

**Dare la parola, stare nella relazione, costruire partecipazione:  
la pedagogia implicita di Alberto Manzi**

**Giving Voice, Nurturing Relationships, Building Participation:  
the Implicit Pedagogy of Alberto Manzi**

PAOLA ZONCA

*A cento anni dalla sua nascita, il pensiero di Alberto Manzi si rivela di straordinaria attualità per la pedagogia dell'infanzia. L'articolo analizza tre assi centrali della sua 'pedagogia implicita': dare la parola ai bambini, costruire relazioni educative autentiche e favorire la partecipazione come pratica democratica. Attraverso esperienze scolastiche e opere narrative, Manzi ha posto i bambini come soggetti attivi, capaci di pensiero critico, immaginazione e responsabilità. Il contributo mette in dialogo questa eredità con prospettive pedagogiche contemporanee, evidenziandone la continuità e la rilevanza per i contesti educativi 0-6. Tornare a Manzi oggi significa ripensare la scuola come laboratorio di ascolto, narrazione e cittadinanza.*

**PAROLE CHIAVE:** ALBERTO MANZI; PARTECIPAZIONE INFANTILE; RELAZIONE EDUCATIVA; NARRAZIONE; PEDAGOGIA DELL'ASCOLTO.

*One hundred years after his birth, Alberto Manzi's thought proves to be remarkably relevant to early childhood pedagogy. The article explores three key aspects of his 'implicit pedagogy': giving voice to children, building authentic educational relationships, and fostering participation as a democratic practice. Through his teaching practices and narrative works, Manzi viewed children as active subjects, capable of critical thinking, imagination, and responsibility. The paper connects his legacy with contemporary pedagogical perspectives, highlighting both continuity and relevance for today's 0-6 educational settings. Revisiting Manzi means reimagining school as a laboratory of listening, storytelling, and citizenship.*

**KEYWORDS:** ALBERTO MANZI; CHILD PARTICIPATION; EDUCATIONAL RELATIONSHIP; NARRATION; PEDAGOGY OF LISTENING.

## Perché tornare a Manzi oggi?

Alberto Manzi (1924-1997) è stato un maestro, scrittore e pedagogista che ha lasciato un segno indelebile nell'educazione italiana del Novecento. Celebre per aver alfabetizzato migliaia di italiani attraverso la TV con *Non è mai troppo tardi*, fu in qualche misura anche un innovatore nell'ambito della pedagogia dell'infanzia. Oggi – a cent'anni dalla sua nascita – tornare a Manzi significa riscoprire un modo di educare centrato sull'ascolto attivo dei bambini, sulla relazione educativa autentica e sulla partecipazione come strumento di crescita collettiva<sup>1</sup>.

Questi principi, che vanno a sostanziare la pedagogia implicita di Manzi, risultano straordinariamente attuali alla luce delle odierne prospettive pedagogiche ispirate ad approcci come quello di Loris Malaguzzi, del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) e ai diritti dell'infanzia sostenuti da numerosi autori e documenti<sup>2</sup>. In un'epoca in cui si riconosce ai bambini il diritto di esprimere il proprio pensiero e di essere ascoltati<sup>3</sup>, Manzi ci offre l'esempio di un educatore che 'dà la parola' ai più piccoli. Le riflessioni pedagogiche attuali<sup>4</sup> sottolineano tuttavia che per ascoltare i bambini occorre dare loro la parola, ma farlo richiede un cambio di paradigma.

Manzi questo diverso paradigma lo aveva intuito decenni fa: nelle sue classi e nei suoi libri i bambini non erano oggetti passivi di istruzione, bensì soggetti attivi, narratori e co-costruttori di significati. Egli sosteneva che

---

<sup>1</sup> Attenzioni, queste, che accomunano Manzi ad altri maestri, come approfondito nel testo M. Aglieri, A. Augelli (edd.), *A scuola dai maestri. La pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e don Milani*, FrancoAngeli, Milano 2020. Di particolare rilievo anche il lavoro di S. Di Biasio, *Alberto Manzi, il maestro dei due mondi*, in S. Di Biasio, L. Silvestri (edd.), *Maestre e maestri della ricostruzione*, Mondadori, Milano 2024, pp. 221-250.

<sup>2</sup> A tal proposito, senza pretesa di esaustività, si vedano: E. Macinai, *Pedagogia e diritti dei bambini. Uno sguardo storico*, Carocci, Roma 2013; M. Amadini, *Crescere partecipando. Contesti e prospettive educative per il sistema integrato 0-6*, Scholè, Brescia 2020; E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia. Per una storia della pedagogia 0-3*, Studium, Roma 2020; F. Tonucci, *Perché l'infanzia*, Zeroseiup, Città di Castello 2020; E. Luciano, D. Savio (edd.), *Voci d'infanzia. La partecipazione dei bambini e delle bambine nello 0-6*, FrancoAngeli, Milano 2024. Si segnala inoltre il documento dell'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza. Intergruppo sulla partecipazione. *Linee guida per la partecipazione di bambine e bambini e ragazze e ragazzi*, 2022.

<sup>3</sup> Il riferimento è alla Convenzione ONU sui Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza del 1989, in particolare all'art. 12, che sancisce il diritto del bambino all'ascolto (sulle questioni che lo riguardano).

<sup>4</sup> Si veda in particolare il recente contributo di D. Savio, *La partecipazione dei bambini nei documenti di orientamento per lo 0-6: temi salienti e questioni aperte*, in E. Luciano, D. Savio (edd.), *Voci d'infanzia. La partecipazione dei bambini e delle bambine nello 0-6*, cit., pp. 36-56.

educazione potrebbe semplicemente significare: abitudine a [...] osservare, riflettere, discutere, ascoltare, capire<sup>5</sup>. Detto più semplicemente, prendere l'abitudine a pensare<sup>6</sup>.

Formare persone pensanti e curiose, sin dalla prima infanzia, era per Manzi l'obiettivo primario. Non sorprende dunque che l'attenzione alle potenzialità dei bambini, la relazione educativa fondata sull'ascolto reciproco e la costruzione di contesti partecipativi siano istanze condivise anche dai pedagogisti dell'infanzia contemporanei (Malaguzzi, Rinaldi, Pikler, Tonucci), in continuità con quella visione.

Ripercorrere l'opera di Manzi significa anche riflettere su come i contesti educativi possano trasformarsi da luoghi di trasmissione passiva a 'laboratori' di scoperta e cittadinanza attiva. Manzi partiva dagli interessi e dalle esperienze concrete dei bambini<sup>7</sup>, anche le più quotidiane, per trasformarle in occasioni di apprendimento; credeva in una scuola che desse a ogni bambina e bambino il gusto di scoprire il mondo attraverso il fare, il pensare, l'immaginare, il creare e il disfare, affinché crescessero cittadini attenti ai diritti di ognuno. Tali idee precorrono l'attuale concezione di bambini come cittadini competenti, protagonisti del proprio percorso educativo.

### **La parola ai bambini: narrazione e voce infantile nei romanzi**

Manzi attribuiva un valore centrale alla narrazione come mezzo per coinvolgere i bambini e dar voce alle loro esperienze; egli sostiene

è necessario riprendere a raccontare fiabe perché il bambino sta perdendo sempre più il rapporto con gli adulti; gli adulti stanno sempre più trascurando i bambini pur credendo di offrir loro tutto quel che è possibile. Invece non offrono più fiducia, non sanno più aiutare un bambino a credere in sé stesso. Per aiutarlo a crescere in modo intelligente senza imporre nulla (l'imposizione non aiuta ad accumulare esperienze, ad arricchire il linguaggio, a formare concetti) abbiamo a disposizione tre grandi strumenti: la fiaba, il gioco, la lettura<sup>8</sup>.

---

<sup>5</sup> Per approfondimenti sul tema il riferimento è a R. Farnè, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro. Seconda edizione ampliata*, Bologna University Press, Bologna 2024.

<sup>6</sup> Nel contributo di S. di Biasio, *Alberto Manzi, Il maestro dei due mondi*, cit., p. 227 si fa riferimento esplicito all'educare a ragionare.

<sup>7</sup> Per racconti degli ex allievi, sulla vita in aula e fuori, si veda D. Tridico, *Con il ricordo siamo tutti presenti. La scuola di Alberto Manzi raccontata dai suoi alunni*, Junior, Parma 2024.

<sup>8</sup> A. Manzi, *Da Riprendiamo a raccontare fiabe*, testo consultabile in <https://www.centroalbertomanzi.it/narrativa/> (consultato in data 14/09/2025).

Fin dal suo esordio come giovane maestro nell'Istituto penale minorile di Roma (1946), egli capì che i metodi tradizionali non avrebbero funzionato con i suoi allievi, ragazzi difficili che lo ignoravano voltandogli le spalle. Decise allora di affidarsi a qualcosa di ancestrale: *«quell'istinto presente da sempre nell'umanità, quello di narrare, e al corrispettivo bisogno di ascoltare storie»*. Raccontò una storia – la vicenda di Grogh<sup>9</sup>, un castoro in cerca della libertà assieme alla sua colonia – e gradualmente i ragazzi iniziarono ad appassionarsi, riconoscendosi nel tema della ricerca della libertà. In quel momento Manzi 'diede la parola' ai suoi allievi in modo indiretto: attraverso la narrazione egli parlava a e per loro, toccando corde emotive profonde. Si rivelò un educatore capace di lasciarsi guidare dai bisogni degli studenti, modellando la strategia educativa sulla loro capacità reale di attenzione e ascolto<sup>10</sup>. Solo dopo aver creato questa alleanza narrativa fu possibile per Manzi introdurre anche contenuti disciplinari. Nelle aule del maestro scrittore, come afferma Tania Convertini, la classe si configurava

come una palestra di scambi, uno spazio di 'allenamento' alla conversazione democratica e una fucina di idee innovative, dove ogni parere conta e viene valorizzato attraverso l'ascolto e il rispetto<sup>11</sup>.

Nei suoi romanzi per ragazzi, Manzi continuò a dare spazio a quella voce infantile autentica, spesso raccontando storie di riscatto, giustizia e libertà dal punto di vista dei più giovani o degli emarginati. Il suo libro *Orzowei* (1955) narra di un ragazzo 'diverso' in cerca di identità e accettazione, temi vicini alla sensibilità giovanile. Opere come *La luna nelle baracche* (1974), *El loco* (1979), *E venne il sabato* (2005) affrontano problematiche sociali in contesti latinoamericani, segno di una letteratura per ragazzi impegnata a dare voce a chi non ne ha. In tutti questi romanzi, il protagonista è un emarginato che si fa carico del riscatto della propria comunità. Basti pensare che Isa, il ragazzo bianco di *Orzowei*, arriva a riconciliare due popoli nemici sacrificando sé stesso per la pace; che Grogh salva la sua colonia guidandola verso la libertà al costo della propria vita; oppure che Pedro – il giovane contadino protagonista de *La luna nelle baracche* – risveglia la dignità del suo villaggio e paga con la vita il ruolo di guida. Pur nelle differenze, Manzi modella protagonisti che da reietti evolvono in eroi altruisti, accomunati dal

---

<sup>9</sup> A. Manzi, *Grogh, storia di un castoro*, Biblioteca Universale Rizzoli, Milano 1953/2011.

<sup>10</sup> Per alcuni aneddoti della vita di Manzi il riferimento è al testo G. Manzi, *Il tempo non basta mai. Alberto Manzi una vita tante vite*, Add, Torino 2020.

<sup>11</sup> T. Convertini, *L'ABC di Alberto Manzi maestro degli italiani*, Anicia, Roma 2024, p. 57.

coraggio, dal senso di responsabilità verso gli altri e dalla disponibilità al sacrificio. Questa 'letteratura dal basso', come è stata definita in studi recenti<sup>12</sup>, nasce infatti dall'esperienza concreta dell'insegnante-scrittore a contatto con la vita reale dei bambini. Manzi stesso dichiarò che molte idee per i suoi racconti scaturivano dall'ascolto dei suoi alunni e dalle situazioni vissute in classe o nelle comunità dove lavorò (carceri minorili, scuole rurali, villaggi sudamericani). In altre parole, egli faceva da cassa di risonanza per il mondo infantile: filtrava bisogni, paure e sogni dei bambini trasformandoli in narrazioni condivisibili.

Pur riconoscendo la forza ispiratrice dell'esperienza di Alberto Manzi, è opportuno, tuttavia, interrogarsi anche sui limiti e sulle zone d'ombra della sua pedagogia. È proprio negli spazi critici che si misura la vitalità di un pensiero educativo: non tanto per delegittimarlo, quanto per stimolare ulteriori riflessioni e trasformazioni. Manzi stesso insisteva sul fatto che non esistesse un metodo educativo universalmente valido, e più volte affermò di aver compiuto sessant'anni «senza aver scritto nulla di pedagogia sistematica». Questa scelta è coerente con la sua concezione viva e situata dell'educazione, ma comporta alcune conseguenze critiche. In primo luogo, essa rende la pedagogia manziana fortemente dipendente dal carisma del maestro: la trasposizione del suo stile in contesti diversi richiede un erede 'a propria immagine', e può risultare difficile da scalare o sistematizzare. Inoltre, in assenza di una struttura teorica riconoscibile e condivisa (anche se il maestro ha lasciato una ricca mole di documenti), è possibile che l'adozione del 'modello manziano' diventi una riduzione formale – copia di gesti o tecniche – più che un processo riflessivo e trasformativo; anche perché il metodo non formalizzato può restare esposto a interpretazioni divergenti o anche contraddittorie, diluendo il senso originario dell'intento pedagogico.

In particolare, si possono scorgere alcune ombre nella pratica del dare parola ai bambini. Va ricordato infatti che la parola non si concede; si riconosce, si negozia, si ridistribuisce. In termini di diritti, l'art. 12 CRC obbliga gli adulti a garantire che l'opinione del bambino sia ascoltata e 'presa in considerazione' in decisioni che lo riguardano, superando l'idea carismatica di 'concessione' adulta. Parlare di 'dare la parola' oggi significa misurarsi con un equivoco ricorrente: non basta aprire uno spazio di espressione; bisogna garantire che ciò che i bambini dicono possa pesare sulle decisioni. La letteratura recente sui servizi 0-6 mostra bene il rischio di una 'partecipazione dichiarata' che resta promessa non mantenuta: Savio

---

<sup>12</sup> C. Lepri, *La «letteratura dal basso». Il caso di Alberto Manzi, maestro scrittore*, «Studi sulla Formazione», XXVIII, 1 (2025), pp. 209-218.

propone di nominare e smontare queste ambiguità, ricordando che la partecipazione infantile ha significati plurali, spesso in tensione tra retorica dell'ascolto e pratiche che cambiano davvero il contesto. In quest'ottica, 'dare la parola' non è concessione benevola dell'adulto, bensì costruzione situata di condizioni (ambienti, quotidianità, posture, documentazione) che rendano i bambini 'attori sociali' e non semplici 'fornitori di opinioni'.

Dare la parola ai bambini significa dunque riconoscerli come persone con una propria visione del mondo, degna di ascolto e di narrazione. Anche Francesco Tonucci insiste sul fatto che i bambini hanno 'qualcosa di importante e necessario da dire' e che spetta agli adulti creare le condizioni perché possano esprimersi liberamente<sup>13</sup>. In quest'ottica, l'esperienza di Manzi anticipa il paradigma dell'ascolto<sup>14</sup>: egli ascoltava la voce infantile sia direttamente – dialogando coi suoi alunni, raccogliendo i loro pensieri – sia indirettamente, facendo da tramite nelle sue storie, ma si connota come un processo ancora incompiuto poiché restano aperte alcune domande cruciali: chi ascolta? Con quali criteri? Con quale impegno di risposta? Come tenere traccia di quanto la voce infantile ha influito<sup>15</sup>? Tutt'oggi vengono messe in atto retoriche protettive che neutralizzano o comunque diluiscono l'agentività infantile o si realizza una applicazione dei diritti<sup>16</sup> a macchia di leopardo. Di fronte all'urgenza di queste domande si conferma decisivo il ruolo dell'educatore/insegnante che ci apprestiamo a considerare.

### **L'adulto che accompagna: relazione educativa fra imperfezione e presenza**

Un secondo pilastro implicito della pedagogia di Manzi è la concezione dell'adulto come accompagnatore nel processo educativo, più che come autorità infallibile. La relazione maestro-allievo in Manzi si gioca sul terreno dell'autenticità, dell'imperfezione umana e della presenza empatica. Egli stesso, raccontando il suo traumatico esordio di insegnante ventunenne tra novantaquattro giovani detenuti, ammise di aver dovuto guadagnarsi sul campo la fiducia della classe con

<sup>13</sup> F. Tonucci, *La città dei bambini*, Zeroseiup, Bergamo 2015.

<sup>14</sup> Sulla pedagogia dell'ascolto si veda il testo di C. Rinaldi, *In dialogo con Reggio Emilia. Ascoltare, ricercare e apprendere*, Reggio Children, Reggio Emilia 2009, pp. 89-92.

<sup>15</sup> Ad esempio, per E. Biffi, *Il ruolo dei diritti dell'infanzia nell'educazione 06*, in M. Guerra, E. Luciano, *Accanto a bambine e bambini. Questioni e prospettive per educare nello 06*, Junior, Parma 2023, pp. 13-22, la documentazione non si limita ad archiviare voci, ma è sforzo per rendere visibile la catena che va dalla voce all'influenza che questa ha esercitato.

<sup>16</sup> Sul piano storico-pedagogico, E. Macinai, *Pedagogia e diritti dei bambini. Uno sguardo storico*, Carocci, Roma 2013, aiuta a vedere lo scarto strutturale che separa le rappresentazioni idealizzate dell'infanzia dalle condizioni reali e dai dispositivi che la governano.



metodi tutt'altro che ortodossi<sup>17</sup>. In quel contesto estremo, Manzi 'rischiò' mettendosi allo stesso livello dei ragazzi, arrivando perfino a uno scontro fisico col capobanda, pur di stabilire un patto di rispetto. Questo episodio paradossale solleva interrogativi etici (può un educatore essere 'buono' se ottiene rispetto dopo aver picchiato un allievo?), ma evidenzia anche una profonda verità: la relazione educativa reale si sviluppa spesso nell'imprevedibilità e oltrepassa le rigide regole precostituite.

Non esiste l'educatore perfetto né la tecnica infallibile: esiste un incontro dialogico condizionato dalle dinamiche di contesto, dalla storia di vita di entrambi i poli (educatore ed educando), dalle emozioni e persino dagli errori che si commettono. Manzi stesso riconobbe che il lavoro educativo è fatto di tentativi, fallimenti e adattamenti continui: *'il reale pone continuamente questioni'* al maestro, costringendolo a rimettere in discussione le proprie strategie e a ricercare il senso del proprio agire educativo. Qui sta l'imperfezione fertile dell'adulto: egli non è un'autorità infallibile, ma una persona che riflette sui propri errori e aggiusta il tiro, mantenendo saldo l'obiettivo di fondo: la crescita dell'altro.

Nella pedagogia contemporanea dell'infanzia ritroviamo questa idea nell'immagine dell'educatore come 'ricercatore'<sup>18</sup> assieme ai bambini e come figura di riferimento, che non teme di mostrare i propri limiti. Carla Rinaldi, erede del pensiero di Malaguzzi, parla di 'mitezza forte' dell'educatore: una forza gentile che sa far crescere accompagnando e appassionando, senza imporsi con autoritarismo. Rinaldi sottolinea anche il valore del dubbio, dell'ascolto come forma di ricerca da parte dell'adulto. Ciò implica che l'educatore non abbia tutte le risposte, ma si metta in ascolto dei bambini e della realtà, disponibile a imparare egli stesso lungo il cammino. Manzi incarnò bene questa postura: dopo aver ottenuto attenzione dai ragazzi del carcere attraverso la narrazione di Grogh, egli non pretese di 'insegnare dall'alto', bensì si pose accanto a loro nelle attività che seguirono: redigere un giornalino, allestire piccoli spettacoli teatrali, cantare in un coro. Era costantemente presente, coinvolto nelle loro esperienze, non più come sorvegliante bensì come guida partecipe.

Nelle sue riflessioni, Manzi criticò apertamente il tradizionale rapporto gerarchico attivo/passivo tra insegnante e bambino. Già negli anni Ottanta affermava che

<sup>17</sup> L'episodio è riportato anche in F. Sabatano, *"Fa quel che può, quel che non può non fa". Alberto Manzi, maestro di inclusione*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», XI, 1 (2023), pp. 76-85.

<sup>18</sup> L'educatore come ricercatore è tema centrale anche dei testi: C. Rinaldi, *In dialogo con Reggio Emilia. Ascoltare, ricercare e apprendere*, Reggio Children, Reggio Emilia 2009, pp. 145-150; D. Martini, I. Mussini, C. Gilioli & F. Rustichelli, *Progetto e/è ricerca. Approfondimenti ed esperienze nei servizi educativi per l'infanzia*, Junior, Parma 2020.

diamo per scontato che è l'insegnante che deve parlare e il bambino deve ascoltare; l'insegnante deve fare, il bambino deve ripetere, perpetuando un modello in cui l'adulto è protagonista e il bambino spettatore. Invece i bambini possono insegnare agli adulti, come dimostra simbolicamente la fiaba di *Tupiriglio*. In questo racconto, un bambino ingenuo e giudicato sciocco dagli adulti finisce spesso per far emergere una morale che fa riflettere proprio i grandi. Nelle buffe avventure di *Tupiriglio*, l'innocenza e la fantasia del protagonista insegnano agli adulti a guardare il mondo con occhi nuovi, rovesciando i ruoli tradizionali tra educatore ed educando.

Il modello educativo tradizionale, per Manzi, era deleterio, tanto che affermava – provocatoriamente – che

la scuola funziona solo se il bambino ha acquisito la capacità di autodistruzione: inibire la propria attività, accettare passivamente senza comprendere, ripetere meccanicamente facendo finta di aver capito<sup>19</sup>.

Parole dure, che mettono in luce come l'adulto autoritario ottenga magari disciplina, ma al prezzo di spegnere l'interesse e la vitalità del bambino. L'alternativa manziana è l'adulto accompagnatore, che scende dalla cattedra per compiere una strada insieme al bambino<sup>20</sup>.

L'insegnante, quindi, deve saper fare un passo indietro, osservare, lasciare spazio all'iniziativa infantile e intervenire solo come facilitatore quando necessario. L'imperfezione dell'adulto si manifesta anche nell'accettare l'errore come parte del processo educativo. Manzi fu un pioniere in questo: noto è il caso in cui, negli anni Ottanta, rifiutò di assegnare voti numerici ai suoi alunni, opponendosi a un sistema valutativo 'punitivo'. Al posto delle valutazioni scriveva sui quaderni: «fa quel che può, quel che non può non fa», ritenendo più onesto riconoscere l'impegno e i limiti individuali piuttosto che etichettare i bambini con giudizi sommari<sup>21</sup>. Questo atteggiamento rivelava un profondo rispetto per l'umanità

---

<sup>19</sup> Altrove Manzi scrive: «è stato assassinato a sei anni. Seppellito a novant'anni» (cit. in T. Convertini, *L'ABC del maestro Manzi maestro degli italiani*, Anicia, Roma 2024, p. 52) ad indicare che spesso i percorsi scolastici uccidono la curiosità, la motivazione, la voglia di imparare insieme all'entusiasmo e alla disposizione del singolo a contribuire attivamente alla società.

<sup>20</sup> Una cifra stilistica comune nelle opere di Manzi è la presenza di *'personaggi mentori'* e dialoghi densi di significato che veicolano apertamente il messaggio educativo, integrandolo però nell'azione. Emblematiche sono in tal senso le figure magistrali dei suoi romanzi. In *Orzowei*, ad esempio, la figura di Pao – *'misterioso sapiente'* della savana – funge da vero maestro non solo per Isa ma anche per il lettore: attraverso i suoi aforismi e insegnamenti (sull'amore contrapposto all'ignoranza, sul coraggio interiore superiore a quello del guerriero) Manzi trasmette valori profondi in modo avvincente dentro la storia.

<sup>21</sup> L'espressione è oggetto di analisi nel contributo di F. Sabatano, *"Fa quel che può, quel che non può non fa". Alberto Manzi, maestro di inclusione*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», XI, 1 (2023), pp. 76-85.



‘imperfetta’ di ciascun allievo e la volontà dell’adulto di stare dalla parte del bambino, anche infrangendo le regole quando queste ledono la relazione educativa basata sulla fiducia. Questa presenza empatica e imperfetta è forse uno degli insegnamenti più grandi del ‘maestro degli italiani’. In un’epoca di formalismi e burocrazia scolastica, ricordarci che educare è prima di tutto incontrarsi come esseri umani<sup>22</sup> – adulto e bambino – è fondamentale.

Ma, ancora una volta, la centralità della relazione e la critica alla valutazione selettiva – il gesto, divenuto iconico, del rifiuto del voto standardizzato – rischia di proporre la figura del maestro carismatico che tende a polarizzare la scena sull’adulto ‘equo’, lasciando meno tematizzata l’architettura istituzionale della partecipazione (chi decide con chi, quando e come; quali cicli di restituzione pubblica; quali criteri per trasformare l’organizzazione del servizio a partire dalle voci dei bambini). Si tratta di una prospettiva attenta al clima e all’alleanza educativa, ma meno attrezzata – per contesto storico e per impianto – a vincolare l’ascolto a obblighi formali di *accountability* e di documentazione trasformativa per tradurre nella pratica la spinta etica iniziale.

### **Partecipazione e coscienza: scrivere come atto educativo collettivo**

Il terzo asse portante della pedagogia implicita di Manzi riguarda la partecipazione attiva dei bambini al processo educativo e lo sviluppo di una coscienza collettiva attraverso esperienze condivise. L’atto dello scrivere insieme – inteso sia in senso letterale sia metaforico – rappresenta per Manzi un formidabile strumento di educazione cooperativa. Torniamo all’esperienza esemplare già citata: dopo aver suscitato l’interesse dei suoi allievi con la narrazione di Grogh, Manzi colse l’occasione per coinvolgerli in un progetto di scrittura collettiva. In tale alveo avvenne la creazione del giornalino nel carcere minorile ‘Aristide Gabelli’ di Roma nel 1947. I ragazzi iniziarono a stendere a più mani la storia ascoltata, utilizzando come fogli le buste del pane (il solo materiale a disposizione), e Manzi procurò loro di nascosto delle matite, sfidando i regolamenti dell’istituto (che vietavano la presenza di matite e penne). Grazie anche all’apertura mentale del direttore del carcere, quel progetto prese la forma di un vero giornalino stampato in tipografia, il primo mai realizzato in un penitenziario minorile italiano. *La Tradotta* – così fu battezzato il giornale – avrebbe fatto da ‘treno’ metaforico,

---

<sup>22</sup> Come ricorda Esquirol, «essere inizio e origine non equivale ad autodeterminarsi in tutto e per tutto. Essere inizio è l’esperienza che facciamo come esseri *situati*, cioè in essenziale relazione con gli altri e con il mondo», J.M. Esquirol, *La scuola dell’anima. Dalla forma dell’educare alla maniera di vivere*, Vita e Pensiero, Milano 2024, p. 64.

fermandosi a raccogliere tutto ciò che i ragazzi volevano esprimere: pensieri, opinioni, dibattiti, scherzi e la voce libera, totalmente libera, dei ragazzi. Questo passaggio è di capitale importanza: la classe si trasforma in redazione, e gli alunni – da reclusi silenziosi – diventano cittadini che prendono la parola pubblicamente<sup>23</sup>. Scrivere non è più un esercizio scolastico imposto, ma un atto di comunicazione reale, rivolto a un pubblico (gli altri detenuti, gli educatori e, idealmente, la società intera). I ragazzi di Manzi, partecipando a questo processo creativo, acquisirono coscienza di sé e del proprio potere espressivo; al contempo svilupparono competenze linguistiche, critiche e sociali in modo integrato. Si trattò di un esempio precoce di educazione alla cittadinanza attiva: in un microcosmo difficile come il carcere, Manzi riuscì a instaurare una piccola comunità democratica in cui vigeva la libertà di parola e di stampa, sia pure sotto forma di giornalino scolastico.

Francesco Tonucci osserva che accettare davvero la partecipazione dei bambini è una sfida perché mette in discussione l'ordine prestabilito degli adulti. Ed è proprio la partecipazione ciò che manca spesso nella scuola odierna, aggiunge Tonucci, nonostante sia l'unica garanzia di un vero cambiamento educativo. L'esperienza di Manzi conferma quanto sia trasformativa la partecipazione: i suoi allievi, da disinteressati e oppositivi, si trasformarono in soggetti motivati proprio quando poterono condividere le scelte e i contenuti dell'apprendere (decidendo cosa scrivere, come impaginare il giornale, quali argomenti trattare). In termini di coscienza, tale coinvolgimento attivo stimola nei bambini il pensiero critico<sup>24</sup> e la consapevolezza di sé come membri di un gruppo e della società. Per i giovani (dai 9(!) ai 17 anni) detenuti scrivere insieme divenne un atto di liberazione simbolica e di crescita collettiva: impararono a confrontare idee, a dibattere, a rispettare i turni di parola, competenze democratiche essenziali.

Anche nelle scuole 'normali' Manzi portò avanti questa filosofia. Testimonianze dei suoi ex alunni raccontano di un maestro che aboliva i banchi in fila per favorire un approccio più laboratoriale, e che faceva tenere ai bambini quaderni speciali in cui appuntare riflessioni e invenzioni<sup>25</sup>. Egli incoraggiava il lavoro di gruppo e la discussione scientifica in classe, documentando le esperienze per 'lasciare una

<sup>23</sup> Così come pubblicamente parlano, o non abbassano la testa, i contadini o i *caucheros* dei suoi romanzi, in particolare A. Manzi, *La luna nelle baracche*, Edizioni di Storia della letteratura, Roma 1973/2024; A. Manzi, *El loco*, Gorée, Iesa (SI) 1979/2006; A. Manzi, *E venne il sabato*, Baldini&Castoldi, Milano 2005/2014.

<sup>24</sup> Su tale argomento si può vedere M.C. Michelini, *Alberto Manzi: Un maestro di pedagogia militante*, «Pedagogia più Didattica», Vol. 10, 2, (2024), pp. 34-46.

<sup>25</sup> Per aneddoti sulla vita scolastica del maestro nella scuola Fratelli Bandiera, si veda D. Tridico, *Con il ricordo siamo tutti presenti. La scuola di Alberto Manzi raccontata dai suoi alunni*, cit.

traccia' di quanto appreso. Ancora una volta, vediamo i principi della partecipazione attiva e della costruzione condivisa del sapere all'opera.

In sintesi, pensare e scrivere come atti collettivi – che sia un giornalino, una storia inventata insieme, un progetto documentato, una decisione da prendere sulle sorti del proprio villaggio – rappresentano nella pedagogia manziana un modello di educazione democratica e cooperativa. Si tratta di imparare facendo parte di qualcosa, in cui ogni voce conta e diventa mattone di un'esperienza comune. Manzi ci insegna che la scuola può e deve essere palestra di partecipazione: uno spazio dove si sperimentano quotidianamente la cittadinanza, la responsabilità reciproca e la costruzione condivisa di conoscenza e coscienza.

Analogamente, nei romanzi che Manzi ambientò tra gli oppressi dell'America Latina – come *La luna nelle baracche*, *El loco*, *E venne il sabato* – egli attribuì alla parola scritta (ma anche pronunciata) un valore profondamente emancipativo. L'alfabetizzazione e la conquista della capacità di esprimersi (soprattutto in forma scritta) diventano, in quelle storie, gli strumenti attraverso cui una comunità umile prende coscienza di sé e trova la forza di riscattarsi dall'ingiustizia<sup>26</sup>. Manzi trasferiva così anche nella narrativa il suo credo nella partecipazione: insegnare a 'leggere e scrivere' significava, per lui, dare a tutti gli ultimi la possibilità di *leggere e scrivere il proprio mondo*, per cambiarlo.

### **I protagonisti dei romanzi: tra emarginazione, sacrificio e riscatto**

La galleria di protagonisti delineata nei romanzi di Manzi – dall'*Orzowei* al *Loco*, dal Dottor Einar fino ai Caucheros di *E venne il sabato* – è accomunata da un profondo impegno morale. Tutti questi personaggi si schierano dalla parte degli ultimi (oppressi, emarginati, indifesi), affrontando coraggiosamente ingiustizie e soprusi. Ciascuno di loro paga un prezzo personale elevato (talvolta anche fisico) per il proprio senso di giustizia ed emerge come un eroe silenzioso dalla forte statura etica.

Si possono evidenziare alcuni tratti comuni trasversali a queste opere:

1. *Outsider* ed emarginazione: tutti i protagonisti manziani sono figure *outsider* rispetto al loro contesto. Ognuno incarna in modo differente l'emarginato o il 'diverso' (un trovatello bianco tra gli Zulù, un 'folle' sapiente, un castoro ribelle,

---

<sup>26</sup> A. Canevaro, G. Manzi, D. Volpi, R. Farné, *Un maestro nella foresta. Alberto Manzi in America Latina*, EDB, Bologna 2017.

un bambino ingenuo, un medico solitario, una ragazza muta, ecc.), facendosi portavoce di chi è ai margini della società.

2. Immagini-simbolo concrete: Manzi utilizza oggetti e segni concreti carichi di valore simbolico per rappresentare i valori chiave di ciascuna storia. Alcuni esempi sono la benda rossa che cinge la testa del *Loco*, la luna che rischiara le baracche nel villaggio oppresso, la matita raccolta dal compagno del 'maestro' Pedro ucciso, la diga costruita insieme dai castori, il lungo viaggio artico del dottor Einar o gli equivoci linguistici di *Tupiriglio*. Questi elementi poetici, pur radicati nella realtà narrativa, assumono significato universale e veicolano in modo immediato il messaggio del romanzo.
3. Dignità, conoscenza e solidarietà: sul piano etico tutte le storie condividono un medesimo messaggio civile ed educativo. In definitiva, Manzi mostra che la dignità umana (individuale e collettiva) si conquista attraverso la conoscenza, la presa di coscienza e la solidarietà reciproca, oltre che tramite il coraggio di opporsi all'ingiustizia. In ogni vicenda, dall'Africa di *Orzowei* all'Amazzonia di *E venne il sabato*, al gelido nord della Lapponia del medico Einar i protagonisti ed educatori manziani insegnano che solo elevandosi dall'ignoranza e facendo fronte comune (contro le ingiustizie o in lotta con la natura crudele) si può spezzare il giogo dell'oppressione.
4. Le cicatrici del coraggio: le dure prove affrontate dai protagonisti lasciano spesso su di loro ferite e cicatrici permanenti, che diventano simboli tangibili del loro impegno, dei soprusi patiti, ma anche della tenacia che li anima. Ad esempio, il Loco reca sulla testa la profonda ferita inferta dalla garrota – coperta da una benda rossa che finisce per identificarlo – retaggio della tortura subita a causa della sua ribellione culturale; *Orzowei* porta sul proprio corpo i segni delle lotte feroci affrontate nella savana, cicatrici che ne attestano il valore guerriero; quando un blocco di ghiaccio uccide le sue renne durante la missione di soccorso, il dottor Einar si ritrova con le spalle piagate dopo aver dovuto trascinare a mano la slitta per tre giorni combattendo la tormenta; infine, i *caucheros* di *E venne il sabato* portano sulle schiene i segni delle frustate subite per aver osato reclamare giustizia. Queste cicatrici fisiche, dalla benda del Loco ai lividi sui corpi degli oppressi, simboleggiano concretamente il prezzo del coraggio civile dei protagonisti e rendono visibile la memoria della sofferenza da loro patita. L'eroismo dei protagonisti – spesso silenzioso o non

evidente<sup>27</sup>, ma instancabile – insegna ai giovani lettori che il cambiamento nasce dal coraggio di ciascuno di fronte all'ingiustizia, e che perfino le più profonde cicatrici possono farsi 'bandiere' di dignità e riscatto.

L'opera narrativa di Alberto Manzi presenta quindi un insieme coerente di valori e simboli che ne costituiscono il filo conduttore. Pur nelle diverse ambientazioni e vicende, emerge chiara l'unità della sua visione pedagogico-umanista: le sue storie mettono sempre al centro gli oppressi e indicano nella conoscenza, nell'amore e nella nonviolenza la via maestra per costruire una società più giusta.

### **Riflessioni conclusive: un'eredità per l'educazione dell'infanzia oggi**

Alberto Manzi ci consegna un'eredità pedagogica di straordinaria ricchezza e attualità. I tre fili conduttori esplorati – dare la parola ai bambini, stare nella relazione educativa come presenza autentica, costruire partecipazione e coscienza attraverso pratiche cooperative – delineano una visione dell'educazione dell'infanzia profondamente rispettosa dei diritti e delle potenzialità dei bambini. In un momento storico in cui l'educazione 0-6 anni è oggetto di rinnovata attenzione (si pensi all'espansione dei servizi per l'infanzia e ai recenti documenti di riferimento per la fascia 0-6<sup>28</sup>), la lezione di Manzi risuona come un invito a rimettere al centro alcuni principi cardine.

In primo luogo, l'ascolto attivo dei bambini. Manzi ci mostra che quando gli adulti ascoltano davvero i più piccoli – le loro parole, ma anche i silenzi, i gesti, le fantasie, le esplorazioni e le resistenze – allora l'educazione diventa un processo vivo. Oggi il concetto di pedagogia dell'ascolto è ampiamente riconosciuto: trattare il pensiero dei bambini con serietà e rispetto significa dare valore alle loro idee e porle a fondamento della progettazione educativa. Manzi lo faceva in modo naturale, dialogando alla pari con i suoi alunni e traendo spunto dai loro interessi per costruire percorsi di apprendimento. La sua definizione di educazione come 'abitudine a pensare' implica la necessità di considerare il bambino un pensatore competente, se posto in contesti favorevoli. In concreto, l'eredità manziana

---

<sup>27</sup> Si pensi se può essere ritenuto eroico suonare una campana o battere su un tamburo (come Gongo in *E venne il sabato*) o lanciare sassi in un barattolo (come fa *El loco*) piuttosto che recarsi a casa di una partoriente dopo aver trascinato per 72 ore una slitta in un'impresa ai limiti dell'umano.

<sup>28</sup> Ministero dell'istruzione, *Linee Pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*, 2021, testo consultabile in <https://www.mim.gov.it/-/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zero-sei> (consultato in data 22/10/2025); Ministero dell'istruzione, *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, 2022, testo consultabile in <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/orientamenti-nazionali.html> (consultato in data 22/10/2025).

sprona educatrici e insegnanti a creare contesti ricchi di linguaggi (verbali, narrativi, grafici, ludici) in cui i bambini possano esprimersi e trovare ascolto. Dalle discussioni durante il *circle-time* della scuola dell'infanzia, alle *learning stories* documentate nei servizi educativi, fino ai consigli dei bambini nelle scuole primarie, il filo conduttore è sempre quello: dare la parola ai bambini per conoscere il loro punto di vista e includerlo nella progettazione educativa.

Un ulteriore cardine è la relazione educativa autentica. Manzi ci ricorda che al centro dell'esperienza educativa non ci sono metodi o programmi, ma persone in relazione. Oggi si parla di competenze ed efficacia dell'insegnante, ma la dimensione relazionale resta spesso implicita. L'eredità di Manzi è rendere esplicito che un buon maestro è prima di tutto colui che rimane in ascolto, si mette in dialogo, si fa domande e fa ricerca<sup>29</sup>. Questo richiede all'adulto di coltivare empatia, pazienza e anche umiltà. In un'era in cui la perfezione prestazionale sembra un imperativo, Manzi ci insegna il valore dell'imperfezione: ammettere di non sapere, saper chiedere scusa ai bambini per un torto o un errore, adottare un atteggiamento di apprendimento continuo.

Infine, la partecipazione e la dimensione collettiva dell'educazione. Forse l'insegnamento più radicale di Manzi è l'idea che si impara meglio insieme che da soli. Egli ha mostrato nei fatti che bambini anche molto diversi tra loro (per età, livello, *background*) possono diventare una comunità di apprendimento quando sono coinvolti in un progetto comune e motivante. Oggi il concetto di comunità educante e di collaborazione scuola-famiglia-territorio è ampiamente promosso anche se non sempre tradotto in azioni concrete. Manzi percorse questa visione aprendo la scuola al mondo: portò la realtà (materiali, racconti, esperienze) in aula per ampliare gli orizzonti, portò i suoi ragazzi fuori dall'aula (sul terrazzo a fare scienze, in cortile a fare orto<sup>30</sup>) coinvolse esperti esterni e perfino le istituzioni (come nel caso del direttore del carcere che appoggiò il suo giornalino). L'idea è che l'educazione dell'infanzia non sia un affare privato tra un insegnante e il suo allievo, ma un processo corale che investe la società intera. Questa eredità si traduce, nel quotidiano, nel favorire ogni forma di partecipazione attiva dei bambini: farli decidere su alcune regole della classe, dar loro ruoli di aiuto (tutoraggio tra pari, piccoli incarichi come 'responsabili'), coinvolgerli in progetti di solidarietà o di esplorazione del territorio. Significa anche documentare e dare visibilità ai loro

---

<sup>29</sup> Si parla infatti di lezione pedagogica di Manzi: R. Travaglini, E.A. Emili (edd.), *La lezione pedagogica di Alberto Manzi*, FrancoAngeli, Milano 2024.

<sup>30</sup> G. Manzi, *Il tempo non basta mai. Alberto Manzi una vita tante vite*, cit.



contributi, come faceva Manzi pubblicando i testi dei suoi alunni o appendendo in classe i loro elaborati, per rafforzare nei bambini la consapevolezza di essere parte di una comunità pensante.

In conclusione, ‘tornare a Manzi’ oggi vuol dire riscoprire una pedagogia profondamente democratica e attenta all’infanzia, una pedagogia che potremmo definire umanista nel senso più ampio. Manzi considerava i bambini portatori di dignità e intelligenza, e riconosceva loro il diritto al tempo (di imparare secondo i propri ritmi), il diritto all’errore (come tappa naturale del capire) e il diritto alla parola (come abbiamo brevemente discusso). Non è retorico affermare che Alberto Manzi abbia anticipato di decenni concetti che oggi diamo per acquisiti: dal *cooperative learning* alla didattica attiva, dalla centralità dell’allievo alle pratiche di cittadinanza in classe. Eppure, rileggendo i suoi scritti e osservando le sue esperienze, ci accorgiamo che molto della sua eredità è ancora da realizzare pienamente. Le sfide educative attuali (la dispersione scolastica, le disuguaglianze di partenza, il digitale, la multiculturalità) richiedono proprio quel mix di creatività, empatia e visione sociale che fu proprio di Manzi. Il maestro scrittore continua a interrogarci per non smettere mai di essere insegnanti curiosi, competenti e innovatori. È un’eredità, la sua, che non si limita al passato, ma è anche un invito all’impegno presente e futuro: l’impegno a dare voce ai bambini, a costruire relazioni educative dense di umanità e a fare della scuola un luogo di partecipazione autentica. Soltanto così potremo aiutarli a crescere capaci di vivere con saggezza ed intelligenza la loro vita, formando cittadini liberi, critici e solidali.

PAOLA ZONCA  
*University of Torino*