme ad altri, per una vita migliore. Se ci sono dei nemici, questi sono la miseria, lo sfruttamento, l'ignoranza, che non sono categorie astratte, ma condizioni concrete e ben rappresentate da figure in carne e ossa e da istituzioni.¹⁹

È quel dominio contro il quale si batte Dolci: «Il mito del dominio ancora discrimina il nostro percepire, la nostra vista. Spreco di occhi? A menti paurose, bloccate, schiave, gli occhi non diventano strumenti di liberazione: costruiscono altre catene»²⁰.

Entrambi erano profondamente convinti che l'alfabetizzazione, insieme all'arte, alla letteratura e alla poesia fossero strumenti di *redenzione civile* per intraprendere l'alternativa, il cambiamento possibile e costituissero l'azione culturale della rigenerazione. Manzi e Dolci si fanno carico, con profonda consapevolezza, della responsabilità verso il prossimo e verso la società cogliendo l'essenza più profonda dell'educazione alla cittadinanza, così come loro l'hanno vissuta, incarnata e insegnata. Nel mondo frammentato di oggi, l'educazione alla cittadinanza rischia di ridursi a nozioni civiche, a una lista di diritti e doveri o a un esercizio di appartenenza passiva piuttosto che promuovere un confronto critico con la complessità della società contemporanea, fatta di pluralismo, conflitti e identità molteplici. Ma Manzi e Dolci ci mostrano un'altra strada: educare alla cittadinanza significa educare alla partecipazione responsabile, alla coscienza critica, come atto di resistenza creativa all'indifferenza. È agire perché anche gli altri possano agire.

4. «Trasformare anche il più piccolo degli incontri in un viaggio»: Manzi viaggiatore dell'umanità. Verso una prospettiva di cittadinanza globale

Per Alberto Manzi ogni atto educativo era un attraversamento: un incontro con l'altro, un'occasione per esplorare mondi diversi, un viaggio di scoperta reciproca. Il suo approccio alla cittadinanza non partiva da definizioni astratte, ma dalla vita concreta, dalle relazioni quotidiane, dal rispetto per

19. R. Farné, *Occhi sul mondo al lume di tre lucciole*, in A. Canevaro, G. Manzi, D. Volpe, R. Farné, *Un maestro nella foresta. Alberto Manzi in America Latina*, Bologna, EDB, 2017, p. 48.

20. D. Dolci, *La creatura e il virus del dominio*, Latina, L'argonauta, 1987, p. 19.

la pluralità dei volti e delle storie. Lontano da ogni formalismo, insegnare era per lui un gesto di giustizia, un esercizio di libertà condivisa, una pratica di umanizzazione. In questa prospettiva, la classe diventa il primo spazio in cui si costruisce un senso di appartenenza al mondo: è lì che si impara a riconoscere l'altro, a prendersene cura, a comprendere che "l'altro sono io". Questo principio, profondamente incarnato nella sua pedagogia, rappresenta ancora oggi la radice viva di ogni progetto di cittadinanza planetaria. La cittadinanza globale, infatti, non si insegna come un contenuto da memorizzare, ma si vive nel modo in cui si sta insieme, si dialoga, si affrontano i conflitti, si condividono esperienze.

Per Manzi, ogni relazione educativa autentica era già un passo oltre il confine: un invito a immaginare altri mondi, ad abitare la complessità, a sentirsi parte di un'umanità interdependente.

Questi aspetti risuonano ancora nelle parole di Andrea Canevaro, che coglie nella sua pedagogia una profonda capacità generativa:

noi abbiamo bisogno di ispirarci ad Alberto Manzi riflettendo su una capacità di trasformare anche il più piccolo degli incontri in un viaggio, che ci mette in contatto con un mondo in cui non siamo né soli né padroni, e abbiamo bisogno di immaginare e tener conto di quello che non sappiamo, ma che desideriamo tanto vedere e sapere. È ciò che fa diventare affascinante l'apprendere e il raccontare.²¹

La dimensione del viaggio reale e metaforico diventa costitutiva del suo approccio educativo e pedagogico, è la tensione di un esploratore dell'umano, un narratore del reale, un educatore in cammino che si spinge da un continente all'altro, per osservare, vivere e raccontare, come pratica di conoscenza e di responsabilità.

In questo, ha percorso i tempi: ha seminato una visione di cittadinanza planetaria in un'epoca in cui la scuola italiana faticava, e fatica ancora, persino a riconoscere la propria pluralità interna.

Manzi non parlava di "educazione civica globale", ma ne praticava i principi con una coerenza sorprendente: promuoveva il rispetto per la diversità, l'empatia verso le persone lontane, la curiosità per le culture altre, l'indignazione per le ingiustizie, la cura per i beni comuni. Bambini e bambine di ogni provenienza apparivano nei testi non come *altri da noi*, ma come compagni di umanità. Sono gli anni del processo di alfabetiz-

21. Canevaro, *Vi voglio liberi dall'ignoranza*, cit., p. 24.

zazione coscientizzatrice di Freire, molto vicino a Manzi; sono gli anni dello sviluppo comunitario dell'azione nonviolenta di Dolci, dei «poveri cristi che non vogliono morire»²², «dei gentiluomini che volevano contribuire alla vita»²³. Per Manzi, sostiene Patrizia D'Antonio, l'umanità ha il volto dei contadini e degli operai italiani analfabeti, come dei campesinos sudamericani: l'impegno educativo nasce ovunque ci sia un gruppo di persone da riscattare. Attraverso il riconoscimento della dignità di ogni persona e del diritto a essere educati, Manzi affida ai suoi alunni, adulti o bambini, italiani o sudamericani, una sfida profonda: credere nella possibilità di riscrivere il proprio destino attraverso la conoscenza²⁴. Nei suoi libri di testo e pubblicazioni didattiche, come *Il mondo è la mia patria*, *Umanità*, *L'uomo contro la fame*, *Insieme*²⁵, Alberto Manzi ha consegnato ai bambini strumenti che non si limitavano a insegnare grammatica, storia o geografia, ma che educavano al mondo, anche a partire dalle immagini delle copertine; strumenti attraverso i quali ha educato alla consapevolezza delle interdipendenze, all'attenzione per i diritti umani, alla comprensione delle diversità della comunità umana. Già dai titoli, questi testi esprimevano una visione della scuola come luogo aperto, plurale, globale, in cui si impara a conoscere sé stessi in relazione agli altri e al pianeta intero, a cambiare il modo in cui si guarda il mondo e il posto che si occupa in esso:

la mia patria è l'Italia con le sue città, i suoi paesi, i suoi borghi, con tutta la sua gente. La mia patria è il mondo, con tutte le sue terre tanto diverse dalla mia, con tutte le sue genti care al mio cuore.²⁶

L'idea di patria non è più quella tradizionale e non sarà mai una visione nazionalistica o rivendicativa, ma piuttosto un concetto cosmopolita che abbraccia l'intera umanità e la responsabilità di ciascuno verso il benessere del pianeta in una prospettiva di appartenenza planetaria.

22. Interviste contenute nel documentario di Castiglione, *Danilo Dolci. Memoria e Utopia*, cit.

23. *Ibid.*

24. P. D'Antonio, «Ogni altro sono io». *Alberto Manzi: maestro e scrittore umanista*, Roma, Castelveccchi, 2024, p. 41.

25. A. Manzi, *Il mondo è la mia patria* (corso di letture per le 5 classi della scuola elementare), Roma, Ave, 1966; *Umanità* (tre volumi sussidiari per la scuola elementare), Roma, Ave, 1969; *L'uomo contro la fame* (appunti di didattica per lezioni di storia), Roma, Ave, 1970; *Insieme* (corso di lingua italiana per stranieri), Bergamo, Janus, 1972.

26. Manzi, *Il mondo è la mia patria*, cit., p. 10, testo disponibile sul sito <https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/03/CentroAlbertoManzi-Il-mondo-e-la-mia-patria.pdf> (ultimo accesso: 05-08-2025).

Nei suoi reportage, nei suoi racconti, e in modo sempre più profondo nella trilogia sudamericana²⁷, emerge una straordinaria capacità di ascoltare e accogliere le differenze, trasformando ogni incontro in uno spazio di apprendimento reciproco. Portava *dentro* le esperienze, non le guardava da fuori, ma le viveva attraverso una pratica quotidiana di immersione nel reale, di ricerca e documentazione, di attenzione per l'altro, di desiderio di comprensione unito a un profondo senso di responsabilità.

Le molteplici interdipendenze che caratterizzano il rapporto tra locale e globale richiedono saperi, di cui Manzi era già consapevole, in grado di far comprendere il complesso intreccio tra le singolarità delle persone e le molteplicità di un macrocosmo che si confronta con una dimensione planetaria.

Anche Vanessa Andreotti, teorica dell'educazione globale critica, sottolinea che una vera cittadinanza planetaria non può limitarsi a un sapere "gentile" e astratto, ma deve spingere a interrogarsi sui rapporti di potere, sulle ingiustizie sistemiche e sulle responsabilità condivise, in una prospettiva decoloniale e cosmopolita²⁸. È esattamente ciò che Manzi faceva quando, nei suoi testi e nelle sue lezioni, sollecitava nei bambini, nelle bambine e negli adulti la coscienza dei problemi del mondo, invitandoli a non essere spettatori ma soggetti attivi del cambiamento, attraverso una prospettiva che manterrà sempre una sensibilità a-centrica, decentrata, critica nei confronti della formazione culturale di matrice euro-etnocentrica, che ha dominato gran parte delle analisi storico-politiche e socio-economiche elaborate in Europa negli anni Sessanta e Settanta²⁹.

Il confronto tra l'orientamento attuale e la visione di Manzi evidenzia una contraddizione interna all'educazione civica: da un lato si richiede lo sviluppo di competenze complesse e valoriali (come l'etica, la partecipazione, la sostenibilità), dall'altro si adottano pratiche didattiche e valutative che scoraggiano il pensiero divergente, l'esplorazione critica, la messa in discussione dell'esistente.

La didattica comunitaria, invece, come elemento cardine di un'educazione non solo intesa come un processo individuale, ma come un'esperienza

27. La cosiddetta trilogia sudamericana è costituita da *La luna nelle baracche* (1974), *El loco* (1979) e *E venne il sabato* (2005, postumo).

28. Cfr. V. Andreotti, *Actionable Postcolonial Theory in Education*, London, Palgrave Macmillan, 2011.

29. Cfr. A. Mulas (ed.), *Linda Bimbi. Tanti piccoli fuochi inestinguibili. Scritti sull'America Latina e i diritti dei popoli*, Roma, Nova Delphi, 2018; A. Mulas, *Linda Bimbi, Alberto Manzi e l'America Latina. Connessioni umane e culturali nel Secondo Novecento*, «Clionet. Per un senso del tempo e dei luoghi», n. 3, 2019. Disponibile al sito <https://rivista.clionet.it/sito/wp-content/uploads/2020/01/LINDA-BIMBI-ALBERTO-MANZI-E-LAMERICA.pdf> (ultimo accesso: 05-08-2025).

collettiva e profondamente legata alla società, continua a nutrirsi e a svilupparsi su un concetto dinamico e polisemantico della parola comunità. È una parola molto presente, come abbiamo visto, nei titoli delle pubblicazioni didattiche, nelle scelte delle letture, che si esplicita nel noi, nel mondo e nell'umanità, nell'essere insieme. È una parola che si oppone alla separazione, alla frammentazione, al dividere attraverso il classificare, come afferma lo stesso Manzì:

[classificare] significa voler dimenticare che la scuola è tale solo se insegna a pensare, solo se aiuta a immergersi con libertà nella società [...]. Classificare, pertanto, significa obbligare ad accettare definizioni stabilite, impedire il ragionamento, rendere tutti simili al modello prefisso, significa educare alla menzogna e alla falsità. Classificare significa ancora educare alla divisione classista (bravi, più bravi, meno bravi, ecc.), significa selezionare, distruggere la personalità. Classificare significa, purtroppo, distruggere il senso della comunità, dove ogni individuo deve imparare a vivere dando il meglio di sé stesso non per lucro (ed anche il voto è lucro) ma nell'interesse della comunità stessa e per il piacere personale che deriva dalla scoperta e dalla conoscenza.³⁰

Non è un caso, dunque, che la parola “comunità” ritorni più volte: essa rappresenta il cuore del discorso, il principio ispiratore di un modello educativo che riconosce nel legame con l'altro la vera forza del sapere. Infine, è una parola collettiva che rappresenta un soggetto attivo che partecipa a un processo, a un progetto, a un desiderio come aspirazione comune di riscatto³¹.

Le comunità sono allora il gruppo classe, i gruppi degli stranieri e delle cittadinanze negate, i giovani ascoltatori della trasmissione radiofonica *Il mondo è la mia patria*, sono i detenuti del carcere romano “Aristide Gabelli”, le comunità indigene e dei campesinos dell'America Latina: in tutti questi contesti, l'educazione, per Manzì, è un invito ad abitare attivamente il proprio tempo e il proprio spazio, a riconoscere la dignità dell'altro e a partecipare in modo critico e consapevole alla vita collettiva. È questa la

30. A. Manzì, *Motivi per i quali l'insegnante non usa classificare gli alunni*, Lettera del 7 giugno 1975, appunti non pubblicati, cfr. <https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/07/perche-nonclassificare.jpg> (ultimo accesso: 05-08-2025). Cfr. R. Farné, *Alberto Manzì. L'avventura di un maestro*, Bologna, University Press, 2011-2024 (seconda edizione ampliata).

31. Cfr. F. Berardi, I. Filograsso, P. Ortolano (edd.), *“Il coraggio di pensare a voce alta”. Educazione, linguistica, letteratura per l'infanzia: l'eredità di Alberto Manzì a 100 anni dalla nascita*, Milano, FrancoAngeli, 2025.

radice di una cittadinanza autenticamente globale: non un sapere astratto o normativo, ma una pratica concreta di giustizia e trasformazione sociale, capace di attraversare confini geografici e culturali.

La comunità, nelle opere di Manzi, diventa un personaggio capace di prendere il posto dell'eroe.

In *Grogh, storia di un castoro*³² il protagonista del romanzo è un castoro che combatte per proteggere la sua comunità e il suo habitat naturale dalla minaccia dell'uomo sterminatore. Questo personaggio è un simbolo del legame tra l'essere vivente e il proprio ambiente, e del senso di responsabilità verso la comunità animale e l'ecosistema in cui vive. Grogh non agisce per egoismo, per salvarsi, ma per preservare il benessere del gruppo e garantire la continuità della vita nella foresta: «Chiunque minaccia la colonia, minaccia Grogh; chiunque uccide la colonia, uccide Grogh»³³. Il protagonista è al servizio della comunità, fino al suo sacrificio:

i nuovi castori, sia pure con nuove abitudini, avrebbero insegnato sempre ai loro figli quello che era stato il motivo principale, la ragione della loro lotta e della vita comune, e se non era la diga, la capanna, il segnale del gruppo, il consiglio degli anziani, se non più nel villaggio, ma nel fondo di una tana sotterranea, essi avevano sempre qualcosa da dire, qualcosa per cui vale sempre vivere, per cui è bello anche morire: 'Noi siamo un popolo libero!'³⁴

Anche *Orzowei* è un romanzo che parla profondamente di comunità, anche se spesso non lo si nota a una prima lettura³⁵. Lo fa in un modo educativo, antropologico e politico, attraverso la storia di un ragazzo che vive al margine tra due mondi. È un romanzo sulla comunità, o meglio, sulle comunità e sull'appartenenza che ha protagonista un *orzowei*, un emarginato che ne è privo. Isa/Orzowei è un bambino bianco abbandonato e cresciuto dai Swazi, in cui si incarna la figura dell'*escluso da ogni comunità*, il meticcio culturale, colui che non appartiene né ai colonizzatori né agli indigeni.

La forza del romanzo sta proprio nella trasformazione di questo concetto: da luogo di esclusione a luogo di relazione, scelta, etica condivisa. Orzowei riesce a trasformare il proprio dolore in consapevolezza. Partendo

32. A. Manzi, *Grogh, storia di un castoro*, Milano, Bompiani, 1950.

33. *Ibid.* Prima edizione digitale 2011 da edizione Bur ragazzi marzo 2011, location 532.

34. *Ibid.*, location 1156.

35. A. Manzi, *Orzowei*, Firenze, Vallecchi, 1955.

dalle domande sulla propria e sull'altrui identità, affrontando la violenza e il razzismo, conquisterà la maturazione e la sua visione del mondo.

Attraverso un doloroso percorso di esclusione e riconoscimento, giunge a costruire una nuova appartenenza fondata non sul sangue o sull'etnia, ma sulla scelta, sulla dignità e sul rispetto reciproco: Isa non ha bisogno di appartenere a una comunità etnica o culturale per esistere. Isa non viene "salvato", ma si emancipa.

Viene colpito a morte proprio nella battaglia fra Swazi e i bianchi, nel tentativo di fermare la sete di vendetta, la forza dell'odio. Il suo posto nel mondo sta nelle parole dell'amico Pao:

'Egli ha ragione' disse lentamente: 'è stato chiamato Orzowei: un trovato. Forse è un Swazi, o un bianco, o uno del piccolo popolo. È tutti e tre, o forse nessuno dei tre. Eppure io ho visto: Busheman, negri, bianchi sono stati capaci di amarlo e di sacrificarsi per lui quando lo hanno conosciuto. Ed egli ha amato tutti. Ecco: quando ci conosciamo, anche se la nostra pelle è di un altro colore, ci amiamo. Capitevi; ha detto. Già, comprendiamoci. Il Grande Padre ha parlato attraverso lui. Il ragazzo non ha saputo dir altro. Ma ha detto tutto. Solo se ci prenderemo a vicenda, solo se guarderemo al cuore, e non al colore della pelle che quel cuore ricopre, solo allora potremo vivere insieme, felici. Se no... se non sarà la fine di tutti'.³⁶

Nella comunità de *La luna nelle baracche*³⁷, romanzo che nasce dalla maturazione dell'esperienza di maestro che Manzi vive in America Latina dal 1955 al 1976, l'invenzione letteraria è impregnata di realismo drammatico e vivido e di una pedagogia ribelle che non può che essere fervida eco freiriana³⁸, così come del lavoro della *Scuola di Barbiana* di Don Lorenzo Milani. Secondo Farné:

leggendo *La luna nelle baracche* emerge chiaramente la comune sensibilità per un'educazione degli adulti orientata non a 'depositare' contenuti (quella che Freire chiama 'pedagogia depositaria' e che mantiene condizioni di passività), ma a generare nei soggetti processi di 'coscientizzazione' per cui imparare a leggere e scrivere non è che il primo passo per poi prendere la parola e divenire protagonisti attivi di cambiamento.³⁹

36. A. Manzi, *Orzowei*, Milano, Rizzoli, 2024 (prima edizione Rizzoli narrativa), pp. 241-242.

37. A. Manzi, *La luna nelle baracche*, Firenze, Salani, 1974.

38. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, cit.; Freire, *L'educazione come pratica della libertà*, cit.

39. R. Farné, *Introduzione*, in A. Manzi, *La luna nelle baracche*, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 2024, p. 9.

Manzi è promotore di una cultura della nonviolenza, con al centro il valore e la dignità di chiunque veda i suoi diritti negati dall'oppressore, dal potere. La presa di coscienza della comunità e la condivisione sono le uniche vie d'uscita per le genti oppresse, per i campesinos, gli uomini e le donne del villaggio di Sant'Andrea, i cosiddetti *locos*, la *gente stupida*. Sarà Pedro, il ribelle, a indicare alla sua comunità la via della libertà:

Pedro lo guardò [il sergente] negli occhi e comprese. Vide, anche, al di là delle baracche, i soldati armati. Guardò la sua gente. Era muta, immobile, ma finalmente viva. Lo sentiva. Gente che era sempre stata capace di dare, nelle condizioni più disumane, un senso umano alla vita. Ed ora sarebbe stata capace di dare tutto, ora che prendeva il coraggio di pensare a voce alta.⁴⁰

E infine è in *E venne il sabato*⁴¹ del 2005 che si colgono, amplificate e approfondite, le tematiche dei volumi precedenti in una narrazione ancora più intensa: la testimonianza della disumanizzazione, la resistenza collettiva, l'alfabetizzazione come appropriazione di strumenti culturali per una rivoluzione democratica si intrecciano attorno alla comunità, che diventa, come sostiene Patrizia D'Antonio, «la vera protagonista del racconto e del suo stesso destino»⁴²: un'intera comunità che si ribella pacificamente, nella consapevolezza che la redenzione civile è l'unico modo per sconfiggere i soprusi degli oppressori. C'è la gente che agisce, che si fa soggetto, che diventa popolo, che diventa *noi* attraverso una volontà collettiva di presa di coscienza e di resistenza. È lo straniero, personaggio attivo non più osservatore distaccato, a cui Manzi sembra affidare la propria voce:

c'è un errore, commissario, un piccolo errore. E l'errore è che noi non siamo quello che lei crede. La gente è cambiata e lei crede che sia cambiata perché qualcuno ha messo loro in testa chissà che idee. No, questa gente ha cercato, ricercato, frugato nel suo destino. Ha frugato fino a farsi male, fino a crepare. Questo dà fastidio a chi è interessato alla conservazione del paese senza vita, perché solo se rimangono senza vita può averli in mano, tutti sottomessi tutti incapaci di pensare, tutti pronti ad accettare, a giustificare anche la dominazione di cui è vittima, perché così si sente difeso, protetto. [...] Tanti Pedro, tanti preti, tanti Juansenzaterra, tanti Huguito, tanti,

40. Manzi, *La luna nelle baracche*, cit., p. 124.

41. A. Manzi, *E venne il sabato*, Iesa, Gorée, 2005.

42. D'Antonio, «Ogni altro sono io». Alberto Manzi: maestro e scrittore umanista, cit., p. 121.

tanti, e tanti pazzi. Questi dovrebbe arrestare, commissario. Sono loro che hanno dato vita a questa trasformazione. Io non la chiamo rivoluzione, ma trasformazione, capisce? Così non è che uccidendo me, o Hernán, o Naiso lei potrà distruggere la voglia di giustizia che la gente ha. Noi, gli Huguito, i Juan, i Pedro, i Julio, siamo semplicemente personaggi che impersonifichiamo la naturale emancipazione del popolo. Non potrà fermare nulla, commissario. Lei non mi crede, ma più nessuno potrà fermare questa gente. [...] perché 'loro' non pensano più a sé stessi come individui. Qui è il problema. Il potere, lo sfruttamento, il possesso, non hanno più significato per loro. Se lui sono io, che me ne faccio del potere? Io sono loro, loro sono me. Tutti insieme... Hanno scoperto questo, commissario. E io l'ho scoperto con loro. Vogliono vivere da uomini, stanno imparando a vivere da uomini. E non hanno bisogno di capi.⁴³

Nell'oppressione, nella violenza, nell'ingiustizia Manzi elabora una speranza collettiva rivoluzionaria⁴⁴, la speranza dell'alfabetizzazione che restituisce il sogno di una vita libera, la responsabilità del ritrovare la dignità umana insieme agli altri, il dare voce ai destini individuali e collettivi che lottano, crescono e resistono.

«L'umanesimo dell'autore», afferma Patrizia D'Antonio, «implica essenzialmente la responsabilizzazione nei confronti dell'altro: nessuno è libero se la libertà non è condivisa. Nella profonda convinzione che non si possa restare indifferenza alle sofferenze altrui c'è tutta l'attualità del suo messaggio»⁴⁵.

5. Conclusioni

Il pensiero di Manzi si nutre di resistenze lontane, delle pratiche di cura e solidarietà dei campesinos, dei saperi ancestrali dei popoli indigeni, di una visione del mondo in cui l'educazione è sempre un atto comunitario, mai individualista, e ricerca di un senso di appartenenza alla comunità umana. È un pensiero che attraversa i confini, che riconosce l'interdipendenza tra gli esseri umani, tra le culture, tra gli esseri viventi e l'ambiente e che nu-

43. A. Manzi, *E venne il sabato*, Iesa (SI), Gorée, prima edizione digitale luglio 2010, location 10868, 10889, 10902.

44. Cfr. M.C. Michelini, *Alberto Manzi: Un maestro di pedagogia militante*, «Pedagogia più Didattica», vol. 10, n. 2, 2024, pp. 34-46.

45. D'Antonio, «Ogni altro sono io». *Alberto Manzi: maestro e scrittore umanista*, cit., p. 136.

tre costantemente un'educazione che tiene insieme la mente dal corpo, la parola dall'esperienza, il sapere dalla terra. Sono convinta che oggi Manzi approfondirebbe il processo di *amazonizzazione* del mondo, sostenuto da Eliane Brum⁴⁶, come battaglia per l'Amazzonia e per la riforestazione dei mondi, quelli di fuori e quelli di dentro:

quanto è necessario dislocarsi da se stessi per sperimentare un'altra possibilità di essere e di essere insieme. Cominciando con il rendersi conto che la rete delle esperienze individuali non è sufficiente a interpretare il mondo. È anche per questo che abbiamo bisogno dell'altro*, perché ci insegni a vedere e, nel momento in cui vediamo con l'esperienza di un altro essere, assumiamo i suoi tratti senza temere di perdere i nostri.⁴⁷

Viviamo un tempo in cui il significato della parola *cittadinanza* si sta profondamente trasformando. Non si tratta più solo di appartenenza a uno Stato, e alla difesa di confini, ma di un'appartenenza interdipendente, planetaria, plurale. L'educazione alla cittadinanza non può che essere un'educazione all'umanità, contro i devastanti processi di *deumanizzazione*⁴⁸, che si intreccia con la giustizia, con la pace, con la dignità, che non accetta la normalizzazione della guerra, che contrasta il razzismo, la violenza, la logica dell'indifferenza e dell'esclusione e che rifiuta la disumanizzazione della vita.

In un tempo così fragile, ma carico di possibilità, educare all'umanità è il gesto più politico, più radicale e più urgente che possiamo compiere, solo se saremo capaci di superare quel modello di umanità che minaccia la sopravvivenza della stessa specie e di immaginare un futuro in cui si possa e si voglia vivere⁴⁹. L'attualità di Manzi sta nella sua *inattualità*.

46. E. Brum, *Amazzonia. Viaggio al centro del mondo*, Palermo, Sellerio, 2023.

47. *Ibid.*, p. 276.

48. Cfr. C. Volpato, *Deumanizzazione. Come si legittima la violenza*, Bari, Laterza, 2024.

49. Brum, *Amazzonia. Viaggio al centro del mondo*, cit.

«lo, tu, lui, loro, noi siamo tutti uguali in questo»

Il contributo di Alberto Manzi all'educazione degli adulti

di Michele Aglieri

1. Introduzione

Le vicende e il contributo di Alberto Manzi lo collocano di diritto all'interno della tradizione degli educatori degli adulti. La narrativa che per molti anni ha dominato la scena nel raccontare il maestro di *Non è mai troppo tardi* (ruolo che per certi versi non aveva scelto)¹ testimonia nei fatti l'impegno nei confronti degli adulti italiani analfabeti che grazie alle sue lezioni giunsero a conseguire (in buona parte) la licenza elementare. Oggi che di Manzi siamo in grado di valorizzare anche la sua esperienza di maestro elementare (nonché di pensatore critico sulla scuola), di scrittore, di educatore nel continente sudamericano, abbiamo la possibilità di scoprire nuove sfaccettature del Manzi che educava o formava gli adulti.

L'esercizio di ricomporre il contributo all'educazione degli adulti di Alberto Manzi appare complesso, non perché ve ne siano poche tracce ma in quanto esso può venire analizzato attraverso almeno due descrittori: l'uno inserisce la figura di questo maestro all'interno di una tradizione dell'educazione degli adulti che proprio negli anni Sessanta – periodo della messa in onda di *Non è mai troppo tardi* – trovò un momento di forte impulso a

1. È lo stesso Manzi a dichiarare: «Nel 1960 arriva il mio incontro con la televisione, incontro che io non ho mai cercato perché, in realtà, non avevo nessuna voglia di andare in televisione», puntualizzando che il provveditore agli studi di Roma aveva raccomandato a ogni scuola della città di inviare due insegnanti a partecipare ai provini per la conduzione di *Non è mai troppo tardi*. Fu il direttore didattico della scuola «Fratelli Bandiera» a indicare la figura di Manzi e di un suo collega e amico. Cfr. *L'ultima intervista ad Alberto Manzi*, in R. Farné, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro (Seconda edizione ampliata)*, Bologna, Bonomia University Press, 2024², pp. 175-176; Si veda anche A. Manzi, *Non è mai troppo tardi. Testamento di un maestro. L'ultima conversazione con Roberto Farné*, Bologna, EDB, 2017.

livello internazionale e nel nostro Paese², l'altro riguarda lo stesso romanzo formativo personale di Manzi, che lo rese sensibile davanti alle storture della guerra, all'ingiustizia nei Paesi in cui ha vissuto, alle diversità che ha incontrato.

Dove è presente, allora, la categoria dell'educazione degli adulti nella biografia di Manzi? Abbiamo individuato tre luoghi privilegiati, solo apparentemente lontani tra di essi: l'esperienza di *Non è mai troppo tardi*, l'avventura sudamericana e l'impegno come educatore e formatore di insegnanti e genitori, per poi disegnare il filo rosso che li lega.

2. La televisione per l'educazione degli adulti

Non è mai troppo tardi nasce nel 1960, nell'ambito del progetto *Telescuola* (*Telemedia*, dal 1961, anticipando l'istituzione imminente della scuola media unica in Italia), voluto da Nazareno Padellaro sul modello francese già avviato (caratterizzato da una convenzione fra televisione pubblica e Stato) e inaugurato dall'allora Ministro della Pubblica istruzione Aldo Moro nel 1958 sotto la direzione di Maria Grazia Puglisi³. Ci troviamo in un periodo storico del nostro Paese in cui la televisione (e più in generale il sistema di quelli che già allora venivano definiti "mass media")⁴ assume una precisa funzione educatrice anche nel compito della formazione di una coscienza democratica⁵, ruolo che verrà perso nella successiva transizione neo-televvisiva⁶ a partire dalla seconda metà degli anni Settanta. Manzi terminò le sue lezioni di *Non è mai troppo tardi* nel 1968, dopo essere stata premiata, nel 1965, dall'Unesco al Congresso mondiale degli organismi radio-televisivi.

Non è mai troppo tardi, come suggerisce Simone Di Biasio all'interno di un recente volume collettaneo⁷, non è solo un pezzo di storia della televisione, ma un pezzo di storia della pedagogia e dell'alfabetizzazione degli adulti a causa della sua efficacia pari a pochi altri esempi. Di fatto, con questa tra-

2. G. Chiosso, *La pedagogia contemporanea*, Brescia, La Scuola, 2015, pp. 109-113.

3. L. Bravi, *La Tv al servizio della nuova scuola media: l'esperienza di Telescuola*, «SPES», vol. XVII, n. 23, 2024, pp. 43-52.

4. D. McQuail, *Sociologia dei media* (1983), Bologna, il Mulino, 2007⁵, pp. 51-69.

5. F. De Giorgi, *Le premesse*, in F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri (a cura di), *Manuale di storia della scuola italiana*, Brescia, Scholé, 2019, p. 23.

6. U. Eco (a cura di G. Marrone), *Scritti sulla televisione 1956-2015*, a cura di G. Marrone, Milano, La Nave di Teseo, 2018.

7. S. Di Biasio, *Alberto Manzi, il maestro dei due mondi*, in S. Di Biasio, L. Silvestri (edd.), *Maestre e maestri della ricostruzione. Una nuova scuola nell'Italia tra dopoguerra e boom economico*, Milano, Mondadori, 2024, pp. 221-250.

missione prende forma il più mirabile esempio di educazione formale attraverso la televisione. Il lavoro di Manzi, quello di un maestro che ha adattato le sue competenze didattiche a un mezzo per lui e per i più sconosciuto all'epoca, è un compendio di capacità comunicativa e di competenza didattica ma anche di consapevolezza rispetto al compito emancipatorio dinanzi a un pubblico non solo non abituato all'inserimento all'interno di un sistema di istruzione formale ma che altresì si considerava privo di capacità. In questo senso il mezzo televisivo si rivelava uno strumento eccezionale per collocare al suo interno una didattica più leggera e costruire un ambiente di intrattenimento e di apprendimento allo stesso tempo. Qui Manzi non soltanto insegnava, ma spiegava anche il perché fosse importante imparare a padroneggiare quei segni che permettevano di diventare interlocutori, consapevole dell'importanza di coscientizzare gli spettatori, diremmo oggi, a partire dallo spiegare che è nel riconoscimento di un legame tra le persone e nella loro parità valoriale che si cresce. Il titolo di questo contributo è proprio tratto da un noto passaggio di *Non è mai troppo tardi*, in cui Manzi, mentre sta spiegando i pronomi personali, afferma:

io che cosa sono? Io mangio, dormo, vivo, sono in questo simile a un qualsiasi animale. [...] Però io penso, ho questa facoltà. Io ragiono, io amo, io posso odiare, soprattutto io penso, perciò io sono un uomo e questo è quello che mi distingue da tutti gli altri esseri viventi. Ma, come uomo, sono l'unico? [...] sono io solo, io solo che lavoro, io solo che studio, io solo che mi preoccupa di conoscere sempre di più? O in tutto il mondo ci sono altri uomini come me? Che pensano, che studiano, che lavorano, che sudano, che soffrono [...] ecco perché io, tu, loro, noi siamo tutti uguali in questo.⁸

All'esperienza televisiva di *Non è mai troppo tardi* possono sicuramente venire associati altri programmi; in televisione, la trasmissione *Insieme* (1992, sessanta puntate), in radio *Curiosità della lingua italiana* (1996, quaranta puntate), rivolto agli italiani all'estero e agli stranieri in Italia⁹. In relazione a queste più recenti esperienze, è interessante notare che Manzi, in un rapporto sempre capace di critica con gli strumenti radiofonico e televisivo spesso macchiati da logiche altre rispetto all'originale compito emancipatorio, aveva osservato l'eteronomia del fine rispetto al criterio

8. Il brano è visibile all'interno del documento-intervista *TV buona maestra. La lezione di Alberto Manzi*, regia di L. Zanolio, 1997.

9. Farné, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, cit., p. 192.

pedagogico sempre difeso dal maestro. Più in generale, Manzi si era reso conto, osservando l'evolvere del linguaggio televisivo nel proprio impegno di divulgazione culturale e scientifica, che a mancare era venuto l'obiettivo abilitativo e di educazione al pensiero critico, che «quello che all'inizio era un impegno di servizio pubblico è diventato sempre più un impegno di divertimento pubblico»¹⁰.

3. L'alfabetizzazione in Sud America

Alberto Manzi si recò a partire dal 1955 e fino agli anni Ottanta nel continente sudamericano (Ecuador, Perù, Bolivia, Colombia, Brasile e Venezuela i Paesi visitati): la prima volta, come lui stesso ha raccontato¹¹, in Perù e nella foresta amazzonica per studiare alcune specie di formiche grazie a una borsa di studio dell'Università di Ginevra; in seguito, legato a gruppi salesiani e alla figura dell'amico e mentore don Giulio Pianello e accompagnato da studenti universitari, per insegnare a leggere e a scrivere ai *nativos*. Si era ben presto accorto che i problemi che muovevano il suo animo erano ben altri rispetto alle formiche, riguardavano la situazione degli indigenti, degli sfruttati, che pagavano con la violenza la loro spinta a imparare e a voler partecipare alle sorti dei loro territori. Si tratta, in verità, di una vicenda di cui non conosciamo ancora molti aspetti e che attualmente muove un certo numero di studi¹², e su cui le prime fonti appaiono con gli articoli che il maestro inviava al giornale per ragazzi «Il Vittorioso», diretto da Domenico Volpi, sugli sforzi di alfabetizzazione dei missionari salesiani tra le Ande e l'Amazzonia. La nota «trilogia sudamericana»¹³ di Manzi, trasposizione letteraria dell'esperienza dei viaggi in quel continente, racconta di un mondo adulto che vive le ingiustizie e i conflitti e impara a risolverli negli occhi degli altri, in un «noi» che si costruisce nel nome dell'altro, nell'esercizio di un dialogo problematizzante (si pensi al ruolo del *loco*, nel secondo dei tre

10. *L'ultima intervista ad Alberto Manzi*, in Farné, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, cit., p. 181.

11. *Ibid.*, p. 183.

12. A. Canevaro, G. Manzi, D. Volpi, R. Farné, *Un maestro nella foresta. Alberto Manzi in America Latina*, Bologna, Edizioni Dehoniane, 2017; A. Mulas, *Linda Bimbi, Alberto Manzi e l'America Latina. Connessioni umane e culturali nel secondo Novecento*, «Clionet. Per un senso del tempo e dei luoghi», vol. III, 2019, pp. 273-279; A. Mulas, *Alberto Manzi e l'America Latina*, «Cosmopolis. Rivista di Filosofia e teoria politica», vol. XIX, 2022; F. Pongiluppi, P. Serrao, *Alberto Manzi, letto e pensato dal Sudamerica*, «Nuova Secondaria», vol. XLI, n. 10, 2024, pp. 382-392. Si veda anche, all'interno di questo volume, l'intervento di A. Barausse, R. Andreassi e la pubblicazione, a cura del Centro Alberto Manzi, A. Manzi, *Viaggi Sudamericani*, s.d.

13. A. Manzi, *La luna nelle baracche*, Firenze, Salani, 1974, A. Manzi, *El loco*, Firenze, Salani, 1979 e A. Manzi, *E venne il sabato*, Milano, Gorée, 2005, nelle prime edizioni.

romanzi, che con le sue continue domande inattuali costringe la sua comunità ad allenarsi nel pensiero critico). In questo emerge la possibilità di una liberazione, di una rivoluzione quotidiana che non utilizza comportamenti protestatari, ma il dialogo, che si rende possibile nella collettività¹⁴.

Possiamo, con queste prime pennellate, iniziare a riflettere sul fatto che le esperienze fin qui ricordate – “maestro televisivo” in Italia e educatore in Sud America – non sono così lontane tra di loro rispetto ai fini, e vanno rilette insieme, seppur con meno elementi a nostra disposizione sulla vicenda sudamericana. Possiamo anche immaginare che ci fosse, nel pensiero di Manzi, qualcosa che legava gli adulti italiani analfabeti e i volti del Sud America. Li legava il bisogno di emancipazione, li legava il bisogno di essere interlocutori nella partecipazione alla costruzione di una società più giusta di quella attuale, che si costruisce grazie a una crescita collettiva. Scrive Patrizia D'Antonio che «il maestro e alfabetizzatore porta avanti per anni, in Italia (a scuola e in TV) e in America Latina, la sua missione educativa e sociale e lo fa esprimendo tutta la sua italianità, le sue radici nazionali profonde per la ricostruzione culturale e linguistica italiana, ma anche la sua universalità, abbracciando un'etica politica e sociale che lo porta a vedere la condizione umana nel mondo e ad agire in armonia e coerenza con questi stessi valori»¹⁵.

L'avventura di Manzi in Sud America è anche una storia di incontri¹⁶. Il continente in cui i teologi della liberazione (con cui Manzi probabilmente intesseva rapporti) e l'opera specifica di Paulo Freire (con cui al momento non risultano contatti diretti) hanno avuto un influsso rilevante, porta con sé un bisogno educativo (la *pedagogia do oprimido* per il pedagogista di Recife)¹⁷ che richiama la coscienza pedagogica più profonda e che trova nel valore della giustizia, nel principio trasformativo dell'educazione e nel dare la parola quale condizione di liberazione i propri cardini. Scrive Tania Convertini che «l'impegno pedagogico di Manzi trova un'eco profonda nei valori di Paulo Freire di un'educazione che sia strumento di emancipazione, capace di formare cittadini attivi e consapevoli per

14. Si veda, su questo tema, G. Manzi, *Il senso dell'altro come risoluzione nella narrativa di Alberto Manzi*, in R. Travaglini, E.A. Emili (ed.), *La lezione pedagogica di Alberto Manzi*, FrancoAngeli, Milano, 2024, pp. 36-44.

15. P. D'Antonio, «Ogni altro sono io». *Alberto Manzi: maestro e scrittore umanista*, Roma, Castelvechi, 2024, p. 24.

16. Giulia Manzi, rileggendo la trilogia sudamericana in cui appaiono i principali personaggi del suo romanzo formativo, ricorda don Rodas, ucciso perché considerato “prete rosso”, il sacerdote Juan Pablo, il membro della resistenza Hernan il già citato don Giulio Pianello. G. Manzi, *Il profumo della foresta*, in Canevaro, Manzi, Volpi, Farné, *Un maestro nella foresta*, cit., p. 33.

17. P. Freire, *Pedagogia degli oppressi* (1971), Torino, EGA, 2018³.

una società più giusta ed equa»¹⁸. Se vogliamo comprendere le ragioni dei grandi alfabetizzatori e le loro strutture fondamentali dobbiamo transitare dalla “cultura del silenzio” sudamericana e riannodare i fili con gli adulti di Partinico, i ragazzi di Barbiana o, appunto, gli scolari di *Non è mai troppo tardi*¹⁹. In tutti questi contesti di oppressione (evidente), così come nella vita di chiunque, la parola è un diritto educativo e la narrazione di sé è possibilità di esistere per gli altri.

4. Formare insegnanti e educatori

Il terzo grande contenitore su cui ci soffermiamo è quello della formazione degli insegnanti. Si entra, attraverso questo sguardo, nel campo più ristretto della formazione degli adulti, in questo caso la formazione di formatori, adulti insegnanti e educatori, senza che – e proveremo a dimostrarlo – si perda la continuità con il proposito di questo testo. Il compito della scuola, come Manzi ripeteva insistentemente, era l'insegnare a pensare, consapevole che il più importante obiettivo che essa potesse porsi era far maturare negli alunni l'abitudine a farsi continuamente domande all'interno di una comunità umana. Nel fare questo, per riprendere l'analogia con Freire, si era nella necessità di promuovere una educazione non depositaria²⁰. Di riflesso, occorreva formare educatori adulti capaci di insegnare a pensare²¹.

Sappiamo quanto Manzi sia stato, nel tempo, uno straordinario esempio di «pedagogia visuale»²², e non soltanto grazie all'esperienza di *Non è mai troppo tardi*: altre trasmissioni, di cui Manzi fu autore e interprete, ci consegnano ancor oggi le modalità di lavoro del maestro, seppur nelle sue trasposizioni televisive, con tutti i limiti del caso. Nel 1982 *Non vivere copia* (in seguito divenuto *Non diventare copia*) era un programma rivolto a genitori e insegnanti; nel 1986 andava in onda *Educare a pensare*, destinato agli

18. T. Convertini, *Tre lezioni di Alberto Manzi per il XXI Secolo*, in Travaglini, Emili (edd.), *La lezione pedagogica di Alberto Manzi*, cit., p. 66.

19. M. Aglieri, A. Augelli (edd.), *A scuola dai maestri. La pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e don Milani*, Milano, FrancoAngeli, 2020. Non va nemmeno dimenticata l'esperienza – la prima, come insegnante – di Manzi presso l'Istituto “Aristide Gabelli” di Roma quando Manzi si trovò a “fare scuola” con più di novanta ragazzi tra i nove e i diciassette anni e in relazione a cui la parola divenne l'oggetto da consegnare per esprimersi, per raccontate (nacque così *Grogh, storia di un castoro*) e per criticare il sistema (con il giornale *La Tradotta*). Cfr Farné, Alberto Manzi. *L'avventura di un maestro*, cit., pp. 15-32.

20. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, cit.

21. Si veda per esempio, Farné, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, cit., pp. 65-89; D. Tridico, *Con il ricordo siamo tutti presenti*, Bergamo, Junior, 2024.

22. Di Biasio, *Alberto Manzi, il maestro dei due mondi*, cit., p. 222.

insegnanti di scuola elementare nel pieno del periodo dei nuovi Programmi della scuola elementare; nel 1986, *Fare e disfare* era rivolto a genitori e insegnanti di scuole materna e primo ciclo di scuola elementare. Al centro delle finalità di queste trasmissioni vi era sempre, attraverso il “fare”, il dare la parola come impegno irrinunciabile: nel documento di proposta alla Rai di *Non vivere copia* leggiamo di una:

parola che comunica, che genera idee, che scopre le sue potenzialità creative [...] ponendo al centro dell'azione educativa una organica e svariata esperienza di ‘cose da fare’. Se si fa, si ha la possibilità di parlare. Si hanno i motivi per parlare. [...] e parlare mentre si fa, significa trovare le parole esatte per essere chiari e precisi.²³

E ancora: «Come può la scuola insegnare a pensare e non insegnare a ripetere i pensieri degli altri? Come può la scuola trasformarsi da trasmettitrice di cultura in produttrice di cultura?»²⁴.

Nei suoi programmi per la formazione degli insegnanti si legge in filigrana l'orizzonte di possibilità di una scuola sganciata da qualsiasi forma di elitarismo, chiusura, rapporto ripetitivo con il sapere. La scuola deve essere comunità, deve essere palestra di democrazia, deve essere luogo di giustizia e dialogo nella diversità.

Manzi non amava la parola “vocazione”, ma probabilmente l'aveva trovata in quel senso di giustizia, in quella frase che conosciamo bene: «Ogni altro sono io»²⁵, che parte dall'aver visto gli uomini farsi la guerra, passa dal Sud America, transita negli studi televisivi e trova il suo impegno principale nell'avvisare gli adulti che accompagnano le giovani generazioni nel futuro che il loro compito è fondamentale.

5. Noi e la parola

Gentile amico [...] ho scritto *La luna nelle baracche* [...] e *El loco*²⁶ Per dare un'idea, sia pure molto generale, della vita della gente in Sud America. Ma questo non perché io penso che la gente possa dare una mano ai popoli su-

23. A. Manzi, G. Sofia, S. Boni, “Non vivere copia” (2ª parte). Proposta di una serie televisiva di 14 puntate di 27' cadauna, reperibile nell'archivio del Centro Alberto Manzi.

24. *Ibid.*

25. Si veda, in particolare, la Prefazione di A. Canevaro a Manzi, *E venne il sabato*, cit.

26. I corsivi sono a opera dello scrivente.

damericani, ma perché riscontrino come questi stessi problemi sono vivi e attuali anche presso di noi.²⁷

L'incipit di questa lettera restituisce il segnale di una consapevolezza del maestro. La stessa di Freire, di don Milani, di Dolci e di tutti gli educatori e pedagogisti impegnati nell'educazione emancipatoria: i luoghi dell'oppressione si annidano nelle campagne sudamericane e in tutte le dittature del mondo, in tutti i territori dove il diritto a una quotidianità dignitosa non è garantito, ma anche nelle nostre società, cosiddette occidentali, nelle nostre democrazie e nelle loro abituali storture, ove la capacità di rapportarsi in modo critico con le narrazioni dominanti, con i linguaggi e le logiche del comunicare non appare garantito. Il tema, al fondo, è il potere e i modi in cui viene esercitato, il termine chiave è la parola, la categoria su cui lavorare è la "transitività" tra sé e il mondo come prodotto della «coscientizzazione»²⁸.

Come tutti i grandi educatori, Manzi aveva perfettamente compreso il valore della parola, di una parola radicata nei problemi reali, mai conformista, anche dinanzi alle piccole vicende quotidiane di ciascuno che però rimandano sempre a temi universali. Ogni coscienza politica si costruisce attraverso la presa di parola, altrimenti è indottrinamento di un partito o di un potere, di un interesse particolare. La parola non solo come strumento del semplice comunicare, quindi, ma come segnale di dignità e di possibilità. Consegnare la parola, lo sapeva bene Manzi, è un esercizio della più alta civiltà pedagogica e – riteniamo – una delle chiavi di accesso al tema dei diritti non solo delle minoranze ma anche di tutti noi. Manzi, secondo chi scrive, rimane, all'interno dell'intero suo percorso, un alfabetizzatore, annoverabile fra i «pedagogisti della parola»²⁹.

L'educazione degli adulti allora va interpretata come opera di coscientizzazione, radicata nel reale, non depositaria, consapevole del mondo come dato di cultura a cui tutti gli uomini possono partecipare e in cui la parola può essere anche strumento di «disobbedienza razionale»³⁰. A pensarci bene, è nel suo stesso esempio di uomo, spesso disobbediente, che Manzi ha incarnato i suoi valori, facendosene testimone coerente. Nell'ambito

27. A. Manzi, Lettera del 9 gennaio 1985, in Manzi, *Viaggi Sudamericani*, Centro Alberto Manzi, cit., s.n.p.

28. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, cit.

29. G. Chiosso, *I significati dell'educazione. Teorie pedagogiche e della formazione contemporanee*, Milano, Mondadori, 2009, pp. 137-139.

30. E. Fromm, *La disobbedienza come problema psicologico e morale* (1963), in E. Fromm, *La disobbedienza e altri saggi*, Milano, Mondadori, 1982, pp. 11-20.

dell'istruttoria legata alla celebre vicenda del rifiuto di Manzi di attribuire valutazioni formali ai suoi alunni, così scriveva rivolgendosi al presidente del consiglio di disciplina:

lei può punirmi, ma se vuole punirmi deve mandarmi via dalla scuola. Perché io non compilerò mai queste schede, come si intende che debbano essere compilate dall'autorità.³¹

E proseguiva chiarendo che il rifiuto avrebbe dovuto generare una riflessione nel suo interlocutore, poiché:

approfondire il problema significa 'crescere' nell'interesse non solo nostro, ma del fanciullo innanzitutto, che poi diventa interesse della Scuola e pertanto della Società tutta.³²

Si tratta, per Manzi, di fissare uno sguardo antropologico preciso e fondato sul legame tra le persone. Manzi poneva al centro il tema del bene comune, come l'abbiamo conosciuto nell'*I Care* Milaniano, quel "mi interessa" che si riverbera nell'idea di comunità, non come:

dato oleografico o irenico, ma [...] comunità che deve crescere nell'assunzione di impegni, e nella fatica degli impegni stessi. È l'unica condizione in cui un individuo può vivere ed è quindi anche la condizione indispensabile grazie alla quale chi educa può educarsi e educare.³³

In definitiva, quella di Manzi è una pedagogia che «non parla di amore verso il prossimo in astratto, non si compiace di un pietoso assistenzialismo, fugge il piagnisteo borghese, ma sceglie di porsi a fianco degli ultimi agendo nella volontà di un mondo nuovo, fondato sul dialogo e sulla relazione autentica tra persone»³⁴.

Manzi ci ricorda anche il tema dell'educazione degli adulti concepita come "cura di sé", in cui, accanto a quelle esperienze ascrivibili all'animazione educativa e alla dimensione democratico-emancipatoria, volte

31. A. Manzi, Lettera inviata al Provveditorato agli studi di Roma, 31 marzo 1981, in Farné, *L'avventura di un maestro*, cit., p. 61.

32. *Ibid.*

33. A. Canevaro, *Vi voglio liberi dall'ignoranza*, in Canevaro, Manzi, Volpi, Farné, *Un maestro nella foresta*, cit., pp. 21-22.

34. F. Di Michele, M. Lucchini, Alberto Manzi, *La conquista della parola per un'educazione alla libertà*, Ferrara, Volta la carta, 2022, pp. 116-117.

a preservare e a potenziare un soggetto minacciato dal 'sistema', oggi vi sono molteplici forme attraverso cui si veicola una cura di sé di stampo individualistico e figlia del della cultura del consumo, che segue le leggi dell'offerta e della domanda, ancorata al desiderio, proposta 'in luoghi altri rispetto a quelli [...] che sono sempre stati pensati, e si sono pensati, come i luoghi deputati a produrre cultura e orientamenti educativi'.³⁵

Ciò che oggi, spesso, viene a mancare nell'educazione degli adulti è la dimensione politica o, per meglio dire, considerando la natura intrinsecamente politica dell'educazione, occorrerebbe che l'educazione degli adulti, quale aspetto interno o sotto-insieme dell'educazione permanente, si impegnasse nella ricerca di una «nuova alleanza» con la dimensione politica, mai asservita e capace di far fronte alle derive dell'individualismo, della chiusura nel benessere privato, della privazione della parola che si fa violenza³⁶. In definitiva, l'avventura di Manzi ci ricorda quanto occorrerebbe ricostruire la bussola dell'educazione degli adulti, la sua chiave pedagogica più importante che si nutre di una dimensione abilitante, ricordandoci, con Freire, che «non esiste uomo se non nella ricerca inquieta nella creazione e ricreazione, nel rischiare l'avventura di creare»³⁷.

6. Conclusioni

È proprio con lo sguardo rivolto al tema dell'educazione degli adulti che Manzi testimonia il senso politico dell'educazione, come continuo esercizio di un rapporto critico fra sé e il mondo, irradiando un messaggio che dagli studi televisivi della Rai transitando nelle avventure sudamericane e giungendo alle trasmissioni per formare gli insegnanti, si specchia nell'universale del diritto della consegna degli alfabeti per dire il mondo e per parteciparvi. Si tratta di un messaggio che oggi trova di nuovo la sua urgenza nelle politiche migratorie degli stati (interessante, a questo livello, il racconto ne «Il Vittorioso» delle vicende dei nostri migranti che cercavano

35. S. Tramma, *L'educazione degli adulti davanti all'incrocio tra deindustrializzazione e invecchiamento dell'età adulta*, in M. Castiglioni (a cura di), *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*, Milano, Unicopli, 2011, pp. 107-114, *passim*.

36. C. Secci, *La politica come tema e dimensione dell'educazione degli adulti*. Gramsci, Capitini, Freire, Napoli, Liguori, 1992, pp. 160 ss.

37. P. Freire, *La concezione «bancaria» dell'educazione e la disumanizzazione*, in P. Freire, *Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione*, Bologna, EDB, 2017, pp. 42-66.

fortuna in America)³⁸, nell'allontanamento dei cittadini dall'impegno politico, nei nuovi analfabetismi di fronte a una società che via via banalizza e abbruttisce i pensieri e le parole con cui si vive. C'è, allora, una linea che da Manzi passa attraverso il contributo dei grandi alfabetizzatori e che ci indica la via, anche metodologica, per guardare a temi che appartengono al nostro mondo e al nostro presente.

Manzi ci aiuta a ribadire il valore dell'educazione come mezzo di emancipazione e il valore trasformativo dell'educazione. Si tratta di un valore che ci invita anche a ripensare la formazione di insegnanti e educatori non nel segno del semplice aggiornamento, ma della necessità di accompagnare a prendere consapevolezza e posizione sul mondo, a "dire il mondo" per primi, a essere "transitivi" per accompagnare gli altri, più giovani, a farlo³⁹. Allora, in ultimo, il suggerimento è che oggi Manzi continui a educare prima di tutto gli adulti, gli adulti educatori. In generale, in un periodo denso di centenari la speranza è che i messaggi dei grandi educatori arrivino prima di tutto a chi educa e insegna. Manzi oggi educa prima di tutto i maestri. E, poi, tutti noi.

38. Canevaro, Manzi, Volpi, Farné, *Un maestro nella foresta. Alberto Manzi in America Latina*, cit., pp. 58-61.

39. Cfr. P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa* (1996), Torino, EGA, 2014².

La memoria di Alberto Manzi attraverso alcune testimonianze

terza parte

Un ricordo del maestro Alberto Manzi

di Benedetto Vertecchi

Innanzitutto vorrei ringraziare i colleghi dell'Università di Bologna che hanno preso questa iniziativa per ricordare la figura e l'attività del maestro Manzi; io dico sempre il maestro Alberto Manzi, perché per me è il mio maestro, è la persona con cui mi sono incontrato esattamente nell'autunno del 1950.

Allora ero un bambino che andava in seconda e la mia mamma, come tanti altri genitori, per farmi guadagnare un anno mi aveva mandato in prima in una scuola privata, poi avevo fatto l'esame di ammissione alla seconda nella scuola pubblica. La scuola pubblica era la scuola "Fratelli Bandiera" dove proprio in quell'anno prendeva servizio il maestro Alberto Manzi. Ovviamente non lo conoscevo, come non lo conosceva nessuno ancora, ma immediatamente si segnalò, perché era diverso da tutti gli altri.

Entrammo in classe come tanti bimbetti entravano allora in classe, coi loro grembiulini, tutti ordinati. La prima cosa che vedemmo fu che la classe era, come dire, "terremotata": i banchi ognuno per i fatti suoi, così era un po' l'immagine inversa di quella che almeno nell'anno precedente avevo conosciuto ma che poi, passando nel corridoio, ho visto essere anche l'immagine corrente della scuola che frequentavo, la "Fratelli Bandiera".

Il maestro era pieno di informalità ma di naturale, istintiva simpatia, ci esortava a fare quello che volevamo, ossia: «Mettetevi dove vi pare... parlate, fate quello che volete insomma...», però ci disse anche: «Adesso farò togliere tutti i banchi e la prossima volta ognuno si porta un suo sgabello, un suo tavolinetto.... una sua seggiolina, perché si sistemi come preferisce, te la porti da casa».

Così feci anch'io come i miei compagni e già dopo qualche giorno la classe... a tutto somigliava meno che a una classe scolastica come l'abbiamo

in mente tutti e come tante belle fotografie d'epoca ci mostrano. Questa classe, così diciamo, "ricreata" aveva alcuni vantaggi di cui ci rendemmo subito conto. Potevamo crearci delle relazioni più strette per effettuare determinate attività e si parlava in modo più corrente, senza ogni volta assumere un tono un po', come dire, "oratorio" e aveva tanti altri aspetti che ci differenziavano dalle altre classi.

Poi cominciarono ad arrivare anche i curiosi, gente che aveva cominciato a sentire che c'era una classe strana nella scuola "Fratelli Bandiera" e valeva la pena di informarsi e di guardare che cosa stesse succedendo. Il maestro Manzi aveva anche altri aspetti che lo segnalavano come diverso dal solito e che in un certo senso lo facevano essere fuori del suo tempo, perché la scuola nel 1950 era una scuola stranamente legata alla tradizione, legata a una cultura scolastica ferma su pochi aspetti del programma, con attività che erano più o meno sempre le stesse, con una ripetizione di modelli di comportamento che erano stati tramandati attraverso il tempo. Tutto questo non rientrava negli schemi, o diciamo nei comportamenti desiderati da parte del maestro, il quale esortava a fare tutt'altro, spesso anche ignorando norme che allora erano considerate importanti (ma lo sono ancora oggi).

Per esempio ricordo che un giorno ci disse: «Allora bambini ci rivediamo nel pomeriggio e ognuno si porti la sua bicicletta». Andai anch'io con la mia bicicletta e ci fece fare una bella passeggiata verso la ferrovia. La scuola "Fratelli Bandiera" era a Roma nel quartiere Nomentano, allora era un po' al limite, adesso è in pieno sviluppo urbano; allora era al limite della città e dopo due o tre blocchi incominciavano dei prati che si estendevano fin verso la linea ferroviaria. Ci portò in giro lì vicino alla ferrovia, facendo una cosa che era considerata scorretta, senza le assicurazioni o diciamo formalità di nessun tipo, ma il fatto è che assumeva decisioni in quel modo senza preoccuparsi, perché importanti sul piano didattico.

Nella sua attività mise un tesoro di cultura che possedeva e che era chiaramente molto al di là di quella che allora, e anche adesso, è la cultura prevalente nelle attività scolastiche e nelle persone che svolgono queste attività di insegnamento. Del resto è noto che il maestro Manzi era anche uno studioso attento e non di tipo accademico. Ecco questo va segnalato, ma perché aveva una sua estrema curiosità in tutto ciò che faceva e vedeva e questa curiosità era anche il riflesso di studi severi che aveva compiuto, dalla biologia alla storia alla pedagogia e alla matematica. Aveva moltissimi interessi, tutti sviluppati a un livello piuttosto elevato. Ricordo che non ostentava mai in nessun modo questa sua conoscenza, piuttosto cercava, attraverso esperienze molto semplici, anche abbastanza casuali, a volte di

far riflettere su aspetti particolari dell'esperienza, partendo però da una posizione di conoscenza molto approfondita. Ricordo che una volta ci disse: «Andiamo a fare una bella gita in Ciociaria, a sud di Roma e quindi ci fermeremo tre giorni», anche questo senza autorizzazione da parte di nessuno, aggiungendo: «Ci fermeremo tre giorni in un vecchio casale che ci hanno messo a disposizione e ci organizzeremo per star bene».

In effetti il posto era bello, il vecchio casale ci ospitava tranquillamente tutti e ci forniva la cucina semplice della campagna della Ciociaria. L'edificio era vecchio, quasi un rudere e non c'erano servizi, non c'era nulla di, diciamo, aggiornato. Anche per le esigenze igieniche c'era una specie di casottino edificato al di fuori dell'edificio principale. Una mattina un mio compagno uscì fuori spaventatissimo da questo edificio e segnalò: «Maestro... maestro... c'è una belva, una cosa terribile!».

Allora il maestro ovviamente accorse e vide che c'era un bello e grosso scorpione e ovviamente non solo evitò di assecondare questo atteggiamento di spavento ma con un pezzetto di carta prese lo scorpione e cominciò a illustrare la fisionomia dello scorpione, le zampette e tutte le varie parti del corpo. Poi arrivò alla coda e disse: «Vedete bambini qui c'è il veleno» e con estrema delicatezza aprì la punta velenosa e mostrò che quello era il veleno. Era abbastanza evidente che aveva studiato quelle cose perché se io vedessi un insetto veramente non saprei che dire e invece lui no, aveva questa conoscenza veramente ampia, che fra l'altro si rivela anche leggendo i suoi lavori letterari già da *Grogh. Storia di un castoro*, e si vede che chi lo aveva scritto aveva una sua profonda conoscenza di tipo biologico e così tanti altri aspetti che molte volte si rivelavano.

Devo dire che gli anni che ho trascorso nella classe del maestro Manzi sono stati estremamente piacevoli, i più piacevoli della mia lunga esperienza scolastica. Eravamo, dicevo, nel 1950, quando la scuola elementare era ancora una scuola selettiva, ma era una scuola che si apriva, si stava aprendo, stava sbocciando verso un ideale come quello che la Costituzione di due anni prima additava al Paese e in un certo senso a quelle domande è stata la ricerca di una direzione di sviluppo interpretata direttamente da Manzi. Lui non parlava soltanto, non ostentava sentimenti buoni, ma agiva e l'insegnamento che gli altri potevano trarre era proprio l'osservazione di ciò che faceva e del modo in cui lo faceva con l'adesione completa alle situazioni che si venivano creando, attraverso l'esperienza diretta.

Ricordo anche un altro aspetto spiacevole. Un giorno, mentre facevamo le nostre solite attività che comprendevano anche la scrittura di un libro che sostituiva il libro di testo (il maestro Manzi non usava libri di testo,

ma giorno per giorno si scriveva su un quadernone), arrivò un signore con l'aria molto autorevole che incominciò a girare nella classe, a osservare che cosa facevano i bambini e che cosa stessero scrivendo. Poi cominciò anche fare domande del tipo «che cos'è nella grammatica 'fui stato'». Ovviamente le risposte non erano quelle che si aspettava e così tante altre cose di tipo minutamente nozionistico, a cui né i miei compagni né io eravamo molto in grado di rispondere, anche perché non era quello che il maestro Manzi aveva perseguito. Ha perseguito un uso della lingua soprattutto rivolto a una utilizzazione ampia e consapevole del linguaggio che è diverso dalla conoscenza del trapassato remoto del verbo "essere"; ovviamente poi bisogna imparare anche quello però quello che conta e che contava per lui era ciò che l'esperienza era in grado di suscitare in noi bambini. Purtroppo dopo qualche giorno il maestro fu rimosso dall'insegnamento e io e i miei compagni passammo dei mesi veramente molto tristi perché ogni mattina chiedevamo: «Ma il maestro... quando viene... quando torna il maestro» e nessuno ci sapeva dare una risposta.

Poi venne un altro maestro e allora capimmo che la nostra esperienza con il maestro Manzi, dopo circa due anni e mezzo si era conclusa, ma il suo ricordo è rimasto vivissimo in me come nei miei compagni. Vari di loro hanno poi lasciato traccia della loro esperienza, hanno documentato la loro testimonianza e vorrei che questo mio breve intervento servisse a ricordare un altro dei suoi allievi che, per combinazione assolutamente casuale, poi ha continuato a lavorare nella scuola e ora è un vecchio professore che conclude la sua esperienza.

Bene, ringrazio per l'attenzione che mi avete accordato e vi auguro un interessante e stimolante giornata di riflessione sulla figura, l'opera e il pensiero di Alberto Manzi¹.

1. Trascrizione dell'intervento al convegno *Alberto Manzi maestro (1924-2024)* al link <https://centri.unibo.it/crismese/it/luoghi-della-memoria/centenari-e-ricorrenze> (ultimo accesso: 12.11.2024), con revisione della punteggiatura a cura di Mirella D'Ascenzo. Si ringrazia il professor Benedetto Vertecchi per la gentile concessione.

La memoria di Manzi

In classe per pensare

di Maria Arcà e Paolo Mazzoli

1. La nostra testimonianza

Per lavorare in classe col maestro Manzi bisognava diventare “uno di loro” cioè imparare a condividere con i ragazzi uno stesso sguardo sul mondo e sulle cose che succedono, imparare a ragionare insieme seguendo il senso dei discorsi e delle interpretazioni, alla ricerca di spiegazioni accettabili. Per noi è stato proprio così.



Figura 1. *Alberto Manzi in classe. Prima elementare. A.s. 1981-1982. Proprietà di Paolo Mazzoli.*

Abbiamo passato molto tempo in classe con Manzi¹. Non per un'ora o due, né solo per qualche mese. Stavamo con i ragazzi per una mattina intera a settimana, e questa esperienza si è protratta per una dozzina d'anni: dalla prima metà degli anni Settanta fino all'anno scolastico 1985-1986, suo ultimo anno di servizio.

Oggi nelle classi per fare ricerca ci si va poco e, quando ci si va, si ha un progetto preciso da realizzare entro un tempo prefissato. Anche noi, a modo nostro, avevamo un progetto ma era, per così dire, senza limiti tematici e temporali precisi. Con Manzi condividevamo un obiettivo di fondo: lavorare in classe per imparare a pensare. E già qui sorge la prima "stranezza". Chi doveva imparare a pensare? Certamente i ragazzi, ma per farlo in modo autentico e efficace tutti quelli che stavano in classe dovevano sentirsi coinvolti, a partire dal maestro stesso. Dunque in classe non c'erano ospiti.

2. Da dove si parte

Cercare di capire come sono fatte le cose, come funzionano gli oggetti, cosa hanno dentro e cosa succede usando quello che abbiamo intorno è un primo passo per condividere curiosità e interesse, per provare a immaginare come la vita e le idee di oggi sono intrecciate alla storia e alla cultura del passato, cominciando a definire una rete di relazioni che legghi fatti e fenomeni apparentemente lontani. A stimolare pensieri e discussioni bastava poco.

«E questo cosa è? Cosa potrebbe essere?» domanda il maestro mostrando uno dei tanti oggetti raccattati apposta per incuriosire i ragazzi che subito cominciano ad attivare varie strategie per capire. Gli oggetti si toccano, si aprono, si girano nelle mani, a volte si rompono, bisogna ricordarsi a cosa assomigliano, dove se ne son visti di simili, che movimenti potrebbero fare, a cosa potrebbero servire. Funzionano da *attiva-pensiero*: si cerca di ragionare ma anche di indovinare, si fanno analogie con oggetti simili, si trovano caratteri specifici, si immaginano contesti in cui potrebbero funzionare. La discussione si attiva nel confronto tra le varie idee, esplorando possibilità e impossibilità. Per stimolare il valore euristico del pensare insieme, il maestro chiedeva continuamente ai ragazzi di precisare il loro pensiero, di chiarire il loro modello, di spiegare meglio le loro ipotesi; ma difficilmente le attività venivano concluse da definizioni che riassumessero o esplicitassero

1. Insieme a noi veniva anche Paolo Guidoni (1935-2021), professore di fisica all'Università "Federico II" di Napoli.

in modo definitivo la soluzione del problema affrontato. Questa possibilità di rimettere in discussione ogni cosa, di poter sempre precisare meglio dava alle conoscenze un senso di provvisorietà, di apertura, ben lontana dalle definizioni da imparare a memoria con cui spesso i sussidiari concludono i diversi argomenti. Ed è importante rilevare come anche nella Scienza con la S maiuscola proprio l'apertura a diverse possibilità o a nuove interpretazioni permette di accorgersi di ciò che non era stato ancora preso in considerazione e quindi lo sviluppo di nuova conoscenza².

Stimolati più e più volte al giorno da attività di indagine su oggetti come pensieri e su pensieri come oggetti, i ragazzi sperimentano le possibili strategie per capire, diventano esperti di tutto quello che si può o si deve fare quando ci si trova davanti a problemi nuovi, in situazioni non note. Come il maestro Manzi ha detto più volte, lo scopo del suo lavoro non era tanto dare informazioni o far ricordare nozioncine ma stimolare le capacità di pensare dei suoi ragazzi, così come degli insegnanti con cui veniva in contatto. Il suo fare scuola voleva portare a *imparare a capire*, come componente importante dell'*imparare a pensare*, a sua volta essenziale, forse, per *imparare a imparare*, come dice lo slogan ormai abusato da diversi anni. Ma nessuno ha mai provato a spiegare come si fa, sia a imparare a pensare, sia a imparare a imparare.

3. Pensare per capire

E allora proviamo anche noi, qui, in questo momento, a costruire una situazione simile a quello che potrebbe succedere in una classe che lavorasse "alla Manzi", facendo un gioco in cui voi stessi potreste riflettere su come vengono in mente idee, su come scegliere quelle adatte per poter capire una situazione.

E dunque vi domandiamo: secondo voi cosa c'è dentro questa bottiglia che, come faceva il maestro, posso agitare davanti ai vostri occhi. Che prove potreste fare? Che pensieri vi vengono in mente, che ricordi di esperienze passate, che osservazioni, che dati nuovi potrebbero aiutarvi a rispondere. Come trovare una risposta sensata? Ecco, più o meno così, con queste sollecitazioni, il maestro provava ad attivare il pensiero dei ragazzi.

Non si tratta di esplicitare informazioni già strutturate in forme corrette; imparare a pensare presuppone l'elaborazione di pensieri propri, che è

2. Un caposaldo di questa dinamica del pensiero scientifico è rappresentato dal libro di T. Kuhn, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, pubblicato in Italia per la prima volta da Einaudi nel 1978.



Figura 2. Maria Arcà con la bottiglietta, frammento del video del convegno Alberto Manzi maestro (1924-2024), <https://centri.unibo.it/crismese/it/luoghi-della-memoria/centenari-e-ricorrenze> (ultimo accesso: 12-11-2024).

anche difficile esprimere in modo comprensibile. Cosa viene in mente? Si cominciano a mettere insieme esperienze percettive, si scuote la bottiglia e si guarda come si muove il liquido, si raccolgono una quantità di micro osservazioni che fanno cambiare o confermare le interpretazioni precedenti. Si ricordano altre situazioni simili, si trovano analogie e contrasti. Dunque si costruisce pensiero adatto alla situazione che si sta esplorando. Le idee di uno vengono riprese o contestate da un altro.

Certo, per costruire insieme idee e pensieri è essenziale condividere il significato delle parole, anche di quelle che sembrano evidenti (o autoreferenziali), applicandole ad altre osservazioni, o a ricordi che attivano curiosità. Ma non è sempre facile. Bisogna “aprire” le parole per vedere cosa c’è dentro usando più o meno le stesse procedure di indagine che si usano con gli oggetti. Si prende la parola, si cerca di allargarne il significato, l’uso e il non-uso, se ne cercano i limiti, le condizioni in cui funziona, si fanno confronti con esperienze passate, con altre percezioni.

Per esempio: si dice che per crescere bisogna mangiare. E le piante? Che fanno? Come crescono? Mangiano anche loro? Come cambia il significato

della parola mangiare? Meglio dire *si nutrono*: ma che significa veramente nutrirsi? Assorbono il nutrimento, cerca di specificare qualcuno. Assorbono, come la spugna o lo scottex assorbono l'acqua? Cosa assorbono? Noi pure assorbiamo qualcosa? L'intestino è come una spugna? Si riempie di cibo come una spugna si riempie di acqua, e dopo che succede? E se le cose non fossero proprio così? Allora la parola assorbire vale o non vale? Che cosa si intende veramente quando la si usa? Come cambia il suo significato?

A volte, per capire meglio qualche fenomeno era possibile portare i ragazzi nel laboratorio dell'università per fare qualche attività pensata per loro, per poter guardare con gli occhi proprio quello su cui si stava lavorando.

Per esempio, le apparecchiature per la dialisi ci aiutavano a visualizzare come le sostanze potessero *passare attraverso* le pareti di tubi apparentemente senza buchi, guidate da differenze di concentrazione, cioè passando da una soluzione concentrata a una meno concentrata fino a raggiungere un equilibrio; e una esperienza di questo tipo metteva completamente in crisi il significato abituale della parola *assorbimento*.

Le cromatografie ci servivano a capire come anche sostanze apparentemente omogenee potevano essere scomposte in più componenti. Raccogliendo e tritando i petali rossi di fiori di geranio si otteneva un liquido violetto che su carta da cromatografia si divideva in componenti di diverso colore e diversa intensità. Si immaginavano modelli, si generalizzava il fenomeno. Forse ogni cosa può essere composta da altre... E così si ragionava sulla struttura della materia, sulle possibili reazioni chimiche, sugli invisibili processi di trasformazione che continuamente avvengono intorno a noi e dentro di noi. Le esperienze strutturate e quelle quotidiane sviluppavano modalità di pensiero essenziali: strategie di schematizzazione, di causalità, di individuazione delle cosiddette "condizioni al contorno", modellizzazioni più o meno complesse. Nel loro insieme costruivano un patrimonio cognitivo a cui fare riferimento nelle diverse situazioni, per immaginare risposte, per contestare idee di altri, per definire gradualmente interpretazioni corrette.

Cambiando argomento, e ricordando per esempio un lungo lavoro sullo spazio (didatticamente chiamato di geometria)³ prendendo spunto da qualcosa detto da un ragazzo, il maestro domanda: «Ma secondo voi, cosa significa dritto?».

3. Questo lavoro, svolto nell'a.s. 1980-1981, è documentato nel fascicolo scaricabile gratuitamente dal sito del Centro Alberto Manzi a questa pagina: <https://www.centroalbertomanzi.it/geometria/> (ultimo accesso: 10-06-2025).

Diego: *Per me è come questo: dritto* (mostra il lato della squadra, pragmatico).

Andrea: *Dritto significa dritto* (definitorio, non problematico).

Massimo: *Dritto è una cosa che non è storta* (definizione per contrasto).

Andrea: *E che significa storto?* (ripropone al compagno il gioco delle definizioni).

Maestro: *Allora che significa dritto secondo te* (il maestro riprende il problema).

Andrea: *Dritto significa il contrario di storto, però storto significa il contrario di dritto* (le definizioni non funzionano).

Max: *Dritto è una cosa senza angoli* (esperienziale).

Maestro: *Allora per esempio un cerchio* (provocatorio).

Marco: *Certo, un cerchio è dritto, solo che è rotondo* (sintesi di intuizione ed espressione, direbbe Benedetto Croce!).

Raffaella: *Dritto è una cosa senza curve* (evitare le provocazioni).

Le lunghe discussioni in classe funzionano per il maestro come sistema per evidenziare la qualità dei processi, cioè permettono di capire e valutare il livello di riflessione e di conoscenze personali. È interessante tuttavia notare la contrapposizione di tanti punti di vista nella costruzione collettiva di conoscenza, anche se ci vorranno ancora giorni e giorni di discussione per elaborare sperimentalmente, prima ancora che a parole, una definizione accettabile di *dritto*. Si lavorerà sulle corde e gli spaghi tesi, sugli elastici, sulle righe e le squadre, sul filo a piombo, ma anche disegnando linee su superfici curve, stimolati dalle parole di Marco sul “dritto rotondo”.

Il problema resta aperto: a quali percezioni, a quali conoscenze fa riferimento la parola *dritto*? Ma la parola è stata arricchita nel tempo dai contributi da tanti e diversi punti di vista, da tante esperienze che hanno messo in evidenza aspetti non ovvi del suo significato. Oltre alla monodimensionalità della linea, si possono esplorare le tante possibilità cognitive offerte, per esempio, dalla bidimensionalità del piano, della “pianura” come dicono alcuni bambini, cioè delle superfici, a partire da quella del pavimento (piatto) o dell’acqua che è vero che può assumere tutte le forme possibili ma la sua superficie “libera” è sempre orizzontale. E prendendo spunto da qualcosa detta nella discussione, il maestro apre un nuovo problema: qual è il cerchio in questa figura? Il contorno nero o la superficie grigia? Come si riconosce un cerchio ben fatto da uno mal fatto?

Dalle parole degli alunni:

– Secondo me il cerchio è quello fuori, ma potrebbe essere anche quello dentro.



Figura 3. *Esperienze di geometria su dritto e storto con l'imbuto in aula con Manzi. Proprietà di Paolo Mazzoli.*

- Il cerchio ha il dentro. Quello che è senza niente dentro è la raffigurazione di un cerchio. Quello che invece ha un dentro, è un cerchio.
- Per me tutto, sia il dentro, sia il fuori.
- Per noi è solo contorno.
- Per me tutto il dentro è il cerchio.
- Se vuoi sapere l'area, allora il cerchio è dentro. Però il cerchio è solo il contorno.
- Per me normalmente è il contorno, però qualche volta può essere anche il dentro, se lo colori.
- Il cerchio è il dentro.
- Per me tutte e due le cose sono il cerchio, ossia il contorno e il dentro.

Come sempre, la discussione si amplia, bisogna definire nuove parole e precisare le idee che di volta in volta vengono in testa, esemplificandole e dimostrandole attraverso gli oggetti a disposizione, disposti in mezzo al cerchio formato dai ragazzi. Si guardano le curve, gli angoli, gli spessori degli oggetti, affiorano ragionamenti complessi e astrazioni convincenti:

- Secondo te Max, quante curve ci sono in un cerchio disegnato?
- Una.
- È tutto una curva.
- Infinite.

- È tutto una curva unita, è un cerchio.
- È una curva sola, una curva unita all'inizio della curva stessa.⁴

La ricerca di conoscenza si sviluppa sulla nuova situazione, stimolando pensieri, modalità di espressione verbale e di rappresentazione grafica, attivando durature capacità di analizzare situazioni diverse e di affrontare problematicità al di là dell'imparaticcio o delle valutazioni didattiche, capace di resistere anche nelle difficoltà della futura scuola media e, forse, della vita adulta.

4. Lo uccidono a 6 anni

Se fare scuola vuol dire imparare a pensare, per imparare a fare l'insegnante occorre imparare a far pensare.

Nell'aprile del 1986 Alberto Manzi fu invitato nella scuola elementare di Castelverde, nell'estrema periferia di Roma, dove insegnava uno di noi due (Paolo Mazzoli) per un corso di formazione rivolto ai docenti della scuola. Manzi era piuttosto imbarazzato all'idea di parlare per ore su come si fa scuola perché non credeva troppo né alle teorie né ai metodi pedagogici. E allora iniziò il corso scrivendo alla lavagna questa frase: «Lo uccidono a 6 anni. Lo seppelliranno a 60, 70, 80 anni». E dunque vi chiediamo: che significa questa frase?

Io non so se Manzi si fosse ispirato, come ipotizza Tiziana Pironi, al libro di Ellen Key *Come si uccidono le anime*⁵. Quello che è certo è che si riferisse alla sorte del bambino che va a scuola. E così, a Castelverde, dopo molti lunghi minuti di silenzio e alcune timide risposte, Manzi continuò dicendo: «Cosa vi ho costretto a fare in questi minuti?».

Bene, a scuola bisogna fare lo stesso. Creare incessantemente occasioni per pensare.

Proprio in quello stesso periodo uno di noi aveva deciso di fare il maestro e così alle visite in classe si alternavano lunghe chiacchierate a casa di Manzi per imparare come si progetta concretamente una giornata di scuola che insegni a pensare. Manzi utilizzava dei quaderni di fogli grandi, indifferentemente a righe o a quadretti, simili a quelli che allora si usavano per

4. Quaderno di Geometria, già citato, p. 24.

5. E. Key, *Il secolo del bambino*, a cura di T. Pironi, L. Ciccarelli, Bergamo, Edizioni Junior, 2019. Il titolo è anche un celebre testo di Giuseppe Lombardo Radice pubblicato nel 1915 e ripubblicato nel 2020 per le Edizioni ETS, a cura di Lorenzo Cantatore.

svolgere i compiti in classe di italiano e di matematica. Su quei fogli c'era un po' di tutto. Oggetti da portare in classe con alcune domande per incominciare le discussioni, disegni, decorazioni geometriche da continuare, riferimenti a pagine di libri da leggere, parole da spiegare, gare di calcolo. Il tutto inserito in un insieme di attività di routine che scandivano la giornata scolastica: l'appello numerico fatto da un bambino a turno, il canto di inizio della giornata, l'andata in bagno per gruppi (le "sestiglie"), le uscite nella terrazza per fare giochi organizzati (staffette, giochi in cerchio, ecc.) e, verso il termine della mattinata, la lettura di un romanzo fatta dal maestro.

A questo punto non resta che farvi vedere il maestro in azione. Vi mostriamo un breve spezzone di un video tratto dalla trasmissione del Dipartimento Scuole-Educazione della Rai dal titolo *Educare a pensare* andata in onda nel 1986.

Ecco come iniziava:

Manzi: *Federico, tu hai detto che volevi parlare per primo. Che ho in mano?* (il maestro mostra un recipiente cilindrico graduato di vetro di quelli che si usano nei laboratori ["becher"] pieno d'acqua).

Federico: *Una specie di tazza.*

E subito Manzi va fuori dal copione. Coglie al balzo la risposta di Federico⁶ e imbocca la strada dell'approfondimento linguistico:

Proprio tazza? Sei sicuro? Il nome preciso di questo oggetto? (e, nel farlo, coinvolge diversi altri bambini. Federico propone "brocca").

Tullia, *è una brocca?*

Sì, *una specie.*

(Il maestro incalza anche Tullia) *Una specie. Per essere una brocca cosa dovrebbe avere?*

Tullia: *I manici.*

Non finisce qui. Manzi dice:

Poi adesso te lo giro bene, guarda (e mostra la tacchette che misurano il volume dell'acqua). *Giulio, tu che sei vicino.*

6. Federico Schneider, ex alunno di Alberto Manzi, è stato invitato a questo stesso convegno per una sua testimonianza insieme alla sorella, Raffaella Schneider, anche lei ex alunna del maestro e attualmente docente di astrofisica nell'Università "Sapienza" di Roma.

E Giulio: *Secondo me c'è scritto... una scala per sapere quanta acqua contiene.*

Manzi ripeteva sempre «a scuola bisogna saper perdere tempo».

Ecco, perfino in una trasmissione televisiva, Manzi perde tempo perché si accorge che la digressione sul termine giusto per denominare il becher è una buona occasione per imparare a pensare. E, quindi, il tema che si era riproposto di trattare può attendere.

Infine arriva la domanda centrale, che forse non è più così centrale. Nel video si vede Manzi che prende un gessetto da lavagna e si rivolge a un'altra bambina, Barbara. Ma proprio quando tutti si aspettano che il maestro farà cadere il gessetto sull'acqua si blocca e dice: «Intanto ditemi: scende? Va a fondo? Rimane a galla?». Fuori campo si sente la voce sommessa di Barbara che dice «Aiuto». Eh, già, proprio questa richiesta d'aiuto è la garanzia che si sta cercando di pensare. È come se Barbara dicesse: «Questa cosa non la so. Devo ragionare. Devo recuperare ricordi...». Devo pensare. Ma nessuno dei bambini dice “non lo so”. È ovvio: se la domanda non è peregrina e riguarda qualcosa di molto concreto tutti hanno qualcosa da dire. C'è chi dice che galleggia perché è leggero. Chi dice che va a fondo perché è pesante. E chi, immancabilmente, dice “dipende”. In questo caso è sempre Federico che dice: «Dipende, se il gessetto prende acqua va a fondo». Ecco, questo vuol dire imparare a pensare. In questo caso la fisica ci dice che quello che conta non è il peso dell'oggetto ma una variabile composta, più complessa da intuire: il peso specifico, la densità. Ma quello che conta davvero è sviluppare strade di pensiero originali e personali per arrivare, quando sarà il momento, a una formulazione convincente.

Concludiamo con un ultimo dono che vorremmo fare al Centro Alberto Manzi. Un frammento autografo di Manzi che il maestro aveva scritto sul quaderno di lavoro dell'allora maestro Paolo Mazzoli: *Dubbio, interrogazione, ricerca*. Ci sembra una buona sintesi di quello che può dare senso al lavoro in classe: porsi dei dubbi, interrogare la realtà e i propri pensieri, continuare a cercare.

Testimonianza di una ex alunna del maestro Manzi

di Maria Fierli

Dal 1971 al 1976 sono stata alunna del maestro Manzi nella scuola “Fratelli Bandiera” di Roma. Sono stati anni belli che hanno segnato la mia vita e quella di tutta la mia classe composta da 31 alunni.

La lezione era sempre molto interessante e piena di stimoli. Dopo l'appello che faceva velocemente chiamandoci per numero, io ero la numero 23, iniziavamo a cantare il *Cantico delle Creature*. Era un momento liberatorio che stimolava tutti noi per iniziare al meglio la giornata.

La nostra classe era piena di tante cose particolari fuori dal comune ed era al terzo piano vicino una terrazza dove potevamo muoverci in completa libertà. La stessa terrazza aveva tanto materiale, a volte anche riciclato, che il maestro utilizzava per farci lavorare ma soprattutto ragionare su quello che vedevamo in natura dalla biologia alla comprensione delle leggi della fisica. Il lavoro era vario e anche lo studio della matematica e della grammatica aveva come fine sempre il ragionamento. Alle nostre domande lui non dava mai una risposta definitiva, spesso ne poneva altre e soprattutto non dava mai un giudizio alle nostre risposte. Non avevamo paura del voto e quindi potevamo spaziare nel trovare le varie risposte possibili su tanti interrogativi quotidiani su quello che ci succedeva intorno o dall'interpretazione delle regole sociali.

Come ex alunna posso dire che siamo stati tutti degli alunni fortunati, il maestro ci ha sempre considerati persone pensanti dando sicurezza e forza e rispetto alle nostre idee. Ci ha aiutato a capire e a trovare gli strumenti giusti per affrontare la vita con gioia e spirito critico.

Alla fine del ciclo scolastico ci ha lasciati con una bellissima lettera che ricordiamo sempre con tanta emozione, dove ci ricorda che oltre ad aver

passato degli anni bellissimi insieme siamo anche cresciuti con la capacità di essere onesti e di lavorare al meglio per quello che desideriamo.

È stato un regalo importante che il maestro ha dedicato alla mia classe ma è anche un testamento per tutti i bambini del mondo e per i tanti educatori che possano trovare ispirazione dai buoni maestri e dalle buone prassi.

L'esperienza di scuola con Alberto Manzi (1976–1985)

Ricordi, metodo, eredità

di Federico Schneider e Raffaella Schneider

Il nostro intervento si colloca in un arco temporale che va dal 1976 al 1985, corrispondente ai nostri anni di frequenza della scuola elementare presso l'Istituto "Fratelli Bandiera", con Alberto Manzi come maestro. A distanza di decenni, la memoria di quell'esperienza si presenta non solo come una raccolta di ricordi personali, ma come la testimonianza viva di un metodo educativo che ha inciso profondamente sulle nostre vite, nel modo di apprendere, di pensare, di stare con gli altri.

Siamo entrati in quella scuola in tempi diversi, ma entrambi con la fortuna di incontrare Manzi come maestro unico. Fin da bambini avevamo la consapevolezza che fosse un insegnante "speciale", ma è solo con il tempo che ne abbiamo compreso appieno la portata. La nostra classe era ai margini della scuola, sia fisicamente (in fondo al corridoio dell'ultimo piano), sia simbolicamente: un piccolo ecosistema vivente, con un terrario e un'atmosfera in cui si sperimentava ogni giorno. Persino il personale scolastico esitava a entrare: il caffè del maestro ci veniva consegnato da un braccio che spuntava dalla porta, mentre eravamo noi a pulire l'aula e la terrazza, come parte del vivere comune.

L'aula era un laboratorio, un luogo di scienza e creatività. L'inizio della giornata era scandito dal dettato, ma ciò che contava era quanto avveniva subito dopo: il maestro correggeva passando dietro di noi, con una mano sulla spalla e lasciando un segno sul quaderno da cui dovevamo inventare un disegno o una storia. In quel gesto c'era la fiducia, il contatto, la libertà.

La terrazza era un'estensione della classe: uno spazio educativo all'aperto, in cui si correva, si facevano esperimenti, e si imparava la cura

dell'altro. In classe c'erano anche bambini con bisogni speciali, o con fragilità comportamentali ed emotive. Senza etichette né interventi esterni, venivano accolti pienamente nel gruppo. Durante la ricreazione, a turno, uno di noi stava con loro: un gesto semplice e condiviso, che non aveva bisogno di spiegazioni. Così nasceva l'inclusione vissuta, non insegnata.

Quello che più colpiva era il senso di libertà e scoperta. Se eravamo malati, volevamo comunque andare a scuola per non perdere "cosa sarebbe successo quel giorno". Il maestro costruiva motori a vapore con gessetti e fiamme, ci portava in piscina ogni sabato ("bisogna saper nuotare"), esplorazioni improvvisate per il quartiere, gite in campeggio in Sicilia, a Vulcano, e in Germania, a Monaco di Baviera. Il maestro non ci faceva lezioni di storia: ci raccontava di popoli, viaggi, culture. Ma ci fece toccare la storia viva, senza filtri, portandoci a visitare il campo di concentramento di Dachau. Non ci aveva preparati per quella visita. Usciti, ci fece sedere in cerchio e ci spiegò. Trovando le fotografie di quel viaggio, è riemersa una frase appuntata da bambini: «Chi non sa ricordare il passato è condannato a riviverlo». Era quella, probabilmente, la sua unica e definitiva lezione di storia.

Quello che ci ha lasciato è difficile da trasmettere con le categorie della didattica tradizionale. Non era un metodo, era un modo di stare con i bambini. Il maestro prendeva tutto ciò che gli serviva per costruire il suo pensiero educativo, senza schemi. E si nutriva anche di noi: della nostra curiosità, dei nostri errori, del nostro stupore. Ci ha insegnato a sperimentare, ma anche a sbagliare, a disfare e rifare.

E poi, il trauma del "dopo Manzi". L'ingresso nelle scuole medie fu per molti di noi uno shock. Un sistema rigido, basato su valutazioni, distante da ciò a cui eravamo abituati. Alcuni di noi furono quasi bocciati, altri accusati di "non saper fare le divisioni" perché avevamo appreso un metodo alternativo, costruito da lui. Riemerse il bisogno del maestro, di quel modo di apprendere che ci sembrava nostro, perché ci rispecchiava.

Oggi, dopo anni, ci rendiamo conto che l'eredità più profonda che ci ha lasciato è la *curiosità*. Una curiosità insaziabile, che ritroviamo ancora oggi nelle nostre vite adulte, nelle professioni più diverse: fisica, editoria, ingegneria, polizia, insegnamento, medicina. Tutti noi, chi più chi meno, portiamo dentro quel seme di esplorazione continua. Nel nostro modo di lavorare, di cambiare, di reinventarci, Manzi è ancora presente. Anche nelle piccole cose: nell'approccio ai progetti, nel desiderio di non fermarsi mai a un solo sguardo sulle cose.

Salire le scale della scuola “Fratelli Bandiera”, per noi, era come attraversare una soglia magica. Il mondo grigio lasciava spazio a un universo di possibilità. Oggi siamo adulti, ma non abbiamo mai smesso di sentirci – in parte – quei bambini. Ed è questa, forse, la sua più grande lezione.

Alberto Manzi e la pedagogia fenomenologica

Alcune considerazioni non conclusive

di Lucia Balduzzi

Nel corso della riflessione che ha concluso un'intensa giornata di studi e testimonianze rispetto al pensiero e alle esperienze del maestro Alberto Manzi, ho individuato alcune parole chiave che ritengo particolarmente significative e che, a mio avviso, lo avvicinano all'approccio pedagogico di stampo fenomenologico.

La prima parola è *avventura*, termine richiamato sia nella relazione di Roberto Farné che ha analizzato il senso del gioco in Alberto Manzi sia da William Grandi che ha posto la sua attenzione ai testi per ragazzi scritti da questo autore. A partire dalla sua etimologia di *ad-ventura*, ossia "andare verso" ciò che non si conosce, l'avventura come tema pedagogico è stato centrale nel pensiero di Alberto Manzi, così come nella pedagogia di Piero Bertolini e Riccardo Massa, i cui pensieri si differenziano sotto differenti aspetti, ma hanno in comune di distanziarsi da una concezione prescrittiva e rigidamente normativa di educazione e istruzione, in cui la dimensione dell'avventura rappresenta un'apertura a possibilità nuove, a strade non battute, a processi che non possono essere del tutto previsti né controllati.

Il tema dell'*avventura* attraversa in modi differenti le elaborazioni pedagogiche di Piero Bertolini, Riccardo Massa e Alberto Manzi rappresentando una chiave di lettura comune dell'educazione come esperienza aperta, rischiosa e orientata al futuro. Nonostante le differenze di linguaggio e di prospettiva, tutti e tre gli autori condividono l'idea che la pedagogia non possa ridursi a una trasmissione lineare di contenuti, ma debba configurarsi come percorso dinamico, segnato dall'imprevisto e dalla trasformazione.

Per Piero Bertolini l'educazione è intrinsecamente "un'avventura dell'esistenza"¹. Egli insiste sul fatto che l'uomo sia costitutivamente un essere proteso oltre sé stesso, verso possibilità ancora non realizzate, come egli stesso afferma in *Pedagogia fenomenologica*:

voglio dire che, se la condizione reale dell'uomo può essere anche empiricamente descritta e compresa mediante questo suo essere "attivo" nei confronti dell'altro-da-sé, e persino nei confronti di se stesso, ogni categoria che richiami, sia pure da punti di vista e con enfasi diversi questa sua caratterizzazione, non solo appare epistemologicamente corretta, ma addirittura indispensabile sul piano della conoscenza. Di qui, a me pare, la piena legittimità di definire l'uomo come un essere costitutivamente aperto al possibile, al nuovo, al diverso. Di qui, ancora e di conseguenza, la convinzione che l'essere aperto all'avventura è un tratto costitutivo per l'uomo e che pertanto l'avventura è per lui non un che di aggiuntivo ed inessenziale, ma, al contrario, qualcosa che lo può qualificare addirittura come uomo autentico.²

L'avventura, quindi, non è un'aggiunta accidentale all'esperienza educativa, ma la sua condizione stessa: ogni educazione autentica implica apertura all'ignoto, assunzione di rischio e fiducia nella possibilità di cambiamento. In questo senso, l'educatore non guida lungo un percorso già tracciato, ma accompagna l'allievo in un cammino che si costruisce nell'incontro con il nuovo.

Riccardo Massa riprende e radicalizza questa prospettiva, accentuando la dimensione critica dell'avventura. In *La pedagogia come scienza critico-ermeneutica* egli sottolinea come l'educazione, per essere autentica, debba avere il coraggio di esporsi al rischio del pensiero, evitando di chiudersi entro modelli già consolidati³. L'avventura educativa, per Massa, consiste dunque non solo nel vivere esperienze incerte, ma anche nell'accettare l'instabilità dei saperi pedagogici, nella consapevolezza che la pedagogia non è un sapere chiuso, ma una scienza che deve fare i conti con le necessità proposte, se non imposte, dalla contingenza delle pratiche e dall'organizzazione delle istituzioni. In questa chiave, la pedagogia è avventura perché è critica radicale delle forme esistenti, sempre in tensione verso possibilità nuove e non ancora pensate.

1. P. Bertolini, *Fenomenologia e pedagogia*, Bologna, Malipiero, 1958.

2. P. Bertolini, *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, Firenze, La Nuova Italia, 2001, p. 163.

3. R. Massa, *La pedagogia come scienza critico-ermeneutica*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.

Accanto a queste prospettive teoriche, Alberto Manzi rappresenta l'incarnazione pratica dell'avventura pedagogica. Nella sua attività di maestro, scrittore e divulgatore, Manzi ha fatto dell'imprevisto un metodo educativo. Nel celebre programma televisivo *Non è mai troppo tardi* (1960-1968), non offriva agli adulti un sapere preconfezionato, ma li guidava passo dopo passo nella scoperta, con la convinzione che, come afferma a conclusione della prima puntata del programma, «non è mai troppo tardi per imparare, perché l'uomo è sempre in cammino»⁴. Nei suoi scritti insiste sul fatto che l'insegnamento deve mettere in moto il desiderio, la curiosità, la voglia di avventura. Per lui l'avventura non rappresenta una categoria teorica, ma incarna la pratica quotidiana di una scuola che non si accontenta della routine, ma apre spazi di libertà e di fiducia.

Le somiglianze tra i tre autori appaiono, così, evidenti. Bertolini, Massa e Manzi condividono l'idea che senza rischio non vi sia autentica educazione: l'avventura non è una deviazione accidentale, ma la cifra stessa del processo educativo. Tutti e tre rifiutano un modello trasmissivo e normativo della scuola e rivendicano invece l'importanza dell'imprevedibile, del cambiamento e della ricerca. Se Bertolini pone l'accento sulla dimensione esistenziale dell'avventura, Massa ne valorizza la portata critica e istituzionale, mentre Manzi la concretizza nella pratica viva dell'insegnamento.

La convergenza dei tre autori ci restituisce una visione dell'educazione come viaggio aperto, che richiede coraggio e fiducia. L'avventura diventa così la metafora comune per pensare una pedagogia capace non solo di trasmettere saperi, ma di trasformare le persone e la società. In questa prospettiva, appare significativa anche la testimonianza presentata in sede convegnistica da Federico, un alunno del maestro Manzi, il quale ha sottolineato come l'esperienza con Manzi lo abbia condotto a intraprendere una «vita di esperienze»⁵. Tale percorso, lungi dall'essere semplice, si configura come una sfida di grande rilevanza e come una responsabilità profonda non solo per l'allievo ma anche per l'insegnante, chiamato a preparare – o almeno ad aprire – un orizzonte di futuro per i propri allievi. Un futuro che, pur nella sua intrinseca incertezza, richiede il coraggio di affrontare l'imprevisto e di trasformare l'incertezza stessa nella capacità di fornire strumenti adeguati per orientarsi nella complessità. L'educazione, in questo senso, si traduce

4. A. Manzi, *Non è mai troppo tardi*, Roma, Rai-ERI.

5. Si rinvia al video del convegno *'Alberto Manzi maestro (1924-2024)* <https://centri.unibo.it/crismese/it/luoghi-della-memoria/centenari-e-ricorrenze> (ultimo accesso: 12-07-2025).

nella possibilità per il soggetto di intraprendere percorsi personali di ricerca, diventando progressivamente ciò che desidera essere.

Il concetto di *fiducia nel futuro*, un altro concetto chiave sul quale vorrei soffermarmi, si collega strettamente a quello di avventura: non è possibile orientarsi verso l'ignoto senza un atto di fiducia. L'insegnante è colui che, attraverso conoscenze e competenze, fornisce agli allievi strategie per affrontare sfide e pericoli, dunque rischi, trasformando le difficoltà in opportunità di crescita. Sempre richiamando le parole di Piero Bertolini:

come hanno chiaramente sostenuto in particolare i filosofi esistenzialisti nel Novecento, spesso in sintonia con il pensiero di Husserl [...] nel concetto di rischio (e dunque di finitezza, cui conseguono la precarietà, l'incertezza, ecc.) è implicita e quindi ineliminabile la prospettiva della *possibilità* e, di conseguenza, quella della *libertà*, della *scelta* e quindi – aggiungo io – della *responsabilità*.⁶

Ampliando il pensiero di Bertolini, possiamo affermare che l'educazione si fonda sul principio della fiducia reciproca tra educatore e educando, racchiusi nella frase: “ho fiducia in te, so che ce la puoi fare”. In questa cornice si inserisce anche l'episodio riportato da Roberto Farné, relativo a un'escursione a Vulcano, dove la resistenza dei ragazzi si alimentava proprio della fiducia nel poter fare “ancora un passo” (*infra*, p. 59). Questo atteggiamento appare oggi imprescindibile, soprattutto nell'educazione degli adolescenti e dei giovani: la costruzione di una proposta pedagogica solida non può prescindere dalla fiducia nel futuro e nel cambiamento, pena la perdita della vitalità stessa della pedagogia.

Una seconda parola fondamentale è *esperienza*. Come hanno messo in evidenza Elena Pacetti e Federica Zanetti, le più recenti teorie psicologiche confermano che i bambini apprendono principalmente attraverso l'esperienza, specie quella di natura ludica e ludiforme. Quest'ultima, tuttavia, non si esaurisce nella semplice attivazione dei sensi, ma implica l'integrazione tra dimensione corporea, cognitiva e socio-affettiva. Nei primi anni di vita il bambino è un soggetto psicomotorio e non è possibile separare nettamente tali piani; con il crescere dell'età l'apprendimento viene via via, erroneamente, identificato con il solo compito cognitivo, mentale e astratto. Manzi critica in modo deciso il modello tradizionale di insegnamento (a scuola come tramite lo strumento televisivo), caratterizzato da lezioni fron-

6. P. Bertolini, *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Trento, Erikson, 2006, pp. 245-246.

tali, dalla trasmissione unidirezionale del sapere e da una valutazione basata sulla riproduzione dei contenuti e propone una didattica di matrice attiva, attentamente calibrata in funzione dell'età degli alunni, dove trovano spazio attività ludiche, sensoriali e manipolative. L'esperienza, per Manzi, rappresenta la chiave di volta per lo sviluppo cognitivo, nella consapevolezza che essa non è sufficiente, da sola, a produrre apprendimento. A trasformare l'esperienza in conoscenza è il pensiero riflessivo, la messa in parola e la capacità di rielaborazione, che conducono alla consapevolezza e alla crescita intellettuale. La parola e, più in generale, i linguaggi sono gli strumenti che conferiscono senso e struttura all'esperienza, rendendola apprenditiva, chiamando in causa innanzitutto la possibilità, o la necessità, di un dialogo interno e sociale. In accordo con John Dewey, non vi è apprendimento autentico senza la possibilità di tradurre l'esperienza in simboli condivisi e il linguaggio permette tale traduzione, trasformando l'esperienza individuale in un patrimonio comune e condivisibile. Ancora, il linguaggio svolge una fondamentale funzione critica poiché, attraverso la parola, non solo si comunicano le proprie esperienze ma esse vengono sottoposte a revisione e a confronto, sviluppando negli individui quelle capacità riflessive e critiche tanto importanti per Manzi. L'esperienza non è dunque un semplice fatto empirico, riducibile all'insieme di stimoli sensoriali o a comportamenti osservabili. Essa, piuttosto, è il luogo originario in cui l'uomo prende coscienza del proprio esistere e dei significati che emergono dal suo incontro con la realtà. Come afferma Bertolini in *L'esistere pedagogico* «l'esperienza non è un puro accadere esterno, ma è ciò che viene vissuto, interpretato e fatto proprio dal soggetto. È il mondo che ci si offre come significato e possibilità di senso»⁷.

L'esperienza è dunque “esperienza vissuta” (*Erlebnis*), che – in quanto tale – implica sempre una componente soggettiva. Tuttavia, essa non è mai chiusa in sé stessa, perché l'essere umano vive in relazione costante con gli altri e con il mondo. L'esperienza è, quindi, sempre anche relazionale, radicata in un contesto storico-culturale che la plasma e le conferisce senso. In questa prospettiva, educare non significa trasmettere contenuti, ma aiutare l'altro a riconoscere e interpretare le proprie esperienze, per orientarle in una prospettiva di crescita personale e di responsabilità. Come sottolinea Bertolini in *L'esistere pedagogico*:

7. P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia, 1988, p. 161.

dal discorso fenomenologico appena riferito emerge forte l'invito rivolto anche al campo della pedagogia di non sostituire all'esperienze (educativa) vivente un'esperienza falsata dall'intervento di formule e di schemi precostituiti. Come ogni altra esperienza, anche quella educativa è *vita* che proprio per questo oltrepassa sempre il *giudizio* nel quale eventualmente la si volesse arrestare. L'esperienza educativa è dunque sempre *esperienza in situazione*.⁸

Un ulteriore concetto chiave della fenomenologia, ripreso da Bertolini e connesso a quello di esperienza, è quello di intenzionalità. L'esperienza, infatti, non è mai neutra: è sempre esperienza *di qualcosa*. Essa si costituisce come un movimento del soggetto verso il mondo, in cui i fenomeni appaiono dotati di senso. Perciò, il compito dell'educatore non è analizzare dall'esterno il comportamento dell'alunno, ma entrare in dialogo con il suo vissuto, comprendendone la direzione intenzionale e i significati impliciti.

In questa prospettiva, l'esperienza educativa è sempre un cammino aperto, che richiede coraggio, creatività e capacità critica. Esporsi all'esperienza significa, secondo Bertolini, accettare l'incertezza del vivere, evitando di rifugiarsi in modelli rigidi o certezze dogmatiche. Questa visione comporta un ribaltamento rispetto a concezioni più tradizionali dell'educazione: non più trasmissione di contenuti o applicazione di tecniche, ma accompagnamento esistenziale, fondato su ascolto, empatia e rispetto per la singolarità del vissuto di ciascun soggetto. L'educatore è chiamato a farsi "testimone" e "compagno di cammino", non a imporre dall'esterno percorsi già stabiliti.

Il pensiero di Bertolini ci aiuta a comprendere più in profondità il lavoro educativo di Manzi, in cui l'esperienza non rappresenta una dimensione secondaria, ma costituisce il cuore stesso dell'atto educativo. Essa è vissuto personale e relazionale, apertura intenzionale al mondo e occasione di crescita critica. È, al tempo stesso, un luogo di rischio e di possibilità, di incertezza e di scoperta. Comprendere l'esperienza significa riconoscere che ogni educando porta con sé un mondo di significati che va accolto, interpretato e accompagnato, attraverso un approccio didattico attivo che Manzi testimonia ripetutamente nei propri scritti, nei filmati e nelle interviste rilasciate che ritroviamo anche nelle testimonianze dei suoi ex alunni. L'esperienza educativa di Manzi, dunque, rimane oggi un punto di riferimento essenziale per chiunque voglia concepire l'educazione non come tecnica o addestramento, ma come avventura umana capace di aprire spazi di autenticità e di responsabilità.

8. *Ibid.*, p. 338.

Un ulteriore concetto cruciale che mi preme richiamare è quello dell'*educare a pensare*. Questo significa non solo trasformare l'esperienza in cognizione, ma anche sollecitare la capacità metariflessiva: interrogarsi sul "perché" dei propri pensieri e sul senso delle conoscenze. È proprio l'essere vissuta dell'esperienza educativa, la natura relazionale dell'educazione poc'anzi evidenziata che trasforma l'insegnante in un educatore che accompagna l'educando a prendere coscienza dei significati che emergono dal suo rapporto con i saperi e, in termini più ampi, con il mondo. Tale processo rende possibile la co-costruzione del sapere, che non appartiene esclusivamente al docente o all'allievo, ma nasce dalla relazione educativa. Perché ciò si realizzi, è necessario che anche gli adulti nelle istituzioni scolastiche abbiano spazi di confronto e progettazione collegiale, costruendo comunità professionali capaci di riflettere e innovare.

Altra parola significativa è *imprevisto*. Esso rappresenta una risorsa e un attivatore di processi educativi, ma richiede capacità di ascolto e flessibilità. L'imprevisto entra nella scuola attraverso la vita stessa e attraverso gli alunni e interpella l'insegnante nella sua capacità di accogliere e valorizzare le domande emergenti, anche quando mettono in discussione la programmazione prestabilita. In questo senso, l'imprevisto si collega ancora una volta all'avventura educativa, che implica l'apertura all'ignoto e alla scoperta condivisa.

Infine, un ultimo concetto su cui vorrei soffermarmi è quello di *comunità*: la scuola non è semplicemente un edificio, ma una comunità di pratiche e di persone – bambini, insegnanti, famiglie, personale educativo e territorio – che insieme danno vita al processo educativo. Senza comunità la scuola risulta depotenziata. In questa prospettiva, il pensiero di Manzi mantiene un'attualità straordinaria, perfettamente in linea con i più recenti documenti europei, come il *Quality Framework* (2017)⁹ e la *Child Guarantee* (2021)¹⁰, che ribadiscono la centralità del bambino, dell'esperienza e della pluralità dei linguaggi, oltre al ruolo dell'ambiente e alla necessità di un sistema educativo competente.

9. A. Lazzari, *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*, Brescia, Zeroseiup, 2016; European Commission, *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care: Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission*, Brussels, Directorate General for Education and Culture, 2014, cfr. https://www.value-ecec.eu/wp-content/uploads/20-19/11/ecec-quality-framework_en.pdf (ultimo accesso: 12-07-2025).

10. European Commission, *Raccomandazione (Ue) 2021/1004 Del Consiglio del 14 giugno 2021 che istituisce una garanzia europea per l'infanzia*, 2021, cfr. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021H1004> (ultimo accesso: 12-07-2025).

Resta, tuttavia, un interrogativo aperto. Nonostante l'eredità di grandi maestri come Freire, Freinet, Manzi e Don Milani, la scuola non è mutata in maniera così profonda come ci si poteva attendere. Al contrario, permangono spinte reazionarie che ripropongono modelli trasmissivi, rivelatisi da tempo inadeguati rispetto ai bisogni di sviluppo dei bambini e alle esigenze della società contemporanea. La teoria della *path dependency* (dipendenza dal percorso) ci viene in aiuto per cercare di interpretare questo fenomeno. Tale teoria, sviluppatasi in ambito economico, storico e politico, è infatti utile per spiegare come le scelte e le decisioni prese in un determinato momento possano vincolare lo sviluppo futuro di istituzioni, tecnologie e sistemi sociali. Il presente, secondo tale approccio, non è il risultato di una razionalità astratta o di un'ottimizzazione perfetta, ma il frutto di traiettorie passate che limitino le alternative disponibili. Secondo questa prospettiva, dunque, una decisione iniziale o, come nel caso della scuola, pratiche storicamente sedimentate quali quelli che caratterizzano la didattica tradizionale, avviano un processo di auto-rinforzo che consolida le strategie o le modalità organizzative istituzionali anche quando non sono più efficaci, rendendo difficile il cambiamento.

Le istituzioni, quindi, tendono a mantenere prassi obsolete, nonostante l'esistenza di alternative più efficaci, poiché vincolate da tradizioni consolidate e ogni cambiamento diventa più difficile da realizzarsi e richiede più sostegno e una chiara intenzionalità. Trasposta in ambito educativo, ciò significa che la mancanza di sperimentazione riduce le possibilità di cambiamento, consolidando ulteriormente i modelli trasmissivi.

Per invertire questa tendenza è necessario un sistema educativo che sostenga innovazione e sperimentazione, valorizzando le comunità di pratiche e la formazione permanente. I dati disponibili dimostrano che la scuola trasmissiva non ha mai funzionato realmente: si tratta di una scuola selettiva, che espelle chi non si conforma alle norme imposte. Al contrario, esperienze educative innovative dimostrano che un'altra scuola è possibile ed è già stata realizzata. Una scuola capace di accogliere l'avventura, l'esperienza, l'imprevisto e la comunità come fondamenti del processo educativo.

Autrici e autori

Michele Aglieri è ricercatore in pedagogia generale e sociale presso la Facoltà di Scienze della formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore. Nello stesso ateneo è membro del gruppo di ricerca della Unesco Chair on Education for Human Development and Solidarity among Peoples.

Daniele Ara è assessore alla scuola, nuove architetture per l'apprendimento, adolescenti, educazione alla pace e non violenza. Nato a Bologna, è agronomo esperto di produzioni biologiche, ecologia urbana, educazione ambientale. Dopo un breve periodo come consigliere comunale, è stato presidente del Quartiere Navile del Comune di Bologna.

Maria Arcà ha lavorato in biologia molecolare presso il CNR di Roma sviluppando progetti nazionali e internazionali. Ha studiato le modalità di formazione della conoscenza scientifica di ragazzi e insegnanti proponendo attività di ricerca in numerose classi, tra cui quelle di Alberto Manzi.

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).

Alberto Barausse è professore ordinario di storia della scuola e delle istituzioni educative dell'Università degli Studi del Molise dove ha fondato e dirige il Centro

di Documentazione e Ricerca sulla Storia delle Istituzioni scolastiche, del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia (CeSIS) e il Museo della Scuola e dell'Educazione popolare. Ha pubblicato diversi studi sulla storia delle politiche scolastiche in età contemporanea e sui processi di scolarizzazione, culturali e formativi tanto nel contesto nazionale italiano quanto nei contesti migratori e coloniali con particolare riferimento all'Europa e alle Americhe. Gli ambiti di ricerca sono orientati a focalizzare gli aspetti della cultura materiale della scuola e del patrimonio storico educativo in prospettiva transnazionale. È membro del consiglio direttivo della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico Educativo (SIPSE). È membro di diversi gruppi di ricerca internazionali ed è componente della direzione delle riviste internazionali «History of Education and Children's Literature», «Revista de Historia da Educação» e «Cadernos de Historia da Educação».

Cristiano Corsini è professore ordinario di pedagogia sperimentale all'Università Roma Tre, dove dirige il master di I livello in valutazione educativa e di II livello in valutazione descrittiva ed è coordinatore del corso di laurea magistrale a ciclo unico in scienze della formazione primaria.

Mirella D'Ascenzo è professoressa ordinaria di storia della pedagogia presso l'Università degli Studi di Bologna, dove insegna storia dell'educazione e storia della scuola. Le sue linee di ricerca riguardano l'editoria scolastica, la cultura materiale della scuola, l'*outdoor education*, la storia della professione docente e la memoria educativa e scolastica. È membro del consiglio direttivo della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico Educativo (SIPSE) e responsabile scientifico del Centro di Ricerca sulla Storia e MEMoria della Scuola e dell'Educazione – CRISMESE dell'ateneo di Bologna (<https://centri.unibo.it/crismese/it>).

Leonardo Draghetti è dirigente della Regione Emilia-Romagna dal 2006 e ha ricoperto numerosi incarichi quale responsabile di servizio. Come direttore generale dell'Assemblea legislativa della Regione Emilia-Romagna ha promosso la partecipazione dell'Assemblea legislativa all'Expo del 2015, portando a Milano la lezione del maestro Manzi, inserendo il Centro Alberto Manzi tra le attività strategiche della direzione generale e coordinando le iniziative del centenario della nascita.

Alessandra Falconi è responsabile del Centro Zaffiria e del Centro Alberto Manzi. È esperta di educazione ai media. Per la casa editrice Erickson è responsabile scientifica del progetto "Scuola creativa". Progetta giocattoli e materiale didattico con il marchio Italiantoy in collaborazione con la Erickson. Ha formato insegnan-

ti e educatori in Giappone, Korea, Senegal e Europa. Con RaiScuola, ha curato il ciclo di trasmissioni *Alberto Manzi. L'attualità di un maestro*. Ha fondato la Scuola delle nuvole con Hervé Tullet.

Roberto Farnè, già professore ordinario in didattica generale all'Università degli Studi di Bologna, poi docente a contratto per l'insegnamento di pedagogia del gioco e dello sport nel Dipartimento di Scienze per la qualità della vita, dove ha fondato il Centro di Ricerca e Formazione sull'Outdoor Education. Dal 2006 al 2011 è stato direttore del Dipartimento di Scienze dell'educazione "Giovanni Maria Bertin".

Maria Fierli è docente di ruolo nella scuola secondaria di secondo grado dal 1999. È stata alunna di Alberto Manzi dal 1971 a 1976 e ha contribuito a diffonderne la memoria, collaborando con il Centro Alberto Manzi e con la regia della fiction sulla vita del Maestro con la scenografia Monica Zappelli.

William Grandi è professore ordinario di letteratura per l'infanzia nel Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università degli Studi di Bologna: insegna anche storia della letteratura divulgativa per l'infanzia nel Dipartimento di Scienze biologiche, geologiche e ambientali. Conduce ricerche su fiaba, divulgazione e letteratura avventurosa.

Luca Guidetti è professore ordinario di filosofia teoretica presso il Dipartimento di Filosofia dell'Università degli Studi di Bologna. È stato coordinatore del corso di laurea in filosofia ed è attualmente direttore di dipartimento. Le sue ricerche si concentrano sul problema della conoscenza, sulla fenomenologia e sulla logica. È tra i fondatori della rivista «Discipline Filosofiche» e membro di *Phaenomenologica*. Centro di Ricerca per la Fenomenologia Enzo Melandri presso il Dipartimento di Filosofia. Si è occupato di neokantismo, teoria delle categorie, filosofia della biologia ed epistemologia costruttiva, temi sui quali ha scritto diversi libri e articoli pubblicati su riviste nazionali e internazionali. Il suo ultimo libro è sulla teoria delle sensazioni di Mach (*Gli elementi dell'esperienza. Studio su Ernst Mach*, Quodlibet, Macerata 2021).

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/>).

Paolo Mazzoli, già insegnante di scuola primaria, insegnante di matematica e fisica alle scuole superiori, dirigente scolastico, co-redattore delle Indicazioni Nazionali del 2012, direttore generale dell'Invalsi. Ha collaborato con Alberto Manzi dalla fine degli anni Settanta fino al 1986.

Mario Maria Nanni è laureato in lettere classiche e ha insegnato nei licei. Dopo la laurea in giurisprudenza e il dottorato di ricerca è stato dirigente scolastico, dirigente tecnico, provveditore di Reggio Emilia e poi di Forlì-Cesena e Rimini. Dal 2024 è dirigente presso l'Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia-Romagna.

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 rientrano quelli dell'innovazione didattica, delle tecnologie come strumento di mediazione didattica, dell'educazione alle differenze, della didattica inclusiva, dell'educazione alla cittadinanza.

Federico Schneider è stato allievo del maestro Alberto Manzi ai "Fratelli Bandiera" (1980-1984), Editore e imprenditore culturale, dirige la casa editrice Vision e la startup RS Life360, unendo innovazione e patrimonio per valorizzare cultura, musei e siti archeologici.

Raffaella Schneider è professoressa ordinaria di astrofisica presso l'Università "Sapienza" di Roma. Studia la formazione delle prime galassie e dei primi buchi neri. Ha pubblicato più di 150 articoli scientifici su riviste specializzate e – insieme ad altre colleghe – il libro *Apri gli occhi al cielo*, una guida all'Universo per persone curiose, grandi e piccole.

Simona Tondelli è professoressa ordinaria in tecnica e pianificazione urbanistica, è prorettrice vicaria dell'Università degli Studi di Bologna. Svolge le sue ricerche nell'ambito della rigenerazione urbana e rurale, della sostenibilità ambientale e delle relazioni tra trasporti e territorio.

Ira Vannini è professoressa ordinaria di pedagogia sperimentale e attualmente direttrice del Dipartimento di Scienze dell'educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università degli Studi di Bologna. Dirige il Centro Interuniversitario CRE-SPI – per la ricerca educativa sulla professionalità dell'insegnante e si occupa in particolare di ricerche sulla valutazione degli apprendimenti e dei contesti; l'analisi delle metodologie di formazione dei docenti anche attraverso le tecniche di videoanalisi; il monitoraggio di sperimentazioni didattiche.

Benedetto Vertecchi è nato nel 1944, attualmente in pensione. È stato allievo di Alberto Manzi nella scuola elementare, poi professore ordinario di teoria e storia della didattica nella Facoltà di Magistero dell'Università "Sapienza" di Roma e di pedagogia sperimentale presso l'Università Roma Tre. Direttore del Centro Europeo dell'Educazione – CEDE e poi dell'INVALSI, ha diretto numerose riviste scientifiche e ha pubblicato saggi e articoli sui temi della progettazione didattica, docimologia, ricerca sperimentale, tecnologia dell'educazione e istruzione a distanza.

Federica Zanetti 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 educazione alla cittadinanza, arti performative e cittadinanza attiva, didattica inclusiva, linguaggi artistici e creativi per l'innovazione sociale e l'accessibilità culturale.

Alberto Manzi maestro (1924-2024)
a cura di Mirella D'Ascenzo

direttore editoriale: Mario Scagnetti
editor: Annalisa Maniscalco
caporedattore: Giuliano Ferrara
redazione: Giulia Ferri
progetto grafico: Giuliano Ferrara

Nella stessa serie
#3 M. D'Ascenzo, L. Balduzzi (a cura di), *«I modi
dell'insegnare» tra scuola e società. Riflessioni sull'eredità
di Bruno Ciari*
#4 M. D'Ascenzo (a cura di), *Alberto Manzi maestro
(1924-2024)*



Alberto Manzi maestro (1924-2024)

Il volume raccoglie gli atti del convegno svoltosi a Bologna nel 2024 in occasione del centenario della nascita di Alberto Manzi. I contributi, che costituiscono una più ampia rielaborazione degli interventi, intendono aprire nuove e innovative piste di ricerca su Alberto Manzi, sia sul versante storico-educativo sia su quello pedagogico-didattico. L'opera è arricchita da memorie scolastiche di ex allievi e collaboratori, tese a riflettere sull'eredità del celebre maestro protagonista di *Non è mai troppo tardi* e rimasto nella memoria collettiva, ma ancora da approfondire a livello di ricerca per il molteplice contributo offerto al rinnovamento della società e della scuola italiana nel secondo dopoguerra.

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.