

Educare a disobbedire. Il progetto pedagogico di Alberto Manzi

Education for Disobedience. The Pedagogical Project of Alberto Manzi

CLAUDIA BANCHETTI

*Il contributo propone una rilettura dell'opera di Alberto Manzi, figura centrale della pedagogia italiana del Novecento. Oltre alla notorietà per il programma *Non è mai troppo tardi*, Manzi è stato capace di fare della scuola uno spazio di emancipazione culturale e civile. Le sue pratiche, fondate sulla centralità dell'allievo, sull'integrazione tra mente e corpo e sulla necessità di educare al pensiero critico e alla disobbedienza costruttiva, delineano una visione educativa innovativa ed emancipativa. L'articolo ne esplora i tratti essenziali, mettendone in luce la forza trasformativa e la radicale attualità.*

PAROLE CHIAVE: EDUCAZIONE; EMANCIPAZIONE; FORMAZIONE; PRATICA EDUCATIVA; SCUOLA.

*This article offers a rereading of the work of Alberto Manzi, a central figure in twentieth-century Italian pedagogy. Beyond his fame for his program *Non è mai troppo tardi*, Manzi successfully transformed school into a space for cultural and civic emancipation. His practices, grounded in the centrality of the student, the integration of mind and body, and the need to educate in critical thinking and constructive disobedience, outline an innovative and emancipatory educational vision. This article explores its essential features, highlighting its transformative power and radical relevance.*

KEYWORDS: EDUCATION; EMANCIPATION; LEARNING; EDUCATIONAL PRACTICE; SCHOOL.

Introduzione

L'esperienza pedagogica di Alberto Manzi rappresenta una delle espressioni più rilevanti e innovative del Novecento. La sua capacità di intrecciare dimensione didattica, impegno sociale e spessore culturale in un progetto di rinnovamento educativo può essere pienamente compresa soltanto se, come osserva Baldacci¹, viene ricondotta alle condizioni storiche e sociali che ne hanno orientato lo sviluppo. In tal senso, prima di approfondire la specificità delle sue pratiche, si rende necessario richiamare brevemente il quadro economico, sociale e culturale del secondo dopoguerra italiano, all'interno del quale maturò la sua proposta educativa. Il presente contributo intende proporre una rilettura critica della sua opera attraverso la categoria di 'educare a disobbedire', come formazione alla responsabilità critica e all'autonomia di pensiero. Questa chiave interpretativa consente di rileggere la sua pratica educativa non tanto come un repertorio di tecniche didattiche, ma come una vera e propria postura pedagogica. L'articolo si propone quindi di analizzare i tratti principali di questa prospettiva evidenziandone tanto le potenzialità quanto le tensioni critiche.

Il contesto storico-educativo

Il secondo dopoguerra ha costituito in Italia una fase di profonda transizione, attraversata da fratture economiche, sociali e culturali, ma anche da una tensione verso la ricostruzione civile e democratica. Si trattò di un'epoca caratterizzata da rapidi mutamenti, che tuttavia si accompagnavano a persistenti squilibri sul piano economico, culturale e sociale, mettendo in evidenza le contraddizioni di un Paese in trasformazione. Tra i problemi strutturali più rilevanti vi era l'analfabetismo: secondo le rilevazioni Istat, nel 1951 esso interessava ancora il 12,9% della popolazione, con picchi che raggiungevano circa il 24% nelle regioni meridionali². In questo scenario, la scuola avrebbe dovuto costituire uno strumento decisivo di emancipazione e di riduzione delle disuguaglianze, ma – come osserva Tomasi³ – essa appariva ancora miope e refrattaria nel rispondere ai nuovi bisogni educativo-istruttivi, incapace di dare vita a riforme pedagogiche e didattiche adeguate ad accompagnare la costruzione del progetto di vita dei cittadini. La

¹ M. Baldacci, *Metodologia della ricerca pedagogica*, Mondadori, Milano 2001.

² Istat, *Annuario statistico Italiano 1956-57*, Istituto Centrale di Statistica, Roma 1957.

³ T. Tomasi, *Scuola e pedagogia in Italia: 1948-1960*, Editori Riuniti, Roma 1977.

scuola stentava a riconoscere pienamente la propria funzione sociale e civile, limitandosi spesso a replicare un 'modello trasmittivo' che non intercettava le urgenze educative della società in rapida trasformazione⁴.

All'interno di questo quadro storico si collocano figure di pedagogisti italiani che, seppur con approcci differenti, erano accomunati da una rilevante tensione etica e civile, rendendo l'insegnamento terreno di sperimentazione critica e di impegno politico-culturale. Tra questi, oltre ad Alberto Manzi, citiamo Don Lorenzo Milani e Mario Lodi⁵. Il loro richiamo, che qui verrà esplorato sinteticamente, vuole collocarsi come riferimento di contesto all'interno della riflessione proposta.

Don Lorenzo Milani incarnava l'esempio di critica alla scuola del suo tempo, un'istituzione che egli riteneva poco inclusiva, orientata piuttosto all'esclusione, producendo – più che formando – persone destinate ad avere nella vita minori possibilità rispetto a coetanei appartenenti a ceti sociali più elevati⁶. L'attenzione che Don Milani rivolgeva alle differenze degli alunni all'interno della classe è strettamente legata alle condizioni sociali e culturali di ciascuno. Tale prospettiva segna una frattura e una discontinuità rispetto al modello tradizionale di scuola⁷. La critica al sistema scolastico del tempo emerge con particolare forza nell'opera *Lettera a una professoressa*. Cambi⁸ descrive questo testo con le seguenti parole:

Un manifesto di opposizione alla scuola che 'respinge' e rimanda i ragazzi delle classi sociali inferiori 'nei campi e nelle fabbriche'. Ragazzi di 'paese', che [...] vengono giudicati, attraverso la cerimonia formale dell'esame [...], senza prima far crescere in loro la cultura di base.

Il metodo didattico elaborato da Mario Lodi si caratterizza invece per una forte attenzione alla centralità dell'alunno, inteso come soggetto attivo del processo formativo. Tale impostazione si traduce nell'uso di pratiche cooperative e creative – quali la scrittura collettiva, il giornalino di classe, la corrispondenza scolastica, le registrazioni audio e le attività grafico-pittoriche – che consentono di

⁴ M. Benetton, *Il 'normale evento' della rivoluzione pedagogica di Alberto Manzi*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica», XVI, 3 (2021), pp. 155-169.

⁵ R. Farnè, *Alberto Manzi: il maestro e la TV*, in L. Marchetti, G. Santorufo (edd.), *Storie di maestri. Agazzi, Lodi, Manzi: per una didattica viva*, Andrea Pacilli, Foggia 2021.

⁶ P. Serreri, *Con Don Milani e Paulo Freire, oltre Don Milani e Paulo Freire. Verso il terzo millennio*, «Lifelong Lifewide Learning», III, 9 (2007), pp. 1-5.

⁷ E. Besozzi, *Nulla è più ingiusto quanto far le parti uguali fra disuguali*, in C. Scaglioso (ed.), *Don Milani. La povertà dei poveri*, Armando, Roma 2010, pp. 53-68.

⁸ F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Bari 2005.

trasformare l'esperienza concreta e l'osservazione della realtà in occasioni di apprendimento autentico. L'apertura della scuola al territorio e alla comunità arricchisce ulteriormente il percorso educativo, radicandolo nella vita quotidiana. Ne deriva un modello di scuola intesa come laboratorio di ricerca condivisa, in cui la conoscenza si costruisce collettivamente.

Accanto a figure come Don Milani e Mario Lodi si inserisce l'esperienza di Alberto Manzi che diviene interprete di un modo nuovo di intendere l'educazione e il ruolo dell'insegnante nella società italiana. Egli può essere collocato tra quegli intellettuali che, con il loro impegno, hanno interpretato e accompagnato i cambiamenti dell'Italia nel secondo dopoguerra⁹. La sua proposta pedagogica si distingue per un tratto innovativo e provocatorio, capace di coniugare rigore didattico e sensibilità sociale. L'originalità di Manzi si esprime attraverso tre profili strettamente intrecciati tra loro: quello di 'insegnante' in programmi televisivi ed educativi, che lo rese noto al grande pubblico grazie alla trasmissione *Non è mai troppo tardi*, con cui contribuì all'alfabetizzazione di migliaia di italiani adulti; quello di maestro di scuola elementare, impegnato quotidianamente nella sperimentazione di metodi inclusivi e partecipativi, volti a superare la rigidità del modello scolastico tradizionale; quello di scrittore e saggista, capace di comunicare con bambini e adulti attraverso un linguaggio chiaro, diretto e ricco di suggestioni immaginative¹⁰.

La figura di Alberto Manzi è una sorta di mosaico composto da tessere di diversa forma e colore, che accostate insieme compongono la sua identità pedagogica. Abbiamo così la tessera che riguarda il suo mestiere di maestro elementare, quella di scrittore per ragazzi, di autore e conduttore televisivo, quella di educatore in Sudamerica a cui si accostano le tessere dei romanzi di ambientazione sudamericana. E poi ci sono i pezzi della sua iniziazione al mestiere di maestro nel carcere minorile «Aristide Gabelli» di Roma¹¹.

A questi tre profili se ne può aggiungere un quarto, altrettanto significativo: Manzi pedagogista¹², come intellettuale che riflette criticamente sulla funzione sociale della scuola e sulla necessità di garantire a tutti i cittadini -

⁹ M.C. 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*, FrancoAngeli, Milano 2024, pp. 68-81.

¹⁰ R. Farnè, *Alberto Manzi: la comunicazione educativa, la qualità didattica e l'eticità della scuola*, in M. Aglieri, A. Augelli (edd.), *A scuola di maestri. La pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e don Milani*, FrancoAngeli, Milano 2020.

¹¹ R. Farnè, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, BUP, Bologna 2024 (edizione ampliata).

¹² F. Cambi, *Alberto Manzi come maestro-educatore e... pedagogista!*, «Nuova Secondaria», XLI, 9 (2024), pp. 27-30; M. Benetton, *Il 'normale evento' della rivoluzione pedagogica di Alberto Manzi*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica», XVI, 3 (2021), pp. 155-169.

indipendentemente dall'età e dal contesto sociale - il diritto all'istruzione. La sua figura va letta come quella di un educatore che ha saputo intrecciare teoria e pratica, sperimentazione e divulgazione, insegnamento in aula e comunicazione di massa, anticipando così molte delle sfide ancora attuali del sistema educativo. È proprio in questa sintesi, capace di anticipare molte sfide odierne, che risiede il carattere 'militante' e ancora attuale del suo pensiero: una pedagogia proiettata ben oltre le contingenze del suo tempo¹³. Lepri¹⁴ sostiene che Manzi può essere definito un maestro militante e di frontiera, la cui eredità nel panorama pedagogico del Novecento non si è espressa attraverso trattati teorici o riforme istituzionali, bensì mediante l'elaborazione di una precisa idea di scuola incarnata nella prassi quotidiana dell'insegnamento e nella costante attività di documentazione che ne ha accompagnato l'esperienza.

Cambi¹⁵ rintraccia nell'opera di Manzi quella tensione 'emancipativa' dove l'insegnamento può diventare una vera e propria pratica di liberazione e uno strumento di democratizzazione sociale, capace di incidere in modo tangibile sulla vita quotidiana delle persone. In questa prospettiva, l'educazione si configura non solo come diritto universale, ma anche come risorsa fondamentale per la crescita individuale e per la trasformazione collettiva della società.

La disobbedienza 'educativa'

Dentro questa cornice, il titolo di questo contributo – *Educare a disobbedire* – intende richiamare alcune esperienze educative di Alberto Manzi, proponendone una lettura nella quale possa essere rivitalizzata la spinta trasformativa del pensiero e dell'opera di Manzi. L'espressione disobbedienza può risultare fuorviante, ma parallelamente ci può aiutare a comprendere lo spirito che ha animato la sua teoria e azione educativa. Manzi potrebbe rientrare a pieno titolo dentro quella filiera di studi di pedagogia emancipativa e trasformativa che prende avvio, per semplificare qui, da Freire¹⁶ per giungere alle teorie più recenti di matrice socio-costruttivista¹⁷. Il pensiero manziano raccoglie infatti una sorta di tensione

¹³ M.C. Michelini, *Alberto Manzi: Un maestro di pedagogia militante*, «Pedagogia Più Didattica», X, 2 (2024), pp. 34-46.

¹⁴ C. Lepri, *La «letteratura dal basso»: Il caso di Alberto Manzi, maestro scrittore*, «Studi sulla Formazione/Open Journal of Education», XXVIII, 1 (2025), pp. 209-218.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971.

¹⁷ J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione: il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano 2003; L. Fabbri, *Comunità di pratica e apprendimento riflessivo*, Carocci, Roma 2007.

costante verso una pedagogia della lotta, in cui la trasformazione non si configura come evento straordinario o episodico, ma come dinamica permanente e radicale, finalizzata a sovertire pratiche e abitudini che alimentano la passività e il conformismo¹⁸. In tale prospettiva, 'disobbedire' equivale a sviluppare pensiero autonomo, critica consapevole e responsabilità etica. Significa riconoscere quelle situazioni in cui l'adesione passiva alle norme o alle convenzioni sociali si traduce in complicità con l'ingiustizia e, dunque, di scegliere di impegnarsi per trasformarla.

I principi pedagogici e le scelte operative di Alberto Manzi rimandano all'idea di una scuola che deve farsi portatrice di un cambiamento radicale negli assunti che la fondano, per esempio il problema sollevato da Manzi sulla valutazione. La sua figura si caratterizza per un'originalità rivoluzionaria¹⁹, inscritta in una concezione educativa orientata a un processo di trasformazione continua. Michelini²⁰ osserva come la rivoluzione in Manzi si sviluppi lungo due direttive principali: la scuola e l'educazione al pensiero.

Manzi concepisce la scuola come luogo in cui si apprende la libertà, come spazio di formazione critica in grado di generare persone capaci di esercitare autonomia rispetto alle logiche dominanti. Proprio per questo, l'educazione non può consistere in un processo meramente strumentale, ma deve aprirsi a una prospettiva emancipativa. Alcuni studi hanno evidenziato la forte connessione tra Manzi e Dewey²¹, richiamando *Il mio credo pedagogico*, in particolare l'art.2 *Cos'è la scuola*: «l'educazione è perciò un processo di vita e non una preparazione a un vivere futuro»²². La sfida è realizzare una scuola che aiuti lo sviluppo di un pensiero critico. L'educazione al pensiero, secondo Manzi, è la condizione imprescindibile perché la scuola si trasformi verso la 'rivoluzione' educativa da lui invocata, assumendo fino in fondo il compito autentico dell'educare. A sostegno di tale visione, possiamo richiamare una significativa riflessione di Dewey²³:

Nessuno può dire a un altro, in una maniera determinata, in che modo dovrebbe pensare, così come non può dirgli come dovrebbe respirare o come dovrebbe circolare il suo sangue. Ma i vari modi in cui gli uomini effettivamente pensano possono essere indicati e

¹⁸ M.C. Michelini, *Alberto Manzi: Un maestro di pedagogia militante*, cit..

¹⁹ R. Farnè, *Alberto Manzi: la comunicazione educativa, la qualità didattica e l'eticità della scuola*, cit..

²⁰ *Ibidem*.

²¹ *Ibidem*.

²² *Ibidem*.

²³ J. Dewey, *How we think*, D.C. Heath & Co., Boston (MA) 1910.

descritti nelle loro caratteristiche generali. Alcuni di questi sono migliori di altri e si può anche dimostrare il perché.

Questa affermazione mette in luce come l'educazione non debba perseguire fini del tutto strumentali, né debba essere ricondotta a un insieme di prescrizioni, ma debba essere coltivata attraverso esperienze che ne favoriscano lo sviluppo critico. In tale prospettiva, la rivoluzione educativa di Manzi non si esaurisce in un gesto di rottura, bensì si configura come un processo di dialogo trasformativo, che restituisce alla scuola la sua funzione primaria: promuovere individui capaci di esercitare la libertà di pensiero e di contribuire attivamente alla vita democratica della società.

In nome di questi valori e di tali obiettivi, Manzi conduce la propria azione educativa in una costante postura di 'disobbedienza' educata. Emblematico, in tal senso, è il celebre episodio del rifiuto reiterato di compilare le schede di valutazione dei suoi alunni. Accusato di omissione di atti d'ufficio, Manzi difese le proprie scelte davanti al Consiglio di disciplina dichiarando di voler essere «al servizio dei ragazzi e non al servizio della scheda di valutazione». Egli sosteneva infatti che il compito del docente non fosse quello di adempiere formalmente agli obblighi burocratici, ma di operare per il bene degli studenti, nella convinzione che proprio questo fosse il suo più autentico dovere nei confronti dello Stato. La sua posizione gli costò quattro mesi di sospensione dello stipendio, poiché il suo ricorso non fu accolto per motivi giuridici. Tuttavia, Manzi non abbandonò i propri principi: stampò le schede con il celebre timbro «Fa quel che può. Quel che non può, non fa», escogitando un modo per aggirare l'ostacolo senza tradire la propria visione pedagogica²⁴.

A tal proposito, si riporta una sua citazione, un'espressione esemplare nella sua critica radicale alla classificazione e alla valutazione scolastica. Nel testo del 1975, riportato da Farné, Manzi denuncia come la logica del voto e della comparazione distrugga il senso autentico dell'educazione. Classificare significa, per lui, soffocare il pensiero critico, impedire un apprendimento consapevole e costringere gli alunni ad adattarsi a modelli preconfezionati. La valutazione numerica diventa così uno strumento di normalizzazione e di falsificazione, che induce alla menzogna, alimenta divisioni di classe e compromette lo sviluppo armonico della persona.

²⁴ R. Farné, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, cit.; M.C. Michelini, S. Crescentini, *Una scuola di pensiero: la pedagogia di Alberto Manzi*, cit..

Classificare dando una votazione o un giudizio di merito comparativo, a livello di scuola dell'obbligo, nel pieno sviluppo evolutivo, nel primo impatto e nel successivo adeguamento e nelle ricerche di strutture per una vita associata 'migliore', 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, 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. Per tutti questi motivi non ho mai classificato nessun alunno e nessun lavoro degli alunni, né intendo classificare ora le capacità acquisite durante un anno di lavoro.

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

Roma, 7 giugno 1975
Ins. Alberto Manzi

La sua critica rivela la volontà di concepire la scuola come luogo in cui si sviluppa pensiero critico e costruzione comunitaria, contro ogni logica selettiva.

L'esperienza di Alberto Manzi presso il carcere minorile «Aristide Gabelli» di Roma costituisce un altro tassello fondamentale della sua opera educativa. Maestro novizio poco più che ventenne, racconta di aver conquistato la credibilità dei ragazzi affrontando fisicamente il loro leader in una 'scazzottata', episodio che segnò l'inizio di una relazione complessa ma autentica.

In un contesto che scarseggiava strumenti didattici e regolato da norme rigide, Manzi elaborò strategie per instaurare un dialogo con giovani detenuti diffidenti, molti dei quali analfabeti o accusati di reati gravi²⁵. Lo storytelling divenne il

²⁵ R. Farnè, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, cit..

dispositivo centrale: nacque così *Grogh, storia di un castoro*²⁶. Da quel nucleo narrativo si svilupparono la scrittura collettiva, il giornalino *La Tradotta* e una recita teatrale, che rafforzarono senso di appartenenza e fiducia reciproca. Rifiutando la sorveglianza delle guardie e ricorrendo a materiali di recupero, Manzi restituì centralità educativa a un contesto di esclusione, trasformando l'idea di libertà da mera assenza di carcere a possibilità di crescita personale.

Infine, tra le esperienze di Manzi citiamo anche gli anni in America Latina. Dopo un primo soggiorno con una borsa di studio in biologia, tornò per circa vent'anni come maestro volontario, dedicandosi all'alfabetizzazione di contadini analfabeti nelle regioni andine. Da questa esperienza nacquero tre romanzi di ambientazione sudamericana – *La luna nelle baracche* (1974)²⁷, *El Loco* (1979)²⁸ ed *E venne il sabato* (2005)²⁹ – che trattano temi di sfruttamento, marginalità e ingiustizia sociale. Per Manzi, insegnare a leggere e scrivere significava restituire diritti e dignità, realizzando un'autentica educazione al pensare. In questa prospettiva emergono chiare affinità con il pensiero di Freire: l'alfabetizzazione diventa pratica di liberazione, in cui la parola scritta si intreccia con la presa di coscienza critica (*conscientização*). Come per Freire, anche per Manzi l'atto educativo è inseparabile dal riscatto sociale: alfabetizzare significa rendere i soggetti capaci di leggere e trasformare il mondo³⁰.

Le esperienze richiamate, pur presentate in forma sintetica e attraverso pochi casi esemplificativi rispetto alla ricchezza e varietà delle pratiche possibili, offrono la possibilità di sviluppare una riflessione unitaria e coerente. Ciò che le attraversa e le rende riconducibili a un medesimo orizzonte è la presenza di una costante 'tensione cognitiva'³¹: una spinta interiore che alimenta la curiosità, muove al desiderio di conoscere e sollecita la ricerca di risposte ai molteplici interrogativi posti dall'esperienza. Ne deriva un quadro in cui la tensione cognitiva si caratterizza anche come elemento etico e politico, poiché educare alla curiosità significa educare alla libertà, alla responsabilità e alla cittadinanza, fornendo agli individui strumenti per leggere criticamente la realtà e contribuire alla sua trasformazione.

²⁶ A. Manzi, *Grogh, storia di un castoro*, RCS, Milano 2011.

²⁷ Id., *La luna nelle baracche*, Salani, Firenze 1974.

²⁸ Id., *El loco*, Salani, Firenze 1979.

²⁹ Id., *E venne il sabato*, Gorée, Isea (SI) 2005.

³⁰ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971.

³¹ A. Manzi, *Tensione cognitiva. Un'antologia di scritti di Alberto Manzi sull'educazione scientifica*, Introduzione di R. Farnè, Centro Alberto Manzi, Bologna 2014a.

Educare tra corpo, natura e gioco

Le pratiche educative di Alberto Manzi si collocano nel filone della pedagogia attiva³². La scuola, nella prospettiva manziana, non è semplicemente un luogo di trasmissione di contenuti, ma un laboratorio dinamico in cui i discenti assumono un ruolo centrale nello scoprire e comprendere il mondo circostante, per potervi apportare il proprio contributo. L'apprendimento, in questa visione, diventa processo di costruzione condivisa del sapere e non mera acquisizione passiva di nozioni.

Manzi, tuttavia, denunciava come l'azione di molti docenti restasse ancorata a pratiche poco sperimentali e scarsamente laboratoriali, non sempre orientate a sviluppare un sapere emancipante e critico. Da qui la sua insistenza nel richiamarsi ai principi della pedagogia attiva, mettendo in rilievo anche lo stretto rapporto tra educazione e ambiente. Non a caso, Manzi può essere considerato un precursore di quella che oggi viene definita *outdoor education*: la sua non era soltanto un'attenzione romantica alla natura, bensì una proposta di educazione ambientale e civica, finalizzata a formare soggetti consapevoli, critici e capaci di partecipare con responsabilità alle esperienze che si svolgono nei molteplici contesti della vita sociale e naturale³³.

La sua critica si estendeva a tutte quelle pratiche istruttivo-scolastiche che conducevano l'alunno a soggetto passivo. Manzi rifiutava una scuola centrata unicamente sulla valutazione, che valutava l'allievo senza volerlo realmente conoscere nella sua globalità. In tal senso, la sua esperienza educativa appare come un invito a ripensare la scuola come spazio aperto e dialogico, in cui ciò che avviene all'interno della classe sia costantemente intrecciato con ciò che accade al di fuori.

Le testimonianze degli ex allievi³⁴ ne restituiscono la dimensione: la classe di Manzi era in continuo dialogo con il mondo esterno, un ambiente flessibile e plasmabile, capace di mutare negli arredi, negli itinerari, nelle pratiche di discussione e di movimento.

³² T. Tomasi, *Scuola e pedagogia in Italia: 1948-1960*, Editori Riuniti, Roma 1977; M. Benetton, *Il 'normale evento' della rivoluzione pedagogica di Alberto Manzi*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica», XVI, 3 (2021), pp. 155-169.

³³ *Ibidem*.

³⁴ L. Pennacchia, *Alberto Manzi e la magia dell'aula vuota*, in R. Travaglini, E.A. Emili (edd.), *La lezione pedagogica di Alberto Manzi*, FrancoAngeli, Milano 2024, pp. 97-109.

Entrati in classe, per prima cosa ascoltavamo musica classica attraverso un piccolo altoparlante attaccato al muro, dietro la cattedra. La lezione veniva fatta con due lavagne agli angoli della stanza, in quanto insegnava le varie materie contemporaneamente, creando collegamenti in grado di stimolare le connessioni, la capacità attentiva e la fantasia. Osservare, più che guardare, riflettere più che pensare, concludere più che giudicare, perfette simbiosi tra analisi e sintesi. Con lui era tutto un gioco, non ci si annoiava mai e, divertendoci, si imparava senza accorgersene.

Tali testimonianze documentano pratiche didattiche innovative che configurano una ‘disobbedienza architettonica’: la flessibilità degli arredi che si modificano in base alle esigenze didattiche, l’abolizione della cattedra frontale attraverso l’utilizzo di due lavagne agli angoli per creare circolarità comunicativa, l’integrazione continua con il mondo esterno. Tale organizzazione spaziale decostruisce le gerarchie simboliche tradizionali, favorisce apprendimento cooperativo, stimola movimento e corporeità. L’invito a cambiare posto o compagno di banco non costituiva un gesto casuale, ma un modo di mettere in scena la possibilità di nuove relazioni, incontri e dialoghi, favorendo la costruzione di una comunità educativa aperta e inclusiva³⁵.

Da ultimo, pur nella brevità di questa analisi, va evidenziato il valore centrale che il gioco assume all’interno della pedagogia di Manzi. La concezione del gioco nel pensiero del maestro si pone in netta opposizione all’idea di scuola come ‘campo giochi’, da lui ritenuta velleitaria. Al contrario, egli gli attribuiva una funzione educativa strategica per lo sviluppo integrale della persona. La sua efficacia risiede nella capacità di andare oltre la semplice ricreazione per stimolare processi cognitivi superiori come la curiosità e la creatività. È così che il gioco diventa il catalizzatore di quella ‘tensione cognitiva’ – quel desiderio di sapere e sperimentare – che Manzi identificava come il vero motore dell’apprendimento³⁶. In questa prospettiva, il compito dell’insegnante è quello di sviluppare una vera e propria ‘sensibilità ludica’, ovvero la capacità di integrare il gioco all’interno della didattica come strumento capace di promuovere impegno, partecipazione attiva e piacere del conoscere. Non a caso, per Manzi, il divertimento autentico dei bambini non consisteva nell’osservare passivamente altri che giocano, ma nel partecipare direttamente e in prima persona alle attività, trasformando così l’apprendimento in un’esperienza viva, condivisa e significativa.

³⁵ M. Terrusi, *Il corpo del maestro: Alberto Manzi e l’esperienza sensibile nella relazione educativa*, in R. Travaglini, E.A. Emili (edd.), *La lezione pedagogica di Alberto Manzi*, FrancoAngeli, Milano 2024.

³⁶ R. Farnè, *Alberto Manzi: la comunicazione educativa, la qualità didattica e l’eticità della scuola*, cit..

Conclusioni

L'analisi dell'esperienza pedagogica di Alberto Manzi attraverso la lente della 'disobbedienza educativa' ne restituisce un quadro complesso. Il concetto di educare a disobbedire, lungi dal configurarsi come mera provocazione retorica, emerge come chiave interpretativa per comprendere la tensione trasformativa che ha attraversato la sua intera opera educativa.

La ricostruzione delle pratiche didattiche rivela come Manzi abbia incarnato una forma di resistenza pedagogica che si è espressa su molteplici livelli: dalla contestazione delle logiche valutative tradizionali alla sperimentazione di metodologie inclusive, dalla critica alla rigidità istituzionale all'apertura verso contesti educativi non formali. Questa 'disobbedienza' si è configurata come affermazione di un'idea di educazione fondata sulla centralità del soggetto che apprende e sulla necessità di sviluppare pensiero critico.

La sua forma di resistenza può essere definita ribelle in quanto si pone costantemente in tensione con le routine e i dispositivi istituzionali che tendono a omologare l'educazione. I tratti principali di questa ribellione possono essere sintetizzati nei seguenti punti: a) rifiuto della classificazione, intesa come strumento di selezione e normalizzazione; b) centralità dell'errore, riconosciuto come 'catalizzatore' dell'apprendimento e non come ostacolo; c) scuola come comunità educante, orientata all'inclusione e alla cooperazione; d) educazione alla disobbedienza educativa, finalizzata alla formazione della responsabilità critica e dell'autonomia di pensiero; e) innovazione metodologica, con l'introduzione di corpo, gioco e natura come elementi centrali del processo formativo. In questo modo Manzi ribalta l'impianto della scuola trasmissiva, nozionistica e selettiva, restituendole una funzione emancipativa e democratica.

Le esperienze analizzate – dal carcere minorile «Aristide Gabelli», alle campagne di alfabetizzazione sudamericane e alla scuola elementare – testimoniano la coerenza di un progetto pedagogico che ha saputo adattarsi a contesti diversi mantenendo salda la convinzione che l'educazione debba essere strumento di emancipazione sociale e culturale.

Una lettura critica della sua esperienza invita tuttavia a riconoscere anche alcune tensioni e complessità che meritano attenzione. L'enfasi sulla dimensione carismatica e personalizzata del suo approccio pedagogico³⁷ apre interrogativi

³⁷ *Ibidem.*

interessanti sulla trasferibilità delle sue pratiche in contesti diversi e su scala più ampia. Se il carisma personale e la straordinaria capacità relazionale di Manzi hanno rappresentato elementi decisivi per l'efficacia delle sue sperimentazioni, resta da verificare in quale misura tali pratiche possano essere considerate paradigmatiche e non piuttosto legate all'irripetibilità della sua figura di maestro 'eccezionale'. In un certo senso, l'enfasi sulle qualità personali di Manzi, può celare l'impossibilità strutturale di generalizzare un approccio educativo che si fonda sull'irripetibilità del soggetto che lo incarna.

Il carattere situato delle sue sperimentazioni, pur costituendo un punto di forza nella capacità di rispondere ai bisogni specifici dei diversi gruppi di allievi, solleva questioni metodologiche sulla sistematizzazione e diffusione delle sue intuizioni pedagogiche.

Inoltre, la sua scelta di mantenere una postura critica rispetto alle logiche istituzionali, seppur coerente con i suoi principi educativi, ha comportato inevitabili tensioni che - direttamente e indirettamente - possono aver influenzato le modalità di dialogo con il sistema scolastico del suo tempo.

La prospettiva della 'disobbedienza educativa' consente di cogliere come l'eredità manziana non debba essere ridotta a un repertorio di tecniche didattiche o a un modello pedagogico da emulare, quanto piuttosto a un invito per i professionisti dell'educazione alla riflessione critica sui fini e i mezzi dell'educazione. La sua lezione più profonda risiede nella capacità di interrogare costantemente le pratiche consolidate e le routine, di mettere in discussione le gerarchie e le logiche dominanti, di restituire centralità ai soggetti.

In questa prospettiva, l'attualità del pensiero manziano non si misura tanto sulla persistenza di specifiche metodologie quanto sulla validità della sua istanza critica. In un'epoca caratterizzata da nuove forme di standardizzazione educativa e da crescenti diseguaglianze sociali e culturali la tensione emancipativa che ha animato la sua opera mantiene una rilevanza particolare. Una riappropriazione critica della sua eredità richiede di andare oltre l'ammirazione acritica per interrogarsi sulle condizioni che oggi renderebbero possibile una 'disobbedienza educativa' altrettanto feconda. Ciò implica un lavoro di traduzione che sappia cogliere lo spirito trasformativo della sua proposta senza limitarsi a riprodurne meccanicamente le forme storiche.

La figura di Alberto Manzi, decostruita dalle sue mitologie e ricostruita nella sua complessità storica e pedagogica, si configura così come un punto di riferimento non dogmatico per quanti oggi si interrogano sui modi per rendere l'educazione

strumento autentico di crescita umana e trasformazione sociale. Come evidenzia Terrusi³⁸, l'educazione era per Manzi innanzitutto corporea e relazionale, fondata sull'esperienza e sulla prossimità, capace di trasformare la classe in una comunità educativa aperta e inclusiva. La sua lezione più duratura consiste nell'aver mostrato che educare significa sempre, in qualche misura, educare a disobbedire: a non accettare passivamente l'esistente, a coltivare il dubbio e la curiosità, a sviluppare quella 'tensione cognitiva'³⁹ che rende possibile immaginare e costruire mondi migliori.

In questo senso, l'eredità manziana si presenta come una consegna sempre aperta, che trova nella scuola come spazio di esercizio del pensiero critico il suo punto di ancoraggio, ma che si estende ben oltre i confini dell'istituzione formale per investire l'intera dimensione educativa della società. Una consegna che, oggi come ieri, interpella educatori e pedagogisti⁴⁰ chiamati a confrontarsi con le sfide di un'educazione che voglia essere veramente al servizio della persona e della comunità⁴¹.

CLAUDIA BANCHETTI
University of Siena

³⁸ M. Terrusi, *Il corpo del maestro: Alberto Manzi e l'esperienza sensibile nella relazione educativa*, cit..

³⁹ A. Manzi, *Tensione cognitiva. Un'antologia di scritti di Alberto Manzi sull'educazione scientifica*, cit..

⁴⁰ M.C. Michelini, *Alberto Manzi: Un maestro di pedagogia militante*, cit..

⁴¹ C. Melacarne, *Narrative Inquiry. Fare ricerca educativa con le persone e le comunità*, Carocci, Roma 2021.