

**La stazione di Redenzione ha i cancelli aperti.  
Alberto Manzi maestro-educatore in carcere**

**The Gates of the Redemption Station are Open.  
Alberto Manzi, Teacher and Educator in Prison**

MONICA CROTTI

*Alberto Manzi nell'anno scolastico 1946-47 insegna presso il carcere minorile Aristide Gabelli di Roma. In un contesto di emarginazione sociale come il carcere del primo dopoguerra, Manzi costruisce percorsi di riscatto per 'ragazzi difficili', offrendo occasioni per riconoscersi soggetti attivi e pensanti attraverso un metodo educativo e didattico centrato sulla relazione e sull'uso di linguaggi alternativi (storytelling, scrittura collettiva, outdoor education). L'articolo vuole mostrare quanto questa esperienza didattica abbia inciso sullo sviluppo della sua idea di pedagogia come strumento di libertà, ma anche quanto abbia messo in discussione il sistema delle istituzioni correttive minorili e abbia promosso una maggiore sensibilità verso l'educazione come strumento per l'emancipazione, anche in ambito penale.*

**PAROLE CHIAVE:** ALBERTO MANZI; IMPEGNO SOCIALE; ALFABETIZZAZIONE; PENSIERO CRITICO; DEVIANZA E RIEDUCAZIONE.

*In the 1946-47 school year, Alberto Manzi taught at the Aristide Gabelli juvenile prison in Rome. Within the context of postwar social marginalization, Manzi developed pathways to redemption for so-called 'difficult' youths, offering them opportunities to perceive themselves as active and thinking subjects through an educational approach centered on relationships and the use of alternative forms of expression—such as storytelling, collective writing, and outdoor education. The article seeks to illustrate the extent to which this educational experience contributed to shaping his conception of pedagogy as a means of liberation, while also critically challenging the juvenile correctional system and fostering increased awareness of education as a vehicle for emancipation, even within the penal context.*

**KEYWORDS:** ALBERTO MANZI; SOCIAL COMMITMENT; LITERACY; CRITICAL THINKING; DEVIANCE AND RE-EDUCATION.

## Un maestro nel carcere minorile

Alberto Manzi, conosciuto principalmente per il suo lavoro di alfabetizzazione attraverso il mezzo televisivo, ha avuto un impatto notevole anche sull'approccio pedagogico rieducativo all'interno delle carceri minorili. Infatti, se da un lato possiamo affermare che l'esperienza come educatore in istituto penitenziario ha influenzato la sua visione pedagogica e didattica successiva<sup>1</sup>, fondata sul rispetto per la persona e sull'idea di istruzione come strumento di emancipazione, altrettanto significativo appare il contributo della sua proposta educativa sui cambiamenti che si stavano verificando nella giustizia minorile a partire dai primi anni del dopoguerra.

All'indomani della Seconda Guerra Mondiale, durante la quale Alberto Manzi prestò servizio come volontario sui sommergibili della Marina Militare Italiana e, dal 1943, nel Battaglione da sbarco San Marco aggregato all'VIII armata britannica, egli partecipò a un concorso per l'insegnamento, classificandosi quinto in graduatoria. A ventidue anni, fu assegnato come maestro presso l'Istituto di rieducazione Aristide Gabelli di Roma<sup>2</sup>. Come egli stesso affermò, un incarico che il provveditore gli attribuì per ritorsione, si rivelò invece un'esperienza educativa molto positiva<sup>3</sup>, che orienterà e sosterrà le sue ulteriori espressioni pedagogiche: l'insegnamento scolastico e la scrittura. La classe era composta da

<sup>1</sup> Questa considerazione è presente in R. Farné, *Alberto Manzi, l'avventura di un maestro. Nuova edizione ampliata*, Bologna University Press, Bologna 2024, capitolo I; si definisce l'esperienza in carcere di Manzi come «la più difficile e formativa», in grado di segnare fortemente il suo approccio didattico successivo; la medesima riflessione è anche in M.C. Michellini, *Alberto Manzi: un maestro di pedagogia militante*, «Pedagogia più Didattica», X, 2 (2024), p. 35.

<sup>2</sup> Sebbene il diritto all'istruzione non sia riconosciuto nello Statuto Albertino, l'apprendimento in carcere è presente già nell'Italia post-unitaria, poiché, in base al pensiero positivista dell'epoca, si riteneva che la condotta criminale fosse espressione delle condizioni degradanti di crescita infantile. Il XIX secolo in Italia è, infatti, segnato da due visioni criminologiche differenti: da un lato, la scuola di pensiero classica si fonda sul principio di redistribuzione della pena e sul libero arbitrio, in base al quale il comportamento è una scelta e responsabilità del soggetto; d'altro canto, la scuola di pensiero positiva rileva quanto l'agire umano sia il risultato di fattori biologici, psicologici e sociali (S. Lentini, *L'educazione in carcere. Profili storico-pedagogici della pena*, Edizioni della Fondazione Vito Fazio Allmayer, Palermo 2012, pp. 49-50). Quindi, se il Regolamento penitenziario del 1931 sancisce l'obbligatorietà dell'istruzione elementare per i detenuti, accanto al lavoro e alla religione, con la finalità di recuperare i reclusi ai valori dello Stato, la Costituzione, articoli 27 e 34, definisce la pena rieducativa e trova nell'istruzione inferiore uno strumento obbligatorio e gratuito. L'istruzione in carcere perde il carattere di obbligatorietà e diviene opportunità formativa. La Legge 503/58 istituirà le Scuole carcerarie elementari per l'«educazione e redenzione sociale e civile» e definirà attraverso pubblico concorso degli speciali ruoli transitori per insegnanti. Questa opzione viene meno con la Legge 72/1972. L'Ordinamento Penitenziario del 1975 aggiungerà all'istruzione, al lavoro e alla religione, anche le attività culturali e sportive come «elementi irrinunciabili» per l'offerta di attività rieducative ai quali i singoli detenuti possono accedere nel percorso di reinserimento sociale. L'Ordinanza del Ministero della Pubblica Istruzione, n. 455/1997 e i successivi Regolamento del 2000 e DPR. N. 263/2012 confermano il diritto all'istruzione anche nel grado Secondario, della formazione professionale e universitaria come percorso individuale personalizzato al fine del reinserimento sociale. Per approfondire, si suggerisce M. Rumore, *Compendio di diritto penitenziario*, Simone, Napoli 2011.

<sup>3</sup> G. Manzi, *Il tempo non basta mai. Alberto Manzi: una vita tante vite*, Add editore, Torino 2014, pp. 94-95.

novantaquattro ragazzi di età compresa tra i nove e i diciassette anni, con differenti estrazioni sociali, livelli di alfabetizzazione, storie criminali e pene da scontare; un paio di loro possedevano la licenza liceale, ma la maggior parte di essi erano analfabeti.

Per immaginare chi potessero essere i minori incontrati da Manzi, possiamo fare ricorso al realismo di Vittorio De Sica e Cesare Zavattini, i quali ci offrono un nitido affresco delle condizioni minorili all'indomani della guerra nel film *Sciuscià*, dove si ritrovano bambini e adolescenti spesso orfani e analfabeti che vivono per strada, dediti all'accattonaggio e ad altri espedienti per sopravvivere, non sempre leciti.

Il carcere minorile intitolato ad 'Aristide Gabelli' era stato trasferito dopo i bombardamenti del 1943 dal quartiere di San Lorenzo al complesso di San Michele a Ripa in Trastevere, già luogo di accoglienza per anziani senza risorse economiche e per donne indigenti<sup>4</sup>. Dal 1930 era in vigore il Regio Decreto 1398, meglio conosciuto come Codice Rocco, che, all'articolo 142, affermava la necessaria distinzione dei luoghi di reclusione tra minori e adulti, imponendo per i primi che «venga loro impartita durante le ore non destinate al lavoro, un'istruzione diretta soprattutto alla rieducazione morale».

È tuttavia da evidenziare quanto la primaria finalità rieducativa attraverso l'istruzione fosse dichiarata più sul piano ideologico che pratico: un esempio è nelle dotazioni e negli strumenti previsti, che andavano in direzione opposta alla finalità espressa<sup>5</sup>. Come raccontato da Manzi nell'ultima intervista concessa a Roberto Farné il 13 giugno 1997 (sei mesi prima della sua morte), al suo ingresso nell'istituto carcerario non c'erano banchi, libri e nemmeno materiale di cancelleria; i ragazzi vivevano in cubicoli ricavati nelle pareti e chiusi da cancelletti a sbarre<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> La struttura del Complesso Monumentale di San Michele a Ripa Grande di Roma ebbe molteplici funzioni assistenziali e correttive fin dalla sua origine nel 1684, ospitando un ospizio per anziani poveri e bambini abbandonati. Ampliato, arrivò ad accogliere anche scuole d'arte, lanifici e laboratori professionali, oltre che un carcere femminile e il carcere minorile Gabelli (R. Luciani, *Il complesso monumentale di San Michele a Ripa Grande*, Prospettive edizioni, Roma 2014; Ministero della Giustizia, *Monelli banditi. Scenari e presenze della giustizia minorile in Italia*, Gangemi, Roma 2004).

<sup>5</sup> S. Di Nuovo, G. Grasso, *Diritto e procedura penale minorile. Profili giuridici, psicologici o sociali*, Giuffrè, Milano 2005.

<sup>6</sup> La versione video dell'intervista condotta nella casa di Manzi a Pitigliano, con la regia di Luigi Zanolio, e la sua trascrizione, sono consultabili alla pagina web del Centro Alberto Manzi (<https://www.centroalbertomanzi.it/lavventura-di-insegnare-lultima-intervista-ad-alberto-manzi-di-roberto-farne/>). Lo stesso Manzi descrive i cubicoli come spazi di tre metri quadrati in cui vivevano i ragazzi, chiusi con una porticina a cancelletto e niente finestra, in cui c'erano soltanto una brandina e uno sgabello (A. Manzi, *Come nacque Grogh*, in Centro studi Alberto Manzi (<https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/02/CentroAlbertoManzi-Come-nacque-Grogh.pdf>; ultima consultazione settembre 2025).

Il minore deviante era, infatti, considerato ‘moralmente traviato’ e il carcere era soprattutto un luogo di rieducazione del carattere e di protezione sociale di chi era all’esterno rispetto a quanti vi erano reclusi:

L’aggettivo *traviato* (moralmente corrotto), oltre a denotare una certa concezione smi-  
nuente della personalità del minore e un giudizio di condanna morale, presupponeva an-  
che una concezione dell’intervento in termini di correzione<sup>7</sup>.

Purtroppo, la finalità correttiva – che ritroviamo nell’uso stesso del termine ‘ri-  
formatorio’<sup>8</sup> – ha alimentato e giustificato nel tempo pratiche non sempre rispet-  
tose della dignità personale.

Formare e riformare condividono la medesima radice etimologica, tuttavia, pre-  
sentano implicazioni pedagogiche profondamente differenti: se il primo termine  
richiama il supporto e l’accompagnamento offerti al minore per lo sviluppo di ca-  
pacità personali, da stimolare attraverso un processo creativo, aperto e proposi-  
tivo, nel secondo caso, il minore è visto come colui che ha deviato da una norma  
sociale e quindi deve essere ‘rimesso in forma’, ovvero l’accento non è più sulla  
crescita, bensì sulla correzione. Laddove il fine non è la persona da sostenere nel  
percorso di crescita, ma la forma definita in maniera eteronoma, dall’esterno, il  
riformatorio si presenta come il luogo atto a ‘rimettere sulla retta via’ i ragazzi  
devianti<sup>9</sup>.

Sebbene sia eccessivo affermare che l’azione educativa di Manzi in carcere abbia  
condotto a riforme legislative, anche tenuta in considerazione la brevità  
dell’esperienza compiuta (il solo anno scolastico 1946-47), tuttavia, possiamo in-  
serire la sua iniziativa tra i contributi di quanti hanno messo in discussione il si-  
stema delle istituzioni correttive minorili del dopoguerra e hanno espresso una  
maggiore sensibilità verso l’educazione come strumento per l’emancipazione e  
l’inclusione, anche in ambito penale.

<sup>7</sup> T. Pitch, *Responsabilità limitate*, Feltrinelli, Milano 1989, pp. 122-123.

<sup>8</sup> Il termine ‘riformatorio’ entra nel linguaggio giuridico e pedagogico italiano con il Regio decreto-Legge 1404/1934 e identifica un’istituzione correttiva dove il lavoro e la disciplina sono alla base della riforma morale del minore. All’articolo 1 si esprimono le finalità «degli istituti o servizi dipendenti dal Ministero di grazia e giustizia, destinati in ciascun distretto di Corte d’appello alla rieducazione dei minorenni irregolari per condotta o per carattere», indicando tra tali istituti anche i riformatori giudiziari. Il termine ‘riformatorio giudiziario’ viene abbandonato soltanto con l’entrata in vigore del D.P.R. 448/1988, che rivede il processo penale minorile e introduce gli Istituti Penali per Minorenni (IPM), le comunità educative e la misura della messa alla prova.

<sup>9</sup> Per approfondire il tema della rieducazione nell’evoluzione del pensiero pedagogico, si rimanda a D. Felini, *Teoria dell’educazione. Un’introduzione*, Carocci, Roma 2020; *La formazione della persona in carcere. Attese, resistenze, riscatto*, «Formazione, Lavoro, Persona. Cqia Rivista», numero monografico, VI, 17 (2016); P. Guarnieri, *Pericolosi e in pericolo. Alle origini del Tribunale dei minori in Italia*, «Contemporanea», 11, 2 (2008), pp. 195-220.

Manzi capovolge la prospettiva pedagogica: vede i ragazzi come persone che dovrebbero essere supportate e accompagnate nel loro percorso formativo, recuperando dignità, fiducia e gli strumenti per coltivare il pensiero critico, piuttosto che come individui che necessitano di essere corretti. Nella sua ultima intervista, infatti, dirà che al Gabelli il problema maggiore incontrato come maestro non era legato all'insegnamento della lettura e della scrittura, ma al bisogno di restituire ai ragazzi la fiducia negli adulti e la voglia di vivere, senza le quali è impossibile qualsiasi forma di apprendimento<sup>10</sup>.

Grazie ad esperienze educative come quella di Manzi e ai movimenti anti-istituzionali, atti a denunciare le condizioni di chi è rinchiuso in 'istituzioni totali'<sup>11</sup>, a partire dagli anni '60 si alimenterà l'esigenza di una revisione della proposta rieducativa nel processo minorile. In base alle ricerche di quegli anni, si afferma che l'adolescente rinchiuso in un periodo cruciale per l'acquisizione dell'identità personale perde l'opportunità di svolgere esperienze vitali volte al futuro<sup>12</sup> e l'istituzionalizzazione prolungata in adolescenza provoca la formazione di identità negative e immagini di sé degradanti volte all'emarginazione<sup>13</sup>. In sintesi, si rileva che il «forzato adattamento alle condizioni di subalternità, di soggezione e di massificazione, cioè di standardizzazione degli individui sottoposti alle regole»<sup>14</sup>, porta nelle istituzioni chiuse a forme di spersonalizzazione.

In particolare,

noi chiamiamo istituzioni totali tutte le istituzioni nelle quali i singoli individui, in quanto hanno deviato sul terreno psico-comportamentale dalle norme di funzionamento del sistema vengono isolati dal resto della società, reclusi, internati, fatti vivere all'interno di un campo isolato, sottoposti ad un insieme di strutture e di gruppi delegati – dalla società – a gestire questi individui in modo autoritario, e tale che, il loro margine di libertà ne viene fortissimamente ridotto<sup>15</sup>.

<sup>10</sup> R. Farné, *L'avventura di insegnare. L'ultima intervista ad Alberto Manzi*, cit.

<sup>11</sup> Negli anni '60, in Europa e in America si svilupparono movimenti critici nei confronti di istituzioni chiuse e totalizzanti, quali gli ospedali psichiatrici, i collegi, i riformatori e il carcere. In particolare, tra gli autori che agirono per denunciare la vita nelle carceri e nei riformatori, ci furono Michel Foucault (*Sorvegliare e punire* (1975), Einaudi, Torino 1976) ed Erving Goffman (*Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza* (1961), Einaudi, Torino 1968). In Italia, rifacendosi al pensiero e all'esperienza dello psichiatra Donald Laeng, Basaglia porterà la critica radicale nell'istituzione dei manicomi, alimentando un cambiamento culturale, fino alla riforma legislativa (Legge 180/1978).

<sup>12</sup> E. Goffman, *Stigma. L'identità negata*, Giuffrè editore, Milano 1983.

<sup>13</sup> E.K. Erikson, *Gioventù e crisi di identità*, Armando editore, Roma 1974.

<sup>14</sup> C. Brutti, *Mito e realtà del ragazzo deviante*, in C. Brutti et al., *Minori in tutto. Un'indagine sul carcere minorile in Italia*, Emme Edizioni, Milano 1974, pp. 29-30.

<sup>15</sup> T. Seppilli, *Devianza e controllo sociale*, in C. Brutti et al., *Minori in tutto. Un'indagine sul carcere minorile in Italia*, cit., p. 15.

Le esperienze educative e didattiche come quella di Manzi consentirono il diffondersi di un'attenzione pedagogica al minore che ha commesso reato come soggetto da accompagnare in percorsi educativi personalizzati volti al suo reinserimento sociale, piuttosto che considerarlo individuo da 'riformare' attraverso la chiusura in luoghi deputati alla punizione e correzione; a questa nuova attenzione pedagogica si aggiunse l'ampio movimento critico anti-istituzionale, sostenuto da sempre più ampie fasce dell'opinione pubblica, fino a giungere alla riforma dell'ordinamento penitenziario nel 1975 e all'istituzione del Processo penale minorile (DPR 448/1988), nel quale rispetto alla detenzione si privilegia il ricorso a misure alternative e si agisce nel rispetto dei diritti dei minori con politiche educative aperte e inclusive.

### *La scuola in carcere, la scuola del carcere*

A partire dalla Costituzione italiana, il diritto allo studio in carcere per i minori si innesta nell'intersezione tra l'art. 27, che stabilisce che le pene devono «tendere alla rieducazione del condannato» e l'art. 34, nel quale si stabilisce che «l'istruzione inferiore, impartita per almeno 8 anni, è obbligatoria e gratuita». Il legislatore con questo combinato disposto ha inteso riconoscere nell'istruzione un'opportunità per la costruzione del progetto di vita della persona detenuta, più che un obbligo legato al contenimento, ma solo alla luce di un preciso mandato pedagogico fondato sul considerare le persone detenute, autrici di reato, soggetti capaci di prese di responsabilità. Ciò significa

pensare una proposta scolastica, didattica e pedagogica nella quale chiamarli a giocare: nella possibilità e negli obblighi nei quali ogni sapere si costruisce e si impiega; nel riconoscimento e nella cura di sé, della propria mente, dei propri moventi<sup>16</sup>.

L'azione educativa e didattica di Manzi rappresenta un esempio paradigmatico di un nuovo approccio nei confronti dei minori, sia all'interno che all'esterno del contesto carcerario, promuovendo la transizione da una visione adultocentrica dell'istruzione a un modello puerocentrico basato sul pensiero critico, sulla motivazione personale all'apprendimento e sulla collaborazione. Per Manzi educare (e

---

<sup>16</sup> I. Lizzola, *Fare scuola, rendere giustizia. La scuola in carcere: ritrovare persone, ritessere legami*, «Formazione, Lavoro, Persona. Cqia Rivista», VI, 17 (2016), p. 138.



rieducare) non significa correggere, ma liberare e permettere la crescita integrale del minore<sup>17</sup>.

Manzi, come afferma Gennaro Lopez, si rifà alla pedagogia della Liberazione, nel senso del venticinque aprile 1945, come attuazione del mandato costituzionale, nel quale si afferma che la scuola della Repubblica deve essere democratica e inclusiva, abbandonando le distorsioni autoritarie, selettive e classiste del periodo precedente<sup>18</sup>.

Sul piano pedagogico, infatti, il dopoguerra italiano è caratterizzato da maestri animati dalla speranza di poter generare un cambiamento non solo personale, ma anche sociale e civile, attraverso l'educazione e l'istruzione. La generazione di Bruno Ciari, Mario Lodi, Don Milani, Margherita Zoebeli, Danilo Dolci, Loris Malaguzzi, alla quale apparteneva anche Alberto Manzi, insieme a molti altri insegnanti meno noti, ha contribuito a gettare le basi di un cambiamento didattico e educativo fondato su principi democratici e inclusivi<sup>19</sup>. A tal fine, sono nati anche gruppi di ricerca condivisa tra insegnanti con l'obiettivo di educare i cittadini dell'Italia post-bellica, come il Movimento di collaborazione civica, al quale partecipò lo stesso Manzi<sup>20</sup>.

Per raggiungere questo obiettivo, appare sempre più urgente la necessità di un impegno diretto nella formazione degli stessi insegnanti, che si realizza anche attraverso la valorizzazione di sperimentazioni esistenziali, educative e didattiche capaci di promuovere la formazione integrale della persona e la sua partecipazione al processo di crescita civica. L'insegnante non è un 'funzionario della scuola', ma un mediatore di cultura, quindi, la sua formazione non potrà avvenire con la trasmissione di strumenti e metodi, bensì avverrà attraverso l'incontro e il

---

<sup>17</sup> Nella lettera di saluto ai suoi alunni di V elementare nel 1976 scriverà: «siate sempre padroni del vostro senso critico, e niente potrà farvi sottomettere, nessuno potrà plagiare o addomesticare come vorrebbe» (A. Manzi, *Lettera ai suoi alunni di quinta elementare*, documento pdf sul sito del Centro Alberto Manzi, 1976).

<sup>18</sup> G. Lopez, *Alberto Manzi e la pedagogia della liberazione*, Intervento al Convegno organizzato da Proteo Fare Sapere e dalla Fondazione Di Vittorio, con il patrocinio del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, *Alberto Manzi e Danilo Dolci: due artisti del "concertare educativo" nel '900*, Roma, 14 gennaio 2025 (<https://www.proteofaresapere.it/cms/resource/open/8276/lopez-alberto-manzi.pdf>, ultima consultazione settembre 2025).

<sup>19</sup> Società italiana di Pedagogia speciale (SiPes), *L'inclusione non si ferma. Cammina sempre. Volume in ricordo di Andrea Canevaro*, Erickson, Trento 2024, p. 19.

<sup>20</sup> M. Benetton, *Il 'normale evento' della rivoluzione pedagogica di Alberto Manzi*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica», 16, 3 (2021), pp. 155-169. Il Movimento era nato sul finire del 1945 su iniziativa di Giuliana Benzoni e coinvolgeva studenti universitari nell'attività di assistenza sociale e di educazione alla democrazia; tra i collaboratori, ci furono anche Ignazio Silone e Giuseppe Dessì (Cfr. A. Zucconi, *Cinquant'anni nell'utopia, il resto nell'Aldilà*, L'Ancora del Mediterraneo, Napoli 2000).

confronto con colleghi ed esperti, riflettendo criticamente sul proprio ruolo educativo e didattico<sup>21</sup>.

Inoltre, si valorizza l'approccio del 'fare insieme' con gli studenti, poiché il maestro deve 'imparare insegnando'; questa visione era già presente in alcune tradizioni educative, come quella di Célestin Freinet e del Movimento di cooperazione educativa. In queste esperienze, il maestro è chiamato a stimolare la motivazione alla conoscenza degli studenti e a fornire supporto nell'analisi e nella ricerca di soluzioni ai problemi, imparando a 'insegnare facendo'. Inoltre, partecipando al processo di costruzione del sapere, gli insegnanti mettono alla prova le proprie competenze e conoscenze, dimostrando un percorso di crescita, sviluppo e formazione continua.

Questo portato di riflessioni, sperimentazioni e azioni educative, interroga ancora oggi su come superare nella scuola, in particolare quella in carcere, la mera dimensione didattica, divenendo spazio di confronto e di apertura al pensiero critico, oltre che ponte tra esterno ed interno dell'istituzione.

*Da dove si parte: dipanare la matassa tra mezzi e fini*

In Manzi, il primo elemento di analisi pedagogica è il rapporto tra mezzi e fini: l'educazione deve mettere in moto il pensiero, più che trasmettere contenuti, agendo per la formazione di cittadini liberi, capaci di scegliere, criticare, anche dissentire, qualora sentano venir meno il rispetto della dignità personale. I mezzi dovranno essere coerenti con i fini. Quindi, poiché il fine è la libertà, non si possono attuare per raggiungerla strumenti costrittivi, standardizzati, autoritari.

Inoltre, per Manzi, la mancanza di mezzi non significava assenza di opportunità, poiché ogni ragazzo nella sua visione educativa possiede capacità da sviluppare e storie da raccontare, ma è fondamentale avere fiducia nella sua educabilità perché le promuova appieno. Secondo Andrea Canevaro, collega e amico, Manzi coltiva la fiducia educativa *in primis* attraverso la capacità di meravigliarsi in ogni

---

<sup>21</sup> Lo stesso Manzi parteciperà all'attività di formazione degli insegnanti, attraverso corsi e incontri di aggiornamento in Italia e all'estero. Un esempio è il corso tenuto dal 16 al 25 settembre 1987 per docenti universitari in Argentina al fine di elaborare il Piano Nazionale di alfabetizzazione (il materiale preparatorio è visionabile presso il Centro Alberto Manzi). L'attenzione al valore dell'insegnante e al suo riconoscimento, anche in termini economici, trova una delle sue espressioni più forti nel 1950 con la *Lettera aperta al signor Gonella, Ministro della Pubblica Istruzione* (<https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/02/CentroAlbertoManzi-letteraapertaalsignorgonella.pdf>). Allo stesso modo, sempre nel 1950, non si risparmia nel condannare il comportamento di coloro che non prendono a cuore il futuro dei bambini e dei giovani nei *Pensierini sulla scuola di oggi* (<https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/02/CentroAlbertoManzi-pensierisullascuoladioggi.pdf>, ultima consultazione settembre 2025).



incontro, che è una volontà alimentata con una ricerca costante e un vero e proprio esercizio di metodo, più che un semplice tratto caratteriale. I protagonisti della pedagogia attiva, di cui il maestro fu assiduo lettore, vedono in questa modalità di approcciarsi all'altro una 'dimensione di reciprocità' che si mette in moto: la curiosità di un educatore, la voglia di stupirsi, il vivere l'impegno come riconoscimento del valore altrui, stimolano nell'altro la voglia di osservare e vedere ciò che la vita offre in termini di esperienza e conoscenza, con curiosità e desiderio di comprendere senza banalizzare.

Tuttavia, riconoscere l'altro è una sfida continua e impegnativa, poiché «cerca, nella storia in cui siamo immersi, d'intravedere le storie, d'intrecciarle alla nostra accettando i conflitti che comporta l'intreccio, e che sono inediti, imprevedibili»<sup>22</sup>. Nell'altro c'è da scoprire il valore, ma non possiamo non considerare che l'incontro con la diversità chiede anche una rielaborazione nell'accettazione del conflitto come opportunità per costruire relazioni significative e non distruzione o mortificazione. Nell'educazione, questo concetto pedagogico è fondato sulla credibilità di chi assume il compito educativo, che si costruisce nel tempo e si fortifica con la messa alla prova.

Alberto Manzi era tutt'altro che un educatore accomodante che si accontentava; accettava le sfide e portava l'altro – chi cresce – a vivere la tensione di una sfida. Ma per far questo voleva raggiungere l'altro dove era per poi sfidarlo e portarlo a diventare un soggetto che sa, che vuole, che può<sup>23</sup>.

Manzi fu, quindi, un 'pioniere' rispetto all'applicazione di principi che saranno sanciti nei documenti legislativi successivi: la legge 354/1975 introdurrà una visione completamente nuova dell'esecuzione penale, ma saranno il D.P.R. 230/2000 e la Legge 121/2018 a rivedere l'ordinamento penitenziario minorile, riconoscendo, il primo, il valore della rieducazione come progetto di vita personalizzato e promuovendo, il secondo, la responsabilizzazione e l'inclusione sociale dei giovani autori di reato. Potremmo quindi affermare che l'esperienza di Manzi al Gabelli anticipa alcuni capisaldi attuali della giustizia minorile italiana: il passaggio da un modello pedagogico correttivo ad uno educativo, il silenzio coatto è sostituito dal riconoscimento del diritto alla parola e alla partecipazione del minore (artt. 1 e 2 del D.P.R. 230/2000), si supera l'ideale custodialistico dell'istituzione aprendo

---

<sup>22</sup> A. Canevaro, *In viaggio con Alberto Manzi*, in F. Genitoni, E. Tuliozi (a cura di), *Alberto Manzi. Storia di un maestro*, Arbe Industrie Grafiche, Bologna 2009, p. 12.

<sup>23</sup> *Ivi*, p. 12.

spazi di responsabilità e relazione con l'esterno, la logica punitiva cede il passo a misure educative alternative.

In sintesi, la scuola in carcere, anche grazie al pensiero pedagogico e alle innovazioni didattiche introdotte negli anni del dopoguerra da maestri come Manzi, diviene uno strumento fondamentale per la 'trasformazione consapevole' della propria vita, come definirà successivamente la rieducazione, tra gli altri, il pedagogista critico Henry Giroux<sup>24</sup>, rifacendosi alla pedagogia di Paulo Freire. In questa visione, l'educazione non è mai neutrale, ma può divenire strumento di dominio o di emancipazione, la differenza tra i due esiti è nel fine: l'educazione diviene dominio e forma di controllo sociale quando tende a 'normalizzare' le persone secondo un modello definito dall'esterno e rieducazione se agisce su chi devia da tale modello; al contrario, l'educazione può aprire spazi di coscienza riflessiva, offrendo agli studenti non solo strumenti di critica ma anche possibilità di trasformazione sociale. L'educazione è un diritto soggettivo indisponibile, è un bene in sé, che permette a ciascuno di crescere, partecipare e agire nella società. Quindi, non può avere come fine il consolidamento dell'esistente, bensì, la visione emancipatrice del poter essere<sup>25</sup>.

Le assonanze tra la pedagogia di Alberto Manzi e quella di Paulo Freire saranno il frutto di un'esperienza diretta in sud America, dove il maestro italiano approderà nel 1954 con una borsa di studio per studiare come biologo alcune formiche tipiche del Brasile. Ci ritornerà per vent'anni ogni estate come educatore per insegnare agli *indios* a leggere e a scrivere, per denunciare la prevaricazione del potere politico sui più vulnerabili e per dare, attraverso l'insegnamento, gli strumenti per potersi emancipare. Il suo pensiero non sarà mai formalizzato in un volume teorico, bensì lo si ritrova in forma romanzata nei suoi libri<sup>26</sup>, come vedremo avverrà per l'esperienza del carcere e la storia del castoro Grogh.

---

<sup>24</sup> Per approfondirne il pensiero pedagogico: H.A. Giroux, *Theory and Resistance in Education*, Bergin & Garvey, South Hadley (MA) 1983; Id., *Schooling and the Struggle for Public Life*, University of Minnesota Press, Minneapolis 1988; Id., *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*, Routledge, New York 1992.

<sup>25</sup> P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971 (Original work published 1968); Id., *L'educazione come pratica della libertà* (1967), Mondadori, Milano 1977.

<sup>26</sup> *La luna nelle baracche* (1974), *El loco* (1979), *E venne il sabato* e *Gugù* (terminati nel 1997 e pubblicati postumi nel 2005).

## La vita si insegna con la vita<sup>27</sup>

All'arrivo dell'insegnante nel carcere Gabelli, le guardie aprirono le sbarre e prepararono i ragazzi sull'attenti davanti al loro cubicolo; Manzi era il quinto insegnante dell'anno scolastico 1946-47, gli altri non avevano resistito. La lezione si sarebbe dovuta svolgere alla presenza dei vigilanti per proteggere il maestro, come previsto nel codice di Pio IX ancora in vigore, ma Manzi chiese di restare solo nella stanza.

All'inizio, grazie alla giovane età, venne scambiato dai ragazzi per uno di loro e poté ascoltare le loro storie, finché non dichiarò pubblicamente il suo ruolo. A quel punto, avvenne qualcosa di incredibile, il capo dei ragazzi propose di 'giocarsi a cazzotti'<sup>28</sup> la possibilità o meno di fare lezione e, grazie a quattro anni di servizio in marina, seppur a malincuore, Manzi ebbe la meglio. Nonostante avesse ottenuto l'opportunità di fare lezione, i ragazzi per un mese lo ignorarono, voltando lo sguardo al muro mentre parlava, erano disinteressati alle materie del programma scolastico.

Come ottenere la loro attenzione? Serviva un 'dispositivo di innesco dell'interesse', un argomento o attività che creasse una 'tensione cognitiva' nei confronti del sapere<sup>29</sup>, che alimentasse la naturale curiosità infantile, che dovrebbe permanere anche nell'adulto. Tuttavia, se il maestro deve 'provocare' attivazioni con abilità pedagogica e didattica, per farlo, occorre che conosca il 'mondo della vita' dei ragazzi. Quindi, Manzi cercò un tema attivatore coniugando gli studi di biologia, materia della sua prima laurea<sup>30</sup>, con la ricerca di libertà che animava i ragazzi. Nacque il racconto del castoro Grogh e della sfida corale di un gruppo di animali per la sopravvivenza. L'iniziale ritrosia dell'uditorio si trasformò in curiosità, fino ad accogliere la proposta di unirsi nella scrittura di una storia condivisa. Il racconto *Grogh, storia di un castoro*<sup>31</sup> è la prima esperienza di lavoro di gruppo elaborata in forma letteraria all'interno di un carcere. Tutti i ragazzi parteciparono alla creazione del tessuto narrativo, per il quale furono necessari espedienti (mozziconi di matite che entrano nell'istituto nascoste nei calzini, fogli del pane

<sup>27</sup> A. Ferrière, *La scuola attiva*, Marzocco, Firenze 1947, p. 186.

<sup>28</sup> R. Farné, *Alberto Manzi: l'avventura di un maestro*. Nuova edizione ampliata, cit., pp. 15-16.

<sup>29</sup> Ivi, p. 8.

<sup>30</sup> Sulla mancata laurea magistrale in Pedagogia di Manzi si legga F.D. Pizzigoni, *Il maestro che non tradisce sé stesso: prodromi del pensiero pedagogico di Manzi nei Pensierini sulla scuola d'oggi del 1950*, «Nuova secondaria ricerca», XLI, 10, 2024, pp. 393-401.

<sup>31</sup> La storia nel 1948 otterrà il premio Collodi istituito dal Movimento della collaborazione civica per le opere inedite dedicate alla letteratura infantile e, due anni dopo, sarà pubblicata da Bompiani e tradotta in 28 lingue.

e di riciclo per scrivere, ecc.) e creatività, ma anche la condivisione di ricordi, di esperienze di vita all'esterno del carcere, di desideri e sogni.

La parola ha un valore centrale nel processo di emancipazione, non è solo mezzo di comunicazione, ma è il tramite del pensiero libero; alfabetizzare in condizione di vulnerabilità significa quindi uscire dall'aspetto della tecnicità per entrare nella dimensione dell'atto umano e politico. Riprendendo nell'intervista con Farné la successiva esperienza di alfabetizzazione televisiva di *Non è mai troppo tardi*, dirà che imparare a leggere e scrivere «non significa soltanto decifrare lettere: è dare la possibilità a ciascuno di dire sé stesso e di comunicare con gli altri».

I ragazzi in carcere hanno bisogno di ritrovare parole in grado di aprire al proprio mondo esperienziale, accompagnate da adulti in grado di ascoltarle, ma hanno necessità anche di sentirsi parte attiva di un mondo esterno, da cui sono esclusi senza la capacità di leggere e scrivere. Richiamando le parole di Sciascia, pronunciate da Gian Maria Volontè nella trasposizione cinematografica di *Una storia semplice*, l'italiano non è solo l'italiano, ma è un modo di ragionare, è la possibilità di decidere con la propria testa, senza farsi condizionare e definire dalla condizione familiare e socio-economica da cui si proviene.

L'insegnante per Manzi dovrà usare la parola con responsabilità, riconoscendone il valore, rispettandola, perché le parole aprano possibilità. Per farlo, la parola deve essere dialogica o generatrice, come dirà Paulo Freire<sup>32</sup>, quindi, l'insegnante non dovrebbe dare risposte, quanto usare le parole per capire e per cambiare, ma soprattutto, per far sorgere domande<sup>33</sup>. Manzi esalta perciò

la parola liberatrice e autentica, che incrementa la discussione e la nascita dei problemi e non è fine a se stessa, ma è sempre legata alla possibilità di comprendere meglio l'esperienza, la realtà<sup>34</sup>.

L'obiettivo è la costruzione di un sapere critico che consenta anche di orientarsi nelle scelte future. Questo aspetto è fondamentale nel processo rieducativo con ragazzi che hanno commesso reati, poiché agisce sull'autodeterminazione, ovvero sulla «capacità di scegliere fra varie opportunità e di impiegare quelle scelte

---

<sup>32</sup> Per Freire la lettura del mondo precede la lettura della parola, quindi, prima di procedere con le regole fonemiche e grammaticali, è necessario conoscere cosa ha un significato per l'individuo, quali relazioni possono esserci con la sua esperienza; in questa maniera, si ottiene non la ripetizione, ma la consapevolezza della parola (Cfr. P. Freire, *L'educazione come pratica della libertà*, cit.).

<sup>33</sup> Manzi, citato in C. Fiorentini, *Alberto Manzi. Storia di un maestro*, Carocci, Roma 2017.

<sup>34</sup> M. Benetton, *Il 'normale evento' della rivoluzione pedagogica di Alberto Manzi*, cit., p. 160.

per determinare le proprie azioni personali»<sup>35</sup> e sull'emancipazione, che consiste nel mettere l'uomo «nelle condizioni di poter avere dei diritti e di poterli far valere», oltre che «di sentire che ci sono dei doveri perché nessuna comunità può nascere se si nega l'altro a favore di sé»<sup>36</sup>.

Il fine, soprattutto accanto a persone in stato di vulnerabilità personale e sociale, è la «democratizzazione del sapere, che rappresenta l'*humus* dell'integrazione sociale»<sup>37</sup> e dell'emancipazione. Il suo è un vero e proprio impegno civile e politico per accompagnare l'affermazione dell'essere persona attraverso l'educazione, che è «pratica di libertà responsabile»<sup>38</sup>.

### *Sperimentare la conoscenza*

Manzi richiama John Dewey ne *Il mio credo pedagogico* (art. I) quando si rivolge all'insegnante come a colui che, sulla base di una esperienza più grande e di una riflessione matura, offre al ragazzo occasioni di sperimentare la conoscenza. Il pensare e lo sviluppo del pensiero sono la via per la libertà e per la costruzione della democrazia<sup>39</sup>.

La discussione e il confronto divengono un mezzo pedagogico per esprimere ciò che si conosce, per metterlo in dubbio grazie al dialogo con altri, obbligando ad ascoltare e ad esprimere opinioni sulle esperienze vissute<sup>40</sup>. L'allievo è centrale nel processo del sapere e nell'agire didattico, non si può prescindere da ciò che già conosce o crede di conoscere, in tal modo si rispetta un'idea di cultura che

<sup>35</sup> E.L. Deci, R.M. Ryan, *Intrinsic Motivation and Self-Determination Human Behavior*, Springer Science & Business Media, Berlin, 1985, p. 38.

<sup>36</sup> A. Falconi, *Il Centro Alberto Manzi*, in G. Manzi (a cura di), *Il tempo non basta mai. Alberto Manzi: una vita, tante vite*, cit., p. 213.

<sup>37</sup> A. Mulas, *L'America latina di Linda Bimbi e Alberto Manzi*, «Tintas. Quaderni di letterature iberiche e iberoamericane», IX, 9 (2020), p. 74.

<sup>38</sup> 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, A. Vaccarelli (Eds.), *Pedagogia e politica in occasione dei cento anni dalla nascita di Paulo Freire*, Edizioni Pensa Multimedia, Lecce 2022, p. 66.

<sup>39</sup> Cfr. J. Dewey, *Educazione e democrazia. Una introduzione alla filosofia dell'educazione* (1916), a cura di Giuseppe Spadafora, Anicia, Roma 2018.

<sup>40</sup> Elisa Manacorda è stata allieva del maestro Manzi e ricorda in questo modo le sue lezioni: «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. Non c'era un obiettivo, o se c'era (il maestro presumibilmente lo aveva) era molto ben celato. In questo senso non importava tanto dove stessimo andando, ma la strada che stavamo facendo per raggiungere la nostra meta. Questo ci dava moltissima fiducia nelle nostre opinioni e nel nostro punto di vista» (E. Manacorda, *Educare al pensare*, in Centro Alberto Manzi, *L'eredità dei grandi maestri. Storie di un passato da riscoprire per rispondere alle sfide del presente*, 2016, p. 65 (testo consultabile al sito: <https://www.centroalbertomanzi.it/leredita-dei-grandi-maestri/>).

non corrisponde con la sommatoria delle conoscenze formalizzate in materie da impartire, ma è alla base della formazione integrale della persona<sup>41</sup>.

Se non avremo aiutato i bambini di oggi a saper pensare in modo più profondo, ad aver sempre desto il proprio senso critico, se non avremo insegnato loro a parlare e ad ascoltare, ma ad ascoltare veramente, il che significa mettere a confronto le proprie idee con quelle degli altri, per ampliare, modificare, annullare senza pregiudizio, allora saranno, come oggi, in balia di coloro che delle parole fanno fumo per non far vedere e non far capire: allora saranno, come molti oggi sono, fantocci di chi con qualsiasi mezzo, parola, immagine, tenta di manovrarli per avere potere. La trasformazione della scuola deve dare la possibilità all'uomo di vivere da uomo, dobbiamo ridare al bambino ciò che gli è stato tolto: il rispetto. Dargli la possibilità di capire che quel che conta non è l'avere, ma l'essere. Essere veramente uomo<sup>42</sup>.

Il gruppo si unisce per un obiettivo comune e mediante l'impegno quotidiano; nella messa in atto di fragilità e anche risorse, un insieme di persone si scopre comunità.

Manzi comprese che il problema pedagogico da affrontare in termini di rieducazione e riabilitazione sociale era nella rilettura del concetto di libertà in positivo e relazionale, non semplicemente come assenza di vincoli e barriere (una visione che il carcere esasperava), bensì passava attraverso la potenza metaforica dello *storytelling*. La narrazione superava l'intrattenimento e il riempimento di tempo troppo lento che l'istituzione chiusa porta con sé, ma seguiva un'intenzionalità pedagogica volta a far immedesimare nei personaggi e negli avvenimenti del racconto per immaginare e pensare futuri possibili.

La scrittura, infatti, rompe uno dei vincoli più forti al percorso di emancipazione, ovvero la convinzione che il futuro sia determinato dal proprio passato, o, detto in altri termini, che sia 'già stato scritto'.

Quindi, le storie divengono in Manzi uno strumento per 'educare a pensare', anche nelle altre esperienze didattiche successive e nella sua attività di scrittore per l'infanzia<sup>43</sup>, ma consentono anche l'apertura dell'immaginario, che porta ad una nuova visione del mondo se è accompagnata dall'esperienza reale.

---

<sup>41</sup> M.C. Michelini, *Alberto Manzi: un maestro di pedagogia militante*, cit., pp. 34-46.

<sup>42</sup> Dal dattiloscritto *Conferenza di Genova. È utile mandare un bambino alla materna o no?* (<https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/03/CentroAlbertoManzi-appunti-conferenza-genova.pdf>, ultima consultazione settembre 2025).

<sup>43</sup> R. Farné, *Alberto Manzi: l'avventura di un maestro. Nuova edizione ampliata*, cit., pp. 18-19.



Il racconto degli animali coinvolti nella ricerca della libertà, metafora umana come nei racconti di Kipling, rimanda e interpella su dinamiche sociali e relazionali umane: la giustizia, la cura, la conflittualità.

L'ambiente naturale diviene quindi sfondo integratore, cornice di un percorso educativo condiviso volto a consolidare un senso di appartenenza e di responsabilità<sup>44</sup>. Così,

attraverso la forza dell'immaginario, A. Manzi conduce i giovani detenuti all'avventura, li guida in luoghi ignoti, in spazi simbolici che delineano scenari di autoriflessività e richiama alla scoperta di sé e dell'altro. Orienta un processo creativo, saldo nel valore della condivisione, capace di rendere possibile una nuova visione del mondo, di immaginare sentieri verso un reale riscatto sociale. Un'azione attenta alla natura interiore per dare impulso all'anelito a varcare i limiti circostanziali del presente, aprendo la possibilità di immaginare un altrove, di dare potenza creativa a nuovo divenire<sup>45</sup>.

Infatti, l'ambiente naturale e animale mostra un contesto di vita in cui vige la legge della sopravvivenza, *in primis* nei confronti degli eventi avversi (mancanza di cibo, incendi, predatori, ecc.), ma anche dall'uomo, che distrugge in maniera irreversibile e irresponsabile l'ecosistema per «ingordigia e sete di ricchezza»<sup>46</sup>. La vicenda di Grogh accompagna a riflettere sulla vita e sulle difficoltà e ostilità che si possono manifestare, così, l'uomo è chiamato a lottare per difendere i suoi valori e principi, differenziando, tuttavia, il bisogno di azione dalla violenza e dallo spirito di sopraffazione<sup>47</sup>. La conclusione, infatti, richiama:

“Perché tutto questo?”, ripeté. Ma ora sorrise. Aveva trovato. 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 in comune [...] se non più nel villaggio, ma nel fondo di una tana sotterranea, essi avevano sempre qualcosa da dire, qualcosa per cui vale la pena vivere, per cui è bello anche morire: “Noi siamo un popolo libero!”<sup>48</sup>.

---

<sup>44</sup> Ivi, pp. 22-23.

<sup>45</sup> F. Di Michele, M. Lucchini, *La sperimentazione del maestro Alberto Manzi. Sentieri per un'educazione globale della persona*, «Il nodo. Per una pedagogia della persona», XXVI, 52 (2022), p. 112. Degli stessi autori si consiglia anche la lettura Alberto Manzi, *La conquista della parola per un'educazione alla libertà*, Volta la carta, Ferrara 2022.

<sup>46</sup> A. Manzi, *Grogh, storia di un castoro*, Bur, Milano 2011, p. 5.

<sup>47</sup> M. Benetton, *Il 'normale evento' della rivoluzione pedagogica di Alberto Manzi*, cit., p. 161.

<sup>48</sup> Manzi, *Grogh, storia di un castoro*, cit., p. 132.

La colonia dei castori rappresenta:

una grande lezione di civismo e di rispetto per l'idea altrui, lo spazio per la dialettica è il massimo possibile, il gruppo intero è un piccolo Parlamento che si raduna ogni qualvolta occorre decidere un'azione che investa il destino della comunità o risolvere l'eterno problema della sopravvivenza<sup>49</sup>.

Lo stesso Grogh è un capo che esprime il suo potere in termini di coordinamento e unificazione in vista di obiettivi comuni, la sua leadership è basata sul riconoscimento delle capacità di guida e sulle relazioni di fiducia responsabilmente guadagnata, si muove perché ognuno esprima il suo potere trasformativo, collaborando in forma solidale per la sopravvivenza del gruppo, arrivando al sacrificio estremo.

Il fine è che l'uomo viva «all'unisono col creato intero, in sintonia col mondo»<sup>50</sup>.

### *Essere rivoluzionario*

Manzi aveva vissuto la guerra con profondo spirito antifascista e aveva affrontato l'intransigenza del potere, opponendo ad esso una diversa idea di socialità e di comunità. Nel dattiloscritto intitolato *Appunti scuola, problemi dei bambini* si legge perciò una definizione ampia di libertà:

Libertà non è solo dire e fare quel che ci piace, ma anche assumersi le responsabilità del bene comune. È esercitare il diritto di non sopportare la violenza che ci opprime sotto qualunque forma. Libertà è rispetto della dignità umana<sup>51</sup>.

Per lui, quindi, essere rivoluzionario è un dovere e significa essere in una 'rivolta permanente' quale rifiuto responsabile di tutte le situazioni che negano i valori della giustizia sociale. Allo stesso tempo, la rivoluzione appare come una necessità, ovvero il bisogno di lottare contro la tendenza umana a lasciarsi condizionare, a scegliere il già noto, ad abituarsi e cristallizzarsi in un pensiero definito da altri, divenendo accondiscendente verso il potere; in tale quadro, l'educazione

---

<sup>49</sup> D. Giancane, *Alberto Manzi o il fascino dell'infanzia*, Fabbri, Milano 1975, p. 29.

<sup>50</sup> Ivi, p. 45.

<sup>51</sup> Documento conservato presso il Centro Studi Alberto Manzi: <https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/03/CentroAlbertoManzi-appunti-problemi-dei-bambini.pdf> (ultima consultazione settembre 2025).

non può che essere rivoluzionaria e la sua pedagogia militante, «proiettata, in tal senso, oltre la contingenza del suo tempo»<sup>52</sup>.

Descrivendo il suo modo di pensare e agire, disse:

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. Gli altri sono io. Agire per realizzare questo principio<sup>53</sup>.

La democrazia e la libertà sono per lui valori universali, come leggiamo nella storia di Grogh e nel racconto successivo, Orzowei, che culminano entrambi nel sacrificio finale del protagonista.

La letteratura dedicata ai bambini per Manzi non deve essere protettiva o edulcorare la realtà, anzi, dovrebbe essere provocazione indirizzata da una intenzionalità formativa giocata sul filo del rapporto tra l'uomo e la natura: infatti, l'avventura e la curiosità che animano la vita animale e umana prendono forma in un 'mondo vitale' a tratti duro, crudele, nel quale l'uomo può manifestare la sua identità o esercitare il suo potere distruttivo, spetta a lui l'onere della scelta.

Grogh è metafora di colui che deve 'cercare il suo posto' in un ambiente complicato e a tratti ostile, obbliga quindi il lettore a riflettere sul sentirsi escluso, sulla difficoltà nel trovare la propria identità e il proprio riconoscimento nel mondo, soprattutto in un contesto in cui si è vulnerabili. Il finale non è consolatorio, ma aperto, problematico, perché vuole offrire un orizzonte di responsabilità: spetta al lettore la definizione delle possibilità (se l'uomo distrugge la natura, distrugge se stesso; se l'uomo emargina i più fragili, distrugge la sua stessa umanità) e lo impegna perché quanto è accaduto a Grogh non si ripeta con altri soggetti vulnerabili quanto lui. In sintesi, la forza pedagogica delle storie per l'infanzia proposte da Manzi è quella di usare le storie come palestre di responsabilità, sia per i protagonisti, sia per i lettori.

---

<sup>52</sup> M.C. Michelini, *Alberto Manzi: un maestro di pedagogia militante*, cit., pp. 38.

<sup>53</sup> A. Manzi, *Questo mi mette in imbarazzo*, in G. Manzi, *Il tempo non basta mai. Alberto Manzi: una vita tante vite*, cit., pp. 208-209.

## Il pensiero collettivo e il giornalino

Negli anni del Gabelli, Manzi si avvicina alla pedagogia attiva e sperimenta, ovvero cerca una personale teoresi pedagogica nella sintesi tra le teorie incontrate e l'esperienza sul campo.

A tal fine, l'attività educativa e didattica di Manzi si avvale dell'apporto del lavorare in gruppo, sia per garantire una partecipazione emozionale di coinvolgimento nel processo di realizzazione di un lavoro condiviso, sia per agire sul piano morale, in termini di impegno e presa di responsabilità. Il gruppo è una '*communitas*', un luogo in cui si manifesta

eterogeneità, diversità di comportamenti, di soggetti che devono trovare un coagulo nel rispetto delle regole comuni, alla cui base c'è sempre quella meravigliosa curiosità di capire chi sei, come mai ti comporti così, che cosa posso trovare come elemento mediatore per attivare in te la valorizzazione delle tue irregolarità<sup>54</sup>.

Questo aspetto è visibile in particolare nel giornalino che nascerà a seguito dell'esperienza della storia di Grogh, intitolato «La Tradotta», perché

come il vecchio treno militare si sarebbe fermato ad ogni stazione, ad ogni angoletto e avrebbe caricato tutto ciò che c'era da caricare: pensieri, opinioni, dibattiti, cattiverie e scherzi, la voce libera, totalmente libera dei ragazzi<sup>55</sup>.

Un'organizzazione del lavoro in gruppo che è basata sull'aiuto vicendevole e che richiama la 'piccola repubblica' di Adolphe Ferrière<sup>56</sup>, nella quale si osserva un interscambio tra i ragazzi, con i più grandi che accorrono in aiuto dei più piccoli; il lavorare in gruppi eterogenei per età e preparazione permette, infatti, un profitto reciproco<sup>57</sup>. Così avviene nel carcere, dove chi non sapeva scrivere imparava a

<sup>54</sup> A. Canevaro, *In viaggio con Alberto Manzi*, cit., p. 12.

<sup>55</sup> A. Manzi, *Come nacque Grogh*, cit.

<sup>56</sup> Adolphe Ferrière, considerato autore de "La dichiarazione di Calais", raccolse in ventinove punti (poi ampliati a trenta) i principi del movimento pedagogico delle cosiddette Scuole Nuove; al punto ventuno, rifacendosi all'educazione morale, afferma che essa non può esercitarsi per autorità imposta, bensì richiede l'esperienza e la pratica graduale della libertà e del senso critico (cfr. A. Ferrière, *L'autonomia degli scolari* (1950), La Nuova Italia, Firenze 1953). Manzi lesse e si formò attraverso gli studi sull'educazione nuova (di questo aspetto troviamo traccia in C. Fiorentini, *Alberto Manzi. Storia di un maestro*, cit. e in R. Farné, *L'avventura di insegnare*, cit., dove si rileva, tuttavia, che il maestro mantenne sempre un approccio personale e pragmatico, senza mai dichiararsi seguace di uno specifico pensiero pedagogico).

<sup>57</sup> A. Ferrière, *La scuola attiva* (1922), trad. it. di M. Boschetti Alberti, La Nuova Italia, Firenze 1967, cap. VI. In questo volume il pedagogista svizzero descrive il valore del mutuo aiuto, del tutoraggio e della responsabilità reciproca tra gruppi eterogenei per età e capacità, mentre nell'opera successiva, *Transformons l'école* (Delachaux et Niestlé, Paris

farlo con l'aiuto del compagno<sup>58</sup>. Questo spunto alla cooperazione aumenta la motivazione e l'interesse personale, poiché l'ambiente sociale è la vera leva del processo educativo<sup>59</sup>. Allo stesso modo, le sperimentazioni scolastiche di Celestine Freinet mostrano il valore dell'apprendimento tra pari, affermando che i ragazzi tendono ad accogliere passivamente ciò che l'insegnante dice, mentre ai compagni pongono maggiori domande e sono più critici e capaci di aprire confronti<sup>60</sup>.

Più cresce l'autonomia, più i ragazzi sono motivati a lavorare per il proprio sviluppo e meno sono tentati di ingannare<sup>61</sup>. Al contrario, un ambiente strutturato con regole autoritarie incentiva azioni interessate, con l'unico obiettivo di evitare punizioni, poiché «più predominano i moventi esterni, 'applicati' dal di fuori, tanto meno possono svilupparsi i moventi personali»<sup>62</sup>.

Piaget, autore cui Manzi fa riferimento nei suoi scritti, accanto a Vigotskij e Bruner, richiama quanto «la costrizione esteriore non distrugge l'egocentrismo: lo ricopre e lo dissimula, quando non lo rinforza direttamente»<sup>63</sup>. Il raggiungimento di una morale intrinseca autonoma richiede una costruzione progressiva, che si realizza attraverso la cooperazione e l'accordo sulle regole, perché soltanto «a partire dal momento in cui la regola di cooperazione succede alla regola di costrizione, essa diventa una legge morale effettiva»<sup>64</sup>.

Così, Manzi agì anche sull'organizzazione carceraria:

Un giorno proposi al direttore del riformatorio di far segare le sbarre alle finestre dell'aula. Spiegai che era intervenuto un patto tra me e i ragazzi, e che questi ultimi non ne avrebbero approfittato. Il direttore accolse la richiesta, ma rinforzò i turni di sorveglianza. Non ce ne fu bisogno. Feci passare altri due mesi e, forte del patto rispettato alla lettera da tutti i novanta ragazzi, avanzai un'altra proposta: ora che l'atmosfera del carcere somigliava a quella di un collegio, non si poteva concedere qualche ora di libertà ai più meritevoli? Mi venne chiesto su quali garanzie. "Sulla loro parola", risposi<sup>65</sup>.

1943), ne chiarisce il valore sociale e comunitario, che consiste nell'imparare a vivere con chi è differente sia per età, che per condizione di vita e capacità.

<sup>58</sup> R. Farné, *Alberto Manzi: l'avventura di un maestro. Seconda edizione ampliata*, cit., p. 172.

<sup>59</sup> L. Vygotskij, *Psicologia pedagogica: manuale di psicologia applicata all'insegnamento e all'educazione* (1926), Erickson, Trento 2006, p. 95.

<sup>60</sup> C. Freinet, *I detti di Matteo: una moderna pedagogia del buon senso*, La Nuova Italia, Firenze 1962, p. 97.

<sup>61</sup> A. Ferrière, *L'autonomia degli scolari*, cit., p. 115.

<sup>62</sup> Ivi, p. XX.

<sup>63</sup> J. Piaget, *Il giudizio morale nel bambino* (1932), a cura di Guido Petter, trad. it. di B. Garau, Giunti Editore, Milano, Edizione digitale 2010, p. 66.

<sup>64</sup> Ivi, p. 48.

<sup>65</sup> R. Barneschi, *Il santo protettore degli analfabeti*, «Gente», 20 gennaio 1961, p. 24.

Il pedagogo Piero Bertolini, nel quale ritroviamo alcuni tratti professionali vicini a quelli di Manzi, dall'esperienza giovanile come direttore del carcere minorile Beccaria di Milano alla formazione e partecipazione allo scoutismo, riflettendo sulla proposta formativa in contesto di devianza, riconosce che:

un autentico cambiamento rieducativo doveva puntare su un cambiamento della visione del mondo dell'individuo in questione, cambiamento non imposto da qualcuno ma via via scoperto, talvolta con sofferenza, da lui stesso<sup>66</sup>.

Un ragazzo che è sollecitato al cambiamento in un clima di fiducia, è il primo protagonista del processo di emancipazione in essere, si impegna in un impegno, *in primis*, con sé stesso per divenire libero. Questa forma di impegno supera la leva esterna, la spinta interiore è il più forte movente dell'agire e del divenire. Manzi riteneva che la motivazione fosse la base del cambiamento, ma anche la fonte del processo di apprendimento di ciascuno. Perciò, la coscienza dei problemi supera la semplice conoscenza degli stessi e agisce come spinta per il cambiamento.

### *Movimenti e moventi tra interno ed esterno*

Dopo aver introdotto il giornalino, con i suoi studenti aggiunge gli strumenti del teatro e della musica, offrendo ai ragazzi un percorso formativo attivo, costruttivo e cooperativo, in grado di provocare apprendimenti significativi; inoltre, furono aboliti i cubicoli e le finestre della sala riunione e del refettorio furono aperte e private delle sbarre<sup>67</sup>.

Infine, l'apice della proposta educativa è l'inserimento di giovani detenuti nel gruppo scout di Ponteverde a Roma, in accordo con il direttore del carcere, Marcello Buonamano, dando loro la possibilità di uscite regolari in natura<sup>68</sup>.

Per Manzi uscire è vivere esperienze che in un'aula non potrebbero essere vissute<sup>69</sup>, soprattutto per i ragazzi che sono in regime di restrizione, così si avvicina alla proposta di Baden-Powell, sebbene non in maniera formalizzata, ma attraverso la conoscenza del metodo e della filosofia educativa<sup>70</sup>.

---

<sup>66</sup> P. Bertolini, *I principali motivi della mia riflessione pedagogica*, «Pedagogia e vita», LXIII, 1 (2005), p. 19.

<sup>67</sup> A. Manzi, *Come nacque Grogh*, cit.

<sup>68</sup> A. Manzi, *Kim si è iscritto a scuola*, «Rivista Scout», VII, 9 (1981), p. 48.

<sup>69</sup> A. Manzi, *Facciamo una scuola: seduti sull'erba*, «Rivista Scout», IX, 10 (1983), p. 16.

<sup>70</sup> R. Farné, *Alberto Manzi: l'avventura di un maestro. Seconda edizione ampliata*, cit., p. 19.



Manzi condivideva con il fondatore del movimento scoutistico l'idea che lo sviluppo dell'iniziativa personale e della responsabilità morale e civica si realizza attraverso attività che non forniscono saperi immediati e funzionali alla soluzione di problemi pratici, ma che agiscono su una motivazione spontanea a sperimentare il sapere e applicarlo in maniera trasversale. Nel futuro, quindi, si potrà non dover applicare ciò che si è appreso nella vita quotidiana (fare un nodo scorsoio, accendere un fuoco, ecc.), ma vivere nel presente in ambienti di vita stimolanti, genera persone attente, osservatrici, disponibili alla ricerca di conoscenze e capaci di cooperare. Infatti, come rileva anche Bertolini,

lo scoutismo nasce con un preciso intento: offrire al ragazzo un mezzo efficace per sviluppare il suo carattere, per formare la sua personalità al di fuori di qualsiasi schematizzazione oppressiva, attraverso un rapporto educativo rispettoso dei principi di libertà e di democrazia, in grado di favorire un adeguato sviluppo dello spirito critico<sup>71</sup>.

L'esperienza della Tradotta, così come i campi scout continuarono anche dopo la fine del mandato di Manzi, intersecandosi come luoghi di esperienza e di narrazione. Un esempio di attività successiva è visibile grazie alle oltre centocinquanta immagini ancora presenti nell'Archivio dell'Istituto Luce del secondo campo scoutistico de 'La Tradotta' ad Assergi (Gran Sasso)<sup>72</sup>, svoltosi nel 1951, i cui racconti si ritrovano nel numero speciale del giornalino dedicato alla Festa della Tradotta del 1952. Quel numero ospita anche una lettera di Manzi dal titolo eloquente, *Parla il primo Magister*<sup>73</sup>. In essa, il maestro ripercorre con i ragazzi la storia del giornalino e di come il valore dell'esperienza vada oltre le persone che l'hanno resa possibile, perché è la voce della libertà, è espressione del pensiero e della parola critica ritrovata e resa comune. La metafora del treno richiama, nella voce di Rossi, uno dei giovani detenuti, l'immagine di un 'macinino scassato', ma che sbuffa tanto da farsi sentire e non si ferma.

Il gruppo di ragazzi, anche una volta scontata la pena e tornati in libertà, continua a lavorare per la pubblicazione della Tradotta, si scopre squadra e trasforma le parole sui fogli del pane in ciclostili, fino a divenire una pubblicazione su carta stampata. Come si è giunti fino a quel punto? Manzi nel suo saluto ricorda ai

---

<sup>71</sup> P. Bertolini, V. Pranzini, *Scoutismo oggi*, Cappelli, Bologna 2001, p. 15.

<sup>72</sup> Cfr. <https://patrimonio.archivioluce.com/luce-web/detail/IL0000000137/19/-13920.html?startPage=200>, ultima consultazione settembre 2025.

<sup>73</sup> R. Farné, *Alberto Manzi: l'avventura di un maestro. Seconda edizione ampliata*, cit., pp. 22-25.

ragazzi che «nulla unisce meglio di un lavoro, di un ostacolo da dover superare insieme. E non si sente fatica, perché si sorride uniti»<sup>74</sup>.

La Tradotta per Manzi si traduce in Redenzione, perché è il luogo che ha reso possibile una riattivazione di energie, di pensieri, di capacità di presa di decisioni. Il giornale è la voce dei ragazzi, è vivo finché il loro modo di affrontare il mondo sarà capace di mettere in discussione e non dare per scontato il proprio sapere e quello altrui; la scrittura consente la riflessione su di sé e sugli altri, in questo modo, permette di trasformare l'esperienza dal piano della colpa a quello della consapevolezza, sia dei propri limiti che delle personali potenzialità; inoltre, la scrittura collettiva permette una 'redenzione' dalla condizione di solitudine e sospetto alla costruzione di un gruppo che collabora e vive in maniera comunitaria; infine, esiste un valore simbolico nella Tradotta che, come i treni militari, è immagine di un viaggio e di un movimento: il giornale è più di uno strumento didattico, diviene un atto pedagogico attraverso il quale i ragazzi sono accompagnati ad uscire dal proprio carcere interiore, che spesso è più limitante di quello visibile perché fatto di mancanza di prospettive, di condizioni di partenza deprivate, di scarsa fiducia nelle proprie possibilità, di sensi di colpa.

L'istituto penitenziario diviene, quindi, una stazione di partenza e non di arrivo definitivo. Questo richiamo costituzionale è importante quando si parla di adulti, diviene imprescindibile nei casi di minori autori di reato.

MONICA CROTTI  
*University of Bergamo*

---

<sup>74</sup> R. Farné, *Alberto Manzi: l'avventura di un maestro. Seconda edizione ampliata*, cit., pp. 22-25.