



Anno XV, Numero 47
novembre 2025

ALBERTO MANZI, UN'IDENTITÀ COMPLESSA TRA DECOSTRUZIONE E RICOSTRUZIONE

**ALBERTO MANZI, A COMPLEX IDENTITY BETWEEN
DECONSTRUCTION AND RECONSTRUCTION**

Centro per la Qualità dell'Insegnamento, dell'Innovazione didattica
e dell'Apprendimento



Rivista

Anno XV, Numero 47 – novembre 2025

Alberto Manzi, un'identità complessa tra decostruzione e ricostruzione

***Alberto Manzi, a complex identity between
deconstruction and reconstruction***

Editor: Alessandra Mazzini

Centro per la Qualità dell'Insegnamento, dell'Innovazione didattica e dell'Apprendimento

Pubblicazione periodica - ISSN: 2039-4039
La rivista sottopone gli articoli a *double blind peer review*

Direttore Emerito (Fondatore)

Giuseppe Bertagna

Direttore

Andrea Potestio – Università di Bergamo

Comitato Editoriale

Cristiano Casalini – Boston College

Anna Maria Falzoni – Università di Bergamo

Sabine Kahn – Libera Università di Bruxelles

Didier Moreau – Université Paris 8

Luca Oliva – University of Houston

Adolfo Scotto di Luzio – Università di Bergamo

Consiglio scientifico

Anna **Ascenzi** (Università di Macerata); Gabriella **Baska** (Elte University di Budapest – Ungheria); Ashley **Berner** (Johns Hopkins University – USA); Serenella **Besio** (Università di Bergamo); Vanna **Boffo** (Università di Firenze); Luca **Brandolini** (Università di Bergamo); Elsa Maria **Bruni** (Università di Chieti-Pesaro); Livia **Cadei** (Università Cattolica del Sacro Cuore); Carla **Callegari** (Università di Padova); Mauro **Carbone** (Università Jean Moulin Lyon 3 – Francia); Clizia **Carminati** (Università di Bergamo); Zaira **Cattaneo** (Università di Bergamo); Luisa **Chierichetti** (Università di Bergamo); Giorgio **Chiosso** (Università di Torino); Alessandro **Colombo** (Università di Bergamo); Simona Lorena **Comi** (Università di Milano-Bicocca); Massimiliano **Costa** (Università di Venezia); Lucio **Cottini** (Università di Urbino); Giuseppina **D'Addelfio** (Università di Palermo); Fabrizio **D'Aniello** (Università di Macerata); Daniela **Dato** (Università di Foggia); Loretta **Fabbri** (Università di Siena); Rossella **Fabbrichesi** (Università statale di Milano); Silvano **Facioni** (Università della Calabria); Monica **Fedeli** (Università di Padova); Maurizio **Ferraris** (Università di Torino); Massimiliano **Fiorucci** (Università di Roma Tre); Marta **Kowalcuk-Wałędziak** (University of Białystok – Polonia); Frederique **Lebert-Sereni** (Université de Pau – Francia); Francesca **Locatelli** (Università di Bergamo); Vera **Lomazzi** (Università di Bergamo); Pierluigi **Malavasi** (Università Cattolica del Sacro Cuore); Francesco Emmanuele **Magni** (Università di Bergamo); Victoria **Marsick** (Columbia University – USA); Alessandra **Mazzini** (Università di Bergamo); Claudio **Melacarne** (Università di Siena); Lorena **Milani** (Università di Torino); Maria Cristina **Morandini** (Università di Torino); Vittorio **Morfino** (Università Milano-Bicocca); Sara **Nosari** (Università di Torino); Riccardo **Pagano** (Università di Bari); Cristina **Palmieri** (Università Milano-Bicocca); Roberto **Parente** (Università di Salerno); Loredana **Perla** (Università di Bari); Simonetta **Polenghi** (Università Cattolica del Sacro Cuore); Maria Grazia **Riva** (Università di Milano-Bicocca); Roberto **Sani** (Università di Macerata); Domenico Fabio **Savo** (Università di Bergamo); Evelina **Scaglia** (Università di Bergamo); Adriana **Schiedi** (Università di Bari); Caterina **Sindoni** (Università di Messina); Domenico **Simeone** (Università Cattolica del Sacro Cuore); Giancarla **Sola** (Università di Genova); Massimiliano **Stramaglia** (Università di Macerata); Elena **Theodoropoulou** (Università dell'Egeo – Grecia); Tommaso **Tuppini** (Università di Verona).

Comitato di redazione:

Paolo Bertuletti (coordinatore), Rosaria Capobianco, Virginia Capriotti, Emilio Conte, Francesca Giazz, Ester Guerini, Paolo Lazzaroni, Alice Locatelli, Anna Sala.

Gli articoli pubblicati in questo numero sono stati sottoposti a due referee ciechi compresi nell'elenco pubblicato in gerenza. Gli autori degli articoli esaminati hanno accolto, quando richiesti, gli interventi di revisione suggeriti. Gli articoli esaminati e rifiutati per questo numero sono stati due.

INDICE

Contributi

Introduzione. Alberto Manzi, un'identità complessa tra decostruzione e ricostruzione

Introduction. Alberto Manzi, a Complex Identity Between Deconstruction and Reconstruction

(A. Mazzini)

5

Alberto Manzi e il 'racconto' della scienza. Il caso della collana 'Incontri con la natura'

Alberto Manzi and the 'Tale' of Science. The Case of the Series 'Incontri con la Natura'

(A. Mazzini)

8

Affinità tra la proposta educativa scout e il far scuola del maestro Manzi

Similarities Between the Scout Educational Approach and the Teaching Methods of Teacher Manzi

(P. Dal Toso)

33

Alberto Manzi: un cristianesimo 'umanista'

Alberto Manzi: a 'Humanistic' Christianity

(E. Conte)

48

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

(P. Zonca)

66

Apprendere dalla e con la televisione. Da Alberto Manzi ai media digitali

Learning from and with Television. From Alberto Manzi to Digital Media

(C. Crivellari)

81

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*

(M. Crotti)

94

Educare a disobbedire. Il progetto pedagogico di Alberto Manzi

Education for Disobedience. The Pedagogical Project of Alberto Manzi

(C. Banchetti)

116

«Allora, quali esperienze? Tutte quelle possibili». Un'analisi dei percorsi di
orientamento scuola-lavoro in prospettiva inclusiva attraverso il pensiero del
Maestro Alberto Manzi

*"Well, what experiences? All those possible". An Analysis of School-to-Work
Orientation Paths from an Inclusive Perspective Through the Thinking of
Teacher Alberto Manzi*

(F. Izzo, F. Sabatano, P. Aiello)

130

Recensioni

A. Di Vita, *Orientare alla scelta formativo-professionale nella
scuola secondaria di secondo grado. Teoria, metodologie di orientamento,
competenze trasversali, strumenti (guida teorico-pratica per docenti-tutor)*,
PensaMultimedia, Lecce 2025.

(G. Zanniello)

140

F. Di Michele, M. Lucchini, *Alberto Manzi. Uno sguardo sul mondo tra
educazione, natura e narrazione*, Edizioni Anicia, Roma 2025.

(G. Di Feo)

142

M. Rossi, *Innovazione educativa. Tecnologie e strategie per la didattica del
futuro*, Marcianum Press, Venezia 2025.

(V. Berardinetti)

144

A. Gobetti, *Pedagogia Partigiana*, Il Melangolo, Genova 2025

(P. Lazzaroni)

146

Introduzione. Alberto Manzi, un'identità complessa tra decostruzione e ricostruzione

Introduction. Alberto Manzi, a Complex Identity Between Deconstruction and Reconstruction

ALESSANDRA MAZZINI

A cento anni dalla nascita di Alberto Manzi (1924–1997), la sua figura continua a interrogare la pedagogia, ponendosi come un prisma capace di rifrangere molteplici direzioni di senso. Il recente anniversario ha offerto l'occasione proprio per ripercorrere le 'strade' di un autore che è stato, al tempo stesso, maestro, scrittore, divulgatore, educatore, narratore e cittadino del mondo. Ma tornare a Manzi oggi significa, soprattutto, decostruire le molte immagini sedimentate – talvolta cristallizzate secondo il canone di quella che si potrebbe definire quasi un'agiografia laica, quella mediatica del 'maestro della TV' – per ricostruire una visione più complessa, plurale e critica del suo pensiero e della sua opera, recuperando gli aspetti storici e l'originalità del suo contributo, andando oltre la sua riduzione a semplice icona.

Proprio le vicende formative e sociali di Manzi, i suoi legami con l'accademia e con molti contemporanei, lo sviluppo delle sue consapevolezze teoriche, nonché la sua opera didattica e narrativa sono andati ben oltre tale 'mitologia'.

Questo numero monografico della rivista intende quindi proporre una lettura corale del docente e scrittore romano, una lettura capace di valorizzare la molteplicità delle sue esperienze e di superare quell'impostazione e quell'aura talvolta celebrativo-sentimentali, e dunque semplicistiche, che circondano il personaggio, al fine di restituire l'autentica portata educativa, sociale e culturale del suo lavoro.

Gli articoli qui raccolti condividono allora l'attenzione a non confinare Alberto Manzi a uno stereotipo e a valorizzare la profondità della sua figura secondo un asse che è, al tempo stesso, biografico, storico, pedagogico e politico. Da essi Manzi emerge, infatti, come un uomo capace di attraversare le frontiere imposte dalle etichette, configurandosi come un'identità dinamica, in continuo movimento. Attraverso prospettive inedite – storiche, pedagogiche, letterarie, mediologiche

e sociali – il fascicolo mette in luce gli autentici rimandi educativi, gli aspetti didattici e metodologici più originali, le sperimentazioni interdisciplinari e le connessioni tra l'opera di Manzi e il più ampio panorama culturale del suo tempo.

Ne emerge un ritratto sfaccettato dell'uomo e del suo pensiero: un mosaico di linguaggi e prospettive che affrontano i nodi cruciali dell'educazione come esperienza di libertà, di creatività e di umanità condivisa.

Alcuni contributi esplorano aspetti restati fino a questo momento poco indagati o rimasti in ombra – come la relazione tra scoutismo e pedagogia manziana, il cristianesimo umanista di Manzi, la sua esperienza nella collana 'Incontri con la natura' della casa editrice bresciana La Scuola, la lezione di Manzi riguardo ai percorsi di orientamento scuola-lavoro in prospettiva inclusiva – offrendo nuove chiavi di lettura su momenti, pratiche e intuizioni spesso trascurati dalla critica; altri contributi rileggono, invece, tratti già noti della sua figura – quali l'esperienza come maestro in carcere, il legame con i media, l'educazione come esercizio di critica e di responsabilità civile, i 'gesti' della parola e della relazione come fondamenti dell'educare – secondo però prospettive innovative e critiche, che mettono in luce connessioni, sfumature e implicazioni spesso marginalizzate dalla memoria collettiva.

I saggi si muovono così sottilmente tra la decostruzione e la messa in discussione di immagini acriticamente idealizzate, piegate a letture semplificanti e il sondare le dimensioni e le zone meno visibili della sua attività per riscoprire gli eterogenei volti dell'esperienza originale che Manzi ha maturato, rivelandone gli aspetti compositi andando oltre quell'impostazione retorica in cui spesso sono imbrigliati.

Gli autori del numero monografico attraversano, infatti, con coerenza, i molteplici linguaggi della pedagogia di Alberto Manzi – la parola scritta, la televisione, la relazione diretta, la narrazione – e i vari contesti in cui essa si è concretizzata – dall'aula al carcere, dalla televisione al libro, dal campo scout al laboratorio – innestandosi tutti sul principio cardine del pensiero del maestro romano: educare significa rendere l'altro capace di pensare e di scegliere liberamente. Nei testi raccolti, la scienza, la religione, la scuola, la comunicazione e persino l'esperienza carceraria confluiscono in un unico orizzonte educativo, in cui la conoscenza non è semplice accumulo di nozioni, ma esercizio di consapevolezza, di responsabilità, di coscienza critica, di immaginazione, di rigore e di partecipazione al mondo. L'intento del fascicolo non è, dunque, solo quello di restituire la ricchezza dell'opera manziana, ma di mostrare la vitalità e l'attualità del suo pensiero: un

pensiero che continua a tracciare ponti tra saperi, linguaggi e generazioni, che chiede di essere vissuto più che celebrato.

Da questo punto di vista, il numero invita a ripensare Manzi non come un ‘mito pedagogico’ statico, ma come un laboratorio vivente di idee, pratiche e tensioni educative, in cui si intrecciano riflessione teorica, ricerca, sperimentazione didattica e impegno civile e che vanno investigati e compresi con lo stesso rigore scientifico, con la stessa meticolosità, con la stessa attenzione ai dettagli e la stessa sensibilità interpretativa che Manzi poneva nel proprio quotidiano e poliedrico lavoro¹, affinché continuino a parlare al presente e a orientare le sfide dell’educazione contemporanea.

ALESSANDRA MAZZINI
University of Bergamo

¹ Si veda R. Farné, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, Bononia University press, Bologna 2011, p. 9.

Alberto Manzi e il ‘racconto’ della scienza. Il caso della collana ‘Incontri con la natura’

Alberto Manzi and the ‘Tale’ of Science. The Case of the Series ‘Incontri con la Natura’

ALESSANDRA MAZZINI

L’articolo ripercorre la genesi e il significato pedagogico della collana ‘Incontri con la natura’ ideata e diretta da Alberto Manzi per l’Editrice La Scuola di Brescia tra il 1959 e i primi anni Sessanta. L’iniziativa, nata da un profondo impegno civile e da una precoce sensibilità ambientale, si configura come un progetto di divulgazione scientifica rivolto ai ragazzi, in cui la conoscenza diventa strumento di emancipazione e di formazione etica. Attraverso un linguaggio narrativo, dialogico e interdisciplinare, Manzi trasforma la scienza in ‘racconto’ e la curiosità in coscienza critica, anticipando i temi dell’educazione ecologica e della cittadinanza consapevole.

PAROLE CHIAVE: ALBERTO MANZI; LETTERATURA PER L’INFANZIA; SAPERE SCIENTIFICO; INTERDISCIPLINARITÀ; EDITORIA EDUCATIVA; COLLANA ‘INCONTRI CON LA NATURA’.

The article traces the origins and pedagogical meaning of the series ‘Incontri con la natura’, conceived and directed by Alberto Manzi for the publishing house La Scuola of Brescia between 1959 and the early 1960s. Rooted in civic commitment and early environmental awareness, the project presents scientific knowledge for children as a means of moral growth and social emancipation. Through a narrative, dialogic, and interdisciplinary approach, Manzi turns science into ‘storytelling’ and curiosity into critical awareness, anticipating the contemporary principles of environmental education and responsible citizenship.

KEYWORDS: ALBERTO MANZI; CHILDREN’S LITERATURE; SCIENTIFIC KNOWLEDGE; INTERDISCIPLINARITY; EDUCATIONAL PUBLISHING.

Le radici di un itinerario scientifico-letterario

Nel novembre del 1959, Alberto Manzi (1924-1997) scriveva all'ingegnere Adolfo Lombardi¹, Consigliere delegato dell'Editrice La Scuola di Brescia²:

Egregio Ingegnere,

La ringrazio per la buona notizia. Ma finora non ho ricevuto nessuna copia dei dieci volumetti della collana 'Incontri con la natura'. Ne ho visto uno, quello del dr. Volpi e, pur nella sua semplicità e serietà, non mi dispiace. È agile, dai caratteri grandi, armoniosamente spaziato. Insomma, veramente qualcosa di grazioso³.

Dietro la sobrietà di questa lettera si nasconde un progetto editoriale – oggi ingiustamente dimenticato dall'editoria e dalla critica – di spessore letterario, di rigore e fondamento scientifico, ma anche di grande portata pedagogica e civile. 'Incontri con la natura', che vide la luce proprio quell'anno tra le pubblicazioni dell'editore bresciano, non fu infatti soltanto una collana di divulgazione scientifica per ragazzi, ma rappresentò per Manzi un'occasione di coniugare conoscenza, responsabilità sociale ed educazione ambientale, in un tempo in cui queste parole non appartenevano ancora al lessico comune.

Non era la prima volta che Manzi si cimentava con la 'scienza', né sarebbe stata l'ultima. D'altra parte, il suo stesso percorso formativo aveva intrecciato sapere tecnico-scientifico e pedagogico, con il conseguimento del diploma all'istituto nautico ma anche il compimento degli studi all'istituto magistrale. Questa intersezione di interessi e mondi diversi fu per Manzi sempre una convergenza, un articolato ma equilibrato connubio che avrebbe caratterizzato l'intera sua attività professionale sia come maestro sia come scrittore.

Autore versatile, appassionato studioso, profondamente attratto dalla natura e dalle culture dei popoli, Manzi aveva già iniziato a fare la sua parte nell'arricchire la letteratura per ragazzi con rimandi, contenuti e spunti scientifici, contribuendo

¹ Per una ricostruzione della biografia dell'ingegner Adolfo Lombardi, consigliere delegato de La Scuola di Brescia dal 1950 al 1999, si veda G. Bertagna, *Tra azienda e istituzione*, in AA.VV., *Ingegner Adolfo Lombardi. Ricordi e testimonianze*, La Scuola, Brescia 2007, pp. 30-36.

² Per una ricostruzione del contesto culturale e pedagogico che animava in quegli anni l'Editrice La Scuola, si rimanda in particolare a M. Cattaneo, L. Pazzaglia (a cura di), *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna», 1893-1993*, La Scuola, Brescia 1997; L. Pazzaglia (a cura di), *Editrice La Scuola 1904-2004 - Catalogo storico*, La Scuola, Brescia 2004.

³ Lettera di Alberto Manzi ad Adolfo Lombardi del 5 novembre 1959, conservata presso il Centro di documentazione e ricerca "Raccolte Storiche" dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Brescia – Fondo Editrice La Scuola (di seguito Archivio Editrice La Scuola). Fascicolo Manzi Alberto/Corrispondenza per la pubblicazione di vari volumi e incarichi per la riduzione di volumi di narrativa per ragazzi.

in modo significativo alla diffusione di una cultura della conoscenza accessibile, curiosa e formativa, prendendo parte a numerosi progetti editoriali, collaborando con riviste, curando collane e realizzando articoli e volumi di divulgazione rivolti ai più giovani, mantenendo sempre un armonioso equilibrio tra la serietà dell'approccio scientifico, il gusto per la narrazione e un intento pedagogico, fondato su una profonda attenzione ai valori dell'uomo e della conoscenza.

Già in *Grogh, storia di un castoro* (1951)⁴ emergono con chiarezza gli interessi scientifico-naturalistici di Alberto Manzi. L'autore, mosso da un profondo spirito di osservazione e da una solida conoscenza del mondo naturale, costruisce un racconto che si fonda su una rigorosa documentazione zoologica e ambientale. Attraverso la rappresentazione del 'piccolo popolo' dei castori, Manzi descrive con precisione la loro organizzazione sociale, le abitudini costruttive e la lotta quotidiana per la sopravvivenza, restituendo un quadro realistico e al tempo stesso poetico della vita nella foresta.

Grogh, il leggendario capo della colonia, guida la sua comunità nella costruzione di dighe e rifugi per proteggersi dalle piene e dai predatori e in questo intreccio narrativo, si riflette l'interesse di Manzi per l'osservazione scientifica e per i meccanismi di adattamento e cooperazione tra le specie.

Il testo si configura così, dunque, come un primo esempio di divulgazione naturalistica rivolta ai giovani, dove l'accuratezza descrittiva si intesse con un forte intento etico ed educativo. Attraverso la personificazione degli animali e la rappresentazione delle loro relazioni sociali, Manzi trasmette valori universali – solidarietà, giustizia, equilibrio ecologico – mostrando come il mondo naturale possa essere una metafora efficace delle dinamiche umane e un terreno di riflessione sul rapporto tra l'uomo e l'ambiente. Proprio la natura diventa per Manzi una cornice educativa essenziale, capace di promuovere nei lettori un senso di appartenenza e di responsabilità nei confronti della vita e della conoscenza⁵.

Frattanto, in quegli stessi anni Alberto Manzi aveva ritrovato in maniera fortuita il suo vecchio compagno di studi Domenico Volpi (1925)⁶, caporedattore de «*Il Vittorioso*», il settimanale per ragazzi della Gioventù di Azione Cattolica Italiana

⁴ Si veda A. Manzi, *Grogh, storia di un castoro*, Bompiani, Milano 1951.

⁵ R. Farné, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, Bononia University press, Bologna 2011, pp. 22-23

⁶ Sull'incontro tra Alberto Manzi e Domenico si veda D. Volpi, *Cinquant'anni di amicizia*, in A. Canevaro, G. Manzi, D. Volpi, R. Farné, *Un maestro nella foresta. Alberto Manzi in America Latina*, EDB, Bologna 2017, pp. 37-44. Alcune informazioni relative all'incontro tra Volpi e Manzi risalenti ai tempi della scuola sono tratte da un intervento pubblicato su «*Il Vittorioso*: *Radiovitt presenta: Alberto Manzi*», «*Il Vittorioso*» 45, (1955), p. 5. La rubrica "Radiovitt presenta" era pensata per introdurre ai lettori le firme del periodico.

fondato nel 1937⁷. Fu proprio Volpi a volere Manzi come collaboratore del periodico, affidandogli la parte relativa alla divulgazione scientifico-naturalistica. La presenza di Manzi sulle pagine della rivista sarebbe divenuta stabile nel corso dell'estate 1954, quando ebbe inizio una rubrica intitolata ‘Incontri con la natura’⁸, salvo poi interrompersi alla fine di settembre di quell’anno per riprendere regolarmente esattamente un anno dopo, il 5 ottobre 1955.

Nel mentre Manzi intraprese il primo viaggio alla volta del Sudamerica, grazie a un incarico dell’Università di Ginevra volto a studiare una particolare specie endemica di formiche della foresta amazzonica. Quell’esperienza segnò profondamente il suo percorso umano e professionale, trasformandosi in un momento chiave della sua formazione scientifica e della sua visione pedagogica.

Non si può dimenticare, infatti, che, proprio tramite questa iniziale ‘esplorazione’, animata da curiosità avventurosa, Manzi venne spinto anche «a conoscere mondi e umanità diverse, interrogandosi sulle loro condizioni e sulle contraddizioni della civiltà dell’uomo bianco di cui lui stesso si sentiva parte»⁹. In particolare, la situazione di sfruttamento dei contadini che, analfabeti, erano privati dei diritti politici lo colpì profondamente e così, anno dopo anno, per circa vent’anni, iniziò a trascorrere parte delle vacanze in Sudamerica, avendo come punto di riferimento una comunità di Salesiani, tra Perù ed Ecuador, dove si adoperò come educatore, alfabetizzando gruppi di indios. Ancora una volta, esperienza scientifica e tensione pedagogica si unirono con la sensibilità letteraria dell’autore, generando romanzi in cui i temi esistenziali e sociali di quella umanità trovavano la loro piena espressione narrativa e comunicativa. Sebbene, infatti, Manzi – come ricorda la figlia Giulia – «non parlasse spesso delle sue peripezie sudamericane, esse vivono in forma romanzzata nei suoi libri»¹⁰. *La luna nelle baracche* (1974), *Ei loco* (1979), *E venne il sabato* (2005, postumo)¹¹ costituirono una trilogia che evidenzia un percorso di sempre maggiore identificazione di Manzi con la realtà latino-americana e con il tema della rivolta individuale, comunitaria e di portata provinciale e come,

⁷ Per un affondo su «Il Vittorioso» si vedano G. Vecchio, *L’Italia del Vittorioso*, Ave, Roma 2011; E. Preziosi, *Il Vittorioso. Storia di un settimanale per ragazzi, 1937-1966*, il Mulino, Bologna 2012; S. Fava «Il Vittorioso: a magazine for youth education beyond Italian fascist propaganda», in «History of Education & Children’s Literature», IX, 1 (2014), pp. 649-666.

⁸ Sulla rubrica de «Il Vittorioso» “Incontri con la natura” si veda A. Dessardo, *Incontri con la natura, incontri con la vita. Alberto Manzi collaboratore de "Il Vittorioso"*, «Pagine Giovani», 1 (2024), pp. 27-33.

⁹ R. Farné, *Alberto Manzi perché ancora oggi non è mai troppo tardi*, «il Mulino», 4 (2012), pp. 721-727.

¹⁰ G. Manzi, *Il profumo della foresta*, in A. Canevaro, G. Manzi, D. Volpi, R. Farné, *Un maestro nella foresta*, cit., p. 29.

¹¹ Si vedano A. Manzi, *La luna nelle baracche* [1974], intr. di R. Farné, Edizioni di storia e letteratura, Roma 2024; Id., *Ei loco* [1979], pref. di F. Geda, Edizioni di storia e letteratura, Roma 2025; Id., *E venne il sabato* [2005, postumo], pref. di A. Canevaro, Baldini e Castoldi, Milano 2014.

in questo processo, l'educazione emerge come chiave di resistenza e di riscatto sociale quale minaccia per i potenti e strumento di emancipazione per i contadini e i gruppi marginalizzati¹².

D'altra parte, il contatto diretto con l'ambiente naturale latino-americano e con le popolazioni locali alimentò la sua curiosità verso l'interdipendenza tra esseri viventi e l'equilibrio degli ecosistemi, temi che sarebbero divenuti centrali nella sua produzione successiva.

Da quell'avventura nacquero non solo numerosi articoli per la rubrica 'Occhi sul mondo'¹³, ospitata sempre su «Il Vittorioso» e dedicata a reportage di viaggio e osservazioni scientifiche da lui realizzate come 'inviato speciale', ma anche una più ampia attività di divulgazione naturalistica, che trovò espressione tanto nelle pagine della rubrica 'Incontri con la natura' quanto in altre successive iniziative editoriali, nelle quali Manzi seppe unire rigore scientifico, chiarezza espositiva e sensibilità educativa, anticipando di decenni un approccio integrato tra educazione ambientale, scienza e cittadinanza consapevole. Un'esperienza che negli anni si sarebbe sempre più consolidata e diversificata¹⁴.

La genesi di una collana

È con questo spirito, dunque, che nel 1959 Manzi scrisse ad Adolfo Lombardi. Una prima brevissima missiva, che costituisce però un documento di particolare rilievo, poiché consente di ricostruire non soltanto la genesi progettuale dell'iniziativa editoriale, ma anche la visione pedagogica e divulgativa che ne orientò la struttura complessiva.

¹² Sull'esperienza di Manzi in America Latina si vedano – oltre al già citato A. Canevaro, G. Manzi, D. Volpi, R. Farné, *Un maestro nella foresta*, cit. – A. Melis, *Alberto Manzi, scrittore latinoamericano*, in A. Manzi, *Romanzi*, a cura di A. Melis, Gorée Edizioni, Iesa 2007; F. Pongiluppi, P. Serrao, *Alberto Manzi, letto e pensato dal Sudamerica*, «Nuova Secondaria Ricerca», 10 (2024), pp. 382-392.

¹³ Sulla rubrica de «Il Vittorioso» "Occhi sul mondo" si veda R. Farné, *Occhi sul mondo al lume di tre luciole*, in A. Canevaro, G. Manzi, D. Volpi, R. Farné, *Un maestro nella foresta*, cit., pp. 45-55.

¹⁴ Tra le opere dedicate da Alberto Manzi alla divulgazione scientifica sono da annoverare: A. Manzi, voce "Gli animali e le piante", Nuova Enciclopedia Rizzoli, Milano 1957; Id., *Gli animali*, Istituto Educazione Artistica, Milano 1959; Id., *Luigi Pasteur*, AVE (collana "I grandi pionieri"), Roma 1959; Id., *Animali grandi, piccoli, così così*, ill. di E. Chiusa, Istituto Educazione Artistica (collana "Le stagioni"), Milano 1960; Id., *I misteri degli abissi*, Walt Disney, Mondadori (collana "La natura e le sue meraviglie") Milano 1961; nel 1961 Manzi curò anche alcuni volumi nella collana "Vogliamo conoscerci?" dell'editrice La Sorgente, Milano: *Le scimmie; I colossi; Gli uccelli; I cani*; Id., *Gli animali a casa loro*, ill. di G. Caselli, Istituto Edizione Artistica (collana "Le stagioni"), Milano 1962; Id., *Laik, il lemmo*, Walt Disney, Mondadori (collana "La natura e le sue meraviglie") Milano 1962; Id., *Der lange Weg nach Arjeplog*, Bei Obpacher, München 1962; P. Boranga, A. Manzi, A. Lugli, R. Caporali, *Città del prato*, ill. di E. Squillantini, Bemporad Marzocco (collana "I libri della natura"), Firenze 1963; nel 1968 Manzi curò i tre volumi dell'enciclopedia *La natura e la vita* (Bompiani, Milano) nella collana "Vedere e capire" (vol. 1: *Gli animali e il loro ambiente*; vol. 2: *Gli animali intorno a noi*; vol. 3: *La terra e i suoi segreti*).

È noto che Manzi partecipò alla collana ‘Incontri con la natura’ in qualità di autore, firmando sei volumetti, uno dei quali, il settimo, redatto a quattro mani con un altro scrittore, Danilo Forina (1912-1993)¹⁵. Si tratta di: *I dominatori dell’aria* (1959) quinto volume della collana; *Meraviglie del mondo alato* (1959) sesto volume della collana; *Strani animali* (1959) settimo volume della collana; *Il popolo mirmico* (1959) decimo volume della collana; *I misteriosi serpenti* (1961) quattordicesimo volume della collana; *Strane alleanze* (1961) diciassettesimo volume della collana. Tuttavia, meno noto è il fatto che Manzi fu anche direttore, ideatore e principale promotore intellettuale e animatore della collana. Il suo ruolo, dunque, non si esaurì nella produzione di testi, ma si estese alla concezione metodologica e formale di un intero progetto editoriale.

La collana¹⁶ – composta complessivamente da venti volumetti¹⁷ pubblicati a partire dal 1959 – si caratterizza, infatti, per una notevole unità strutturale e grafica: tutti i titoli condividono il medesimo formato (22 x 16 cm), una foliazione costante (variabile tra le 55 e le 65 pagine) e la presenza di un apparato iconografico ricco e accurato, costituito da illustrazioni e fotografie selezionate con finalità tanto estetiche quanto didattiche. Tale coerenza formale risponde a un disegno consapevole, finalizzato a rendere l’opera complessivamente riconoscibile e a favorirne l’uso in contesti educativi.

Una omogeneità formale nella quale si rispecchia anche una certa omogeneità stilistica perché – pur nella polifonia delle voci autoriali e nella varietà dei vari temi che sono trattati, tutti afferenti all’ambito dell’indagine del mondo della natura –

¹⁵ Danilo Forina fu, tra gli anni Trenta e gli anni Sessanta, scrittore di racconti, collaboratore di numerosi giornali per ragazzi e poi autore su «Il Vittorioso» di testi per fumetti. Fu, infatti, Domenico Volpi a chiedere a Danilo Forina di scrivere storie per fumetti pur non essendo quella la sua vocazione. L’incarico da parte de La Scuola Editrice di Brescia di scrivere volumi di divulgazione scientifica sui temi della zoologia fu per lui un’occasione per tornare alla sua vocazione originaria di scrittore di libri. Si veda P. Pinnelli, *Danilo Forina, un canosino alla corte di Walt Disney*, «La Gazzetta del Mezzogiorno», 11 agosto 2023 <https://www.lagazzettadelmezzogiorno.it/news/bat/1415441/danilo-forina-un-canosino-allacorte-di-walt-disney.html>. Ultima consultazione in data 5 ottobre 2025.

¹⁶ I volumi che compongono la collana, pubblicati tra il 1959 e il 1961, sono, in ordine di pubblicazione, i seguenti: D. Volpi, *Madre terra*; G. Valle, *Il mare*; V. Ruocco, *Sorella acqua*; M. L. Bari, *Abitanti dell’acqua*; A. Manzi, *I dominatori dell’aria*; A. Manzi, *Le meraviglie del mondo alato*; D. Forina, A. Manzi, *Strani animali*; D. Forina, *Gli abitanti del deserto*; D. Volpi, *Artigli e zanne*; A. Manzi, *Il popolo mirmico*; D. Forina, *Il gigante della giungla e della savana*; S. Guarnera, *Mondi misteriosi*; S. Guarnera, *Oltre i confini del sole*; A. Manzi, *I misteriosi serpenti*; G. Valle, *Abitanti dei ghiacci*; G. Valle, *Mostri del mare*; A. Manzi, *Strane alleanze*; D. Volpi, *Il re del fiume*; M. Romana, *Vita nell’alveare*; M. Romana, *Le api e l’uomo*.

¹⁷ Dai documenti visionabili presso l’Archivio dell’Editrice La Scuola (Fascicolo Manzi Alberto - Corrispondenza per la pubblicazione di vari volumi e incarichi per la riduzione di volumi di narrativa per ragazzi) si apprende che inizialmente i volumi previsti erano ventiquattro. Tuttavia, due volumi, dedicati rispettivamente a *Le piante carnivore* e *Le farfalle*, vennero scartati (si veda il foglio Pro-memoria per la collana Incontri con la natura allegato al documento “Da Lettera della Direzione al prof. Alberto Manzi in data 4/5/59”); altri due volumi curati da Danilo Forina e intitolati rispettivamente *I vulcani* e *Il radar vivente* vennero espunti dalla lista iniziale in quanto rigettati dal consulente scientifico dell’editore (si veda Lettera dell’editore ad Alberto Manzi del 14 maggio 1959).

i volumi seguono uno schema coerente e una impostazione che ricalca l'idea stessa che Manzi aveva di divulgazione scientifica, non come trattazione di fatti freddamente espositiva, ma come una narrazione che desti curiosità e interesse nei più piccoli, facendo sorgere in loro domande, sensibilità e un genuino interesse per la vita degli esseri che popolano l'universo conosciuto.

L'insieme dei volumetti appare, quindi, unificato da un medesimo paradigma espressivo. Come Manzi stesso avrebbe più volte ribadito, la divulgazione non doveva ridursi a una mera esposizione didascalica di dati, ma configurarsi come una narrazione capace di suscitare interrogativi e partecipazione emotiva. La conoscenza, in questa prospettiva, non si presenta come un fine statico, bensì come un processo dinamico di scoperta che mira a formare nei giovani lettori una sensibilità verso il mondo naturale e umano che li circonda.

Ciò perché Manzi intendeva portare i giovani lettori, tramite la *conoscenza*, a sviluppare una *coscienza* delle questioni e anche «dei problemi concreti, filtrati attraverso una acutissima sensibilità»¹⁸, che abitano lo spazio in cui loro stessi vivono. Proprio tale promozione di consapevolezza critica è il minimo comun denominatore di tutti i volumetti di questa collana.

La funzione educativa perseguita da Manzi, autore ma anche direttore dell'iniziativa editoriale, fu dunque duplice: da un lato, promuovere la comprensione razionale dei fenomeni, dall'altro lato, stimolare nei ragazzi una coscienza critica e responsabile nei confronti della realtà.

La collana si configurava così come uno strumento di alfabetizzazione scientifica, ma anche come un veicolo di educazione civica e morale, volto a sviluppare nei più piccoli una consapevolezza attiva dei problemi concreti dell'ambiente e della società. Tale tensione etico-pedagogica costituisce il principio unificante dell'intero corpus di pubblicazioni.

Per tale ragione, prima di affrontare nel dettaglio gli aspetti contenutistici e tematici dei volumetti, è opportuno soffermarsi sulla fase originaria del progetto editoriale, al fine di indagare non soltanto le circostanze materiali della sua nascita, ma anche il contesto culturale e le motivazioni ideali che ne determinarono la fisionomia.

La genesi della collana si configura, in effetti, come una microstoria esemplare del pensiero pedagogico di Manzi: una sintesi di rigore scientifico e immaginazione narrativa, di finalità didattica e apertura etica, in cui si rispecchia l'intera

¹⁸ D. Giancane, *Premessa*, in Id., *Alberto Manzi o il fascino dell'infanzia*, Rino Fabbri Editore, Milano 1975, p. 5.

sua idea di educazione come crescita consapevole e partecipata. La collana non nasce, infatti, soltanto come raccolta di testi divulgativi, ma come laboratorio di un nuovo modo di comunicare la conoscenza, fondato sul dialogo tra parola e immagine, tra meraviglia e ragione, tra esperienza e riflessione.

Dalle prime righe della lettera inviata da Manzi ad Adolfo Lombardi si evince che la collana prese avvio con una prima serie composta da dieci volumi, concepita come nucleo inaugurale di un progetto più ampio, suscettibile di espansione. La missiva, tuttavia, non si limita a registrare l'avvio della pubblicazione: essa costituisce una testimonianza preziosa della coscienza autoriale e direttiva di Manzi, che interviene con precisione su questioni di carattere editoriale e metodologico. In particolare, l'autore formula due osservazioni critiche nei confronti dell'editore, che rivelano quanto egli fosse attento non solo alla qualità dei testi ma anche alle modalità di presentazione e diffusione dell'opera e, dunque, la profonda attenzione con cui seguiva ogni aspetto della realizzazione.

Ma... (me lo permetta, un 'ma', caro Ingegnere?) ho notato due... mancanze, se posso esprimermi così; una un po' grave, l'altra di secondaria importanza. Ed eccole:

1º) Nel volume da me visto, 'Madre Terra', non è riportato nemmeno sulla terza pagina di copertina, l'elenco completo dei volumi della collana, il che è controproducente. Perché è sempre bene che il lettore sappia che di quello stesso tipo di libro che ha acquistato ce ne sono altri, su altri argomenti. Non si potrebbe rimediare almeno su i volumi della seconda serie, ove non fosse possibile su quelli già usciti?

2º) E questa è la mancanza di secondaria importanza: era stata prevista una piccola premessa su ogni volumetto in cui si ringraziavano le diverse ambasciate che vi avevano fornito materiale ed aiuto, i giardini zoologici, i musei ecc. Era una piccola cosa che avrebbe permesso ai libri di essere conosciuti anche fuori, con questo piccolo artificio. E ancora (e questo è solo a carattere personale) non è stato neppure accennato che la collana era stata diretta dal sottoscritto¹⁹.

I due 'rimproveri' che Manzi muove all'editore, pur di natura tecnica, riflettono in realtà una visione coerente e profondamente consapevole della funzione educativa e comunicativa del libro.

Il primo rilievo concerne l'assenza dell'elenco completo dei titoli appartenenti alla collana, omissione che Manzi giudica «controproducente». A suo avviso, infatti, è fondamentale che il lettore sappia che ogni opera fa parte di un corpus più ampio, dedicato a temi affini e complementari. La mancata indicazione dei titoli

¹⁹ Lettera di Alberto Manzi ad Adolfo Lombardi del 5 novembre 1959, cit.

compromette, secondo l'autore, la percezione di unità e continuità dell'intera iniziativa editoriale, oltre a ridurne l'efficacia promozionale e didattica. In tale osservazione si manifesta una concezione del libro come strumento relazionale, parte di un dialogo più ampio con il lettore, che non si esaurisce nel singolo testo ma si estende alla totalità del progetto conoscitivo.

Il secondo 'rimprovero' riguarda la mancata inserzione, all'interno dei volumetti, di una breve premessa di ringraziamento destinata a quelle istituzioni che avevano fornito materiali e contributi per la realizzazione dei testi. Sebbene si trattasse di una questione «di secondaria importanza», Manzi ne sottolinea la valenza strategica perché ciò avrebbe consentito di ampliare la visibilità della collana, consolidando reti di collaborazione e promuovendo la circolazione culturale delle opere. A questo rilievo, di carattere editoriale e promozionale, Manzi aggiunge infine una nota personale: il dispiacere per il fatto che non fosse stato menzionato il suo ruolo di direttore della collana, omissione che egli giudica per la sua incidenza sulla riconoscibilità intellettuale del progetto e sulla legittimazione di un lavoro corale che aveva richiesto un forte impegno ideativo e organizzativo.

Tali rilievi, pur nella loro apparente marginalità, assumono un valore emblematico: attestano la volontà di Manzi di garantire coerenza e integrità culturale a un progetto che egli non considerava un semplice prodotto librario, bensì un dispositivo educativo complesso, in cui forma, stile, contenuto e finalità pedagogica dovevano convergere in un equilibrio armonico.

In questa prospettiva, la collana appare il risultato di un intreccio tra impegno intellettuale e responsabilità sociale, in cui la divulgazione scientifica diviene strumento privilegiato di formazione umana e civica.

Tali osservazioni, lungi dall'essere meri rilievi amministrativi, testimoniano il profondo coinvolgimento di Manzi nella gestione del progetto e la sua ferma volontà di garantirne la coerenza con l'idea di divulgazione scientifica che egli intendeva promuovere come una divulgazione 'umanistica', narrativa e democratica, capace di unire sapere e immaginazione, rigore e meraviglia.

La replica dell'editore sarebbe giunta l'11 novembre dello stesso anno²⁰.

In primo luogo, l'editore riconosce la mancata pubblicazione, all'interno di ciascun volumetto, dell'elenco completo dei titoli della collana, attribuendo tale omissione

²⁰ Lettera dell'editore ad Alberto Manzi dell'11 novembre 1959, conservata presso l'Archivio La Scuola, Fascicolo Manzi Alberto - Corrispondenza per la pubblicazione di vari volumi e incarichi per la riduzione di volumi di narrativa per ragazzi.

alla fretta con cui era stata portata a termine la stampa della prima serie di dieci volumi. L'errore viene dunque spiegato come una conseguenza dei tempi redazionali troppo ristretti e l'editore si impegna a inserire l'elenco completo nella seconda serie dei volumetti e, qualora si procedesse a una ristampa, anche nella riedizione della prima.

Un secondo punto riguarda la mancata menzione del nome di Manzi quale direttore della collana. Anche in questo caso la casa editrice ammette la «spiacerevole dimenticanza» e promette di rimediare inserendo correttamente la dicitura nelle successive pubblicazioni e nelle eventuali ristampe.

Infine, l'editore affronta la terza osservazione relativa alla assenza di un ringraziamento formale agli enti che avevano collaborato alla raccolta del materiale iconografico e documentario. La mancanza viene spiegata con il cambio di personale intervenuto durante la fase di realizzazione: chi, in ultima istanza, aveva curato la pubblicazione non era a conoscenza dell'indicazione fornita da Manzi.

Tali rassicurazioni trovarono effettivo riscontro soltanto in una fase successiva della pubblicazione. È infatti a partire dal volume n. 11 – *Il gigante della giungla e della savana* di Danilo Forina (1961) dedicato all'elefante – che si può osservare un adeguamento alle indicazioni di Manzi: sui volumetti della nuova serie compaiono sia l'elenco completo dei titoli della collana, sia la menzione ufficiale del nome di Alberto Manzi quale direttore.

Tale riconoscimento formale, che sancisce la piena maturazione del progetto, consente di tornare indietro alle sue origini per ricostruire le fasi preliminari della sua ideazione e realizzazione.

Già in una lettera del 7 febbraio 1959, l'editore aveva comunicato a Manzi che la collana avrebbe dovuto essere disponibile agli inizi di aprile dello stesso anno²¹; tuttavia, solo nella successiva lettera del 14 maggio 1959 l'editore scrisse a Manzi informandolo che «la prima serie di 10 volumetti è già in fase di impaginazione, essendo pronte tutte le cianografie»²².

In realtà però la fase di gestazione della collana era stata alquanto lunga e articolata perché – almeno per quanto si è potuto verificare dai documenti conservati presso l'archivio dell'Editrice La Scuola – l'idea di dar vita alla collana era stata

²¹ «La nostra decisione di accelerare la comparsa della collana nel periodo da noi sopra indicato, e cioè a partire dai primi giorni del prossimo mese di aprile». Lettera dell'editore ad Alberto Manzi del 7 febbraio 1959, conservata presso l'Archivio La Scuola, Fascicolo Manzi Alberto - Corrispondenza per la pubblicazione di vari volumi e incarichi per la riduzione di volumi di narrativa per ragazzi.

²² Lettera dell'editore ad Alberto Manzi del 14 maggio 1959, conservata presso l'Archivio La Scuola, Fascicolo Manzi Alberto - Corrispondenza per la pubblicazione di vari volumi e incarichi per la riduzione di volumi di narrativa per ragazzi.

concepita da Alberto Manzi già nel 1956 ed era nata con un progetto ben preciso, articolato e coerente²³.

In un appunto recante la data del 3 agosto 1956²⁴ del Comitato di redazione di «Scuola Italiana Moderna» si dà notizia della lettura di una proposta avanzata da Alberto Manzi per la realizzazione di una collana di volumetti destinata alla scuola elementare. Tale proposta era pervenuta per il tramite di Mario Comassi, una delle figure più attive all'interno dell'editrice – autore egli stesso di libri di testo e tra i principali animatori delle iniziative editoriali rivolte all'infanzia e alla didattica primaria²⁵.

L'appunto è allegato a quello che viene definito «promemoria del Dr. Comassi illustrante una proposta del prof. Manzi»²⁶ che reca l'intestazione *Proposta Manzi* e nella parte sinistra la scritta a penna 'Comassi'²⁷. In tale «promemoria» la proposta della collana è collocata all'interno di un quadro culturale ben preciso, quello di un'epoca che, anche sul piano politico, si mostrava sempre più sensibile ai temi della formazione e della creazione «nel nostro Paese una coscienza naturalistica», una consapevolezza della necessità di «protezione della natura».

Gli anni cui si riferisce il documento sono infatti quelli in cui si avvia, in Italia, un dibattito volto a promuovere una consapevolezza collettiva della necessità di proteggere e tutelare la natura, riconoscendola non solo come oggetto di studio scientifico, ma come patrimonio comune da preservare e come ambito educativo privilegiato per la crescita morale e civica dei più giovani.

²³ Proprio nel 1956 si era interrotta la collaborazione di Manzi alla rivista «Il Vittorioso», fatte salve alcune pubblicazioni tra l'autunno 1957 e l'estate del 1958 «che in qualche modo preparavano i lettori al suo ritorno, ma che sembrano, in considerazione dei temi trattati, semplici recuperi di brani scartati in precedenza o piuttosto ripresi da altri testi, magari a scopo promozionale» e alcuni servizi usciti nel 1959 (Si veda A. Dessardo, *Incontri con la natura, incontri con la vita. Alberto Manzi collaboratore de "Il Vittorioso"*, cit., p. 33). Sempre nel 1956 Manzi aveva iniziato la collaborazione col neonato periodico per ragazzi dell'Editrice La Scuola, «Esploriamo», inizialmente rivolto ai bambini della scuola elementare e innestato su un apprendimento attivo e laboratoriale, sul piacere della scoperta, sul legame tra gioco e apprendimento e sulla collaborazione tra scuola e tempo libero. Le rubriche affrontavano temi vicini alla vita quotidiana dei bambini – come la casa, i giochi, lo sport, le stagioni – e li invitavano a osservare, riflettere, collezionare, disegnare e costruire. Attraverso attività pratiche, giochi, ritagli, piccoli plastici ed enigmistica, la rivista proponeva un «apprendimento divertente», favorendo la creatività e l'autonomia. Inizialmente quindicinale (dal dicembre 1956 al novembre 1957), il periodico divenne poi mensile fino al 1961 e in seguito nuovamente quindicinale dal 1961 alla chiusura, avvenuta nel 1968. Dal 1956 al 1958 la rivista «Esploriamo» fu diretta da Angelo Zammarchi, dal 1958 al 1963 da Vittorino Chizzolini e dal 1963 al 1968 da Lino Monchieri. Si veda F. Pruner, *I periodici*, in L. Pazzaglia (a cura di), *Editrice La Scuola 1904-2004 - Catalogo storico*, cit., p. 753.

²⁴ Appunto *Comitato di Redazione del 3 agosto 1956 – Alberto Manzi: proposta nuova collana*, conservato presso l'Archivio La Scuola, Fascicolo Manzi Alberto – Corrispondenza per la pubblicazione di vari volumi e incarichi per la riduzione di volumi di narrativa per ragazzi.

²⁵ Come afferma Evelina Scaglia, Mario Comassi faceva parte del «cenacolo» dei ragazzi «scoperti» da Vittorino Chizzolini a partire dal 1940 e attivi nella redazione della rivista «Scuola Italiana Moderna». Si veda E. Scaglia, *Un "ribelle per amore". Emilio Rinaldini e il suo "maestro" Vittorino Chizzolini*, Studium, Roma 2022, p. 62.

²⁶ Appunto *Comitato di Redazione del 3 agosto 1956 – Alberto Manzi: proposta nuova collana*, cit.

²⁷ Il foglio con l'intestazione *Proposta Manzi* (s.d.) è conservato presso l'Archivio La Scuola, Fascicolo Manzi Alberto – Corrispondenza per la pubblicazione di vari volumi e incarichi per la riduzione di volumi di narrativa per ragazzi.

[...] Questo è il momento opportuno per entrare in ballo. E, soprattutto, per essere i primi. Non lasciamoci giocare dagli altri. Ci vuole il... pugno nell'occhio! Entrare con un colpo imprevisto e grosso nel vivo della questione, quando gli altri ancora non si pongono il problema.

Comunque, la mia parola è che a marzo (i primi del mese) tu avrai tutti i 24 volumetti già pronti. Poi, ne farai quel che vuoi²⁸.

Manzi, dunque, propone la collana a La Scuola animato prima di tutto da uno spirito di impegno e responsabilità sociale, da uno slancio politico che per lui si traduce nella elaborazione di un prodotto editoriale di qualità che si imponga efficacemente sul mercato ma soprattutto interPELLI la riflessione pedagogico-educativa.

Anzi, la mia idea sarebbe addirittura gigantesca (e perciò mi sembra quasi irrealizzabile). L'Ed. 'La Scuola' dovrebbe fondare un'associazione di AMICI DELLA NATURA, in collaborazione con il movimento italiano PRO-NATURA, con il preciso incarico di diffondere tra i ragazzi delle scuole la conoscenza della Natura. Come? Con la nostra Collana, per la parte generale; con una pubblicazione particolare (mensile) per gli amici; creare dei Centri PRO NATURA in ogni scuola, collegati fra loro da questo bollettino mensile. Piccole quote d'iscrizione (e abbonamento al periodico - piccole per far sì che tutti possano iscriversi); creazione di una biblioteca specifica (a spese del Ministero o con gli aiuti di questo); corsi annuali fra tutti i ragazzi (ricerche su animali, piante, ecc.) e fra i maestri. Insomma, in breve, interessare tutti, grandi e piccoli, a questo problema; e, soprattutto, far sì che LA SCUOLA entri sempre più e meglio nelle scuole, e che sia l'anima di questo avvicinarsi alla natura²⁹.

L'idea di Manzi – continua poi concludendo – è dunque che la collana scientifica 'Incontri con la natura' sia «l'anima e l'ossatura» del Movimento italiano per la protezione della natura, prima associazione ambientalista sorta nell'Italia del dopoguerra³⁰.

²⁸ Ibidem.

²⁹ Ibidem.

³⁰ Il Movimento Italiano per la Protezione della Natura nacque ufficialmente il 25 giugno 1948, raccogliendo l'eredità scientifica e l'impegno morale di numerose associazioni che, nonostante le difficoltà della prima metà del Novecento, avevano continuato a studiare, proteggere e valorizzare l'ambiente naturale. Fu costituito nel castello di Sarre, in Valle d'Aosta e la sua fondazione fu il frutto dell'impegno di un gruppo di pionieri dell'ambientalismo guidati da Renzo Videsott, professore presso la Facoltà di Medicina Veterinaria di Torino e Direttore Sovrintendente del Parco Nazionale del Gran Paradiso. Poco prima dell'atto costitutivo, il gruppo si era riunito presso la dimora del conte Gian Giacomo Gallarati Scotti a Oreno di Vimercate (MB), primo promotore della salvaguardia dell'orso bruno alpino. A testimoniare quell'incontro fu lo scrittore e giornalista Dino Buzzati, che il 27 giugno 1948 scrisse sul «Corriere della Sera»: «Ci pare molto civile che nell'anno 1948 ci sia ancora qualcuno che si interessi sinceramente di queste cose. Di fronte alla natura, se si riesce a guardarla con animo sincero, le miserie si sciogliono, gli uomini si ritrovano l'un l'altro dimenticando di avere questo o quel colore. E se non avessimo paura di essere frantesi, ci verrebbe fatto di dire che oggi qui

In questa cornice, si comprende, dunque, non solo la sensibilità di Manzi per il tema dell'ambiente, dell'ecologia, ma il suo vivere questo progetto editoriale come parte di un progetto molto più ampio, di natura civile e politica, un impegno volto all'emancipazione sociale attraverso la centralità di un'educazione che fosse orientata alla formazione alla complessità dell'esistenza, per un processo di maturazione etica.

Come rispose l'Editrice La Scuola a queste sollecitazioni?

Già l'appunto del Comitato di redazione del 3 agosto del 1956 riporta: «in generale si ritiene che la persona (ossia Manzi) dia affidamento mentre dal punto di vista amministrativo la proposta pare assai onesta».

In una lettera successiva, datata 30 gennaio 1957, l'Editrice La Scuola conferma ad Alberto Manzi la possibilità di avviare la collana, ma al contempo esprime con chiarezza le proprie riserve rispetto all'idea di costituire un'associazione di 'Amici della natura'.

Egregio Professore,

il nostro Dott. Comassi ci ha illustrato alcune Sue proposte. Da parte nostra siamo lieti che Lei gentilmente ci suggerisca interessanti iniziative. Tuttavia, però, dobbiamo tener conto di quelle che sono le effettive possibilità di realizzazione da parte nostra [...] Circa poi la possibilità di promuovere una associazione di 'Amici della natura', la Sua proposta, che rispecchia una esigenza assai sentita, trova da parte nostra la difficoltà fondamentale che non compete a noi, date anche le numerosissime attività nelle quali siamo già impegnati, farci iniziatori di una nuova associazione, quale quella da Lei auspicata. Riteniamo invece che 'La Scuola' potrebbe stringere più efficaci rapporti col movimento italiano 'Pro natura'. In particolare, dovrebbe diffondere le proprie pubblicazioni adatte all'argomento – e in primo piano la collana da Lei promossa – svolgendo, eventualmente, anche attraverso le proprie riviste, tutta quell'opera destinata ad avvicinare sempre più il fanciullo e la scuola

ad Oreno, è rinato una specie di Circolo Pickwick, però senza niente da ridere, senza le stupidaggini di Winkle ma con tutto il buon volere. l'onestà e il cuore dell'immortale presidente» (D. Buzzati, *S.O.S. per l'orso alpino e altre povere bestie. Nell'intento di salvare i superstiti esemplari di una nostra preziosa fauna nasce un Gruppo di amici della Natura*, «Corriere della Sera», 27 giugno 1948, p. 3). Il Movimento nacque con l'intento di diffondere e condividere la preoccupazione per i destini ambientali del pianeta, già allora compromessi dagli effetti dell'industrializzazione. Le prime sezioni sorse a Torino, Milano, Trento e Vicenza, per poi estendersi progressivamente in tutta Italia. Il Movimento fu animato, sin dagli esordi, dal desiderio di salvare lo stambecco e, insieme, dal convincimento che la protezione della natura rappresentasse non solo una necessità ecologica, ma anche una via di elevazione morale e spirituale dell'uomo. A partire dal 1953 divenne Movimento PRO NATURA, che in seguito ha contribuito alla costituzione della Federazione Nazionale Pro Natura a (1959-2018). Si vedano F. Pedrotti, *Il fervore dei pochi. Il movimento protezionistico italiano dal 1943 al 1971*, Temi Editrice, Trento 1998; Id., *Il Movimento Italiano per la Protezione della Natura (1948-2018). Renzo Videsott e la sua eredità*, Temi Editrice, Trento 2018.

alla natura, in generale troppo dimenticata in Italia. Tutto questo però, come abbiamo detto, senza creare un ‘movimento’, una associazione, o dei centri³¹.

La lettera riconosce il valore ideale della proposta manziana – «una esigenza assai sentita» – ma ne limita la portata operativa: La Scuola, già impegnata su molti fronti, non ritiene opportuno «farsi iniziatrice di una nuova associazione», ritenendo invece importante collaborare con il Movimento Italiano per la Protezione della Natura (Pro Natura), istituzione già esistente e riconosciuta, concentrando gli sforzi sulla divulgazione, sulla sensibilizzazione educativo-pedagogica e incrementando quell’opera destinata ad avvicinare sempre più l’infanzia e l’istituzione scolastica a questi temi.

D’altra parte, l’editrice già da qualche tempo era impegnata in questo avvicinamento tra i temi di educazione ambientale, tanto che Marco Agosti, nel medesimo appunto del Comitato di redazione del 3 agosto del 1956, discutendo della collana, sottolinea come essa nasca «sotto l’insegna dell’esplorazione dell’ambiente», ponendo però, proprio per questo motivo, una «difficoltà» perché – afferma Agosti – «si avvicina di molto a ‘Cantiere’»³².

Il periodico «Cantiere»³³ – diretto dapprima da Mario Mazza (1953- 1956) e successivamente da mons. Angelo Zammarchi (1956-1958) e da Vittorino Chizzolini (1958-1970) – era nato nel 1953. Come evidenziato dal sottotitolo *Sussidi per l’educatore*, era sorto con lo scopo di aggiornare gli educatori genitori maestre sacerdoti intorno ai problemi suscitati dal progresso in rapporto ai giovani e alla loro formazione. A partire dal secondo anno di vita, la rivista andò connotandosi come uno strumento di sostegno alla didattica proposta da «Scuola Italiana Moderna» mantenendo un approccio «moderno e pratico» e distinguendosi soprattutto proprio per le riflessioni sui fattori ambientali interferenti con l’azione educativa della scuola, tanto da essere definita un «ponte tra scuola e ambiente»³⁴. A questa preoccupazione di Marco Agosti risponde, come sottolineato nel medesimo appunto del Comitato di redazione del 3 agosto, il prof. Aldo Agazzi

³¹ Lettera dell’editore ad Alberto Manzi del 30 gennaio 1957, conservata presso l’Archivio La Scuola, Fascicolo Manzi Alberto - Corrispondenza per la pubblicazione di vari volumi e incarichi per la riduzione di volumi di narrativa per ragazzi.

³² Appunto *Comitato di Redazione del 3 agosto 1956*, cit.

³³ F. Pruner, *I periodici*, in L. Pazzaglia (a cura di), *Editrice La Scuola 1904-2004 - Catalogo storico*, La Scuola, Brescia 2004, pp. 750-751.

³⁴ Ivi, p. 751.

osservando come «Cantiere» fosse una pubblicazione pensata però «per i maestri, mentre la collanina del Manzi è per i ragazzi»³⁵.

Si tratta di un dato particolarmente interessante, perché la collana ‘Incontri con la natura’, una volta uscita, venne proposta dall’editrice, come si evince da alcune pubblicità della collana rinvenibili sulla rivista «Scuola Italiana Moderna», come strumento «per gli insegnanti del II e III ciclo e, in misura minore, quelli del I ciclo», quindi come un dispositivo utile in particolare ai docenti per la preparazione alle lezioni di scienze. Essa, però, si configurava nei fatti soprattutto come un mezzo per i giovani allievi, che vi avrebbero potuto attingere notizie e dati per le proprie ricerche personali³⁶.

La collana appariva, dunque, come un ponte tra la didattica e la lettura autonoma, un materiale di supporto per gli insegnanti ma anche un’occasione di scoperta diretta per i bambini, chiamati a esplorare i «meravigliosi segreti della natura» in modo accessibile, curioso e piacevole. In questo duplice registro – educativo e divulgativo – si riconosce la cifra più autentica dell’azione di Alberto Manzi, che, come direttore della collana, volle imprimere alla serie un’impronta personale, coerente con la sua concezione dell’educazione scientifica come esperienza viva, esperienziale e non nozionistica.

L’intento era quello di costruire una collana ‘a più voci’, affidando i singoli volumi a diversi autori, ma mantenendo una linea comune che riflettesse la sua idea di divulgazione: una scienza ‘raccontata’, costruita su un linguaggio chiaro, narrativo e suggestivo, capace di risvegliare nel lettore bambino non solo la curiosità conoscitiva ma anche il senso di meraviglia e di rispetto per la vita e per l’ambiente.

Per raggiungere tale obiettivo, Manzi trasferì nel progetto editoriale le proprie competenze e le intuizioni maturate nelle sue esperienze precedenti e la collana divenne così la sintesi di un metodo fondato sull’osservazione diretta, sull’uso del racconto come strumento formativo e su una visione della scienza come avventura conoscitiva accostabile da tutti.

³⁵ Appunto Comitato di Redazione del 3 agosto 1956, cit.

³⁶ Si vedano, a titolo di esempio le pagine di presentazione e promozionali della collana rinvenibili nell’annata 1960 della rivista «Scuola Italiana Moderna», nelle quali è riportato: «I volumetti della collana, dalla elegante veste tipografica, riccamente illustrati, offrono delle letture che introducono in modo facile e piacevole i ragazzi nei meravigliosi segreti della natura; dalle storie di piccoli insetti, alla descrizione di strani animali di mare e di terra, alla spiegazione di fenomeni e fatti portentosi. Vasta serie di dati e di notizie, passate al vaglio di un rigido controllo scientifico, utile all’insegnante per la preparazione alle lezioni di Scienze; Gli alunni vi potranno attingere notizie dati per le ricerche personali» e, poco sotto: «Interessano gli Insegnanti del 2.0 e 3.0 ciclo e, in misura minore, quelli del 1.0 ciclo».

È questa, in effetti, una caratteristica precipua della divulgazione scientifica di Manzi, che l'autore, in quanto direttore di collana, decise di trasferire in questo progetto editoriale in maniera tale che non solo i testi da lui realizzati, ma tutti ricalcassero queste peculiarità.

Contestualmente, in una ideale linea di continuità con le sue precedenti esperienze editoriali, Manzi scelse di coinvolgere alcuni autori già collaboratori dei progetti passati. Fu infatti a partire dai progetti con l'A.V.E. (Anonima Veritas Editrice), la casa editrice dell'Azione cattolica fondata nel 1934 da Luigi Gedda³⁷, e dalle persone che grazie a tali progetti negli anni aveva conosciuto, che egli trasse ispirazione e selezionò alcuni nomi per la nuova collana, tra i quali figurano i già citati Domenico Volpi e Danilo Forina.

'Storie' di scienza e natura. Le linee di continuità tra le molte voci

'Incontri con la natura' non era dunque soltanto una serie di libri di educazione ambientale, ma un vero e proprio manifesto pedagogico: un modo per portare la natura dentro la scuola e, al tempo stesso, per portare la scuola dentro la natura, attraverso la parola, l'immaginazione e l'esperienza personale dei bambini.

Se si osservano i venti volumetti che compongono la collana, emerge con chiarezza come, pur nella pluralità delle voci autoriali, essa risponda a un progetto unitario concepito e indirizzato da Alberto Manzi. La coerenza del disegno complessivo, che scaturisce – come si è visto – da una genesi progettuale comune, si riflette non solo nella scelta dei temi e degli autori, ma anche nelle soluzioni stilistiche e narrative adottate nei singoli testi, che condividono un medesimo intento divulgativo e pedagogico, ma soprattutto l'impronta della medesima 'guida'.

Tutti i volumetti della collana presentano, infatti, una struttura narrativa e comunicativa coerente, fondata su una precisa tecnica di divulgazione: proporre temi scientifici in modo rigoroso e documentato, ma al tempo stesso accattivante, narrativo e affascinante. La conoscenza – come suggeriva lo stesso Manzi – nasce dalla meraviglia, e proprio il meravigliarsi rappresenta il motore della scrittura di tutti i testi, nei quali la parola diventa strumento di scoperta e di fascinazione. Così, dalla meraviglia sgorga la conoscenza e dalla conoscenza nasce la coscienza, ossia una consapevolezza profonda del legame tra l'uomo e la natura.

³⁷ Si veda E. Preziosi (ed.), *Luigi Gedda nella storia della Chiesa e del Paese*, Ave, Roma 2013.

È possibile dunque scorgere nei volumetti i medesimi accorgimenti stilistici e scelte narrative ricorrenti, volti proprio a instaurare una cura e a un'attenzione specifiche verso questo speciale destinatario, il bambino o il ragazzo curioso, desideroso di capire il mondo attraverso l'esperienza diretta e il racconto.

Uno degli espedienti più evidenti presenti in molti volumi della collana è proprio la strutturazione di un dialogo diretto con il lettore. Numerosi autori coinvolgono, infatti, il giovane destinatario in un rapporto di complicità e di partecipazione attiva tramite domande dirette, retoriche e suadenti, toni confidenziali, inviti all'osservazione.

Il rivolgersi direttamente al lettore serve agli autori per trascinare quest'ultimo in una vera e propria avventura della scoperta, per farlo sentire parte attiva di quel movimento verso la conoscenza, tessendo un rapporto di fiducia e amicizia.

«Vogliamo conoscerlo?»³⁸ chiede allora Manzi ne *Il popolo mirmico*, decimo volumetto della collana, dedicato al mondo delle formiche, che Manzi aveva avuto modo di osservare e studiare in Sud America. La domanda serve fin dal principio a instaurare un clima di piacevolezza e di partecipazione, invitando il giovane lettore a entrare nel racconto come compagno di esplorazione piuttosto che come semplice destinatario di nozioni.

Un titolo molto simile – ‘Vogliamo conoscerci?’ – verrà dato da Manzi a una serie di piccoli albi di storie di animali dedicati ai più piccoli e pubblicati a partire dal 1963 con la casa editrice milanese La Sorgente.

La medesima predisposizione di un clima di interesse e familiarità è rintracciabile nell'ottavo volumetto della collana, opera di Danilo Forina e dedicato a *Gli abitanti del deserto* – «Ragazzi, volete compiere con me un viaggio nel deserto? Non dovrete spaventarvi per i pericoli di questa traversata. La compiremo insieme soltanto con l'immaginazione. Sprofondati in una poltrona, ci sembrerà davvero di andare per le invisibili piste che conducono alle agognate oasi. Basterà che mi prestiate attenzione»³⁹ – o nel primo volume, a cura di Domenico Volpi e dedicato a *Madre terra*: «Come è nato, dunque, questo nostro pianeta?»⁴⁰.

La confidenza trasforma la lettura in un dialogo vivo tra autore e lettore e, proprio grazie alla curiosità partecipe, la conoscenza si caratterizza come una scoperta condivisa.

³⁸ A. Manzi, *Il popolo mirmico*, La Scuola, Brescia 1959, p. 6.

³⁹ D. Forina, *Gli abitanti del deserto*, La Scuola, Brescia 1959, p. 9.

⁴⁰ D. Volpi, *Madre terra*, La Scuola, Brescia 1959, p. 9.

«Come si chiama dunque questo bestione? Non è difficile indovinarlo. Tutti voi lo conoscete molto bene»⁴¹ si legge nell'undicesimo volume, scritto da Danilo Forina e dedicato a *Il gigante della Giungla e della savana*, mentre in *Oltre i confini del sole*, tredicesimo libro, Sebastiano Guarrrera annuncia:

Sul nostro potente razzo immaginario, stiamo navigando verso gli altri pianeti del sistema solare. Abbiamo sorpassato la Luna e ci stiamo dirigendo verso i pianeti nostri vicini. Attenzione! Siete pronti? Marte è in vista!⁴².

Attraverso questo linguaggio diretto e inclusivo, lo scrittore così non è un autore lontano, distaccato, cattedratico, ma a un compagno di viaggio, che guida il lettore dentro il mistero della natura con tono affabile e confidente, trasformando la conoscenza in un'avventura condivisa. Un rapporto dialogico e paritetico che favorisce una partecipazione attiva al processo conoscitivo.

Molti autori, inoltre, non solo instaurano un dialogo diretto con il lettore chiamandolo 'amico', ma delineano anche i contorni di quella che si appresta ad essere un'esperienza nei confini del fiabesco e del fantastico. Nel terzo volumetto, *Sorella acqua*, Vittoria Ruocco scrive:

Ecco, dunque, mio piccolo amico scherzare e ridere l'acqua ai nostri piedi. Il lago brilla nella cornice degli abeti cupi fra i monti che limitano l'orizzonte ergendosi sempre più alti, sempre più alti, fino allo scintillio abbagliante del ghiacciaio che li domina tutti. Le nuvole che si rincorrono nel cielo sono rose e violette: tu affondi le mani nelle minuscole onde della riva e chiedi, studiando nei riflessi argentati: 'che cosa è l'acqua?'⁴³.

In questo passo, si coglie pienamente la fusione tra il registro scientifico e quello fiabesco, cifra distintiva della collana. L'autrice non si limita a descrivere un fenomeno naturale, ma ne fa un'esperienza poetica e sensoriale, aprendo al lettore – chiamato affettuosamente 'piccolo amico' – le porte di un mondo in cui la conoscenza nasce dall'incanto. Il tono confidenziale, unito alla forza delle immagini ('le nuvole che si rincorrono', 'il lago che brilla nella cornice degli abeti cupi'), costruisce un paesaggio che appartiene tanto alla realtà naturale quanto alla dimensione del meraviglioso.

Il confine tra scienza e racconto si fa, pertanto, volutamente poroso: il sapere non è trasmesso come informazione, ma come esperienza fantastica, come se il

⁴¹ D. Forina, *Il gigante della Giungla e della savana*, La Scuola, Brescia 1961, p. 4.

⁴² Si vedano S. Guarrrera, *Oltre i confini del sole*, La Scuola, Brescia 1960, p. 3.

⁴³ V. Ruocco, *Sorella acqua*, La Scuola, Brescia 1959, p. 6

bambino fosse invitato a entrare in una fiaba della natura. La domanda finale – ‘che cosa è l’acqua?’ – suggella questa prospettiva: non è solo un interrogativo scientifico, ma un atto di stupore, un gesto conoscitivo che richiama la curiosità originaria del mito e della fiaba.

In questo senso, la collana traduce la divulgazione in una forma di realismo magico educativo, dove il linguaggio poetico diventa strumento di conoscenza e la scienza assume i tratti di una narrazione incantata. Come accade nelle fiabe, l’elemento naturale non è mai oggetto neutro d’osservazione, ma presenza viva, interlocutore, compagno di viaggio: un modo per riportare la meraviglia dentro il sapere e per educare alla scienza senza smarrire l’immaginazione.

Allo stesso modo in *Abitanti dell’acqua* Maria Luisa Bari scrive: «Se, in una bella giornata estiva, vi venisse voglia di andare, di buon mattino, con la barchetta della fantasia lungo le coste o in alto mare, per un giro d’orizzonte, allora potreste voi stessi scoprire chi sono i primi viandanti»⁴⁴.

Il lettore è così invitato a entrare in relazione emotiva con la materia trattata. Un altro elemento costante è la struttura del viaggio a tappe, che organizza il discorso scientifico come un itinerario esplorativo.

Se il tema del viaggio spaziale è presente in *Oltre i confini del Sole*, torna anche in *Mondi misteriosi*, dodicesimo volume della collana, scritto sempre da Sebastiano Guarnera. In entrambi l’autore conduce alla scoperta dell’universo immaginando di caricare i lettori a bordo di un razzo interstellare, che viene anche raffigurato nelle illustrazioni⁴⁵. I lettori entrano così essi stessi a far parte della narrazione, facendosi essi stessi viaggiatori e testimoni chiamati a muoversi insieme all’autore attraverso ambienti e fenomeni naturali.

L’espedito del viaggio ritorna poi anche in percorsi più ‘terrestri’, come nell’esplorazione di un alveare condotta ne *Vita nell’alveare* di Maria Romana. Nel capitolo ‘Che cosa è l’alveare?’ di questo diciannovesimo volumetto, a proposito dell’organizzazione interna della ‘città delle api’ si legge:

Per saperne di più, le andremo a visitare. Prima di tutto vediamo l’ingresso. Ingresso a che? A una casa o a una città? Lo chiameremo porta dell’Apicittà. Appena entrati scorgiamo subito delle ‘costruzioni’ altissime e strettissime con due sole facciate. In queste facciate non vi sono affatto pareti lisce, ma una serie ininterrotta di ‘finestre’ di forma esagonale, in parte aperte, in parte chiuse da imposte impenetrabili⁴⁶.

⁴⁴ M.L. Bari, *Abitanti dell’acqua*, La Scuola, Brescia 1959, pp. 8-9.

⁴⁵ Si vedano S. Guarnera, *Oltre i confini del sole*, cit., p. 3 e Id., *Mondi misteriosi*, La Scuola, Brescia 1961.

⁴⁶ M. Romana, *Vita nell’alveare*, La Scuola, Brescia 1960, p. 7.

Un ulteriore artificio retorico che ricorre tra i testi della collana è l'anticipazione delle domande del lettore bambino. Gli autori mostrano spesso la capacità di prevedere e rispondere alle domande che un giovane lettore si porrebbe spontaneamente, assumendo quindi il punto di vista del bambino.

Nel ventesimo volumetto, *Le api e l'uomo*, Maria Romana sceglie come titolo del quarto capitolo proprio quella che immagina essere una domanda del lettore: «Potrei diventare apicoltore anche io?»⁴⁷ e subito esordisce il testo con una risposta chiara e rassicurante: «Certamente!».

La stessa autrice, nel volume *Vita nell'alveare*, immagina un dialogo con un lettore riportando una serie di questioni che quest'ultimo potrebbe porre:

Ma se uno mi chiedesse: 'Tutti gli italiani sono figli di un'unica madre?' direi che per fare una simile domanda non deve avere il cervello a posto. Ebbene, un'ape, se fosse capace di parlare ce la potrebbe fare questa domanda in quanto tutte le api che vivono insieme formando un alveare, hanno la *medesima madre*...

Una madre con trentamila figli? Precisamente!

E di madri c'è quella sola? Precisamente.

E nessuna di quelle trentamila è madre? No.

Curioso! Sì, curioso davvero! Tanto curioso che appunto ci vuole uno studio molto profondo per capire qualche cosa di quello che è l'alveare: famiglia e popolo!⁴⁸.

Così, lo scrittore si fa a propria volta fanciullo e in virtù di questa 'discesa' nella prospettiva infantile risiede la stessa capacità di tradurre anche concetti complessi in immagini familiari, quotidiane, radicate nell'esperienza personale del bambino e nelle quali quest'ultimo si possa riconoscere. Non si tratta di semplificazione, ma di un adattamento narrativo: attraverso metafore e analogie, la scienza diventa 'racconto' per l'infanzia. Così, ad esempio, l'alveare si trasforma in una 'città di api' o 'Apicità', in cui il piccolo lettore ritrova dinamiche sociali simili alle proprie.

Proprio il ricorso alla narrazione è un ulteriore tratto che accomuna le opere. Non solo l'indagine scientifica viene costantemente restituita come racconto, ma molti 'trattatelli' sono anche densi di storie, episodi, descrizioni vive. Tali 'storie' nella 'storia' narrata sono talvolta leggendarie, talvolta fantastiche, talvolta reali, ma sempre presentate come avventure. Il tentativo è, infatti, di andare al di là di

⁴⁷ Ead., *Le api e l'uomo*, La Scuola, Brescia 1960, p. 31.

⁴⁸ Ead., *Vita nell'alveare*, cit., p. 6

ciò che è risaputo, puntando invece a meravigliare, a stupire il lettore con l'incredibile.

Nota è la storiella creata dalla fertile fantasia dello scrittore Manzi e posta all'inizio de *Il popolo mirmico*, nella quale l'autore immagina la grande fuga di un villaggio africano dinanzi a un esercito di formiche⁴⁹.

Allo stesso modo, nel volume *Le meraviglie del mondo alato* (n. 6 della collana) Manzi introduce il tema facendo ricorso proprio a un racconto che ha il sapore quasi di una fiaba:

Un giorno venne chiesto ad un bambino:

- Che cos'è un uccello?
- Un uccello – fu la risposta – è un animale che ha il becco fatto di becco e le gambe fatte di stecco. In fondo, la risposta non era del tutto erronea. Il becco è fatto di... becco. Cosa sia, in fondo, lo sanno tutti: l'organo necessario per la presa del cibo e, qualche volta, l'arma di difesa e di offesa dell'uccello. Quel che i più non sanno è che il becco è anche un perfetto strumento di lavoro⁵⁰.

Ci sono poi autori che fanno riferimento a fatti autobiografici, come Sebastiano Guarnera in *Mondi misteriosi*:

Quand'ero ragazzo, sul far dell'estate, mio padre mi portava spesso in campagna. Giungevamo a sera, quando il limpido cielo della Sicilia orientale era tutto un brulichio di stelle, un vivaio misterioso di mondi lontani. La distesa infinita del mare Jonio risonante sulle scogliere, il ritmico frinire dei grilli e il canto accorato del chiù accrescevano in me il mistero dell'Universo. Così non seguivo più mio padre che mi indicava per nome le costellazioni, ma mi perdevo col pensiero nell'abisso dei cieli senza confine. E ne provavo sgomento. Molti anni dopo, rientrando una sera, durante il servizio militare, in caserma, (il cielo del Piemonte, nella notte calma, non era meno stellato), il mio sguardo fu attratto da una splendida costellazione a forma di croce: la Croce del Nord. In quel simbolo luminoso trovai una risposta all'interrogativo della mia fanciullezza⁵¹.

Allo stesso modo accade nel settimo volume della collana, curato da Alberto Manzi e Danilo Forina e dedicato agli *Strani animali*, nel quale i due autori introducono il volume richiamando un episodio del loro passato:

⁴⁹ A. Manzi, *Il popolo mirmico*, cit., pp. 4-5.

⁵⁰ Id., *Le meraviglie del mondo alato*, La Scuola, Brescia 1959, p. 3.

⁵¹ S. Guarnera, *Mondi misteriosi*, cit., p. 3.

Anni fa, ritornando dalla foresta amazzonica accompagnati da due ragazzi jibari (i famosi tagliatori di teste), ci divertivamo ad osservare le loro reazioni di fronte alla nostra civiltà; ma, francamente, pur osservando meravigliati le auto, i treni, le enormi costruzioni e i mille e mille vari prodotti della tecnica moderna, non mostravano eccessivo stupore. Meravigliati sì, ma non troppo. Quand'ecco venir fuori da un portone un bassotto che, trotterellando buffamente, ci si avvicinò.

Un grido; e i due jibari ci si aggrapparono alle braccia, terrorizzati.

- Ehi! – esclamammo guardandoli meravigliati. –

Avete paura di un cane?

- Quel... mostro, un cane?

Non volevano crederci.

Malgrado fossero stati sempre a contatto con animali feroci (e, per noi, stranissimi) non avevano mai visto nulla di più mostruosamente bizzarro d'un bassotto. Noi, invece, non lo degniamo d'uno sguardo, mentre rimaniamo a bocca aperta dinanzi ad una giraffa, a un rinoceronte, o ad un'altra qualsiasi di quelle bestie di terre lontane. Quanto vi abbiamo narrato serve a farci comprendere una cosa: tutti gli animali hanno qualcosa di strano. Solo l'abitudine ci fa parer normale quel che in effetti non è⁵².

Vi sono, inoltre, scrittori che, come Guglielmo Valle, inseriscono racconti che si riferiscono a fatti storici. Nel volume *Il mare*, ad esempio, o in *Abitanti dei ghiacci*, rispettivamente il secondo e il quindicesimo della collana, l'autore richiama le vicende di alcuni esploratori, di Ferdinando Magellano e di James Cook, rendendole affascinanti quasi fossero racconti d'avventura⁵³.

Tramite queste narrazioni, la scienza diventa allora esperienza vissuta e immaginata, che si intreccia con la dimensione della fantasia e con la storia.

Proprio questa capacità di coniugare diverse prospettive, diversi ambiti e orizzonti segna un tratto distintivo della collana, che si nutre costantemente e costitutivamente di interdisciplinarità. Scienza, storia, letteratura, arte, geografia e persino politica si fondono armoniosamente.

Ad esempio, in un paragrafo intitolato 'Alta strategia' nel volume *Il popolo mirmico* le formiche, oggetto della trattazione, vengono paragonate da Manzi a guerrieri e il discorso pare introdurre perfettamente anche una lezione sulle legioni romane e sulle strategie militari.

Per difendere le loro case, vere fortezze e labirinti, le formiche danno prova di indubbia capacità nell'arte strategica. Parecchie sentinelle son poste in ogni tempo ad una certa distanza dal nido, radar viventi, pronti a dar l'allarme al più lieve pericolo. In caso di

⁵² A. Manzi, D. Forina, *Strani animali*, La Scuola, Brescia 1959, pp. 3-4.

⁵³ Si vedano G. Valle, *Il mare*, La Scuola, Brescia 1959 e Id., *Abitanti dei ghiacci*, La Scuola, Brescia 1961, pp. 39-41.

aggressione da parte di grossi coleotteri o d'un formicaio vicino, le scolte rientrano dando l'allarme nel campo, non senza aver prima tenuto un contegno fiero e dignitoso di fronte all'avversario. Appena nel formicaio, si precipitano nei corridoi battendo con le antenne tutte le compagne che incontrano e spandendo l'allarme nella città. Un attimo di agitazione generale, poi, in schiere ordinate, migliaia di combattenti escono dalla fortezza pronti a respingere l'aggressore.

La lotta assume aspetti di tale drammaticità, efferatezza, che in confronto le nostre più crudeli battaglie sono scontri di persone educatissime che si battono con piume di struzzo. Le formiche attaccanti avanzano in squadre composte di una trentina di guerrieri ognuna, marcianti su una fila di otto o dieci, precedute da volteggiatori. Queste colonne partono al passo di corsa, in linea retta e, senza esitazione alcuna, serpeggiano sull'erba, fra i cespugli, superando tutti gli ostacoli.

Non hanno capo. Le prime file si riformano ad ogni istante, dato che i primi otto della squadra dopo un certo tempo passano alla retroguardia, subito sostituiti dai compagni che li seguivano. Accorgimento intelligente che dà modo a tutti i componenti dell'esercito di essere in continua comunicazione tra di loro e di sapere ad ogni momento quel che accade. Qualche volta il corpo di spedizione si divide in due colonne; altre volte in numerosi, piccoli gruppi che accerchiano il nido pian piano, con tanta arte e furberia da non destare nessun sospetto tra gli abitanti.

Giunta sotto le mura della fortezza avversaria, la colonna si arresta. Tutte le squadre si riuniscono in schiera compatta e precipitano all'assalto⁵⁴.

«Che c'è di diverso dalle legioni romane, dalle falangi schierate per il combattimento? La descrizione assume movimento diviene rapidamente una lezione di strategia militare»⁵⁵ scrive Daniele Giancane a questo proposito, aggiungendo poco oltre «il richiamo è fatto ad arte per poter intavolare coi ragazzi un discorso politico; è un'esca per l'insegnante attento a legare assieme zoologia e politica, storia e geografia»⁵⁶.

Così, a partire dalla scienza si può fare anche storia, ma si può anche discutere di politica e attualità, grazie alla piacevolezza della letteratura.

Un ulteriore *fil rouge* che attraversa e lega tra di loro i volumi della collana è costituito dalla tendenza a umanizzare la natura e ad animare i suoi protagonisti. Molti autori ricorrono, infatti, a una antropomorfizzazione dell'ambiente, attribuendo ai fenomeni naturali tratti umani. Questa scelta non è ingenua, ma risponde all'esigenza di creare ancora una volta empatia nel piccolo lettore: dare

⁵⁴ A. Manzi, *Il popolo mirmico*, cit., pp. 43-44.

⁵⁵ D. Giancane, *Alberto Manzi o il fascino dell'infanzia*, cit., p. 115.

⁵⁶ Ivi, p. 116.

un volto e una voce agli elementi naturali significa permettere al bambino di sentirli ‘vicini’, di riconoscere in essi parte di sé.

Lo si vede chiaramente sia ne *Il mare*, dove Guglielmo Valle così descrive il carattere di questo piccolo pesce:

Lui, un pesciolino chiamato *grunnion*, le maree, le conosce benissimo. Durante le notti del plenilunio nei mesi estivi compare in gran numero sulle coste della California, scorrazza un po' sulla cresta d'onda dell'alta marea, attende che s'arresti, che rifluisca. Poi raggiunge la spiaggia, guizza fuori, depone le uova, e con un tuffo raggiunge nuovamente le acque⁵⁷.

Analogamente Sebastiano Guarnera in *Mondi misteriosi* racconta il sistema solare come «una famiglia affettuosa»:

Con i suoi doni di calore e di luce, il Sole è il papà della Terra e di tutta una numerosa famiglia di pianeti e di satelliti. Intorno a questo papà tutto raggiante fanno continuo girotondo nove figlioli-pianeti: sette fratelli piccoli e grandi, Mercurio, Marte, Giove, Saturno, Urano, Nettuno e Plutone; e due sorelle, Venere e la Terra. Curioso girotondo, che ciascuno di essi fa per conto proprio, ad una distanza diversa. E i pianeti più vicini al Sole girano ad una velocità maggiore di quelli più lontani. Come se la maggiore vicinanza al papà imprimesse loro una gioia maggiore di muoversi e di correre intorno a lui⁵⁸.

Attraverso metafore di questo tipo, il discorso scientifico si fa racconto, senza perdere di vista la correttezza e l'affidabilità delle informazioni, e la conoscenza si carica di emotività e affettività: gli astri, come gli animali o gli elementi naturali, entrano a far parte di un universo familiare e accessibile, in cui il bambino non solo può riconoscere dinamiche umane e sentimenti propri, non solo può imparare contenuti disciplinari specifici, ma può anche vivere l'esperienza della meraviglia della lettura.

Questa tendenza ad animare e umanizzare la natura trova un corrispettivo visivo nelle illustrazioni e nelle fotografie, che partecipano alla stessa volontà di rendere il mondo naturale vivo, vicino e identificabile agli occhi del bambino. Proprio la presenza di un ricco apparato iconografico rappresenta, forse, uno degli elementi più significativi e unificanti dell'intera collana *Incontri con la natura*.

Le immagini, infatti, svolgono una duplice funzione: da un lato accompagnano e arricchiscono il testo, dall'altro ne esplicitano i contenuti, contribuendo a chiarire

⁵⁷ G. Valle, *Il mare*, cit., p. 12.

⁵⁸ S. Guarnera, *Mondi misteriosi*, cit., p. 25. “Una famiglia affettuosa” è il titolo del capitolo sesto del volume.

alcuni passaggi o concetti complessi. Non si tratta di meri ornamenti, ma di veri e propri strumenti cognitivi e narrativi, concepiti per dialogare con la parola scritta e integrarsi armoniosamente con essa. In virtù di una precisa esigenza di chiarezza didattica, le illustrazioni traducono visivamente quanto il testo suggerisce, guidando il lettore nella comprensione e favorendo una forma di apprendimento immediato e intuitivo.

Al tempo stesso, esse agiscono sul piano dell'immaginazione, sollecitando la curiosità e l'emotività del bambino, che attraverso le immagini può vivere un'esperienza di scoperta. Il linguaggio iconico diventa così un complemento naturale della parola, coerente con la visione educativa di Manzi, per il quale la conoscenza nasce dall'incontro tra ragione e percezione, tra osservazione e meraviglia.

In questo equilibrio tra testo e immagine, la collana 'Incontri con la natura' racchiude pienamente quell'idea di educazione come esperienza multisensoriale, capace di coinvolgere mente, cuore e sguardo del giovane lettore, che è sempre stata ispiratrice dell'azione pedagogico-educativa e letteraria di Alberto Manzi.

ALESSANDRA MAZZINI
University of Bergamo

Affinità tra la proposta educativa scout e il far scuola del maestro Manzi

Similarities between the Scout Educational Approach and the Teaching Methods of Teacher Manzi

PAOLA DAL TOSO

Il contributo intende indagare alcune affinità tra la proposta educativa scout e l'attività di Alberto Manzi (Roma 1924 - Pitigliano 1997), maestro elementare e educatore, scrittore per ragazzi, collaboratore a collane editoriali per la scuola e per la divulgazione scientifica, autore e conduttore televisivo e radiofonico, noto al grande pubblico come conduttore della famosa trasmissione 'Non è mai troppo tardi'.

PAROLE CHIAVE: ALBERTO MANZI; SCAUTISMO; SCUOLA; METODO; INSEGNAMENTO.

This contribution aims to investigate certain similarities between the educational approach of the Scouts and the work of Alberto Manzi (Rome, 1924 - Pitigliano, 1997), training and work as a primary school teacher, educator, children's writer, contributor to educational and popular science book series, author, and television and radio presenter may have been influenced by the Scout educational programme. Manzi was known to the general public as the presenter of the famous programme It's Never Too Late.

KEYWORDS: ALBERTO MANZI; SCOUTING; SCHOOL; METHOD; TEACHING.

Formazione scout?

Finora non è stato documentato se Manzi ebbe modo di vivere nel corso della sua crescita infantile e/o adolescenziale l'esperienza scout. Tenendo conto della sua data di nascita (il 3 novembre 1924) e delle difficoltà che lo scautismo italiano incontrò negli anni del fascismo che ne decretò lo scioglimento prima nei centri inferiori a 20.000 abitanti non capoluoghi di provincia e poi la soppressione il 30 marzo 1928¹, è difficile ritenere che da bambino e poi ragazzo abbia potuto vivere la proposta educativa scout², a meno che – ma al momento non è stata reperita alcuna documentazione – non abbia potuto crescere in qualche gruppo romano ‘clandestino’ ancora in attività³.

Roberto Farné ha scritto che «conosceva direttamente lo scautismo»⁴. È stato precisato che «non si conoscono però né riferimenti relativi a una eventuale partecipazione diretta a tale realtà né a studi e approfondimenti teorici affrontati da Manzi ventenne»⁵.

¹ Ulteriori approfondimenti in M. Sica, *Storia dello scautismo in Italia*, Edizioni Scout Fiordaliso, Roma 2018, pp. 159-256 e A. Trova, *Alle origini dello scoutismo cattolico in Italia. Promessa scout ed educazione religiosa (1905-1928)*, FrancoAngeli, Milano 1986, pp. 113-182.

² Una difficoltà è rappresentata dal fatto che in genere i gruppi scout non sono preoccupati di curare la documentazione della propria storia. Inoltre, i capi sono volontari che dedicano tempo ed energie e per motivazioni diverse non sempre garantiscono una continuità nel servizio educativo. Pertanto, risulta difficile trovare tracce del loro operato. Per di più, un gruppo nato in un determinato contesto, per vari motivi può essersi trasferito e operare in un'altra parrocchia, quartiere, zona della città, per rispondere anche alle esigenze educative del territorio.

³ Ad esempio, le attività del gruppo Roma II si conclusero verso il 1931 in seguito agli impegni professionali e familiari di Osvaldo Monass e di Fausto Catani. Invece, il Roma V, la cui sede originaria era l'Istituto Massimo, vicino alla stazione ferroviaria di Roma Termini, continuò a realizzare riunioni, uscite e campi per oltre tre anni fino a quando i due capi, Agostino Ruggi d'Aragona e Domenico, detto Mimmo, Maddalena, entrarono rispettivamente l'uno nei domenicani e l'altro nei gesuiti. Per eludere la legge, dall'aprile 1928 il Roma XV si trasformò in “Congregazione San Giuseppe” con finalità “prettamente religiose”. In realtà, svolse fino al giugno 1944 attività scout, con il medesimo capo e persino con un'uniforme, nella quale, per non dare troppo nell'occhio, il fazzolettone venne sostituito da una cravatta. Anche il riparto Roma XXIX continuò, per qualche periodo, le attività clandestinamente. Dopo il 1933 ebbe sede in uno stanzone nella parte superiore del complesso degli edifici di Palazzo Venezia! Divenne “Congregazione mariana San Marco”: gli scout per riconoscersi portavano il distintivo del leone di San Marco all'occhiello e il giglio scout sulla cintura; inoltre, escogitarono una particolare stretta di mano per salutarsi che permetteva perfino di distinguere il grado dell'interlocutore: esploratore, capo o commissario. Qualche anno dopo, tra il 1937 e il 1939, nelle zone periferiche di Roma a Tor Pignattara e poi a San Gregorio al Celio, il giovane seminarista lombardo, Andrea Ghetti, che aveva maturato la vocazione nelle Aquile Randagie, avviò gruppi di ragazzi che animava con l'ideale scout. Sul suo esempio, nel 1937 un giovane romano, Guido Armeni, trovò il coraggio di organizzare il San Giorgio e il campo estivo con i ragazzi di Trastevere nel parco di un seminario extraterritoriale.

⁴ R. Farné, *Alberto Manzi: la comunicazione educativa, la qualità didattica e l'eticità della scuola*, in M. Aglieri, A. Augelli (a cura di), *A scuola di maestri. La pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e don Milani*, FrancoAngeli, Milano 2020, p. 36.

⁵ F.D. Pizzigoni, *Il maestro che non tradisce sé stesso: prodomi del pensiero pedagogico di Manzi nei Pensierini sulla scuola d'oggi del 1950*, in «Nuova Secondaria», 10 (2024), p. 399.

In un sintetico profilo non firmato e pubblicato nella rivista per capi scout dell’Agesci è indicato che «È stato, fino al 1977, maestro dei novizi⁶ nel gruppo Roma 72»⁷. In realtà, dalla ricerca condotta, risulta si tratta di un errore in quanto si riferisce al figlio Massimo⁸.

Elisa Manacorda, ex alunna della classe V A della scuola elementare ‘Fratelli Bandiera’, ricorda: con «il suo aiutante Rodolfo, grazie al quale aveva introdotto le basi dello scoutismo nella classe, abbiamo passato più tempo fuori dalle aule scolastiche che dentro»⁹. Si tratta di Rodolfo Gianolla, scout del gruppo Roma 72: «Manzi se lo portava in classe per farsi spiegare come animare gli alunni da un punto di vista scout, soprattutto per le uscite didattiche»¹⁰.

Si può, dunque, ritenere che Alberto Manzi non sia stato scout, ma conoscesse molto bene la proposta educativa anche per motivi familiari: abitando a Piazza Bologna i suoi figli frequentavano il gruppo Roma 72. Inoltre, potrebbe aver letto i più importanti libri scritti dal fondatore dello scautismo, Baden-Powell, e tradotti in italiano. Anche se diffusa tra i capi scout, non risulta data alle stampe la traduzione di *Scouting for Boys* curata nel 1920 da Mario Di Carpegna, fondatore nel 1916 dell’Associazione Scautistica Italiana (Asci). Numerose sono le edizioni dei manuali per capi scout pubblicati soprattutto nell’immediato dopoguerra, a partire da *Scautismo per ragazzi* pubblicato da A. Salani di Firenze nel 1947, sostituita dal 1964 dall’Ancora di Milano. Nel 1947 la Fiordaliso stampa il *Manuale dei lupetti* che dal 1960 viene riedito dall’Ancora, che dal 1960 comincia a diffondere anche *La strada verso il successo: libro per i giovani sullo sport della vita* e dal 1972 *Il libro dei capi: guida per i capi sulla teoria dell’educazione scout*.

Occorre comunque, proseguire l’indagine per cercare di comprendere quando e perché si sia sviluppato in Manzi l’interesse per il metodo scout e del quale dimostra di possedere un’approfondita conoscenza.

⁶ Il noviziato, della durata di circa un anno, è il primo momento formativo della proposta educativa della branca Rover/Scolte rivolto a giovani di età compresa tra i 16 e i 20-21 anni.

⁷ In «Scout Proposta educativa», 28 (1981), p. 48: https://www.lazio900.it/backend/media/collectiveaccess/images/5/9/1/9/46216_ca_object_representations_media_591967_original.pdf.

⁸ La precisazione è stata gentilmente comunicata dal professor Giorgio Asquini dell’Università degli studi “La Sapienza” di Roma, che con Massimo Manzi ha condiviso l’esperienza scout nel gruppo Agesci Roma 72.

⁹ Si veda al riguardo: <http://bit.ly/4o3zzYm>

¹⁰ Anche questa puntualizzazione è stata fornita dal professor Asquini.

L'utilizzo del metodo scout

Sul piano pedagogico l'esperienza che segnò profondamente Manzi e nella quale emerge una certa competenza della metodologia scout precedentemente acquisita, è il primo incarico di maestro assunto, poco più che ventenne, dal 1946 al 1947 presso l'istituto romano di pena e rieducazione per minori 'Aristide Gabelli'¹¹, a Porta Portese. Riuscì a guadagnarsi l'attenzione dei giovani iniziando a raccontare la vicenda di un gruppo di castori in lotta con l'uomo per salvare la propria libertà: riconoscendosi in quella storia, i carcerati gradualmente iniziarono a interessarsi al racconto, lasciandosi coinvolgere dal tema portante della storia, la ricerca della libertà. Indubbiamente Manzi sollecitò l'immaginazione dei giovani detenuti, seppe cogliere e farsi carico delle loro aspirazioni più profonde trasfigurandole nel racconto che aveva inventato. Nonostante avessero età diverse Manzi riuscì a coinvolgere tutti i ragazzi, tanto che dopo qualche mese realizzò un giornale mensile, '*La tradotta*'¹², il primo realizzato in un carcere minorile. Si

¹¹ Al riguardo si veda G. Manzi, *Il tempo non basta mai. Alberto Manzi: una vita tante vite*, scritto in collaborazione con A. Falconi e F. Taddia, Add editore, Torino 2014, pp. 110-114. Nell'antico carcere di San Michele dopo il bombardamento del quartiere romano di San Lorenzo, l'enorme aula era senza banchi, sedie, libri. L'ambiente era difficile: quattro insegnanti avevano rinunciato all'incarico prima di Manzi che si trovò a dover fronteggiare una classe di 94 ragazzi, 18 dei quali analfabeti, con storie differenti, scettici in prima battuta. La prima volta che si presentò a far lezione, per farsi rispettare, dovette fare a cazzotti col loro capo. Nell'intervista videoregistrata del 13 giugno 1997, rilasciata a Roberto Farné, lui stesso raccontò: «Questi ragazzi andavano dai nove ai diciassette anni e mezzo [...]. È stata l'esperienza che mi ha costretto a progettare un modo diverso di fare scuola, perché fra questi ragazzi c'erano sia gli analfabeti, sia alcuni che avevano frequentato il primo e secondo anno di liceo. [...] All'inizio i ragazzi mi avevano preso per uno di loro, e qualcuno mi chiedeva: "Perché ti hanno pizzicato?", e io rispondevo: "E a te, perché?". Così venivo a conoscere, per sommi capi, la storia di ciascuno; alla fine, un ragazzo disse: "Sto maestro quando arriva?" e un altro: "Quando arriva ci pensiamo noi, gli facciamo...". A un certo punto ho detto che il maestro ero io e subito qualcuno di loro mi ha detto: "Sai che facciamo? Tu ti metti là in fondo, ti porti il giornale, se fumi, ti porti le sigarette e noi per quattro ore stiamo tranquilli, nessuno ci rompe le scatole e avremo quattro ore di libertà". La mia risposta fu: "Pure a me andrebbe bene, ma lo Stato mi paga, poco, però mi paga e io devo fare scuola. Perciò io faccio scuola e voi dovete cercare di...". "Allora te la giochi", mi interrompe uno dei ragazzi e mi indica il loro capo, che si chiama Oscar. "Ce la giochiamo - dice Oscar - se perdo io, tu farai scuola, se ci riesci. Se vinco io, tu ti metti all'angoletto". A quel punto ho detto: "Va bene, tira fuori le carte!", pensando che "giocarsela" volesse dire fare una partita a carte. "Le carte?! Qui a cazzotti si gioca". Io avevo fatto quattro anni in marina, per cui avevo imparato... Mi è dispiaciuto, ma alla fine l'ho picchiato! Questo è stato il primo incontro con la scuola e credo che quell'esperienza mi abbia formato come insegnante»; in A. Manzi, *Non è mai troppo tardi. Testamento di un maestro. L'ultima conversazione con Roberto Farné*, Edizioni Dehoniane, Bologna 2017, pp. 30-34.

¹² Manzi scelse il titolo "*La Tradotta*, periodico mensile dei ragazzi del Gabelli", perché: «come il vecchio treno militare si sarebbe fermato ad ogni stazione, ad ogni angolo e avrebbe caricato tutto ciò che c'era da caricare: pensieri, opinioni, dibattiti, cattiverie e scherzi, la voce libera, totalmente libera dei ragazzi» in A. Manzi, *Come nacque Grogh*, (cfr. www.centroalbertomanzi.it). Nel numero del 1952, dedicato a "La Festa della Tradotta" molte pagine sono dedicate allo scautismo e al suo valore come metodo educativo.

mise poi in contatto con una tipografia per far stampare il giornalino e questo fu per i ragazzi un successo¹³.

Manzi propose al direttore del carcere, Marcello Buonamano, profondo conoscitore della psicologia giovanile, di creare un collegamento con un reparto scout di Roma, riuscendo così a realizzare uscite regolari e organizzare dei campi all'aperto in Abruzzo, senza la presenza di guardie carcerarie¹⁴. E questo fu possibile anche per la fiducia accordata a quei ragazzi¹⁵.

Altro elemento che consente di cogliere la conoscenza del metodo scout è il racconto che successivamente Manzi diede alle stampe con il titolo *Grogh, storia di un castoro*¹⁶:

¹³ «Sotto il titolo, l'immagine è quella di un trenino i cui vagoni sono pieni di libri e materiale scolastico, che si ferma alla stazione di "Redenzione": un edificio con un grande cancello aperto» in R. Farné, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, Bononia University Press, Bologna 2011, p. 19.

Manzi raccontò: «I ragazzi mi davano i loro "articoli", diciamo così, e io li riscrivevo su fogli di carta che erano buste del pane aperte; il forno dove compravo il pane mi regalò novantasei buste e io la sera le aprivo e ci scrivevo i testi dei ragazzi. [...] Andai dal direttore e gli dissi che io dovevo farli scrivere, altrimenti non era possibile fare il giornale. E così, [...] abbiamo scritto il nostro giornale, e il giornale serviva perché chi non sapeva scrivere imparava anche con l'aiuto del compagno» in A. Manzi, *Non è mai troppo tardi. Testamento di un maestro. L'ultima conversazione con Roberto Farné*, cit., pp. 36-37. Grazie alla disponibilità di un tipografo a dare qualche lezione, il giornalino veniva stampato dagli stessi ragazzi.

¹⁴ Si segnala che un'esperienza simile venne vissuta da Piero Bertolini (1931-2006), entrato nello scoutismo nel 1945 e fino agli anni Sessanta impegnato nel servizio educativo di capo. Prima di passare alla docenza presso l'università di Bologna nel 1958, a 27 anni, fu impegnato per oltre dieci anni come direttore dell'Istituto di Osservazione e Custodia Preventiva "C. Beccaria" di Milano, forse la principale struttura di rieducazione dei cosiddetti "ragazzi difficili" in Italia. A partire dalle finalità educative del metodo scout, ideò un modo nuovo per la rieducazione dei giovani disadattati: tale esperienza è presentata in *Ragazzi difficili: pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La nuova Italia, Scandicci 1993. Lui stesso ricordava: «Quell'esperienza mi aveva insegnato ad accettare le sfide difficili e mi aveva sensibilizzato rispetto alla mia responsabilità sociale, all'impegno concreto da restituire alla comunità. Ben presto mi venne l'idea, allora rivoluzionaria e decisamente controcorrente, di portare alcuni ragazzi in campeggio in alta montagna. Di fatto utilizzai l'esperienza scout con quei ragazzi difficili e fu un'esperienza straordinaria vedere come essi riuscivano in molti casi a rivedere il loro modo di impostare la propria vita, semplicemente misurandosi con esperienze che sino ad allora erano state per loro lontanissime: dormire in tenda, prepararsi da mangiare, fare lunghe passeggiate, vedere paesaggi mozzafiato. Il tutto con il direttore in tenda insieme a loro, che preparava da mangiare e condivideva, peraltro divertendosi come un matto, le stesse avventure. Sono rimasto dieci anni al "Beccaria", prima di diventare un professore universitario. Quell'esperienza ha definitivamente segnato il mio approccio alle scienze dell'educazione e la mia storia personale come pedagogista» in Editoriale, *Buona strada Piero Bertolini ci ha lasciato*, «Scout Proposta educativa», 6 (2006), p. 3. Si veda anche AA.VV., *Leopardo spensierato. Piero Bertolini e lo scautismo*, Edizioni Scout Fiordaliso, Roma 2011, pp. 118-125.

¹⁵ Cfr. R. Barneschi, *Il santo protettore degli analfabeti*, «Gente», 20/1/1961, p. 24.

¹⁶ Nel 1948 Manzi trasse dal racconto proposto in carcere, il suo primo romanzo, *Grogh storia di un castoro*, pubblicato da Valentino Bompiani nel 1950. Riscosse grande successo e venne tradotto in ventotto lingue; nel 1953 fu ricavata una traduzione radiofonica. Vinse il Premio Collodi promosso nel 1947 dal Movimento di Collaborazione Civica per un'opera di letteratura infantile, con l'obiettivo di rinnovare, dopo gli anni del fascismo, la qualità della produzione letteraria destinata ai giovani, liberandola tanto dal suo banale moralismo infantile quanto dai moduli della vecchia avventura salgariana.

è quasi un omaggio alla [...] giungla di Kipling¹⁷ il modo con cui Manzi identifica e caratterizza gli animali e gli elementi naturali in Grogh: El l'alce, Ool il serpente, Hug il lupo, ma anche Tarlai il fuoco, Laff il vento¹⁸.

Nel 1954 scrisse *Orzoweい* a proposito del quale il pedagogista Roberto Farnè, scrisse: «Le avventure raccontate in questo libro sono un autentico repertorio di quella pedagogia scout che si basa sull'imparare osservando e facendo».

Raccontare

Nella metodologia scout il racconto è un mediatore, uno strumento privilegiato in particolare per comunicare con i bambini, i Lupetti e le Coccinelle¹⁹, offre loro una ‘via di fuga’ attraverso l’immaginario, può consentire di veicolare messaggi educativi. Ad esempio, i racconti della Giungla²⁰ sono tradotti in un gioco vissuto con continuità e connotano canti, danze, giochi, le attività del branco dei lupetti e il suo linguaggio, creando così un tipico ambiente educativo.

L’idea che i racconti e le fiabe²¹ siano strumenti formidabili per “educare a pensare” è stato uno dei motivi di fondo che hanno in seguito animato il lavoro didattico e quello di scrittore per ragazzi di Alberto Manzi²².

Aveva cominciato a scrivere i primi racconti tra i 12 e i 14 anni²³, ed era convinto fosse «necessario riprendere a raccontare fiabe»²⁴, che sono quasi completamente scomparse dalla vita infantile. Non sono invenzioni fantastiche, ma strumenti educativi,

un modo di preparare il bambino alla realtà della vita; la favola è “scienza” [...] perché guarda e cerca di analizzare la realtà del mondo usando [...] la fantasia. Favola per dire invenzione, per dire trasposizione in un mondo irreale fantastico di informazioni sulla

¹⁷ Scritto da Rudyard Kipling, *Il libro della giungla* venne utilizzato da Baden-Powell, fondatore dello scautismo, come ambiente per educare il gruppo degli scout più piccoli, cioè il branco dei lupetti.

¹⁸ R. Farné, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, cit., p. 23.

¹⁹ Nell'iter formativo scout, Lupetti e Coccinelle sono bambini/e di età compresa tra 8 - 11/12 anni.

²⁰ Nell'ambito della proposta educativa scout, Rover e Scolte sono giovani di età compresa tra 16-20/21 anni.

²¹ Sulla valenza educativa della fiaba, si vedano gli scritti di Manzi riportati in R. Farné, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, cit., pp. 102-106.

²² R. Farné, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, cit., p. 21.

²³ In tale età Manzi, autore di numerosi racconti per l'infanzia, conclude il primo romanzetto, *Murr la macchina nera*.

²⁴ Alberto Manzi, *Riprendiamo a raccontare favole*, Centro Alberto Manzi: <https://bit.ly/3WZzz00>

società in cui viviamo, sui modi di pensare e di agire della gente “vera”, dei loro vizi, delle loro leggi di comportamento²⁵.

Secondo Manzi, che scrisse numerosi racconti e storie²⁶, il narrare favole oggi sta scomparendo perché viene meno l’adulto, mediatore tra il racconto fantastico e la realtà, colui che ‘sa’, può chiarire dubbi, tranquillizzare e dare quel senso di sicurezza che consente di avventurarsi nel bosco buio, pieno di fruscii, dove i pericoli sono in agguato. Così la favola diventa un’esperienza che non viene ri elaborata e non ha più una funzione liberatoria a causa della pigrizia dell’adulto, che non la propone più.

Uscire dall’aula scolastica

Indubbiamente tutta l’attività didattica di Manzi è contrassegnata dall’imparare facendo, principio pedagogico tipico della proposta educativa scout:

Lo scautismo è un metodo attivo: si realizza attraverso attività concrete. Il ragazzo è aiutato dal capo a riflettere su tali esperienze per conoscere se stesso e la realtà, così da poter giungere gradualmente a libere valutazioni critiche e a conseguenti scelte autonome²⁷.

Per Manzi la scuola è il

luogo dove ci si ritrova, ragazzi e adulti, per imparare a pensare e non per apprendere semplicemente delle nozioni; dove vogliamo sviluppare il gusto e l’appetito per la cultura [...]; dove vogliamo imparare a vedere, ad ascoltare, a riflettere, a rimanere padroni del nostro senso critico; imparare a decidere da soli che cosa fare; imparare ad avere reazioni intelligenti di fronte all’imprevisto e alle situazioni nuove; imparare ad essere socievoli, ad arricchire la propria vita con attività diverse e a saper esaminare se stessi²⁸.

Queste finalità possono essere conseguite all’aperto, uscendo con la classe, vivendo esperienze che in aula non possono essere vissute. Come la proposta scout va vissuta all’aperto, in mezzo alla natura, anche per Manzi nell’esperienza

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ Per un elenco completo si rimanda al sito <https://www.centroalbertomanzi.it/alberto-manzi/> dove è elencato quanto ha scritto: libri di testo, pubblicazioni didattiche, di divulgazione culturale e scientifica per ragazzi, opere di narrativa.

²⁷ Agesci, *Patto Associativo* 1999: questa la definizione dell’interdipendenza tra pensiero e azione: https://gruppi.agesci.it/milano37/wp-content/uploads/sites/182/2021/01/Patto-associativo_1999-1.pdf.

²⁸ A. Manzi, *Facciamo una scuola: seduti sull’erba*, «Scout Proposta educativa», 29 (1983), p. 16. L’articolo completo è consultabile all’indirizzo <https://bit.ly/4o3158r>.

scolastica è necessario poter «Uscire per un giorno, o due, o una settimana, vivendo in tenda o in cascinali o conventi disabitati; cucinare, stare attorno al fuoco la sera»²⁹. Così i ragazzi hanno la possibilità di rinnovare forze fisiche, scaricare energie compresse, instaurare rapporti sociali, stare insieme. Si tratta di offrire l'opportunità di movimento, di esperienze nuove per approfondire in modo più analitico qualcosa che si è conosciuto precedentemente in modo sommario.

Manzi è convinto che

È vero che si può “crescere” in classe, ma è anche vero che alcune cose possono essere vissute solo “fuori”. I ragazzi hanno bisogno di libertà, di rischio, di cominciare a vedere, ad avere sensazioni nuove, forti, traumatizzanti...

Hanno bisogno di libertà, per costruire, scoprire, unire, hanno bisogno di rischio (e mi sembra superfluo il commento); hanno bisogno di vedere le piccole cose (e l'insetto, e il fiore e il filo d'erba e...); hanno bisogno di sensazioni nuove, e di riscoprire l'uso dei sensi, l'odore della pioggia, la musica del vento; hanno bisogno di sensazioni forti, traumatizzanti... (il bosco di notte, la montagna, la luna, la scoperta del silenzio, il gusto della pioggia sul viso... il burrone da attraversare... l'alba... giocare di notte... cantare al buio, accanto al fuoco), ... hanno bisogno di parlare...³⁰.

Sono queste attività tipiche della proposta educativa scout, nella quale è di fondamentale importanza la vita all'aperto, a contatto con la natura: lì si impara a sentirsi parte di essa, a riconoscerne la bellezza, a contemplarne la grandezza, si può apprendere l'importanza di rispettare il creato e maturare la corresponsabilità nel curarla e nell'esserne custodi. Rispettando l'articolo 6 della Legge lo scout si impegna a conoscere, amare e rispettare la natura, ambiente privilegiato in cui sperimentare lo spirito di avventura, la curiosità dell'esplorazione.

La tensione cognitiva

Il metodo scout promuove l'osservazione considerandola la necessaria premessa o addirittura il vero e proprio inizio dell'educazione intellettuale. Lo stesso Baden-Powell afferma: quando un ragazzo si è allenato all'osservazione e alla deduzione e queste «sono diventate capacità abituali, si può dire che è stato fatto un gran passo avanti nello sviluppo del carattere»³¹.

²⁹ Ibidem.

³⁰ Ibidem.

³¹ R. Baden-Powell, *Scoutismo per ragazzi*, Edizioni Scout Fiordaliso, Roma 2006, p. 186.

Ciò che conta [...] è che tutto il metodo sia presentato come un grande gioco, come il mezzo offerto al ragazzo per potersi divertire nel modo migliore e al tempo stesso educare il fisico, il carattere, l'osservazione e l'intelligenza³².

Lo scautismo sollecita in ogni ragazzo il desiderio di vedere, di sapere e di comprendere, conducendolo a sviluppare la disposizione all'osservazione.

Lo scout a contatto con la natura, da solo o con gli altri, impara a osservare ed a collegare i fatti. [...] Si viene a trovare di fronte a situazioni nuove, che probabilmente non avrebbe mai pensato che potessero verificarsi e che aumentano non solo il suo bagaglio di nozioni, ma anche la sua capacità di adattamento creando soluzioni nuove a problemi nuovi³³.

La conoscenza della natura [...], secondo Baden-Powell, offre il mezzo migliore per allargare lo spirito e il pensiero del ragazzo. [...] La natura offre [...] un campo veramente sconfinato di ricerca e osservazione³⁴.

E più ancora, «La capacità di osservare, resa possibile ed efficiente da una ben sviluppata attenzione, [...] deve essere concepita [...] come una indispensabile premessa allo sviluppo intellettuale»³⁵.

Quest'ultimo comprende, secondo Bertolini: la capacità di osservazione, di collegare i vari dati dell'esperienza sensoriale, il ragionamento induttivo e deduttivo, il servirsi della propria capacità di giudizio in tutte le circostanze, le facoltà mnemoniche. E il gusto per la prima abilità ha un potente valore pedagogico, come ha precisato:

L'osservazione [...] conduce, se intesa giustamente, alla tecnica del ragionamento induttivo, il quale altro non è che la capacità di collegare i vari dati dell'esperienza sensoriale, attraverso la scoperta e l'enunciazione chiara degli elementi comuni o dei rapporti di dipendenza logica che esistono tra loro. Mediante l'osservazione [...], lo scout perviene ad un complesso di nozioni immediate che rappresentano il materiale su cui la sua intelligenza svolgerà il suo lavoro di riflessione logica, per indurre e concludere. E le diverse attività scout invitano a questo lavoro di rielaborazione in quanto sono essenzialmente indirizzate o a far prendere delle decisioni spontanee al ragazzo o a dargli il gusto di riferire una sua

³² R. Massa, *Saggi critici sullo scautismo*, a cura di P. Bertolini, Edizioni Scout Agesci / Nuova Fiordaliso, Roma 2001, p. 52.

³³ P. Bertolini, V. Pranzini, *Scautismo oggi. Il segreto di un successo educativo*, Cappelli editore, Bologna 1981, p. 72; la medesima affermazione è riportata in: P. Bertolini, V. Pranzini, *Pedagogia scout. attualità educativa dello scautismo*, Edizioni Scout Nuova Fiordaliso, Roma 2001, p. 62 e P. Bertolini, V. Pranzini, *Pedagogia scout. attualità educativa dello scautismo*, Edizioni Scout Fiordaliso, Roma 2011, p. 77.

³⁴ P. Bertolini, *Educazione e scautismo*, Editore Giuseppe Malipiero, Bologna 1957, p. 58.

³⁵ Ivi, p. 113.

personale ricostruzione di tutto ciò che è passato sotto la sua esperienza esercitandolo nel cogliere i rapporti fra causa ed effetto. Tutto ciò contribuisce a formare nel ragazzo non solo il senso del concreto ma anche il gusto per la ricerca³⁶.

Pensiero e azione sono profondamente interconnessi nella proposta educativa scout che si fonda sul vivere concretamente esperienze attraverso le quali si sviluppa l'avventura di scoprire il mondo, l'imparare ad acquisire autonomia di pensiero, uno spirito critico.

L'esistenza di un problema nuovo crea una tensione che spinge a saperne di più, e quindi invita alla ricerca di nuove conoscenze, a godere delle scoperte, a vedere con occhio più vigile e con un grado più alto di curiosità intellettuale le diverse esperienze. La competenza didattica di Manzi in quanto insegnante, sta nel 'far vivere' al bambino un problema, mettendolo in crisi, creando una condizione nella quale impara a reagire alla difficoltà con il bisogno di trovare una soluzione o una risposta adeguata. L'insoddisfazione lo induce a riesaminare le sue conoscenze sull'argomento e a correlarle al problema in modo da comprendere in maniera più analitica quello che conosceva in modo sommario. Si tratta di insegnare a 'vivere un problema'³⁷.

Manzi ritiene che per ottenere buoni risultati con l'educazione occorra stimolare quella che chiama «tensione cognitiva», una sorta di bisogno naturale del bambino - dell'uomo - di porsi delle domande a cui cercare di dare risposte.

Se ci si sofferma su questo concetto, esso ha molto a che fare con il metodo scientifico: dato un quesito sul perché accade un certo fatto, si mettono in atto delle risorse cognitive (ed esperimenti) che portino a definire il problema, a trovare una risposta, che può tramutarsi in una legge, fisica magari, oppure sociale. Da qui il suo netto rifiuto, tra l'altro, del nozionismo, che non significa rigetto delle nozioni: quello che nella scuola occorre cambiare non sono tanto le informazioni fornite, ma il modo in cui vengono propinate³⁸.

³⁶ P. Bertolini, V. Pranzini, *Scautismo oggi. Il segreto di un successo educativo*, cit., pp. 72-73; la stessa affermazione è riportata in: P. Bertolini, V. Pranzini, *Pedagogia scout. attualità educativa dello scautismo*, cit., p. 63 e P. Bertolini, V. Pranzini, *Pedagogia scout. attualità educativa dello scautismo*, cit., pp. 77-78.

³⁷ Cfr. M.C. Michelini, *Alberto Manzi, un maestro di pedagogia militante*, *Pedagogia più Didattica*, 10 (2024) in <https://bit.ly/43AQ1bb>.

³⁸ S. Di Biasio, *Alberto Manzi, il maestro dei due mondi*, in S. Di Biasio, L. Silvestri (a cura di), *Maestre e maestri della ricostruzione. Una nuova scuola nell'Italia tra dopoguerra e boom economico*, Mondadori Università, Milano 2024, pp. 229-230.

Nella maggior parte dei casi, infatti allo scolaro viene chiesto di mandare a memoria dati e date che non farà mai propri poiché non li ha realmente capiti, formule non comprese, uso di parole delle quali spesso ignora il significato³⁹.

Secondo Manzi, dunque, la principale leva dell'apprendimento e dell'interesse, per il bambino come per l'adulto, è la motivazione: al maestro il compito di «tirar fuori». Per alcuni studiosi sarebbe questa l'etimologia di «educare», l'umana spinta verso la conoscenza.

Imparare a pensare

Nel percorso di crescita scout il soggetto è continuamente sollecitato a intraprendere un cammino personale insieme a quello del gruppo, a darsi e sviluppare una propria progettualità, continuamente verificata, in altre parole, un progetto di vita. Al singolo è richiesto di maturare una mentalità progettuale, sviluppando la capacità di tradurre le idee in azioni, la definizione di un itinerario graduale che porti al conseguimento di obiettivi scelti, valutando le risorse a disposizione e il necessario impegno personale e collettivo. Imparare a scegliere ciò che si vuol essere e ciò che si vuole realizzare, implica la capacità di tener conto delle proprie conoscenze e capacità, di essere consapevoli degli obiettivi che si vogliono raggiungere, di progettare il proprio percorso di crescita e di concretizzarlo orientando scelte e azioni personali, attraverso una consapevole programmazione e una continua verifica. Inoltre, l'approccio progettuale appreso nell'esperienza scout potrà essere lo stile con cui si affronta la vita anche dopo la conclusione dello stesso iter formativo.

«Per Alberto Manzi, lo sviluppo dell'intelligenza intesa come 'educare a pensare' dovrebbe essere l'opera prima della scuola, e non è riducibile a mero accumulo di un bagaglio di conoscenze»⁴⁰. Ne consegue che occorre trasformare «la scuola in scuola di pensiero»⁴¹. «Oggi la scuola deve educare a pensare»⁴² perché ciò che è più importante è l'abitudine a pensare. Finora è stato insegnato a com-

³⁹ Cfr. R. Farné, *Introduzione. Vivere un problema*, in A. Manzi, *Tensione cognitiva. Un'antologia di scritti di Alberto Manzi sull'educazione scientifica*, Centro Alberto Manzi, 2014, p. 6; è consultabile in: <https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/10/CentroAlbertoManzi-tensione-cognitiva.pdf>.

⁴⁰ R. Farné, *Introduzione. Vivere un problema*, in A. Manzi, *Tensione cognitiva. Un'antologia di scritti di Alberto Manzi sull'educazione scientifica*, cit., p. 18; è consultabile in: <https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/10/CentroAlbertoManzi-tensione-cognitiva.pdf>.

⁴¹ Cfr. M.C. Michelini, *Alberto Manzi, un maestro di pedagogia militante*, *Pedagogia più Didattica*, 10 (2024) in <https://bit.ly/4o1nPwm>.

⁴² Nella trasmissione televisiva *Educare a pensare* Manzi si rivolge in tredici puntate alle e agli insegnanti delle scuole elementari con l'obiettivo di contribuire al rinnovamento della didattica.

prendere il pensiero altrui, a ricordare quello che gli altri hanno detto o fatto, ossia sono state sviluppate tutte le facoltà mnemoniche. Invece,

Educare a pensare significa ragionare su ogni problema; significa prendere l'abitudine (questo è educazione) a ragionare sulle cose, discutere sulle cose, riflettere, analizzare; solo dopo questo lavoro arriva anche la nozione⁴³.

Al riguardo Manzi precisa: «Vivere, significa penetrare in un problema, sentirsi insoddisfatti di una nostra conoscenza, cercare di saperne di più, "pensare"»⁴⁴. A livello scolastico informare consiste, ad esempio, nel trasmettere il fatto che nel corpo umano ci sono il fegato, il cuore, gli intestini ecc. Invece, diversa la è modalità didattica di Manzi.

Se ti chiedo: che cosa pensi di avere dentro il tuo corpo, devi pensare. Non solo: se mi dici che c'è il cuore, posso chiederti a cosa pensi che serva, perché quando ti alzi non ti cade ai piedi... ossia ti costringo a pensare, a riflettere, a ragionare sulle cose. Se poi questo tuo ragionare è fatto insieme a tutti i compagni della classe, il tuo pensiero viene confrontato, discusso, ampliato, corretto. Impari non solo a pensare, ma anche ad ascoltare i "pensieri" degli altri, a confrontarli con le tue ipotesi, ad accettare di modificare il tuo pensiero...⁴⁵.

Con questo tipo di preparazione, poi possono essere acquisite le informazioni perché si è insegnato all'alunno a ragionare, ad essere preparato ad affrontare ogni situazione, per quanto nuova essa voglia essere, per quanto diversa dalle condizioni in cui si trova a vivere ogni giorno.

Questo è il compito della scuola.

Il gioco è pensiero

Per Baden-Powell «lo scautismo è un bel gioco [...]. Scopriremo che, giocandolo, guadagneremo forza nel corpo, nella mente e nello spirito»⁴⁶. «Qui sta, come

⁴³ A. Manzi, *Kim si è iscritto a scuola*, «Scout Proposta educativa», 28 (1981), p. 48. L'articolo è all'indirizzo <https://bit.ly/3LJj7ir>.

⁴⁴ A. Manzi, *Facciamo una scuola: seduti sull'erba*, cit., p. 16.

⁴⁵ A. Manzi, *Kim si è iscritto a scuola*, cit., pp. 48-49.

⁴⁶ R. Baden-Powell, *Scautismo per ragazzi*, cit., p. 355.

certo non è difficile comprendere, il segreto del successo, davvero senza precedenti, che lo scautismo ha avuto e continua ad avere nel mondo dei ragazzi»⁴⁷. Inoltre, «il gioco [...] è il primo grande educatore»»⁴⁸. Piero Bertolini, pedagogista con esperienza diretta nello scautismo⁴⁹, sottolinea che

Io scautismo è stato, ed è tuttora, uno dei pochi metodi educativi che ha saputo utilizzare il gioco in tutte le varie e versatili possibilità educative, come mezzo piacevole di apprendimento, di sviluppo dell'avventura, della creatività e della socializzazione, riuscendo nello stesso tempo a soddisfare i bisogni di costruzione, esplorazione, comunicazione, movimento, avventura e far da sé, così deprivati, oggi, in quasi tutti i vari ambienti educativi⁵⁰.

Da parte sua, Manzi analizza l'importanza del gioco⁵¹ nella formazione del fanciullo, offrendone un'originale interpretazione:

Può, a prima vista, apparire assurdo affermare che il gioco è pensiero, ma se andiamo ad esaminare quel che in esso è “inserito” scopriamo che svolge una importante funzione biologica ed intellettuale, facendo progredire la crescita mentale, fisica ed emotiva del bambino. Nel momento in cui gioca, il bambino rivive tutte le esperienze passate, quel che da esse ha assimilato per risolvere il problema che in quel momento interessa. È grazie ai movimenti del suo corpo, al toccare, al sentire, al disfare, al provare [...] che il bambino costruisce le sue esperienze, che conquista e organizza lo spazio, che realizza il concetto di tempo, che precisa le relazioni tra sé e le cose, sé e gli altri [...] ossia forma i suoi concetti: pensa. [...] E proprio questo agire e crescere che determina lo sviluppo del comportamento intelligente. Tutto questo il bambino lo realizza attraverso il gioco⁵².

⁴⁷ P. Bertolini, V. Pranzini, *Scautismo oggi. Il segreto di un successo educativo*, cit., p. 57; la medesima affermazione è riportata in: P. Bertolini, V. Pranzini, *Pedagogia scout. attualità educativa dello scautismo*, cit., p. 47 e P. Bertolini, V. Pranzini, *Pedagogia scout. attualità educativa dello scautismo*, cit., p. 59.

⁴⁸ P. Bertolini, *Educazione e scautismo*, cit., p. 53; P. Bertolini, V. Pranzini, *Scautismo oggi. Il segreto di un successo educativo*, cit., p. 57; la stessa affermazione è riportata in: P. Bertolini, V. Pranzini, *Pedagogia scout. attualità educativa dello scautismo*, cit., p. 48 e P. Bertolini, V. Pranzini, *Pedagogia scout. attualità educativa dello scautismo*, cit., p. 59.

⁴⁹ Piero Bertolini, entrato nel 1945 all'età di 14 anni nel gruppo Asci Milano IV “Veritas”, dopo la Promessa pronunciata il 31 dicembre 1945, fu vice capo squadriglia “Gatti”; dal 1954 al 1957 caporeparto cfr. AA.VV., *Leopardo spensierato Piero Bertolini e lo scautismo*, Edizioni Scout Fiordaliso, Roma 2011, pp. 14-20.

⁵⁰ P. Bertolini, V. Pranzini, *Scautismo oggi. Il segreto di un successo educativo*, cit., p. 59; identica affermazione è riportata in: P. Bertolini, V. Pranzini, *Pedagogia scout. attualità educativa dello scautismo*, cit., p. 47 e P. Bertolini, V. Pranzini, *Pedagogia scout. attualità educativa dello scautismo*, cit., p. 62.

⁵¹ Sull'importanza del gioco dal punto di vista educativo, si vedano gli scritti di Manzi riportati in R. Farné, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, cit., pp. 109-117. Nel 1987 scrive *Il gioco come sviluppo dell'intelligenza*.

⁵² R. Farné, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, cit., p. 111.

Questa convinzione di Manzi trova riscontro nella proposta educativa scout:

Il gioco è un momento educativo in cui, attraverso l'avventura, l'impegno e la scoperta, il ragazzo sviluppa creativamente tutte le proprie doti, cogliendo meglio limiti e capacità personali, impara a riconoscere le regole e a rispettarle con lealtà. [...] Dispone all'entusiasmo, al senso del gratuito, all'apertura al nuovo, alla ripresa fiduciosa dopo ogni insuccesso⁵³.

Lo ribadisce anche Manzi che afferma:

È con il gioco che il bambino amplia i propri limiti e acquista una più ampia consapevolezza di se stesso, delle sue capacità e del suo "essere" tra le cose e gli altri. Dal gioco egli apprende regole e codici di comportamento, riproponendo a se stesso il mondo degli adulti, come se volesse scoprirne ogni particolare, lavorandoci spesso sopra con la fantasia trasformando il "mondo" a modo suo. Ma sia che imiti, sia che inventi, sia che mescoli e l'uno e l'altro, risultato è sempre la riproduzione di fatti, di esperienze così come lui stesso le ha interpretate (mai copiate!), esperienze che lo aiutano a sviluppare costantemente il suo pensiero. Attraverso il gioco il bambino scopre le sue capacità, le paure da vincere, i tragaridi che ha raggiunto; giocando aumenta la stima in se stesso e la fiducia nelle sue possibilità⁵⁴.

Di qui la necessità di attività ludiche anche nella scuola perché «Le attività corporee generali e le attività sensoriali sono il [...] nutrimento dell'intelligenza e per il bambino risultano essere più importanti di ogni altra abilità scolastica»⁵⁵. «Allora far giocare i bambini significa evitare insuccessi anche nel campo scolastico»⁵⁶.

Conclusioni

Alla luce di questi brevi cenni è possibile cogliere una certa affinità tra alcuni elementi caratteristici della pedagogia scout e l'esperienza didattica di Alberto Manzi, in particolare per quanto riguarda il racconto, l'attività all'aperto a contatto diretto con la natura, l'imparare a pensare a partire dall'esperienza vissuta personalmente, il gioco.

⁵³ Agesci, *Patto Associativo* 1999: https://gruppi.agesci.it/milano37/wp-content/uploads/sites/182/2021/01/Patto-associativo_1999-1.pdf.

⁵⁴ R. Farné, Alberto Manzi. *L'avventura di un maestro*, cit., p. 111.

⁵⁵ *Ibidem*.

⁵⁶ *Ibidem*.

È possibile ipotizzare che prestasse attenzione e conoscesse molto bene la proposta educativa dello scautismo. Ma finora non risulta quando e come abbia avuto l'opportunità di acquisire una conoscenza della metodologia scout fin dai primi anni di insegnamento. Senz'altro, seppe utilizzare alcuni principi caratteristici nell'attività didattica svolta nell'ambito della scuola elementare, contribuendo a rinnovarla.

PAOLA DAL TOSO
University of Verona

Alberto Manzi: un cristianesimo 'umanista'

Alberto Manzi: a 'Humanistic' Christianity

EMILIO CONTE

Il saggio si propone di ricostruire l'idea del cristianesimo secondo Alberto Manzi. A contatto specialmente con il Sudamerica, e con i sacerdoti vicini a quella che sarà la teologia della liberazione, Manzi maturerà una visione peculiare del ruolo della religione nella sua vita e, di riflesso, nella storia umana. Un cristianesimo che può essere definito umanista, nel momento in cui pone al centro della riflessione l'uomo, visto come alter Christus: una prospettiva che se da un lato porterà Manzi a vivere con afflato missionario la sua attività educativa in Perù e Bolivia, dall'altro contribuirà a rafforzare in lui un sentimento di giustizia sociale e di riscatto delle periferie del mondo, in Sudamerica come in Italia.

PAROLE CHIAVE: ALBERTO MANZI; SUDAMERICA; CRISTIANESIMO; TEOLOGIA DELLA LIBERAZIONE; PERIFERIE.

This essay aims to reconstruct Alberto Manzi's idea of Christian religion. Through his contact with South America, and with priests close to what would become Theology of Liberation, Manzi developed a unique vision of the role of religion in his life and, by extension, in human history. A Christianity that can be defined as humanist, in that it places man, seen as alter Christus, at the centre of its reflection: a perspective that, on the one hand, led Manzi to live his educational activity in Peru and Bolivia with missionary zeal and, on the other, contributed to strengthening in him a sense of social justice and redemption of the peripheries of the world, in South America as in Italy.

KEYWORDS: ALBERTO MANZI; SOUTH AMERICA; CHRISTIANITY; THEOLOGY OF LIBERATION; SUBURBS.

«Molto più»

Introducendo una bella riedizione de *La luna nelle baracche*, Roberto Farné ricorda:

il 13 giugno 1997 ho incontrato Alberto Manzi. Stavo facendo uno studio sulla televisione educativa in Italia e la sua esperienza negli anni Sessanta, col famoso programma *Non è mai troppo tardi*, costituiva un passaggio fondamentale. Gli chiesi se potevo intervistarlo e lui mi dichiarò subito la sua disponibilità. In quel periodo stava abbastanza bene, il suo aspetto e la sua voce non mostravano i segni della grave malattia che lo affliggeva; morì a dicembre di quell'anno. Avrei voluto tornare da lui per saperne di più sul Sudamerica, perché avevo intuito che quella esperienza di cui disse qualcosa verso la fine del nostro incontro doveva essere stata una parte importante della sua vita, anche se sconosciuta al pubblico, che di lui aveva unicamente l'immagine del 'maestro Manzi' come una sorta di icona televisiva che nascondeva molto più di quanto mostrava¹.

Farné, in sostanza, non si stava comportando in maniera diversa dallo stesso Manzi, che gli aveva confessato di essere partito in Sudamerica, nel 1955, «per studiare un tipo di formiche nella foresta amazzonica, ma che [aveva scoperto] altre cose che per [lui] valevano molto di più»²: anche l'intervistatore si era recato da Manzi per studiare la televisione educativa in Italia, ed in specie l'esperienza di *Non è mai troppo tardi*, e nei pochi cenni dell'intervistato a qualcos'altro, ad un'altra esperienza, aveva capito come dietro al «'maestro Manzi'», all'«icona televisiva», si nascondesse «molto più». Si tratta di un'intuizione felice per almeno due motivi. Il primo è che una simile interpretazione non cade nel mero riduzionismo di Manzi, all'unidimensionale «icona televisiva» del maestro degli italiani. Lettura non mistificatoria, ma quantomeno parziale. Il secondo è che Farné aveva intuito già nel 1997, con discreto acume, come l'esperienza sudamericana non fosse affatto il corollario di una vita avventurosa, quanto piuttosto il centro di gravità in cui ricercare alcuni dei motivi, umani ma anche pedagogici, che hanno delineato la parabola esistenziale di Manzi.

¹ R. Farné, *Introduzione*, in A. Manzi, *La luna nelle baracche*, Edizioni di storia e letteratura, Roma 2024, p. 5.

² Quel «molto di più» per Manzi erano «i contadini che non potevano iscriversi ai sindacati, perché non sapevano leggere e scrivere e nessuno glielo insegnava». Queste parole sono tratte dall'ultima intervista ad Alberto Manzi, condotta appunto da Farné il 13 giugno 1997, ora in A. Manzi, *Non è mai troppo tardi. Testamento di un maestro. L'ultima conversazione con Roberto Farné*, Edb, Bologna 2017, pp. 77 ss. L'intervista è stata poi riedita integralmente in appendice al volume R. Farné, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, Bononia University Press, Bologna 2024.

Il presente saggio, ponendosi sulla scia di altri apprezzabili contributi sul Manzi sudamericano usciti in questi ultimi anni³, intende focalizzarsi su un aspetto particolare dell'esperienza in Perù e Bolivia dello scrittore, ovvero il rapporto con un certo cristianesimo sociale e, più latamente, con alcuni ambienti legati alla teologia della liberazione, sottolineando come tali contatti abbiano contribuito a delineare in lui un peculiare sentimento del religioso che lo ha accompagnato per tutta la vita.

L'esperienza in Sudamerica non è stata affatto, per Manzi, una parentesi secondaria. E questo anzitutto per la sua durata. Per più di vent'anni, dal 1955 al 1977, in maniera continuativa, con una significativa appendice alla fine degli anni Ottanta, quando, ormai affermato pedagogista e divulgatore educativo, venne chiamato dal governo argentino per contribuire alla scrittura di un programma televisivo modellato sull'italiano *Non è mai troppo tardi*, dal titolo *Màs vale tarde que nunca* Esperienza, quest'ultima, estremamente interessante, ma che esula da queste pagine, e per la quale si rimanda ad adeguata bibliografia⁴. I due decenni di viaggi hanno senza dubbio lasciato un segno nell'animo di Manzi, che in Sudamerica, ed in particolare in Perù e Bolivia, ha tessuto legami, incontrato uomini e donne, visto luoghi, assaporato culture, saggiato dolori.

Curiosamente, tutto questo si è accompagnato ad una certa reticenza al racconto, almeno pubblico. Se le memorie della figlia Giulia, e della moglie Sonia, testimoniano come, in casa, Manzi «parla[sse] spesso» del Sudamerica⁵, è altrettanto vero che nella biografia pubblica del maestro degli italiani quelle sudamericane si pongono al lettore come pagine perlopiù bianche. «Quell'Alberto Manzi lo conoscono in pochi», ammette la stessa figlia Giulia, salvo poi precisare che «le

³ Espressamente dedicati al Manzi sudamericano sono il bel volumetto collettaneo A. Canevaro et. al., *Un maestro nella foresta. Alberto Manzi in America Latina*, Edb, Bologna 2017 e i recenti saggi di A. Mulas, *Linda Bimbi, Alberto Manzi e l'America Latina. Connessioni umane e culturali nel secondo Novecento*, «Clionet», III, 3 (2019), pp. 273-279 e F. Pongiluppi, P. Serrao, *Alberto Manzi, letto e pensato dal Sudamerica*, «Nuova secondaria ricerca», XLI, 10 (2024), pp. 382-392. Utili informazioni dalla diretta voce di Manzi nella partecipata biografia scritta dalla figlia G. Manzi, *Il tempo non basta mai. Alberto Manzi una vita tante vite*, add, Torino 2014, pp. 19-46, di cui è stata nel 2024 approntata una nuova edizione con il titolo *Non è mai troppo tardi. Alberto Manzi una vita tante vite*, sempre per i tipi del medesimo editore. Manzi scrisse dal Sudamerica alcuni articoli di interesse antropologico e naturalistico pubblicati a puntate su «Il Vittorioso», sui quali ora cfr. A. Dessardo, *Incontri con la natura incontri con la vita. Alberto Manzi collaboratore de "Il Vittorioso"*, «Pagine giovani», XLVIII, 185, 2024, pp. 27-33. Dalla sua esperienza sudamericana, Manzi trasse tre romanzi, *La luna nelle baracche* (1974), *El loco* (1979) ed *E venne il sabato* (2005), e un racconto, *Gugu* (2005). Gli ultimi due testi sono stati pubblicati postumi a partire dai dattiloscritti conservati nell'Archivio del Centro Alberto Manzi presso l'Università di Bologna, d'ora in poi Acam. Per un profilo generale su Manzi cfr. S. di Biasio, *Alberto Manzi, il maestro dei due mondi*, in S. di Biasio, L. Silvestri (edd.), *Maestre e maestri della ricostruzione. Una nuova scuola nell'Italia tra dopoguerra e boom economico*, Mondadori, Milano 2024, pp. 221-250

⁴ F. Pongiluppi, P. Serrao, *Alberto Manzi, letto e pensato dal Sudamerica*, cit., pp. 386-391.

⁵ G. Manzi, *Il tempo non basta mai. Alberto Manzi una vita tante vite*, cit., p. 20.

sue peripezie sudamericane [...] vivono in forma romanzata nei suoi libri»⁶. Roberto Farné ha utilizzato a questo proposito un'espressione significativa: «sulla sua esperienza sudamericana Manzi *ha molto tacito, ma ha molto raccontato*; lo ha fatto in terza persona, usando il registro che gli era più congeniale: quello della narrazione letteraria»⁷. La produzione letteraria di Manzi, allora, è utilissima a comprendere gli interstizi della vita dell'autore, e sarà una fonte imprescindibile nel corso delle seguenti pagine. È da lì, ad esempio, che si possono trarre spunti interessanti per tentare di ricostruire il peculiare cristianesimo di Manzi. Di questo, però, si parlerà più avanti. Adesso è, invece, utile comprendere qual era il bagaglio culturale, soprattutto in relazione all'idea di cristianesimo, che Manzi reca con sé in Sudamerica.

Manzi prima del Sudamerica: la genesi del suo cristianesimo e le periferie educative

Non si hanno particolari informazioni sul Manzi adolescente, né sulla sua famiglia di origine, se non l'estrazione, piuttosto modesta, dei suoi genitori: Ettore, di mestiere tramviere, e Maria (Rina) Mazzei, casalinga⁸. Quest'ultima, prima di licenziarsi in seguito alla nascita della secondogenita Elena, nel 1928, era impiegata presso l'ufficio annonario del Vaticano⁹, territorio che ancora per un anno sarebbe stato sotto giurisdizione italiana.

Non è chiara nemmeno l'adesione politica della famiglia, che si può solo arguire – con tutti i rischi che una tale operazione comporta – da piccoli indizi. Se è vero che Manzi fu sommergibilista nell'esercito italiano, dopo l'armistizio dell'8

⁶ Ead., *Il profumo della foresta*, in A. Canevaro et. al., *Un maestro nella foresta. Alberto Manzi in America Latina*, cit., p. 29. «Peripezie» è effettivamente il termine più adatto, più volte usato dai familiari per descrivere la vita di Manzi in Sudamerica. La stessa figlia narra del racconto che il padre le ha fatto sulla liberazione di un amico dalla prigione con tanto di inseguimento in auto da parte delle guardie carcerarie (il tutto comprendeva lanci di bombe a mano e il furto di un aereo in una serie di scene degne di un film d'azione): cfr. ead., *Il tempo non basta mai. Alberto Manzi una vita tante vite*, cit., pp. 21-35.

⁷ R. Farné, *Introduzione*, cit., p. 7, corsivo mio.

⁸ A. Scotto di Luzio, *Manzi, Alberto*, in *Dizionario biografico degli italiani. Italiani della Repubblica*, Istituto della Encyclopædia Italiana Treccani, Roma 2016, disponibile a [https://www.treccani.it/enciclopedia/alberto-manzi_\(Dizionario-Biografico\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/alberto-manzi_(Dizionario-Biografico)/), ultima consultazione 11 settembre 2025. Il testo, in versione più estesa è stato recentemente ripubblicato in id., *Alberto Manzi*, «Nuova secondaria ricerca», XXXIX, 9 (2022), pp. 6-17. Sulla famiglia d'origine di Manzi sono utili i ricordi della figlia Giulia: «[mia nonna era] una donna molto pratica, una di quelle matrone romane che vogliono e riescono ad avere tutto sotto controllo. Mio nonno, invece, era un uomo alto, robusto e con lo sguardo molto dolce; lavorava come tramviere ed era appassionato di opera. Era una famiglia umile, come tante che popolavano Roma dopo la prima guerra mondiale» (G. Manzi, *Il tempo non basta mai. Alberto Manzi una vita tante vite*, cit., pp. 99-100).

⁹ Traggo questa informazione, in particolare, dalla dettagliata biografia di Manzi pubblicata in forma anonima sul sito del Centro Alberto Manzi, nato dalla collaborazione tra Università di Bologna e Regione Emilia-Romagna, disponibile a <https://www.centroalbertomanzi.it/alberto-manzi-biografia-completa/>, ultima consultazione 11 settembre 2025.

settembre 1943 si arruolò nel battaglione San Marco al fianco degli alleati, mentre la famiglia fu costretta alla fuga presso la sede romana dell'Ordine di Malta, sfruttando le conoscenze di Ettore, ex guardiano del Pantheon dei Cavalieri¹⁰: si può quindi intuire una certa qual ritrosia della famiglia nei confronti del fascismo, in specie quello repubblichino, pur se pare eccessivo, almeno in mancanza di prove più solide, parlare di una militanza antifascista. Allo stesso tempo si deve registrare una diffidenza, stavolta un po' più esplicita, nei confronti del comunismo. Il fratello di Ettore, Filippo, era un linotipista del giornale «*Ordine nuovo*» ed amico di Antonio Gramsci e Palmiro Togliatti. Fu proprio zio Filippo il primo ad interessarsi dell'istruzione del giovane nipote, consigliandogli quegli studi biologico-naturalistici che lo accompagneranno anche in Sudamerica¹¹. Alberto, però, lo considerava un «*rompiscatole*» che «lo metteva sempre in soggezione e – naturalmente – gli incuteva un certo timore»¹². Gli afflati rivoluzionari, peraltro, dovevano lasciare indifferenti anche i genitori, soprattutto il padre, che, ricorda Alberto, reagiva con determinazione davanti agli scioperi dei colleghi pur di non unirsi alla manifestazione¹³. E, a completamento di tale quadro, nel 1938 il giovane Manzi partecipò come attore filodrammatico in una rappresentazione de *Il grande sacrificio* di Angelo Sala, incentrato sulla persecuzione comunista della Chiesa ortodossa dopo la rivoluzione russa¹⁴.

Quest'ultima informazione ci conduce ad un affondo sulla prima educazione di Manzi, che si rivela essere quindi non tanto nutrita di passioni politiche quanto piuttosto di un retroterra cattolico-popolare su cui si innesta un crescente sentimento civico-nazionale – certificato dall'ingresso volontario in guerra, ma che più avanti avrà ulteriori e più palesi manifestazioni – anche se non nazionalistico¹⁵. Manzi viene battezzato, frequenta la parrocchia e l'oratorio, «andava a

¹⁰ S. Di Biasio, *Alberto Manzi, il maestro dei due mondi*, cit., pp. 222-223

¹¹ Lo ricordano sia la già citata biografia della figlia Giulia (G. Manzi, *Il tempo non basta mai. Alberto Manzi una vita tante vite*, cit., pp. 103-104) sia un articolo de «*L'Unità*» dell'aprile 1994, conservato presso l'Acam (A. Morelli, *Manzi, il maestro dell'Italia del boom*», «*L'Unità*», 14 aprile 1994), disponibile a <https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/01/CentroAlbertoManz-manzi-maestro-italia-del-boom.pdf>, ultima consultazione 11 settembre 2025.

¹² G. Manzi, *Il tempo non basta mai. Alberto Manzi una vita tante vite*, cit., p. 104.

¹³ Ricorda Giulia Manzi: «[Mio padre] mi raccontava un episodio in particolare, che a me faceva tanto ridere: durante uno sciopero alcuni manifestanti cercarono di bloccare il servizio del tram condotto da mio nonno. Lui scese e, presa una sbarra di ferro, la piegò davanti ai loro occhi. Spaventati, lo lasciarono passare» (ivi, p. 100).

¹⁴ A. Scotto di Luzio, *Manzi, Alberto*, cit., ultima consultazione 11 settembre 2025.

¹⁵ A tal proposito nota giustamente Patrizia D'Antonio, che ha conosciuto personalmente Manzi: «sono [quelli della guerra] gli anni in cui una forte idealità patriottica e civile fa maturare in Manzi l'orrore per la guerra e la decisione di continuare a battersi per la pace e la libertà, come si evince anche dalle poesie che redasse in quel periodo. Manzi compie dunque una scelta professionale sulla base di questo slancio che potremmo già definire proprio del suo umanismo, in cui gli elementi legati all'istruzione e all'educazione si intrecciano fortemente a questioni valoriali di

messà la domenica e si scriveva tutti i sermoni del prete, in modo da poterli declamare alla nonna [immobilizzata a casa] una volta tornato»¹⁶.

Con il tempo, Manzi matura quello che, in un pionieristico studio, Daniele Giancane definisce la propensione «del cristiano impegnato a cambiare il mondo dal di dentro, prima che dall'esterno; i problemi dell'umanità, i contrasti sociali, sono risolvibili, anzitutto, in una sensibilizzazione delle coscienze». Ma allo stesso tempo, continua Giancane, «non troverete in Manzi neppure un accenno al cattolicesimo confessionale, ai dogmi della Chiesa, un invito a seguire le pratiche rituali»¹⁷: insomma, quella che matura Manzi è una religiosità tanto scevra da ogni formalismo quanto vissuta sul piano pratico ed esistenziale, nel microcosmo della quotidianità che non rinuncia però a diventare macrocosmo dell'universalità, nel momento in cui parla al cuore di ciascun essere umano pur raccontando le vicisitudini del singolo. È ciò che ci conferma anche la figlia Giulia, attraverso le parole di Manzi stesso:

papà era profondamente cristiano. Non cattolico: cristiano nella profondità stessa della parola. Queste convinzioni erano già mature nella sua giovinezza, considerando alcuni foglietti, scritti nel 1946/47, in cui è segnato 'devo essere Cristo. Se sono un uomo, mi devo avvicinare il più possibile a essere Cristo, non devo mai perdere di vista il suo messaggio. Essere Cristo è vivere e combattere al servizio degli altri, portare avanti un progetto tenendolo come modello. È lottare senza violenza, senza odio, in nome della dignità, del rispetto, dell'amore e dell'uomo stesso. Non penso occorra essere cristiani per comprendere questo concetto; essere Cristo è qualcosa che va oltre la religione. È comprendersi l'un l'altro, aiutarsi e mettersi sempre nei panni altrui. Se penso che io e il mio vicino siamo entrambi la stessa persona, allora vorrò solo il meglio per lui e viceversa. È della fratellanza che il potere dovrebbe aver paura; dell'amore, della comprensione e dell'unità¹⁸.

È con questo bagaglio culturale ed esperienziale che Manzi si reca in Sudamerica, dove avrà modo di approfondire tali concezioni soprattutto con sacerdoti e missionari salesiani, profondamente legati al tema dell'educazione nelle periferie. Tra l'altro non bisogna dimenticare che, tra la fine degli anni Quaranta ed il primo

partecipazione civica, di senso etico» (P. D'Antonio, «*Ogni altro sono io*. Alberto Manzi: maestro e scrittore umanista», Castelvecchi, Roma 2024, p. 20).

¹⁶ G. Manzi, *Il tempo non basta mai. Alberto Manzi una vita tante vite*, cit., p. 102.

¹⁷ D. Giancane, *Alberto Manzi o il fascino dell'infanzia*, Fabbri, Milano 1975, pp. 141-142. Un approccio, questo, riscontrabile anche nei rapporti con la sua famiglia ed in particolare con la figlia. Ricorda Giulia: «io non ero stata battezzata, i miei genitori avevano deciso di lasciarmi la scelta a quando sarei stata in grado di decidere da sola, ma papà mi aveva comunque educata a seguire i principi e gli insegnamenti della religione cristiana nel senso più alto del termine: il rispetto verso se stessi e verso il prossimo, chiunque esso sia» (G. Manzi, *Il tempo non basta mai. Alberto Manzi una vita tante vite*, cit., p. 85).

¹⁸ Ivi, pp. 125-126.

viaggio in Sudamerica nel 1955, Manzi vive altre esperienze significative, fra tutte quella presso l'Istituto di rieducazione Gabelli di Roma. Per quanto ciò esuli dal tema scelto per queste pagine, non si può non rilevare come l'incontro con giovanissimi detenuti, con la povertà educativa e valoriale che li avvinghiava – Manzi stesso ricorda di aver dovuto fare a pugni con il loro capetto per guadagnare la stima e la fiducia di tutti –, abbia contribuito a far maturare in Manzi una sorta di opzione educativa preferenziale per i poveri¹⁹.

Il Sudamerica di Manzi

Terminata la sua esperienza al Gabelli e inseritosi nelle scuole elementari statali, dalla seconda metà degli anni Cinquanta alla seconda metà degli anni Settanta Manzi utilizzò le finestre di tempo libero che il lavoro gli lasciava per viaggiare in alcuni tra i paesi più poveri del Sudamerica, Perù e Bolivia su tutti – ma anche Ecuador – dove intraprese varie attività educative soprattutto con i bambini degli altipiani. Manzi vive immerso nelle contraddizioni del Sudamerica degli anni Cinquanta: «dalla lussureggianti foresta ai Jibari tagliatori di teste, alla povera gente schiacciata sotto il peso di una vita ingiusta, vissuta al limite della dignità umana»²⁰. All'insegna della contraddizione si svolge lo stesso viaggio d'andata, quando Manzi ha per compagni di viaggio un cospicuo numero di giovani migranti italiani: giovanissimi, poco più che adolescenti, il cui viaggio non prevede generalmente una tratta di ritorno, e che sono prefigurazione di quei giovani *campesinos* alla cui educazione Manzi dedicherà gran parte del suo tempo in Sudamerica. Ai migranti italiani in Venezuela ed Ecuador incontrati sulla nave partita da Napoli, Manzi dedicherà il primo *reportage* come ‘inviato speciale’ dal Sudamerica per «Il Vittorioso» dell'amico Domenico Volpi²¹.

¹⁹ Sull'esperienza di Manzi al Gabelli cfr. G. Manzi, *Il tempo non basta mai. Alberto Manzi una vita tante vite*, cit., pp. 108-114; A. Scotti di Luzio, *Manzi, Alberto*, cit., ultima consultazione 11 settembre 2025 e P. D'Antonio, «Ogni altro sono io». *Alberto Manzi: maestro e scrittore umanista*, cit., pp. 21-23. È dall'esperienza al Gabelli che nasce il primo libro di Manzi, *Grogh, storia di un castoro*, magistrale esempio di scrittura collettiva. Su *Grogh, storia di un castoro*, pubblicato in prima edizione nel 1950 da Bompiani e vincitore del premio Collodi per la migliore opera prima, concorso bandito dal Movimento di collaborazione civica, cfr. D. Giancane, *Alberto Manzi o il fascino dell'infanzia*, cit., pp. 25-46. Sull'esperimento letterario di Grogh come scrittura collettiva, invece, cfr. l'interessante analisi di C. Lepri, *La «letteratura dal basso». Il caso di Alberto Manzi, maestro scrittore*, «Studi sulla formazione», XXVIII, 1 (2025), pp. 209-218.

²⁰ G. Manzi, *Il profumo della foresta*, cit., pp. 28-29.

²¹ Lo ricostruisce bene R. Farné, *Occhi sul mondo al lume di tre luciole*, in A. Canevaro et. al., *Un maestro nella foresta. Alberto Manzi in America Latina*, cit., pp. 45-49. Sull'amicizia tra Manzi e Volpi cfr. i ricordi di quest'ultimo in D. Volpi, *Cinquant'anni di amicizia*, in ivi, pp. 37-44.

Oltre ai giovani migranti italiani, sulla nave che conduce Manzi in Sudamerica ci sono altri tre personaggi su cui vale la pena ora concentrare l'attenzione. Tutti e tre sono salesiani, e due in particolare missionari. Il primo è il missionario don Omdeo Rodas, che poco dopo l'ordinazione sta per ritornare per la prima volta nel suo paese d'origine, l'Ecuador. Rodas, come il sacerdote eroe de *La luna nelle baracche*, su di lui modellato e con il quale condividerà un destino di morte, accusato di essere un sacerdote vicino al movimento comunista²². Il secondo, anch'esso missionario, è don Paolo Miglio: «sarà nella foresta un'utilissima guida per Manzi, che lo definisce 'un'anima grande', 'veramente un eroe'»²³. Ai due amici missionari Manzi dedicherà il secondo articolo della sua serie per «Il Vittorioso», dal titolo *In viaggio verso la foresta amazzonica*²⁴. Ma è il terzo uomo a meritare maggiore attenzione: don Giulio Pianello, «'prete rosso'»²⁵ originario di Inverigo, in provincia di Como, che in Sudamerica «aderì alle proposte di rinnovamento della Chiesa, ripiegando a favore delle rivendicazioni sociali e politiche diffuse nei settori della classe media e popolare»²⁶. Così Giulia Manzi descrive il salesiano di Inverigo:

per papà, don Giulio è stato colui che gli ha permesso di fare una vita da missionario laico. Lo ha coinvolto nella sua storia di missionario religioso. Lo ha portato là, in Sudamerica, dove il confine tra laicità e religiosità viene spazzato via dalla possibilità di vivere il vangelo nella sua piena concretezza, perché non esistono sfumature di grigio. Senza don Giulio, mio padre avrebbe scritto un'altra storia della sua vita²⁷.

Missionari, preti rossi, uomini impegnati nel sociale, con una spiccata propensione per un cristianesimo vissuto accanto ai drammi della storia: sono questi i compagni del ventennale viaggio di Manzi. È con costoro che Manzi si trova a dialogare, a scambiare idee e riflessioni, a cercare di comprendere «se la Chiesa doveva servire l'uomo o il potere»²⁸. Ma è, in generale, il cristianesimo

²² G. Manzi, *Il profumo della foresta*, cit., p. 33.

²³ [S.a.], Appendice. *Viaggio in Sudamerica*, in A. Canevaro et. al., *Un maestro nella foresta. Alberto Manzi in America Latina*, cit., p. 67. Quest'Appendice, non firmata, propone una selezione di articoli scritti da Manzi per «Il Vittorioso», inframmezzati da materiale inedito proveniente dall'Acam.

²⁴ Una breve analisi di questo articolo in A. Dessardo, *Incontri con la natura incontri con la vita. Alberto Manzi collaboratore de «Il Vittorioso»*, cit., p. 30.

²⁵ F. Pongiluppi, P. Serrao, *Alberto Manzi letto e pensato dal Sudamerica*, cit., p. 385.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ G. Manzi, *Il profumo della foresta*, cit., p. 35.

²⁸ La citazione, tratta dall'ultima intervista di Manzi a Farné, è ora reperibile anche in R. Farné, *Alberto Manzi (1924-1997)*, «il Mulino», LXII, 4 (2012), disponibile a <https://www.rivistailmulino.it/a/alberto-manzi>, ultima consultazione 15 settembre 2025).

latinoamericano nel suo complesso a rivestire un ruolo importante nel discorso che si sta affrontando.

Negli stessi anni dei viaggi di Manzi, nel sud dell'America latina, e precisamente in Brasile – ospite di quell'Helder Camara che avrà un ruolo importante nel Concilio Vaticano II e che sarà uno dei massimi esponenti del Consiglio episcopale latinoamericano di Medellin nel 1968 –, atterrava l'arcivescovo di Milano, Giovanni Battista Montini, futuro papa Paolo VI. L'occasione era il conferimento della laurea *honoris causa* presso l'Università Cattolica di Rio de Janeiro, retta dai gesuiti²⁹. Nel suo viaggio in Brasile, Montini era stato fortemente impressionato, in particolare, dalle *favelas*, dove aveva potuto osservare un volto forse meno noto dello sviluppo. Nonostante tale quadro desolante, però, il futuro papa dichiarava ai giornalisti italiani che aveva visto l'America latina pronta ad evangelizzare l'Europa. Montini, in sostanza, aveva intuito che lo stanco e devitalizzato cristianesimo europeo – quello che già alla metà degli anni Quaranta aveva fatto dire a due teologi francesi che il loro paese era diventato una nuova terra di missione³⁰ – si sarebbe potuto salvare attraverso un movimento che dalla periferia conducesse al centro: traendo forza, in sostanza, dalla vitalità del cristianesimo extraeuropeo. Tra anni Cinquanta e Sessanta Montini non era il solo a pensarla così³¹. Gli anni di Manzi in Sudamerica corrispondono ad una fase di passaggio della Chiesa europea, una transizione significativamente rappresentata dal declino, anche fisico, dell'anziano pontefice Pio XII – l'austero e ieratico *pastor angelicus*, guida negli ultimi anni del secondo conflitto mondiale e fautore di un articolato progetto educativo

²⁹ Proprio i gesuiti, più avanti, successivamente alla «nomina a preposito generale del padre basco Pedro Arrupe (1964), iniziarono un processo di riflessione intorno a temi quali l'inculturazione e la trasformazione delle strutture sociali che avrebbe avuto forti ricadute anche sul loro tradizionale ruolo di formatori delle classi dirigenti e di promotori di una vasta rete educativa e accademica diffusa in tutto il continente» (M. Di Giuseppe, G. La Bella, *Storia dell'America Latina contemporanea*, il Mulino, Bologna 2019, pp. 230-231). Cfr. anche l'interessante saggio di G. La Bella, *I gesuiti. Dal Vaticano II a papa Francesco*, Guerini e associati, Milano 2019, che tesse le fila di una storia della questione più sul lungo periodo.

³⁰ *La France, pays de mission?* fu un libello pubblicato nel 1943 da due cappellani della Jeunesse ouvrière catholique, Henri Godin e Yves Daniel, a cui l'arcivescovo di Parigi Emmanuel Suhard aveva commissionato un'inchiesta sulla situazione religiosa presso gli ambienti operai della capitale. La conclusione dei due autori fu che ormai la Francia era una terra di missione, destino che in capo a pochi anni sarebbe toccato al resto d'Europa: non solo le pratiche liturgiche, ma in generale il senso del religioso stava ormai venendo meno. Suhard, nel corso degli anni Quaranta, avrebbe lanciato la cosiddetta Missione di Francia, con l'obiettivo di riportare il vangelo nei luoghi dove non era più predicato, soprattutto le periferie. Montini, una decina di anni dopo, lo imitò nella sua Milano: cfr. G. Del Zanna, *Montini a Milano 1954-1963*, il Mulino, Bologna 2023.

³¹ Su questi temi, ad esempio, si veda anche la parabola del giovane teologo argentino Lucio Gera, perito al Concilio Vaticano II e successivamente a Medellin e Puebla, su cui cfr. L. Gera, *La religione del popolo. Chiesa, teologia e liberazione in America Latina*, a cura di A. Melloni e J.C. Scannone, Dehoniane, Bologna 2015. Sulle prospettive della Chiesa latinoamericana oltre gli anni Ottanta cfr. M. De Giuseppe, G. La Bella (edd), *Da Puebla ad Aparecida. Chiesa e società in America Latina (1979-2007)*, Carocci, Roma 2019.

nell'immediato dopoguerra, di cui pure «Il Vittorioso» era espressione³² – e dall'emergere di nuovi fermenti periferici, talvolta in attrito con la gerarchia vaticana – e si pensi, solo per fare un esempio, all'esperienza dei preti operai³³. Ed è interessante notare come il futuro papa Paolo VI, che avrebbe condotto a termine nel 1963 il Concilio Vaticano II, abbia maturato il senso di un simile cambiamento proprio a contatto con l'America latina della fine degli anni Cinquanta³⁴.

Tale contesto, fin qui ricostruito solo per sommi capi, aiuta a comprendere da un lato il fermento che vive Manzi e dall'altro la sua posizione privilegiata di osservatore periferico. Tutto questo è naturalmente acuito dalla peculiare situazione politica che vivono molti paesi del Sudamerica a cavallo tra anni Cinquanta e Sessanta del XX secolo³⁵. La rivoluzione cubana del 1959 fu il modello a cui si ispireranno numerosi altri movimenti rivoluzionari, che contribuirono così a far deflagrare le tensioni sociali. Se, però, tutti questi moti avevano una comune matrice ideologico-politica, di stampo marxista e terzomondista, è da sottolineare come anche significative porzioni della Chiesa latinoamericana ritenessero la questione sociale non più eludibile. Per alcuni esponenti dell'episcopato la questione era accettare le sfide della modernità anche per frenare l'avanzata della propaganda marxista – ed è la posizione, per esempio, di gran parte dell'episcopato

³² Su Pio XII ed il dopoguerra cfr. A. Riccardi, *La Chiesa di Pio XII, educatrice di uomini e di popoli tra certezze e crisi*, in *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra 1945-1958*, La Scuola, Brescia 1988, pp. 9-36 e, più recentemente F. De Giorgi, *La Repubblica grigia. Cattolici, cittadinanza, educazione alla democrazia*, La Scuola, Brescia 2016. Più in generale, sul pontificato di Pio XII cfr. A. Riccardi (ed.), *Pio XII*, Laterza, Roma-Bari 1984.

³³ Per una riflessione più ampia sul tema, a cavallo tra storia e dibattito odierno, cfr. id., *Periferie. Crisi e novità per la Chiesa*, Jaca Book, Milano 2016.

³⁴ «Se prima del viaggio agli occhi di Montini l'unità dell'umanità appariva un destino necessario che si sarebbe realizzato sotto gli auspici della Chiesa di Roma – secondo la visione di Pio XII – ora pareva piuttosto un "grande problema", la cui soluzione richiedeva interventi a più livelli, con il coinvolgimento di soggetti e attori diversi al fine di favorire quella convergenza da cui dipendeva – secondo l'arcivescovo – non solo "la pace del mondo" ma anche "il senso della storia"» (G. Del Zanna, *Montini a Milano 1954-1963*, cit., pp. 304-305). In questa prospettiva è interessante anche l'interpretazione di A. Giovagnoli, *Vescovo della Chiesa universale*, in L. Bressan, A. Maffeis (edd.), *Montini. Arcivescovo di Milano*, Istituto Paolo VI-Studium, Roma-Brescia 2016, pp. 17-37. Di Paolo VI, su questi temi, si veda l'enciclica *Populorum progressio*, particolarmente nell'edizione, curata tra gli altri da Ernesto Balducci, uscita per la Morcelliana di Brescia nel 1967: Paolo VI, *Populorum progressio. Lo sviluppo dei popoli*, Morcelliana, Brescia 1967. Un'analisi in B. Di Martino, *Paolo VI e l'enciclica sociale "Populorum progressio"*, «Eunomia», VII, 1 (2018), pp. 47-91. Più in generale, sul pontificato di Paolo VI, cfr. G. La Bella, *Paolo VI e l'America Latina*, «Studium», CXVIII, 4 (2013), pp. 546-571.

³⁵ Utili approfondimenti sul contesto sociopolitico dell'America Latina nel periodo storico preso in considerazione in M. De Giuseppe, G. La Bella, *Storia dell'America Latina contemporanea*, cit., pp. 155-310.

statunitense³⁶. Altre frange ecclesiastiche, con accenti più o meno estremi³⁷, erano viceversa convinte che alla Chiesa tocasse un ruolo di carattere maggiormente politico-sociale. Nel 1968 queste frange si sarebbero date una conformazione più strutturata, di fatto fondando quella che è conosciuta come la dottrina della teologia della liberazione.

Manzi vive ed opera in un simile contesto, dove marxismo, terzomondismo, questione sociale, questione educativa e teologia della liberazione si sovrappongono e si intrecciano. Come interpreta, quindi, tutte queste spinte?

Una significativa messa di Natale

Arrivati a questo punto, bisogna ripartire da un presupposto: Manzi non è stato un teorico. Tra le sue carte, edite o inedite, non si troveranno riflessioni sistematiche, men che meno progetti. Manzi è stato fondamentalmente un uomo pratico. È da ciò che ha fatto, e dai suoi ricordi, che si può delineare la sua posizione davanti alle sfide storiche che gli si ponevano, fossero esse il fascismo, la guerra, l'attività educativa, la povertà degli *indios*³⁸. E il posto che il cristianesimo deve avere nel mondo. Perché, a ben vedere, Manzi offre una risposta ampia ed articolata anche a questo, a partire ancora una volta dalla sua prassi educativa e dai suoi romanzi, evidentemente i linguaggi con i quali era in grado di esprimersi meglio.

Apriamo, allora, *La luna nelle baracche*, il primo romanzo della trilogia sudamericana (tetralogia se contiamo anche il racconto breve postumo *Gugu*), pubblicato nel 1974. Sebbene l'eroe sia Pedro, *campesino* dell'*hacienda* di don José che tenta di far prendere coscienza ai lavoratori dei propri diritti pagando con la vita, si può dire che il vero protagonista del racconto sia l'intero villaggio, composto da uomini e donne che non hanno fatto altro, nella loro vita, che subire. Questa

³⁶ Come ad esempio il rettore dell'Università Notre Dame in Indiana, Theodore Hesburgh, che telegrafò a Montini nel 1960 in toni allarmati per l'avanzata dell'ideologia castrista all'indomani della rivoluzione cubana. In generale, nel corso degli anni Cinquanta, l'episcopato americano risultava essere molto vicino al clima della crociata maccartista, e l'influente cardinale Spellman non faceva mistero del suo pronunciato anticomunismo: cfr. G. Del Zanna, *Montini a Milano 1954-1963*, cit. pp. 291-304. Su questo cfr. anche la ricostruzione di M. Di Giuseppe, G. La Bella, *Storia dell'America Latina contemporanea*, cit., pp. 229-234.

³⁷ Riguardo le frange più estreme si veda l'emblematica vicenda di Camilo Torres, su cui G. Guzman Campos, *Cattolicesimo e rivoluzione in America Latina. Vita di Camilo Torres*, Laterza, Bari 1968. Per ulteriori approfondimenti cfr. la ricostruzione di M. Di Giuseppe, G. La Bella, *Storia dell'America Latina contemporanea*, cit., pp. 229-234.

³⁸ D'altra parte, Manzi si è comportato così anche nei confronti della didattica, non sistematizzando mai un metodo, ma diventando maestro attraverso la sua vita di maestro: cfr. R. Farné, *Alberto Manzi: il maestro e la TV*, in L. Marchetti, G. Santorufo (edd.), *Storie di maestri. Agazzi, Lodi, Manzi: per una didattica viva*, Pacilli, Foggia 2021, p. 184.

massa di derelitti, verso la metà del romanzo, si reca in chiesa per ascoltare la messa di Natale. Non si tratta di una libera scelta:

il *señor* don José voleva che la gente del villaggio fosse presente, insieme alla sua famiglia, alla messa di mezzanotte e al pontificale delle dieci del giorno di Natale. I sorveglianti fecero salire sulla corriera gli uomini e sul camion scoperto le donne e i bambini³⁹.

Alle venti sono tutti davanti alla cattedrale. Don José e la sua famiglia arrivano alle ventitré, con tutta calma rispetto alle ore di attesa che aveva imposto ai suoi lavoratori. È un'evidente manifestazione di forza. Di più, è una manifestazione di forza assieme alla Chiesa ufficiale, ossequiosa nei confronti del potere almeno tanto quanto lo è don José nei suoi confronti: e pretendere ossequio per la Chiesa, da parte dei suoi *campesinos*, significa pretendere riverenza e rispetto per il potere costituito, in una rinnovata alleanza tra trono e altare. Ma proseguiamo con la narrazione, perché, stavolta, qualcosa non va come don José aveva progettato.

A predicare, infatti, c'è don Rodas, che raramente celebrava la messa perché «si trovava quasi sempre all'ospedale ad assistere gli ammalati e per questa sua mansione viveva quasi isolato». Il sacerdote chiede rispetto e istruzione per i lavoratori, con parole decise, al che «il *señor* don José si alzò di scatto dalla poltrona rossa, girò le spalle all'altare e si diresse verso la porta. Non s'inginocchiò neppure». La reazione non si farà attendere: la messa del «prete ubriaco, indegno di celebrare» è stata annullata e se ne celebrerà un'altra con il consigliere del vescovo. Questi riporta immediatamente sui giusti binari i rapporti lavorativi, o meglio i rapporti di forza, distorcendo lo stesso esempio evangelico:

se qualche volta qualcosa non va, qualche parola un po' dura, quella che a ragione o a torto potete ritenerne un'ingiustizia, sopportate, come Gesù ha sopportato tante ingiurie e tante persecuzioni, tante malvagità. Pensate, Gesù ha sopportato persino di essere crocefisso!... E poi, ricordate quel che lui stesso ha detto: il regno dei cieli è degli umili. Offrite l'altra guancia, se volete essere degni di Gesù che offrì l'altra guancia a chi lo schiaffeggiava...

A conclusione della giornata, poi, si viene a sapere che don Rodas era morto afogato: un riferimento al vero Omodeo Rodas, ucciso in un apparente incidente nei pressi di un fiume.

³⁹ Per comodità di lettura non si indicheranno i luoghi di citazione dei virgolettati tratti dall'episodio della messa di Natale ne *La luna nelle baracche*. L'episodio si legge nella sua interezza in A. Manzi, *La luna nelle baracche*, cit., pp. 81-88.

L'episodio narrato è abbastanza esplicito. Il legame tra la Chiesa-istituzione ed il potere politico-economico è fortissimo e descritto limpидamente. In Manzi è lampante la differenza tra Chiesa-istituzione e Chiesa militante: la prima è rappresentata dal consigliere del vescovo, uomo mite e pacifico – in un senso, però, più vicino a chi non cerca guai⁴⁰ – e la seconda da don Rodas e, probabilmente, anche dagli altri due preti anonimi morti con lui nel corso del romanzo. Ma c'è di più. Tragicamente, i lavoratori dell'*hacienda* di don José, emblema degli sfruttati di ogni tempo, non colgono né la differenza tra Chiesa-istituzione e Chiesa militante, né tantomeno l'alleanza tra la prima ed il potere politico-economico. Immersi in una storia senza tempo, ed in un tempo senza storia, reiterano gli stessi comportamenti da tempo immemore e faticano a comprendere il linguaggio «nuovo»⁴¹ di don Rodas:

gli occhi dei contadini si erano abbassati. In fondo non capivano bene quello che don Rodas andava dicendo, ma capivano che parlava per loro; e loro si vergognavano per il loro padrone che sentiva queste cose. Il loro padrone era buono, ma quello che don Rodas diceva doveva essere giusto, se lo diceva come prete. E se era giusto, forse poteva offendere il padrone. Loro, in fondo, che cosa volevano? Loro, proprio niente, o forse qualcosa che non riuscivano ad esprimere nemmeno a se stessi.

Il fatto che un sacerdote possa avanzare delle richieste di giustizia sociale, ovvero si possa porre in contrasto con il potere politico-economico, genera nelle menti dei *campesinos* un cortocircuito che essi non sono in grado di gestire: fermo restando che la Chiesa, vista quale autorità, ed il prete che la rappresenta, non possono dire cose sbagliate («quello che don Rodas diceva doveva essere giusto, se lo diceva come prete»), come è possibile che queste parole facciano indispettire l'altra faccia dell'autorità? A chi credere, dunque? Si tratta di un gioco delle parti al quale sottostà persino don José, che non attacca frontalmente don Rodas nei contenuti del discorso, ma ristabilisce l'equilibrio dei poteri costituiti mediante una nuova messa. Qui si colloca, dunque, la vera rivoluzione: prima ancora che

⁴⁰ A leggere bene sembra essere questo, in effetti, il senso del termine "pace" in questo episodio del romanzo. Il consigliere del vescovo è definito «uomo sereno, felice». La sua predica è «bella, e non tormentava l'anima dei contadini come le parole di don Rodas. Però quelle parole risuonavano ancora nelle loro orecchie cosicché tentarono di soffocarle con le parole dolce, serafiche del celebrante. Poi l'organo riprese a suonare, cantarono tutti. E il profumo dell'incenso diffuse fra tutti una sensazione di pace». Insomma, pace più come obnubilamento dei sensi, in maniera non dissimile dalle sensazioni che creano le foglie di coca, date dai sorveglianti ai lavoratori con il pretesto di non far sentire loro dolore e fatica, ma in realtà per soggiogarne la volontà. Foglie di coca che Pedro rifiuterà. Manzi, in sintesi, descrive abilmente un pervertimento del significato di "pace", come il consigliere del vescovo pervertirà, poco più avanti, il senso dell'umiltà evangelica.

⁴¹ Il termine è significativamente ripetuto molte volte nel giro di pochissime righe.

nella lotta armata, che Manzi aborrisce⁴², essa si colloca nella rottura di questo schema di pensiero, nella risoluzione del cortocircuito che le parole di don Rodas generano involontariamente negli animi dei *campesinos*.

Ed è in questa dinamica che si colloca l'istruzione, quale atto rivoluzionario, finalizzato alla presa di coscienza della propria umanità e dignità: un'alfabetizzazione ai processi democratici, non dissimile da quella che Manzi aveva posto in essere al Gabelli⁴³. È questo che Manzi insegna ai giovani *indios*, non appena arrivato in Perù⁴⁴. Questo discorso non è estraneo ad una certa visione dell'educazione come missione. Non è un caso che, ne *La luna nelle baracche*, sia proprio don Rodas a chiedere anzitutto istruzione per i lavoratori dell'*hacienda*, mentre fa ammenda per il fatto di non essere stato, in questo campo, 'abbastanza missionario': «io so leggere – mormora affranto – ed ho permesso che ci siate voi che non sapete leggere». E non bisogna dimenticare che il vero don Rodas, come anche don Pianello, erano salesiani, e Manzi insegnò nelle loro scuole, legandosi a uno degli ordini religiosi più impegnati nel campo dell'educazione e dell'alfabetizzazione missionaria. Proprio con i sacerdoti nel Sudamerica, peraltro, Manzi ricorda di aver affrontato in vari discorsi il rapporto tra Chiesa e potere⁴⁵. L'episodio della messa natalizia in *La luna nelle baracche* si pone a degno suggello di questi discorsi.

Un cristianesimo pacifico, ma rivoluzionario

Sul limitare di queste pagine, quale bilancio trarre? Qual è il posto del cristianesimo nella biografia intellettuale di Manzi e, più latamente, nella storia umana secondo Manzi? Non sappiamo con precisione quale sia stato il rapporto di Manzi con l'aspetto più devozionale e liturgico del cristianesimo. Poco è rimasto, ad esempio, del periodo preconciliare, o comunque più legato alla memoria di Pio XII. Senz'altro, la sua partecipazione al dramma sulla persecuzione della Chiesa russa da parte dei rivoluzionari è un'immagine che restituisce Manzi al clima ideologico del tempo, il 1938, nel quale cattolicesimo, nazionalismo ed anticomunismo si sovrapponevano senza soluzione di continuità⁴⁶. Negli anni Cinquanta, inoltre,

⁴² Di questa sua avversione nei confronti della violenza sono pieni i ricordi della figlia Giulia: cfr. G. Manzi, *Il tempo non basta mai. Una vita tante vite*, cit., *passim*, soprattutto in quelle occasioni in cui Manzi è stato costretto a ricorrervi. Patrizia D'Antonio fa risalire questa ritrosia di Manzi all'uso della violenza alla tragica esperienza in guerra: cfr. P. D'Antonio, «*Ogni altro sono io*». Alberto Manzi: maestro e scrittore umanista, cit., p. 20.

⁴³ Sul Manzi rivoluzionario cfr. M.C. Michelini, *Alberto Manzi: un maestro di pedagogia militante*, «Pedagogia più didattica», X, 2 (2024), pp. 35-46.

⁴⁴ S. di Biasio, *Alberto Manzi, il maestro dei due mondi*, cit., pp. 226-227.

⁴⁵ R. Farné, *Alberto Manzi (1924-1997)*, cit., ultima consultazione 15 settembre 2025.

⁴⁶ A. Scotto di Luzio, *Manzi, Alberto*, cit., ultima consultazione 15 settembre 2025.

Manzi presta la penna a «Il Vittorioso» e, più latamente, al progetto educativo dell’Azione cattolica e dell’ultimo Pio XII, anch’esso profondamente, quasi ossessivamente, intriso di anticomunismo. E che Manzi non veda di buon occhio il comunismo sembra essere assodato, soprattutto in relazione alla sua attività in Sudamerica, dove rifiuta l’accostamento al guevarismo – in realtà, confessa Manzi, più una scusa per alcuni paesi per allontanarlo che attribuzione di fede politica⁴⁷. Eppure Manzi si avvicinò ai cosiddetti ‘preti rossi’. E non si trattò solo di ammirazione personale, nei confronti di singoli individui come ad esempio Pianello o Rodas, ma di vicinanza ad un modo di pensare, di intendere e vivere il cristianesimo e la realtà politico-sociale circostante. Dopo il 1968, peraltro, si può anche parlare di conoscenza di un movimento, quello della teologia della liberazione⁴⁸. Lo confessa lo stesso Manzi in una lettera a un anonimo amico tedesco, datata 9 gennaio 1985. In essa è minuziosamente descritta la biblioteca personale che lo scrittore si era costruito durante i viaggi in Sudamerica e sulla quale aveva continuato a studiare per comprendere sempre meglio le terre che visitava e le persone che incontrava. I titoli rimandano a interessi disparati, ma hanno quale comune denominatore l’attenzione alla cultura popolare, sostanziata da una curiosità che nulla concede all’antropologia accademica, ma che si nutre piuttosto di una limpida passione per l’altro da sé, e per la conoscenza di questo altro da sé: *Arte popolare, religione e cultura degli indios andini* (edito in lingua originale in Perù nel 1975), *El nuevo rostro del indio* (1975) – «del peruviano José María Arguedas, rappresentante della corrente ‘indigenista’ impegnata nelle rivendicazioni politiche e culturali delle comunità di origine precolombiane»⁴⁹ –, *La evolución del llamado indigenismo* (1965), e, soprattutto, *Chiese e rivoluzione nell’America Latina* (1980)⁵⁰. Quest’ultimo rappresenta la pubblicazione degli atti di un convegno tenutosi nel 1979 e organizzato dalla Fondazione Lelio Basso, con la partecipazione di

diversi esponenti della *Teologia della liberazione*, come il sacerdote e sociologo François Houtart e il filosofo Enrique Dussel, [che] rifletterono sul connubio tra religione e lotta di classe in America latina⁵¹.

⁴⁷ R. Farné, *Alberto Manzi (1924-1997)*, cit., ultima consultazione 15 settembre 2025.

⁴⁸ «Durante quei viaggi, per esempio, ho conosciuto i sacerdoti sudamericani che aderivano alla teologia della liberazione» (*Ibidem*, ultima consultazione 15 settembre 2025).

⁴⁹ F. Pongiluppi, M. Serrao, *Alberto Manzi, letto e pensato dal Sudamerica*, cit., p. 385.

⁵⁰ Alberto Manzi ad amico tedesco, 9 gennaio 1985, in Acam, disponibile a <https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/02/CentroAlbertoManzi-viaggi-sudamericani.pdf>, p. 4.

⁵¹ F. Pongiluppi, M. Serrao, *Alberto Manzi, letto e pensato dal Sudamerica*, cit., p. 385.

L'ampiezza cronologica delle pubblicazioni di questi testi lascia intuire, inoltre, come l'interesse di Manzi non sia venuto meno con il rarefarsi delle occasioni di viaggio – tra 1977 e 1985, anno della lettera all'amico tedesco, Manzi tornò in Sudamerica solo una volta – ma sia piuttosto continuato proseguendo sul filone del cristianesimo sociale.

Si sbaglierebbe, però, nell'affibbiare a Manzi una precisa etichetta sociopolitica. Il binomio religione-giustizia è senz'altro centrale nella sua interpretazione, ma lo è di più quello tra religione e umanità. E quest'ultimo è, sì, 'rivoluzionario' (il don Rodas de *La luna nelle baracche* ne è un esempio), ma è allo stesso tempo proprio di una 'rivoluzione' spogliata da qualsiasi significato violento, e ostile, profondamente ostile, a qualsiasi declinazione ideologica. Tanto di guevarismo quanto di 'papismo', per usare le stesse parole di Manzi⁵².

Il binomio tra religione e umanità si evince molto bene da un passo di *E venne il sabato*, romanzo pubblicato postumo nel 2005 a partire da una bozza inedita del 1985, e che testimonia peraltro la persistenza di simili riflessioni anche nel Manzi post-sudamericano:

quel contadino dal viso cotto dal sole, solcato da rughe profonde come baratri, gli ricordava Cristo. Come gli ricordavano Cristo tutti quegli uomini che durante quei mesi aveva visto lottare senza alzare una mano, senza un moto di violenza, senza odio. Cristo: loro stavano vivendo come Cristo. Si era difeso lui? Non aveva sofferto, lui? Non aveva perdonato, lui? Non aveva lottato senza odio, e combattuto per amore dell'uomo, per la dignità dell'uomo senza alzare un dito in un atto di violenza? E che forse Cristo era stato abbattuto dal potere? Altro che rivoluzione marxista o maoista o che accidente in 'ista' uno poteva aggiungere! Questa era una rivoluzione ancora più profonda; si stava abbattendo ogni regola, ogni norma, l'unica regola, il rispetto. L'unica norma: l'altro sono io. C'era da avere paura⁵³.

Il cristianesimo di Manzi, allora, è nei fatti un cristianesimo umanitario, o meglio un cristianesimo umanista, nel momento in cui pone al centro della riflessione l'uomo, *alter Christus*, e la sua dignità. La frase «'ogni altro sono io'»⁵⁴ confessa la sua irriducibilità ad ogni proposito violento. Il cristianesimo di Manzi è allo stesso tempo tanto radicale nella sua intransigente scelta pacifista quanto profondamente fiducioso di poter incidere nella storia in maniera rivoluzionaria.

⁵² «Poi cominciarono ad accusarci di essere guevaristi, oppure papisti o un qualunque accidente che finiva in "isti"» (R. Farné, *Alberto Manzi [1924-1997]*, cit., ultima consultazione 15 settembre 2025).

⁵³ Cit. in G. Manzi, *Il tempo non basta mai. Alberto Manzi una vita tante vite*, cit., pp. 126-127.

⁵⁴ «Chiave di lettura – sottolinea Giulia Manzi –, non solo dei romanzi, ma di un'intera vita» (Ivi, p. 125).

Questo spirito porterà Manzi a legarsi ad ambienti culturalmente molto distanti, come ad esempio il cattolicesimo sudamericano, venato di spinte sociali talvolta sul crinale della vera e propria eversione armata – eppure vitale, incredibilmente vitale, come notato dal futuro papa Montini – e la proposta politico-educativa dell’Azione cattolica, di cui era espressione «Il Vittorioso». Solo apparenti contraddizioni, perché alla luce dell’umanesimo di Manzi – «maestro e scrittore umanista» lo definisce giustamente chi lo ha conosciuto⁵⁵ – il suo cristianesimo tiene insieme, senza soluzione di continuità, questione sociale, terzomondismo, democrazia, questione educativa. E questo per un motivo molto semplice: la continuità ideale tra l’Italia e il Sudamerica, su cui ora vorrei concludere.

Dopo il Sudamerica, l’Italia

Apriamo gli scritti di un educatore nato appena un anno prima rispetto a Manzi, e che ha operato in contesti di dilagante povertà, sociale, economica ed anche educativa. I diari di don Lorenzo Milani, infatti, ci restituiscono la cruda immagine di un’Italia periferica che, negli anni Cinquanta, è molto distante dai grandi centri in cui si sta vivendo il *boom*: è la contraddizione di un’Italia, quella primo-repubblicana, in cui si alternano senza soluzione di continuità la Milano in espansione di Bianciardi e le borgate di Pasolini, in bilico tra la vivacità della metropoli e le periferie esistenziali⁵⁶. Manzi vive ed opera in questi contesti, cogliendo «subito una forte vicinanza tra le condizioni dei sudamericani e quelle dei contesti sociali rurali italiani più poveri e disagiati»⁵⁷. Ed è egli stesso che esplicita questa vicinanza:

tutti pensano che i miei libri nascano dalla mia esperienza in Sudamerica; in realtà il racconto di questo bambino [in *Ei loco*] si riferisce a un fatto accaduto nel reparto di psichiatria a viale Regina Margherita a Roma. [...] Quando io scrivo, scrivo per tutti. Scrivo soprattutto per la gente del mio Paese⁵⁸.

⁵⁵ P. D’Antonio, «Ogni altro sono io». *Alberto Manzi: maestro e scrittore umanista*, cit.

⁵⁶ Per quanto riguarda i diari di don Milani cfr. gli episodi riportati in L. Milani, *Tutte le opere*, vol. 1, a cura di A. Melloni, Mondadori, Milano 2017, pp. 453-454, mentre per una panoramica sull’Italia del boom economico cfr. A. Giovagnoli, *La repubblica degli italiani 1946-2016*, Laterza, Roma-Bari 2016, pp. 48-56.

⁵⁷ S. di Biasio, *Alberto Manzi, il maestro dei due mondi*, cit., p. 226.

⁵⁸ Si tratta di virgolettati di Manzi riportate nel libro di memorie della figlia G. Manzi, *Il tempo non basta mai. Alberto Manzi una vita tante vite*, cit., p. 139. Commenta a tal proposito la moglie Sonia: «il fatto di ambientare i suoi romanzi in realtà lontane era perché il lettore, prendendo in mano il suo libro, non si ponesse in una condizione di difesa. Altrimenti avrebbe potuto fare riferimento diretto alle esperienze del suo Paese. Invece preferiva trasportare il lettore in un mondo completamente diverso, lontano. Il lettore entrava nella storia, prendeva conoscenza e coscienza di certi

Questo cristianesimo ‘umanista’, in sostanza, impone a Manzi di trovare, in realtà geograficamente e politicamente diverse, gli stessi drammi dell’umanità, e di ricongdurre ad unità esperienze apparentemente slegate fra loro. Non c’è soluzione di continuità fra il Gabelli, il Sudamerica e l’Italia di *Non è mai troppo tardi*. Manzi si rivela un intellettuale complesso, e che si inoltra nel panorama della scuola italiana della seconda metà del XX secolo con un bagaglio culturale ed esperienziale notevole, di cui in queste pagine si sono definiti alcuni spunti. Un bagaglio che rappresenta quel «molto più», di cui parlava Farné, rispetto alla visione decisamente riduzionistica di icona televisiva⁵⁹.

EMILIO CONTE
University of Bergamo

problemi e poi trasferiva questa coscienza nella propria quotidianità. Questo era il suo modo, studiato, di scrivere» (ivi, p. 140).

⁵⁹ R. Farné, *Introduzione*, cit., p. 5.

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 PARTECIPATION; 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 collettiva¹. 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 documenti². In un'epoca in cui si riconosce ai bambini il diritto di esprimere il proprio pensiero e di essere ascoltati³, Manzi ci offre l'esempio di un educatore che 'dà la parola' ai più piccoli. Le riflessioni pedagogiche attuali⁴ 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

¹ 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.

² 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.

³ 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).

⁴ 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, capire⁵. Detto più semplicemente, prendere l'abitudine a pensare⁶.

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 bambini⁷, 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 lettura⁸.

⁵ 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.

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

⁷ 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.

⁸ 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 Grogh⁹, 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, tocando 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 ascolto¹⁰. 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 rispetto¹¹.

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 *Orzoweï* (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 *Orzoweï*, 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

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

¹⁰ 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.

¹¹ 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 recenti¹², 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 delegittimarla, 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

¹² 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 liberamente¹³. In quest'ottica, l'esperienza di Manzi anticipa il paradigma dell'ascolto¹⁴: 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 influito¹⁵? Tutt'oggi vengono messe in atto retoriche protettive che neutralizzano o comunque diluiscono l'agentività infantile o si realizza una applicazione dei diritti¹⁶ 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隐含的 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

¹³ F. Tonucci, *La città dei bambini*, Zeroseiup, Bergamo 2015.

¹⁴ 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.

¹⁵ Ad esempio, per E. Biffi, *Il ruolo dei diritti dell'infanzia nell'educazione 06*, in M. Guerra, E. Luciano, *Accanto a bambini 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.

¹⁶ 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 ortodossi¹⁷. 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'¹⁸ 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

¹⁷ 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.

¹⁸ 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/e 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 capito¹⁹.

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 bambino²⁰.

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 sommari²¹. Questo atteggiamento rivelava un profondo rispetto per l'umanità

¹⁹ 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.

²⁰ 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 *Orzoweï*, 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.

²¹ 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 umani²² – 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,

²² 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 pubblicamente²³. 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 critico²⁴ 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 labororiale, e che faceva tenere ai bambini quaderni speciali in cui appuntare riflessioni e invenzioni²⁵. Egli incoraggiava il lavoro di gruppo e la discussione scientifica in classe, documentando le esperienze per ‘lasciare una

²³ 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.

²⁴ 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.

²⁵ 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'ingiustizia²⁶. 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'*Orzoweij 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,

²⁶ 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 *Orzowi* 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; *Orzowi* 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

evidente²⁷, ma instancabile – insegnà 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 0-6²⁸), 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

²⁷ 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.

²⁸ Ministero dell’istruzione, *Linee Pedagogiche per il sistema integrato zerosei*, 2021, testo consultabile in <https://www.mim.gov.it/-/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei> (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 ricerca²⁹. 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 orto³⁰) 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

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

³⁰ 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

Apprendere dalla e con la televisione. Da Alberto Manzi ai media digitali

Learning from and with Television. From Alberto Manzi to Digital Media

Claudio Crivellari

Il maestro Manzi ha avuto un ruolo decisivo nell'introduzione e nella diffusione dell'alfabetizzazione e dell'educazione a distanza in Italia. Il programma televisivo Non è mai troppo tardi, concepito in un contesto di progressiva trasformazione da società agricola a società industriale, ha avuto un impatto evidente sui processi stessi di evoluzione sociale. Il contributo esplora il ruolo della televisione nei processi di apprendimento, analizzando l'eredità pedagogica del maestro Alberto Manzi e le implicazioni neuroscientifiche legate alla fruizione dei media audiovisivi. Attraverso un'analisi teorica e storica, vengono evidenziate le potenzialità educative della televisione, le criticità legate alla visione passiva e le prospettive offerte dalla media education e dalle videolezioni digitali. Il lavoro si propone di offrire una riflessione critica sull'integrazione consapevole della televisione nei contesti educativi formali e informali.

PAROLE CHIAVE: TELEVISIONE EDUCATIVA; APPRENDIMENTO; NEUROSCIENZE; MEDIA EDUCATION; PLASTICITÀ CEREBRALE.

The teacher Manzi played a decisive role in the introduction and spread of literacy and distance education in Italy. The television program Non è mai troppo tardi, conceived during a period of progressive transformation from an agricultural to an industrial society, had a clear impact on the very processes of social change. This contribution explores the role of television in learning processes, analyzing the pedagogical contribution of teacher Alberto Manzi and the neuroscientific implications related to the use of audiovisual media. Through a theoretical and historical analysis, the educational potential of television is highlighted, along with the critical issues related to passive viewing and the opportunities offered by media education and digital video lessons. The work aims to offer a critical reflection on the conscious integration of television in formal and informal educational contexts.

KEYWORDS: EDUCATIONAL TELEVISION; LEARNING; NEUROSCIENCE; MEDIA EDUCATION; BRAIN PLASTICITY.

Introduzione

Alberto Manzi non ha fatto solo televisione, ma ha scritto anche un numero considerevole di articoli¹, trattando temi di educazione, di scienza e di valori come il coraggio, il rispetto, l'amicizia, promuovendo il pensiero critico e l'amore per la conoscenza e utilizzando la narrativa come strumento pedagogico.

Gli stessi romanzi *Orzowei*, *Grogh* e *Testa Rossa*² affrontano temi di stringente attualità sul razzismo e sulla convivenza, offrendo avventure e visioni che hanno caratterizzato anche le esperienze di televisione educativa destinata a una platea più ampia, composta non solo da ragazzi, ma anche e soprattutto da adulti.

L'esperienza televisiva del maestro Manzi, dal 1960 al 1968, ha avuto un ruolo decisivo nell'introduzione e nella diffusione dell'alfabetizzazione e dell'educazione a distanza, all'interno di un contesto nazionale di progressiva trasformazione da società agricola a società industriale, con un impatto profondo sui processi stessi di trasformazione sociale, in particolare su adulti disagiati che non avevano completato il ciclo di studi elementari.

Un impatto tale sul tessuto sociale che la trasmissione di Manzi venne riprodotta all'estero in 72 Paesi e oltre un milione di persone conseguì la licenza elementare grazie alle lezioni a distanza, articolate secondo lo schema di scuola serale. Manzi utilizzava un blocco di carta sul quale scriveva semplici parole o lettere, accompagnate da disegni di riferimento, ricorrendo talvolta anche a una innovativa lavagna luminosa³.

A tale scopo Manzi utilizzò la televisione come strumento d'insegnamento, un mezzo nuovo con cui comunicare attraverso un linguaggio diretto e chiaro, illustrando concetti complessi in modo semplice e rendendo l'apprendimento interessante, articolato in lezioni settimanali, supportate da esercizi pratici e risposte alle domande dei telespettatori. Grazie alla televisione, quindi, Manzi riuscì a raggiungere milioni di persone in tutta Italia e a ridurre il divario educativo tra il nord e il sud anche attraverso l'insegnamento esplicito di una lingua italiana in grado di unire tutta la penisola⁴, alimentando così la trasformazione sociale, dal

¹ Alberto Manzi ha pubblicato 163 articoli per il periodico *Il Vittorioso*, fondato nel 1937 e pubblicato dalla Casa Editrice AVE (Anonima Veritas Editrice).

² A. Manzi, *Grogh. Storia di un castoro*, Bompiani, Milano 1951; A. Manzi, *Orzowei*, Vallecchi, Firenze 1955; A. Manzi, *Testa rossa*, Bompiani, Milano 1957.

³ Fonte: Rai Cultura, <https://www.raicultura.it/>

⁴ A. Castelli, *L'italiano di Alberto Manzi in Non è mai troppo tardi. Speranza ed emancipazione nell'Italia degli anni Sessanta attraverso strumenti linguistici*, Tesi di Laurea, Università Ca' Foscari Venezia, 2023, p. 7.

momento che promuoveva il principio che l'educazione fosse un diritto di tutti, indipendentemente dall'età o dalla condizione sociale e culturale di partenza⁵. La trasmissione *Non è mai troppo tardi* non affrontava direttamente il divario educativo tra nord e sud, ma poneva particolare attenzione alle disuguaglianze attraverso l'alfabetizzazione di massa, consentendo così a molte persone di acquisire conoscenze di base, in particolare nelle aree del paese in cui l'istruzione tradizionale era meno diffusa⁶.

Secondo Manzi l'educazione doveva essere un diritto universale, in cui l'accesso all'istruzione risultava fondamentale per l'affermazione di una società più equa e per la promozione della cittadinanza attiva⁷. In tal senso, il suo contributo non si limitò alla semplice trasmissione di contenuti, ma promosse un vero e proprio movimento di emancipazione, facendo sì che moltissime persone, altrimenti escluse, potessero acquisire le competenze necessarie per migliorare la propria condizione di vita⁸.

Educazione, televisione, inclusione

Nel programma *Non è mai troppo tardi*, trasmesso dal 1960 al 1968, l'istruzione veniva presentata come la strada maestra per la partecipazione democratica e la realizzazione del proprio potenziale, in contrasto con quelle disuguaglianze che caratterizzavano il sistema educativo ed elitario dell'epoca, dimostrando che l'educazione è una risorsa fondamentale non solo per il singolo, ma per l'intera società⁹. Il maestro Manzi non si limitava a insegnare a leggere e scrivere, ma invitava a riflettere sul ruolo sociale di ognuno, sulle possibilità che l'istruzione offriva per costruire un futuro migliore e su come il proprio sapere poteva contribuire attivamente alla trasformazione sociale. La trasmissione ha avuto il merito di promuovere l'idea che l'educazione non può essere solo una questione di competenze, ma un diritto umano fondamentale, un mezzo per garantire pari

⁵ Alcuni spunti sul contributo educativo fornito dal Maestro Manzi all'interno di una società in piena trasformazione sono stati oggetto di approfondimento durante i lavori del Convegno "Il coraggio di pensare a voce alta". *Educazione, linguistica, letteratura per l'infanzia. L'eredità di Alberto Manzi a 100 anni dalla nascita*, Università degli studi "G. d'Annunzio", Chieti, 17-18 ottobre 2024.

⁶ R. Farné, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, BUP, Bologna 2011.

⁷ M. Lucchini, F. Di Michele, *Alberto Manzi*, Aniccia, Roma 2025.

⁸ T. Convertini, *L'ABC di Alberto Manzi maestro degli italiani*, Aniccia, Roma 2024. Per un approfondimento vedi anche L. Todaro, *Cultura pedagogica e istanze di emancipazione. Tra gli anni '60 e '70 del Novecento*, Aniccia, Roma 2018.

⁹ Nell'attuale contributo vengono ripresi e rielaborati in maniera critica alcuni degli spunti emersi durante i lavori del Convegno *Il coraggio di pensare a voce alta. Educazione, linguistica, letteratura per l'infanzia. L'eredità di Alberto Manzi a 100 anni dalla nascita*, Università "G. d'Annunzio", Chieti, 17 e 18 ottobre 2024, i cui atti sono in fase di stampa presso la Casa Editrice FrancoAngeli di Milano.

opportunità a tutti, indipendentemente dalle origini o dalle condizioni personali, nonché di sensibilizzare il pubblico sull'importanza di colmare il divario educativo esistente nel paese, infrangendo barriere culturali e facendo sì che molte persone si sentissero parte di un progetto collettivo e inclusivo. Oggi, il suo messaggio viene ancora richiamato in molti dibattiti sull'accesso all'istruzione e sul successo formativo e la sua figura continua a essere un simbolo di impegno sociale, di lotta per il diritto all'educazione per tutti.

Un visionario che aveva compreso che l'ignoranza era figlia di un'intollerabile discriminazione e che tutti, invece, dovevano avere le stesse possibilità. La trasmissione utilizzava un linguaggio semplice e accessibile, integrando elementi visivi e musicali per facilitare l'apprendimento e la sua capacità di adattare il mezzo televisivo alle esigenze educative ha reso la televisione una vera e propria 'scuola pubblica'¹⁰.

Il maestro Manzi non ha solo offerto una innovativa soluzione educativa per il suo tempo, ma ha promosso un movimento culturale, portando l'educazione nelle case degli italiani e trasformando la televisione in un potente strumento di emancipazione sociale, divenendo di fatto un precursore della moderna educazione a distanza e anticipando così i più recenti metodi di educazione online.

Naturalmente la moderna educazione a distanza si muove su uno scenario completamente diverso e con obiettivi altrettanto diversi, il ruolo dei mass media è stato progressivamente sostituito dal ruolo dei personal media, in cui la dimensione interattiva gioca un ruolo che la televisione del secolo scorso non poteva assecondare. L'innovazione didattica introdotta da Manzi, tuttavia, continua a esercitare la propria influenza, anche attraverso quell'idea di apprendimento collaborativo alimentato dalla stimolazione dell'interesse¹¹. Una stimolazione dell'interesse che oggi, nella moderna didattica a distanza erogata attraverso strumenti interattivi, può rivelarsi fondamentale nello sviluppo del senso critico e nella capacità di interrogarsi, evitando di acquisire per scontate le tante verità apparenti da cui siamo circondati.

¹⁰ R. Farné, *L'ironia è uno dei tratti emblematici di Alberto Manzi, le cui azioni di «disobbedienza» diventano lezioni e testimonianze del suo «essere maestro»*, «Il Mulino», LXV, 4 (2012).

¹¹ Per un approfondimento vedi J. Bruner, *Verso una teoria dell'interesse*, (trad. it. G.B. Flores D'Arcais, P. Massimi), Armando Editore, Roma 1991.

Le tecniche didattiche di Manzi, così innovative, hanno influenzato persino la comunicazione linguistica contemporanea. L'uso di disegni, immagini e narrazione visiva, infatti, ha anticipato strategie diffuse negli odierni media digitali, ricorrendo a un approccio basato sull'uso pratico delle parole, in cui gli esercizi apparivano progettati per sviluppare competenze linguistiche attraverso comandi diretti, abbinamenti, cloze¹² e domande aperte. La composizione scritta veniva trattata in modo creativo, stimolando la riflessione e l'espressione personale e lo stesso rapporto tra regole e loro utilizzo veniva gestito in modo flessibile. Con lo stesso approccio, gli esercizi di correzione non miravano a censurare, ma a migliorare la competenza linguistica, valorizzando la lingua come strumento di comunicazione e pensiero critico, evitando rigide gabbie grammaticali¹³.

Attraverso rubriche divulgative, Manzi ha reso la lingua italiana accessibile e interessante, trattando temi come etimologia, proverbi e modi di dire con un formato coinvolgente e stimolante¹⁴.

Negli ultimi decenni, infatti, l'evoluzione dei mezzi di comunicazione ha mostrato tutto il proprio potenziale, già intravisto a metà del '900, modificando profondamente il modo in cui le persone accedono alle informazioni necessarie alla costruzione della conoscenza. La televisione e la radio, unici mezzi di comunicazione di massa del secolo scorso, hanno assunto un ruolo ambivalente nei processi educativi, divenendo da un lato oggetto di critiche per i loro potenziali effetti negativi sullo sviluppo cognitivo e dall'altro, risorse significative nell'ambito dell'apprendimento non formale e informale¹⁵. È innegabile che la televisione, in particolare, possa avere ruolo centrale, positivo o negativo, sullo sviluppo cognitivo e sui processi di apprendimento, soprattutto nei bambini, per cui risulta indispensabile analizzare con attenzione quanto effettivamente lo strumento possa risultare efficace da un punto di vista educativo, evidenziandone potenzialità, limiti e implicazioni pedagogiche¹⁶. La stessa ricerca neuroscientifica, del

¹² La procedura cloze è una delle tecniche didattiche più utilizzate per lo sviluppo della *expectancy grammar* nelle abilità di ascolto e di lettura e consiste nel presentare agli studenti testi da cui sono state cancellate delle parole. Il compito dello studente è quello di reinserirle, basandosi sul contesto e sulle proprie conoscenze linguistiche. Questo esercizio, noto anche come *gap filling*, aiuta a sviluppare la comprensione globale del testo, la capacità di cogliere la ridondanza e di attingere al proprio vocabolario per trovare la parola appropriata. Per un approfondimento vedi I. Chiari, *La procedura cloze, la ridondanza e la valutazione della competenza della lingua italiana*, «*Italica*», LXXIX, 4, (2002), pp. 525-540.

¹³ A. Castelli, *L'italiano di Alberto Manzi in Non è mai troppo tardi. Speranza ed emancipazione nell'Italia degli anni Sessanta attraverso strumenti linguistici*, cit., p. 82.

¹⁴ M.C. Michelini, *Alberto Manzi: un maestro di pedagogia militante*, «*Pedagogia più Didattica*», X, 2 (2024), pp. 34-46.

¹⁵ D. Bavelier, C.S. Green, M.W. Dye, *Content matters: A review of the impact of media on cognition*, «*Wired*», 2010, testo consultabile in <https://www.wired.com/2010/10/content-matters/> (consultato in data 22/10/2025).

¹⁶ P.C. Rivoltella, *La previsione. Neuroscienze, apprendimento e didattica*, La Scuola, Brescia 2014.

resto, ha confermato come la fruizione televisiva influenzi la plasticità cerebrale, la memoria, l'attenzione e il linguaggio, per quanto, l'effetto sia fortemente condizionato dalla qualità e dal contenuto dei programmi trasmessi¹⁷.

Il concetto di plasticità cerebrale consiste proprio nella capacità del cervello di cambiare con l'apprendimento, a livello delle connessioni tra i neuroni e della struttura interna delle sinapsi, come dimostrato da B. Draganski¹⁸ che, esaminando il cervello di alcuni studenti di medicina tre mesi prima e subito dopo un esame universitario, ha dimostrato che anche l'apprendimento di informazioni astratte può innescare alcune trasformazioni plastiche nel cervello.

Televisione e processi cognitivi

Il potenziale educativo dei media audiovisivi è da tempo confermato da numerose ricerche anche in ambito pedagogico e psicologico e la televisione si configura come uno strumento capace di veicolare contenuti culturali, scientifici e linguistici in modo accessibile e coinvolgente, favorendo così l'apprendimento informale. Secondo le teorie dell'apprendimento sociale¹⁹, l'osservazione di modelli comportamentali attraverso i media può incidere sulla formazione di atteggiamenti, valori e competenze, in particolare nei soggetti in età evolutiva. Le teorie dell'apprendimento sociale si concentrano, del resto, sull'importanza dell'interazione sociale nel processo di apprendimento, poiché buona parte del nostro apprendimento avviene proprio osservando e imitando gli altri²⁰. Secondo tale teoria le persone imparano osservando gli altri nel comportamento e nelle conseguenze che ne derivano, attivando un processo di modellamento in cui si osserva e si imita il comportamento di un modello, un insegnante o un genitore, ma anche un compagno di classe o una figura di riferimento. Le persone non apprendono solo attraverso le esperienze dirette di rinforzo o punizione, ma anche osservando gli altri e se qualcuno osserva che altre persone vengono premiate o

¹⁷ G. Denes, *Plasticità cerebrale. Come cambia il cervello nel corso della vita*, Carocci, Roma 2016.

¹⁸ B. Draganski, C. Gaser, G. Kempermann, *Temporal and spatial. Dynamics of brain structure changes during extensive learning*, «The journal of Neuroscience», XXVI, 23 (2006), pp. 6314-6317.

¹⁹ A. Bandura, *Social Learning Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs (NJ) 1977.

²⁰ La *Sociocognitive Learning Theory* proposta da A. Bandura nella seconda metà del secolo scorso, rielaborando teorie che avevano già visto in L. Vygotskij uno dei più illustri rappresentanti, ritiene che l'apprendimento avvenga non solo tramite rinforzi diretti, ma anche attraverso l'osservazione del comportamento altrui e l'interazione sociale. Nella teoria di A. Bandura trova spazio anche il concetto di auto-efficacia, la convinzione di una persona nelle proprie capacità di affrontare compiti specifici e di ottenere il successo. Per un confronto vedi anche L. Vygotskij, *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino 1987; K. Cherry, *What is Sociocultural Theory?*, «VeryWell Mind», consultabile in <https://www.verywellmind.com/what-is-sociocultural-theory-2795088> (consultato in data 22/10/2025).

punte per un determinato comportamento, risulterà influenzato nella decisione di compiere lo stesso comportamento.

Si tratta, in sintesi, di processi cognitivi e fasi di apprendimento in cui gli individui elaborano mentalmente ciò che osservano e prendono decisioni sulla base di ciò che percepiscono più o meno vantaggioso o appropriato.

Le teorie dell'apprendimento sociale offrono una visione dinamica e interattiva del processo di apprendimento, riconoscendo l'importanza delle relazioni sociali, della motivazione intrinseca e delle capacità cognitive. I programmi televisivi a carattere divulgativo o educativo sembrano alimentare tali caratteristiche, contribuendo allo sviluppo di conoscenze in ambiti disciplinari diversi, promuovendo forme di apprendimento incidentale che si affiancano ai percorsi scolastici formali che, da canto loro, nel corso degli ultimi anni hanno mostrato crescente interesse verso l'utilizzo didattico della televisione e di materiali audiovisivi nella didattica. La televisione può essere utilizzata in aula anche come supporto alla lezione frontale, come stimolo per la discussione o come strumento per la semplificazione di concetti complessi, favorendo l'apprendimento multimediale, secondo una visione costruttivista dell'educazione, in cui il sapere si costruisce con l'interazione tra soggetto, strumenti e contesto²¹. In questa prospettiva l'insegnante non trasmette semplicemente informazioni, ma guida gli studenti a scoprire e interpretare i concetti, favorendo il pensiero critico e la comprensione profonda, anche attraverso il ricorso ai moderni strumenti tecnologici.

L'utilizzo di contenuti televisivi in ambito scolastico può certamente incrementare la partecipazione e la motivazione degli studenti, migliorare la comprensione dei contenuti e sostenere processi di apprendimento differenziato. Tuttavia, l'efficacia pedagogica della televisione dipende in larga misura dalla qualità dei materiali proposti e dalla mediazione attiva dell'insegnante, che deve contestualizzare i contenuti e stimolare un atteggiamento critico e riflessivo.

²¹ La visione costruttivista dell'educazione, che vede in J. Piaget uno dei principali teorici di riferimento, considera l'apprendimento come un processo attivo, in cui gli studenti costruiscono il proprio sapere attraverso l'esperienza e l'interazione con l'ambiente. Si tratta di un approccio che valorizza la partecipazione, la riflessione e la costruzione personale del sapere, attraverso alcune idee chiave, in base alle quali gli studenti non subiscono passivamente le informazioni, ma le costruiscono attivamente attraverso le proprie esperienze, riflessioni e interazioni con gli altri e con l'ambiente. L'insegnante funge da facilitatore o guida, creando situazioni di apprendimento che stimolino la curiosità e il pensiero critico, affinché il sapere venga costruito in relazione alle esperienze personali e al contesto culturale di ogni studente, rendendo l'apprendimento più significativo e duraturo. Le attività di gruppo e le discussioni vengono favorite, perché il confronto aiuta a consolidare le proprie idee e a sviluppare nuove prospettive e gli stessi errori sono considerati parte naturale del processo di apprendimento, utili per riflettere e migliorare la propria comprensione. Per un approfondimento vedi anche J. Piaget, *La construction du réel chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel 1937; J. Piaget, *Lo sviluppo mentale del bambino*, Einaudi, Torino 1967.

Come sottolineato, il cervello umano è caratterizzato da una notevole plasticità e proprio l'esposizione a stimoli audiovisivi, come quelli offerti dalla televisione, può influenzare la connettività cerebrale e i processi cognitivi.

Quando guardiamo contenuti educativi, abbiamo l'opportunità di ascoltare nuove parole, frasi e concetti, il che aiuta ad arricchire il nostro vocabolario e migliorare le capacità di comunicazione. Inoltre, osservando immagini, schemi e sequenze visive, il nostro cervello si esercita a ricordare dettagli e a riconoscere *pattern*, rafforzando così la memoria visiva.

Televisione, nuovi linguaggi e pensiero critico

Alberto Manzi rappresenta un riferimento per una pedagogia dell'infanzia centrata sui diritti, sulla curiosità e sul pensiero critico, da realizzare attraverso gli strumenti a disposizione, come ad esempio le tecnologie, da non censurare a priori, ma da considerare piuttosto strumenti per costruire opportunità educative. La sua visione promuoveva esperienze diversificate e un apprendimento attivo, in cui il bambino diventa protagonista attivo del proprio sapere.

Il suo impegno, dalla televisione educativa ai romanzi per ragazzi, riflette un approccio inclusivo e innovativo, ancora oggi attuale per affrontare le sfide dell'educazione digitale. Le tecniche didattiche di Manzi, infatti, si caratterizzavano per l'uso integrato e coinvolgente di disegni, materiali visivi e attività interattive. Nella sua pratica educativa derivante anche da esperienze vissute in America Latina, il linguaggio era considerato non solo mezzo di comunicazione, ma anche strumento di pensiero critico e partecipazione civica, ispirandosi a Paulo Freire e mettendo in atto un'educazione come 'pratica di libertà'. Una pratica della libertà già teorizzata da Freire, secondo il quale l'educazione è esperienza di liberazione, esperienza difficile, impegnativa, alla quale egli assegna un compito importantissimo. In questo processo, infatti, «la liberazione è un parto. Un parto doloroso»²².

L'educazione ha il compito di liberare la soggettività, aiutando la persona a essere agente della propria liberazione, della propria umanizzazione. L'educazione deve essere un processo di umanizzazione, di superamento dell'ingiustizia e deve

²² P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2002, p. 34.

essere servizio, ma può espletare questo compito soltanto attraverso una maieutica nella quale il ‘parto doloroso’ non arriva esclusivamente dall’esterno ma è operato dell’uomo stesso, protagonista primo del proprio riscatto.

Chi ha avuto modo di vedere all’opera Paulo Freire nell’attuazione dei suoi progetti pedagogici ha potuto confermare che il suo metodo «era creativo più che scolastico, e intensamente artistico» e che era forte la sua concezione dell’educazione come «un momento della cultura vincolata a espressioni tipicamente artistiche come il teatro e la poesia» (Bimbi 1986, p. 8).

Si conosce, d’altronde, l’influenza del pensiero e dell’opera di Freire su Augusto Boal e sul suo *Teatro dell’oppresso*.

Non può esserci educazione autentica, per Freire, senza autentica creatività: una creatività che si manifesta nelle relazioni feconde che si stabiliscono, nella critica ricostruzione dei saperi, nell’ascolto delle continue novità provenienti dalla vita reale, nell’attitudine a ‘svolare il reale’, nell’intuizione e nell’attitudine didattica a uscire da schemi stereotipati e ripetitivi, nella stessa capacità di immaginare e sognare – per edificarla – un’umanità nuova²³.

L’uso delle tecnologie digitali deve essere progettato per favorire stimolare proprio la creatività reclamata da Freire e applicata da Manzi. L’educazione digitale non può limitarsi all’addestramento tecnico, ma deve promuovere esperienze di apprendimento attivo e relazionale. Le tecnologie, se integrate in modo consapevole, possono favorire la costruzione di competenze critiche e la preparazione dei bambini ad affrontare il futuro.

I manuali scolastici contemporanei stanno evolvendo verso una progettazione multimediale, che integra elementi visivi, interattivi e testuali e tale cambiamento riflette una trasformazione nella didattica, in cui il lettore diventa co-costruttore del sapere²⁴. È fondamentale sviluppare competenze critiche nei confronti dei testi multimodali, per una lettura consapevole e responsabile.

La multimedialità, se ben progettata, può migliorare l’insegnamento *multiliteracy* e supportare il docente nella costruzione di percorsi didattici situati²⁵.

Programmi televisivi progettati con intenti educativi hanno mostrato effetti positivi sullo sviluppo linguistico e cognitivo dei bambini e questi effetti sono

²³ G. Milan, *L’educazione come dialogo. Riflessioni sulla pedagogia di Paulo Freire*, «Studium Educationis», I, 1 (2008), p. 62.

²⁴ M. Pentucci, *Le immagini nei libri di storia per la scuola primaria*, «Form@re», XV, 2, (2015), pp. 129-144.

²⁵ D. de Fazio, P. Ortolano, *La lingua dei meme*, Carocci, Roma 2023.

attribuibili alla struttura narrativa, all'uso di linguaggio semplice e alla presenza di modelli comportamentali positivi²⁶.

Nonostante i benefici potenziali, tuttavia, l'uso della televisione come strumento educativo può presentare alcune criticità, riconducibili a un eccesso di esposizione e a una potenziale osservazione passiva dei contenuti, poiché la predominanza di *format* orientati all'intrattenimento e l'assenza di interazione possono ostacolare lo sviluppo di abilità cognitive complesse, quali l'analisi critica, il pensiero divergente e la metacognizione. Inoltre, la sovraesposizione a contenuti televisivi può comportare effetti negativi anche sulle capacità di concentrazione e sulle dinamiche relazionali, soprattutto nei bambini in età prescolare, interferendo con la capacità di elaborazione delle informazioni e generando conseguenti difficoltà nell'apprendimento, nel ciclo sonno-veglia e nell'obesità infantile. È pertanto necessario un approccio pedagogico critico, che preveda una selezione accurata dei contenuti, un uso moderato e un accompagnamento educativo mirato, sia in ambito scolastico che familiare²⁷.

La mediazione attiva da parte degli educatori e dei genitori è fondamentale per ottimizzare i benefici educativi della televisione. È quindi importante selezionare contenuti appropriati all'età e stimolare la discussione e la riflessione sui temi, bilanciando accuratamente il tempo trascorso davanti alla televisione con altre attività che promuovano lo sviluppo cognitivo, come la lettura e il gioco attivo. La televisione, in quanto strumento di comunicazione pervasivo e accessibile, può certamente svolgere un ruolo significativo nei processi di apprendimento, a patto che venga integrata in strategie educative consapevoli e orientate allo sviluppo del pensiero critico. Affinché tale potenziale possa realizzarsi pienamente, è indispensabile promuovere un'educazione ai media che consenta ai soggetti di sviluppare competenze interpretative, selettive e riflessive, in una prospettiva di cittadinanza attiva e partecipativa. In definitiva, la televisione, se utilizzata in modo consapevole e mirato, può certamente essere uno strumento efficace nei processi di apprendimento, ma richiede, anzi reclama, un approccio equilibrato che consideri i rischi associati alla visione passiva e promuova una fruizione attiva e riflessiva dei contenuti²⁸.

²⁶ G. Alfieri, I. Bonomi, *Lingua italiana e televisione*, Carocci, Roma 2024.

²⁷ S.M. Fisch, *Children's learning from educational television: Sesame Street and beyond*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates (NJ) 2004.

²⁸ Per un approfondimento vedi M. Pentucci, G. Cioci, *Ecosistemi Formativi Digitali e alfabeti multimodali: il pensiero degli insegnanti tra esigenze di innovazione e resistenze*, «QTime», XIV, 4, (2022), pp. 411-427.

Al fine di fornire risposte convincenti a tali problematiche, la ricerca pedagogica si è interrogata a lungo sulle possibili soluzioni, tra le quali vale la pena ricordare quella elaborata da P.C. Rivoltella, che propone un vero e proprio processo di alfabetizzazione televisiva, ricordando che

[...] Uno dei pregiudizi più diffusi a livello di pedagogie popolari (Bruner, 1996) è sicuramente quello della naturalità del linguaggio audiovisivo, cioè l'idea che esso possa essere recepito senza alcuna preparazione preliminare o formazione specifica. Di fatto, come molti studi hanno ormai dimostrato (Perez Tornero, 1994), la televisione è soggetta a un processo di apprendimento complesso che inizia già al primo contatto del bambino con lo schermo e continua per anni. Si tratta di un apprendimento silenzioso che di solito non aiuta il soggetto né a comprendere meglio il mezzo, né a utilizzarlo in modo creativo, poiché non è problematizzato quello che nella letteratura scientifica viene definito il 'discorso televisivo', cioè il fatto che ogni programma televisivo si costruisca attraverso segni e codici propri. In sostanza esiste un linguaggio televisivo che, come qualsiasi altro tipo di linguaggio, necessita di essere appreso e perfezionato: proprio come nel caso della lettura e della scrittura si può parlare al proposito di un vero e proprio processo di alfabetizzazione televisiva²⁹.

Conclusione

Il rapporto tra individui e tecnologia risulta essere oggi abbastanza complicato poiché, se da un lato la possibilità di comunicare con tutti in tempo reale, di accedere a qualsiasi informazione senza limiti geografici e di acquisire nuove competenze rappresenta un indubbio vantaggio, dall'altro lato sarebbe superficiale ignorare i possibili problemi di un'evoluzione tecnologica tanto pervasiva da rendere sempre più concreto e pericoloso il rischio di un approccio passivo, acritico e sempre più condizionante.

La televisione e i moderni strumenti digitali, quindi, se utilizzati con consapevolezza e finalità educative, possono rappresentare uno strumento potente per promuovere l'apprendimento e l'emancipazione sociale e proprio l'esperienza del maestro Manzi, seppur a distanza di decenni, dimostra come sia possibile

²⁹ P.C. Rivoltella, *TV and children in Italy: experiences on teaching television*, «Comunicar», XVI, 31 (2008). Per un approfondimento vedi anche P.C. Rivoltella, *Media education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*, Vita e Pensiero, Milano 2006; R.E. Mayer, *Multimedia learning*, Cambridge University Press, Cambridge 2009; A. Calvani, *Educazione, comunicazione e nuovi media. I fondamenti della media education*, Carocci, Roma 2011; P.C. Rivoltella, *Media education. Idea, metodo, ricerca*, Scholé, Brescia 2017.

trasformare un mezzo di comunicazione d'ironia è uno dei tratti emblematici di Alberto Manzi, le cui azioni di «disobbedienza» diventano lezioni e testimonianze del suo «essere maestro», i massi in un veicolo di istruzione accessibile e inclusivo. Le evidenze neuroscientifiche confermano l'impatto della fruizione audiovisiva sui processi cognitivi, mentre le teorie pedagogiche sottolineano l'importanza della mediazione educativa e della riflessione critica. In un'epoca di crescente digitalizzazione, è fondamentale promuovere un'educazione con e ai *media* che, consapevole di possibilità e limiti, consente agli studenti di sviluppare competenze interpretative e selettive, favorendo una cittadinanza attiva e consapevole.

Nella comunicazione diretta, l'interazione educativa permette un *feedback* immediato, essenziale per adattare e gestire gli errori in tempo reale e costruire conoscenze condivise. Al contrario, nella televisione educativa, la comunicazione è unidirezionale e il docente deve immaginare il contesto di uditori, adattando preventivamente il messaggio senza avere conferme immediate in termini di comprensione e di efficacia. Tuttavia, questa modalità consente una riflessione individuale più profonda da parte dello studente, che può rielaborare autonomamente i contenuti e integrare in seguito forme di interazione³⁰. La videolezione può essere così paragonata alla comunicazione scritta per la sua struttura pianificata, la consistenza informativa e la ricchezza linguistica, in grado di coniugare i vantaggi del linguaggio orale con quelli del linguaggio scritto e configurando uno strumento didattico ibrido ed efficace.

Alcune videolezioni utilizzano una vasta gamma di strumenti didattici e questo approccio consente un'ampia interazione con vari tipi di *media*, come animazioni e filmati, che possono essere gestiti in tempo reale dal docente. In particolare, l'integrazione di animazioni tridimensionali e simulazioni ha la possibilità di migliorare notevolmente la comprensione di concetti complessi, come quelli del disegno tecnico. Dall'analisi, tuttavia, è emerso come una buona preparazione delle videolezioni sia essenziale per evitare un ritmo troppo veloce che potrebbe interrompere il flusso di apprendimento, in quanto una preparazione accurata dei contenuti facilita la creazione di materiali supplementari utili per gli studenti, come un indice grafico di tutte le immagini presentate nelle lezioni, migliorando l'assimilazione dei contenuti.

³⁰ M.A. Garito, *Il ruolo della televisione nei processi di insegnamento e apprendimento*, Università degli Studi "Telematica" Internazionale UNINETTUNO, Roma 2008, pp. 1-34.

Così come risulta fondamentale che lo studente possa controllare il proprio apprendimento tramite domande poste alla fine degli incontri, nella consapevolezza che il controllo del proprio avanzamento agisce da rinforzo e genera importanti effetti motivazionali. L'uso di più media e tecnologie può quindi rivelarsi efficace, sicuramente un passo avanti nelle dinamiche insegnamento-apprendimento, ma non sufficiente per garantire un'azione efficace, poiché il ricorso alla tecnologia, per quanto positivo, non può determinare da solo il successo formativo di una attività educativa.

CLAUDIO CRIVELLARI
University of Chieti-Pescara

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 insegnava 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 successiva¹, 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 Roma². Come egli stesso affermò, un incarico che il provveditore gli attribuì per ritorsione, si rivelò invece un'esperienza educativa molto positiva³, che orienterà e sosterrà le sue ulteriori espressioni pedagogiche: l'insegnamento scolastico e la scrittura. La classe era composta da

¹ 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. Michelini, *Alberto Manzi: un maestro di pedagogia militante*, «Pedagogia più Didattica», X, 2 (2024), p. 35.

² 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.

³ 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 indigenti⁴. 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 espressa⁵. 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 sbarre⁶.

⁴ 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).

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

⁶ 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/lavvenuta-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 sminuente della personalità del minore e un giudizio di condanna morale, presupponeva anche una concezione dell'intervento in termini di correzione⁷.

Purtroppo, la finalità correttiva – che ritroviamo nell'uso stesso del termine ‘riformatorio’⁸ – ha alimentato e giustificato nel tempo pratiche non sempre rispettose della dignità personale.

Formare e riformare condividono la medesima radice etimologica, tuttavia, presentano implicazioni pedagogiche profondamente differenti: se il primo termine richiama il supporto e l'accompagnamento offerti al minore per lo sviluppo di capacità personali, da stimolare attraverso un processo creativo, aperto e propositivo, 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 devianti⁹.

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 inserire la sua iniziativa tra i contributi di quanti hanno messo in discussione il sistema 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.

⁷ T. Pitch, *Responsabilità limitate*, Feltrinelli, Milano 1989, pp. 122-123.

⁸ 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.

⁹ 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 apprendimento¹⁰.

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'¹¹, 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 futuro¹² e l'istituzionalizzazione prolungata in adolescenza provoca la formazione di identità negative e immagini di sé degradanti volte all'emarginazione¹³. 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»¹⁴, 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 ridotto¹⁵.

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

¹¹ 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 manicomì, alimentando un cambiamento culturale, fino alla riforma legislativa (Legge 180/1978).

¹² E. Goffman, *Stigma. L'identità negata*, Giuffrè editore, Milano 1983.

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

¹⁴ 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.

¹⁵ 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 giocarsi: 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 moventi¹⁶.

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

¹⁶ 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 minore¹⁷.

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 precedente¹⁸.

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 Malguzzi, 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 inclusivi¹⁹. 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 Manzi²⁰.

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

¹⁷ 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 plagiavvi o addomesticare come vorrebbe» (A. Manzi, *Lettera ai suoi alunni di quinta elementare*, documento pdf sul sito del Centro Alberto Manzi, 1976).

¹⁸ 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).

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

²⁰ 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 didattico²¹.

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

²¹ 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-letteraapertaalsignorgonnella.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, imprevisti»²². 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 può²³.

Manzi fu, quindi, un ‘pioniere’ rispetto all’applicazione di principi che saranno sancti 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

²² 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.

²³ *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 Giroux²⁴, 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 essere²⁵.

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 romanzzata nei suoi libri²⁶, come vedremo avverrà per l'esperienza del carcere e la storia del castoro Grogh.

²⁴ 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.

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

²⁶ *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 vita²⁷

All’arrivo dell’insegnante nel carcere Gabelli, le guardie aprirono le sbarre e preparano 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’²⁸ 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 sapere²⁹, 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 laurea³⁰, 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’uditario si trasformò in curiosità, fino ad accogliere la proposta di unirsi nella scrittura di una storia condivisa. Il racconto *Grogh, storia di un castoro*³¹ 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

²⁷ A. Ferrière, *La scuola attiva*, Marzocco, Firenze 1947, p. 186.

²⁸ R. Farné, *Alberto Manzi: l’avventura di un maestro*. Nuova edizione ampliata, cit., pp. 15-16.

²⁹ Ivi, p. 8.

³⁰ 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.

³¹ 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 Freire³², quindi, l'insegnante non dovrebbe dare risposte, quanto usare le parole per capire e per cambiare, ma soprattutto, per far sorgere domande³³. 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 realtà³⁴.

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

³² 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.).

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

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

per determinare le proprie azioni personali»³⁵ 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»³⁶.

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»³⁷ 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»³⁸.

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 democrazia³⁹.

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 vissute⁴⁰. 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

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

³⁶ 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.

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

³⁸ 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.

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

⁴⁰ 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 persona⁴¹.

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 uomo⁴².

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'infanzia⁴³, ma consentono anche l'apertura dell'immaginario, che porta ad una nuova visione del mondo se è accompagnata dall'esperienza reale.

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

⁴²Dal 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).

⁴³R. 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 responsabilità⁴⁴. 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 richiamano 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 divenire⁴⁵.

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»⁴⁶. 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 sopraffazione⁴⁷. 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!”⁴⁸.

⁴⁴ Ivi, pp. 22-23.

⁴⁵ 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.

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

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

⁴⁸ 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 sopravvivenza⁴⁹.

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»⁵⁰.

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 titolato *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 umana⁵¹.

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

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

⁵⁰ Ivi, p. 45.

⁵¹ 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»⁵².

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 principio⁵³.

La democrazia e la libertà sono per lui valori universali, come leggiamo nella storia di Grogh e nel racconto successivo, Orzowi, 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.

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

⁵³ 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 irregolarità⁵⁴.

Questo aspetto è visibile in particolare nel giornalino che nascerà a seguito dell'esperienza della storia di Grogh, titolato «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 ragazzi⁵⁵.

Un'organizzazione del lavoro in gruppo che è basata sull'aiuto vicendevole e che richiama la 'piccola repubblica' di Adolphe Ferrière⁵⁶, 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 reciproco⁵⁷. Così avviene nel carcere, dove chi non sapeva scrivere imparava a

⁵⁴ A. Canevaro, *In viaggio con Alberto Manzi*, cit., p. 12.

⁵⁵ A. Manzi, *Come nacque Grogh*, cit.

⁵⁶ 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).

⁵⁷ 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, *Trasformons l'école* (Delachaux et Niestlé, Paris

farlo con l'aiuto del compagno⁵⁸. Questo spunto alla cooperazione aumenta la motivazione e l'interesse personale, poiché l'ambiente sociale è la vera leva del processo educativo⁵⁹. 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 confronti⁶⁰.

Più cresce l'autonomia, più i ragazzi sono motivati a lavorare per il proprio sviluppo e meno sono tentati di ingannare⁶¹. 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»⁶².

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»⁶³. 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 costruzione, essa diventa una legge morale effettiva»⁶⁴.

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", risposi⁶⁵.

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.

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

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

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

⁶¹ A. Ferrière, *L'autonomia degli scolari*, cit., p. 115.

⁶² Ivi, p. XX.

⁶³ 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.

⁶⁴ Ivi, p. 48.

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

Il pedagogista 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 stesso⁶⁶.

Un ragazzo che è sollecitato al cambiamento in un clima di fiducia, è il primo protagonista del processo di emancipazione in essere, si ingaggia 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 sbarre⁶⁷.

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 natura⁶⁸.

Per Manzi uscire è vivere esperienze che in un'aula non potrebbero essere vissute⁶⁹, 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 educativa⁷⁰.

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

⁶⁷ A. Manzi, *Come nacque Grogh*, cit.

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

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

⁷⁰ 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 critico⁷¹.

L'esperienza della Tradotta, così come i campi scout continuaron 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)⁷², 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*⁷³. 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

⁷¹ P. Bertolini, V. Pranzini, *Scoutismo oggi*, Cappelli, Bologna 2001, p. 15.

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

⁷³ 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»⁷⁴.

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 sollezzo 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

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

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 trasmisivo' 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. Farnè, *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'antologica di scritti di Alberto Manzi sull'educazione scientifica*, Introduzione di R. Farinè, 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 producevano 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.

**«Allora, quali esperienze? Tutte quelle possibili».
Un'analisi dei percorsi di orientamento scuola-lavoro in prospettiva inclusiva attraverso il pensiero del Maestro Alberto Manzi**

**"Well, what experiences? All those possible".
An Analysis of School-to-Work Orientation Paths from an Inclusive Perspective Through the Thinking of Teacher Alberto Manzi**

FILOMENA IZZO, FAUSTA SABATANO, PAOLA AIELLO*

«Allora, quali esperienze? Tutte quelle possibili. Importante che sia lui a trovare le soluzioni, che sia lui a pensare e non gli vengano date le risposte che annullano ogni curiosità»¹. A partire da un'affermazione del Maestro Alberto Manzi, formulata nei suoi appunti per la conferenza di Genova del 1996, si intende analizzare i percorsi di orientamento scuola-lavoro in prospettiva inclusiva. Tali percorsi, letti alla luce del suo pensiero, diventano strumenti essenziali per stimolare curiosità e tensione cognitiva, favorendo negli studenti e nelle studentesse con disabilità lo sviluppo del pensiero critico, della libertà di scelta e dell'autodeterminazione.

PAROLE CHIAVE: ORIENTAMENTO SCUOLA-LAVORO; INCLUSIONE; DISABILITÀ; ALBERTO MANZI; TENSIONE COGNITIVA.

"Well, what experiences? All those that are possible. It is important that he is the one to find the solutions, that he is the one to think, and that he is not given answers that eliminate all curiosity". Starting from a statement by Master Alberto Manzi, formulated in his notes for the 1996 Genoa conference, this work aims to analyze school-to-work guidance pathways from an inclusive perspective. Interpreted through the lens of his thought, such pathways become essential tools for stimulating curiosity and cognitive engagement, fostering in students with disabilities the development of critical thinking, freedom of choice, and self-determination.

KEYWORDS: SCHOOL-TO-WORK GUIDANCE; INCLUSION; DISABILITY; ALBERTO MANZI; COGNITIVE TENSION.

* Sebbene concertato dagli autori, l'articolo va attribuito come segue: Introduzione e Conclusione a Fausta Sabatano; paragrafo 2 a Filomena Izzo; a Paola Aiello il coordinamento scientifico.

¹ A. Manzi, *Appunti per la conferenza di Genova*, Centro Alberto Manzi 1996 (<https://www.centroalbertomanzi.it/>) .

Introduzione

Il pensiero del Maestro Alberto Manzi sintetizza una prospettiva pedagogica fondata sulla centralità dell'esperienza e della ricerca autonoma, ponendo al centro dell'azione educativa lo studente e il suo bisogno di coltivare curiosità, pensiero critico e capacità di scelta: «Egli è convinto di dover trasmettere agli studenti la voglia e la curiosità di chiedere a sé stessi il perché delle cose», al fine di stimolare in loro la capacità di interrogarsi in maniera critica e di riflettere².

Manzi, muovendo dal «desiderio educativo rivolto verso gli ultimi per propiziare la loro liberazione per mezzo della formazione»³, ha fatto dell'«educare a pensare»⁴ la propria missione, intendendo tale imperativo come la responsabilità del docente di trasmettere allo studente la fiducia nella propria capacità di pensare e di esercitare un sapere critico che faccia da bussola nella strutturazione del proprio percorso futuro⁵ e lo liberi da ogni «dittatura» intellettuale⁶. Richiamando gli studenti alla necessità di far «lavorare quel macinino del vostro cervello, perché nessuno di voi è incapace di farlo»⁷, il pensiero del Maestro si pone nel solco della «pedagogia degli oppressi»⁸ che vedeva la formazione come una co-costruzione dialogica di idee in grado di conferire a ciascuno la libertà di esprimere sé stesso attraverso le proprie scelte, in una visione democratica che restituisce a tutti pari dignità⁹.

La riflessione proposta in questa sede intende evidenziare come i percorsi di orientamento scuola-lavoro in prospettiva inclusiva possano divenire strumenti capaci di tradurre nella prassi i principi manziani. La strutturazione di simili itinerari, infatti, non si riduce alla mera creazione di dispositivi informativi o alla predisposizione di momenti di transizione formale, ma si configura come l'implementazione di traiettorie di scoperta e di sperimentazione, in cui lo studente, soprattutto in presenza di condizioni di disabilità, ha la possibilità di misurarsi con situazioni concrete, di sperimentare e indagare¹⁰ e di conoscere la pluralità di

² 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. 75-85, p. 81.

³ E.A. Emili, A. Lupi, *Alberto Manzi: tra didattica inclusiva e didattica a distanza*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», XI, 1 (2023), pp. 57-65, p. 58.

⁴ E. Manacorda, *Appendice su Alberto Manzi. Educare a pensare*, in *L'eredità dei grandi Maestri. Storie di un passato da riscoprire per rispondere alle sfide del presente*, Centro Alberto Manzi (2016), p. 65.

⁵ F. Sabatano, "Fa quel che può, quel che non può non fa". *Alberto Manzi, maestro di inclusione*, cit.

⁶ Ivi, p. 66.

⁷ A. Manzi in E. Manacorda, *Appendice su Alberto Manzi. Educare a pensare*, cit. p. 66.

⁸ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Ed. it. a cura di Linda Bimbi, Torino: EGA Editore, Torino 2002.

⁹ P. Vittoria (a cura di), *Educare e lottare con Paulo Freire*, «Educazione democratica», II, 3 (2012).

¹⁰ A. Manzi, *Appunti scuola – problemi dei bambini*. Documento dattiloscritto. Centro Alberto Manzi (s.d.).

opportunità offerte dal territorio. Tale processo consente al ragazzo di porsi come attore principale nella predisposizione del proprio Progetto di Vita¹¹ e di sviluppare un proprio senso critico che gli consenta di agire in maniera autodeterminata¹² e che vada a

incrementare la propria percezione di autoefficacia¹³ e la propria libertà di scelta¹⁴. In tal senso, l'orientamento si configura come un 'metodo', inteso, da un lato, nella sua accezione etimologica di 'strada attraverso cui giungere ad un obiettivo', in questo caso la definizione di un progetto di vita, dall'altro, come indagine volta a scovare le propensioni dello studente¹⁵.

Educare alla scelta: la prospettiva manziana per un orientamento scuola-lavoro inclusivo

L'essere umano, per sua natura, è caratterizzato da una spontanea inclinazione alla curiosità. Tale curiosità si configura come una funzione adattiva¹⁶ utile alla scoperta del mondo circostante che spinge l'individuo a mettersi alla prova in diverse situazioni e a ricercare costantemente nuovi stimoli ed esperienze significative¹⁷. Manzi interpretava questa propensione naturale del genere umano come la capacità della persona di guardare ad un problema da diverse angolazioni, al fine di approfondire la conoscenza delle cose. Nello specifico, egli definiva la curiosità come l'avere il coraggio di «infilare le dita nelle piaghe del mondo»¹⁸. Tale intrinseca caratteristica dell'uomo è coadiuvata dall'esercizio della creatività che, a sua volta, alimenta quel pensiero laterale¹⁹ attraverso cui si riesce a «penetrare nell'essenza di un problema»²⁰ e a giungere al suo cuore pulsante, allontanandosi da sentieri già battuti e arrivando a produrre nuove idee e soluzioni innovative.

¹¹ C. Giacconi, *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*, FrancoAngeli, Milano 2015.

¹² M.L. Wehmeyer, *Self-determination as an educational outcome. In Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities*, cit.

¹³ A. Bandura, *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*, cit.

¹⁴ L. Cottini, *L'autodeterminazione delle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*, cit.

¹⁵ P. Aiello, F. Sabatano, F. Capodanno, *Scelgo, dunque sono. Orientamento, scelta e agentività*, «Nuova Secondaria», XL, 6 (2023), pp. 169 – 180.

¹⁶ M. Sibilio, *La semplessità. Proprietà e principi per agire il cambiamento*, Scholè, Brescia 2023.

¹⁷ J. Dewey, *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2014.

¹⁸ A. Manzi in E. Manacorda, *Appendice su Alberto Manzi. Educare a pensare*, cit. p.66.

¹⁹ E. De Bono, *Creatività e pensiero laterale*, Bur, Segrate 1998.

²⁰ A. Manzi, *Appunti scuola – problemi dei bambini*, cit.

La naturale inclinazione alla curiosità, intrecciata all'esercizio della creatività, alimenta quella che il Maestro definiva 'tensione cognitiva'²¹, intesa come la necessità intrinseca dell'essere umano di trovare risposte ai quesiti percepiti come di difficile soluzione. Tale necessità, nell'ottica manziana, deve essere alimentata dal docente, il cui compito è quello di indurre nello studente quel senso di incompiutezza riguardo al proprio sapere, che lo spinga a riesaminare le proprie conoscenze e a procedere più a fondo nella ricerca di una risposta soddisfacente alle criticità che si trova ad affrontare. «Deve esserci sempre il piacere della curiosità e della scoperta»²²: In altre parole, lo studente deve percepire quella fame di conoscenza che faccia nascere in lui delle domande e lo motivi ad approfondire lo studio e a sforzarsi nella ricerca di soluzioni efficaci. Affinché ciò accada, è necessario che il ragazzo abbia l'opportunità di imparare in maniera creativa²³ e dunque di guardare al problema da vicino, di esplorare e di cimentarsi in esperienze concrete, «tutte quelle possibili. Importante che sia lui a trovare le soluzioni, che sia lui a pensare e non gli vengano date le risposte che annullano ogni curiosità»²⁴, ravvisando nella visione manziana la volontà di matrice costruttivista di non ridurre l'educazione a mera trasmissione di saperi preconfezionati, ma di far sì che essa si sostanzi in un processo di costruzione attiva e condivisa della conoscenza, attraverso l'interazione con il contesto e con gli altri. In tale prospettiva, la relazione educativa assume un ruolo centrale per il Maestro, poiché è attraverso di essa che il docente esercita la sua funzione di *scaffolding*²⁵, facendosi progressivamente da parte quando lo studente è chiamato a impegnarsi in prima persona²⁶.

Emerge, dunque, l'importanza di intrecciare la dimensione teorica dell'educazione con pratiche didattiche concrete e accessibili a tutti. In una simile cornice teorica, i percorsi di orientamento scuola-lavoro vengono a configurarsi come opportunità per gli studenti in formazione di sperimentarsi e di cimentarsi in situazioni concrete che consentano loro di avvicinarsi alle realtà lavorative e di conoscere la rosa di opportunità offerte dal territorio e dalla società, al fine di trovare la soluzione più adatta alle proprie necessità, in un processo di co-

²¹ A. Manzi, R. Farnè, *Tensione cognitiva: un'antologia di scritti di Alberto Manzi sull'educazione scientifica*, Centro Alberto Manzi, 2012 (<https://www.centroalbertomanzi.it/>).

²² A. Manzi, *Appunti scuola - problemi dei bambini*, cit.

²³ *Ibidem*.

²⁴ A. Manzi, *Appunti per la conferenza di Genova*, cit.

²⁵ D. Wood, J. Bruner, & G. Ross, *The role of tutoring in problem solving*. «Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines», 17(2) 1976, pp 89-100.

²⁶ E.A. Emili, A. Lupi, *Alberto Manzi: tra didattica inclusiva e didattica a distanza*, cit.

costruzione del proprio futuro. In particolare, si potrebbe ipotizzare che la strutturazione di percorsi di orientamento scuola-lavoro in prospettiva inclusiva riesca a stimolare in studentesse e studenti con disabilità quella curiosità e quella tensione cognitiva di cui parlava il Maestro Manzi, che incrementa la spinta ad esercitare la propria libertà di scelta²⁷ ed evitare quindi derive deterministiche. Accade spesso, infatti, che la condizione di disabilità predisponga innanzi alla persona che la vive un percorso già battuto, una strada già segnata in cui la libertà di scelta individuale è ridotta ai minimi termini in favore di decisioni operate da altri. I percorsi di orientamento scuola-lavoro in prospettiva inclusiva potrebbero così divenire strumenti di un'educazione come pratica di libertà²⁸, rivelandosi risorse utili a promuovere la capacità di agire criticamente e liberamente, con l'obiettivo di sostenere la persona con disabilità in un processo di autocstruzione²⁹ che la vede divenire soggetto attivo della propria vita anziché spettatore passivo di decisioni eterodirette. Affinché una scelta si possa definire effettivamente libera, tuttavia, risulta necessario che, in via preliminare, sia possibile operare un confronto tra differenti e molteplici scenari realizzabili e, in secondo luogo, che l'azione finale non sia il risultato di una concatenazione prestaibilità di eventi, bensì sia frutto di un agire autodeterminato³⁰. Offrire, dunque, l'opportunità di conoscere svariati contesti lavorativi e di sperimentare diverse attività attraverso i percorsi di orientamento scuola-lavoro, parrebbe soddisfare tali condizioni e restituire quindi alla persona con disabilità la possibilità di esercitare la propria libertà di scelta, puntando alla promozione del principio di autodeterminazione³¹ di ciascuno. Secondo tale principio, un individuo agisce in maniera autodeterminata quando ha la facoltà di muoversi all'interno della propria esistenza in qualità di agente causale primario ed esercita il proprio potere decisionale, libero da condizionamenti esterni, 'con l'intento di strutturare il proprio futuro e il proprio destino'³². È proprio questo uno dei nuclei centrali del pensiero manziano. Il Maestro, infatti, sostiene che incentivando la partecipazione attiva, la cooperazione e la riflessione condivisa, attraverso un'interdipendenza positiva

²⁷ L. Cottini, *L'autodeterminazione delle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*, cit.

²⁸ P. Freire, *L'educazione come pratica della libertà*. Mimesis, Milano 1977.

²⁹ P. Aiello, F. Sabatano, F. Capodanno, *Scelgo, dunque sono. Orientamento, scelta e agentività*, cit.

³⁰ M. De Caro, *Il libero arbitrio: Un'introduzione*, Laterza, Roma-Bari 2004 in L. Cottini, *L'autodeterminazione delle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*, cit.

³¹ M.L. Wehmeyer, *Self-determination as an educational outcome*. In *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities*, cit.

³² L. Cottini, *L'autodeterminazione delle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*, cit. p. 17.

di obiettivi³³, si possa promuovere in tutti gli studenti la capacità di pensare in maniera critica. Tale concezione sottende la convinzione che l'insegnamento si possa declinare in molteplici forme, flessibili e adattabili ad altrettante condizioni di apprendimento, in un'ottica inclusiva che vede l'educazione come un processo volto a garantire la partecipazione e la valorizzazione di ogni individuo nella sua peculiarità.

La promozione di un agire autodeterminato implicherebbe, altresì, un graduale ridimensionamento di tutte quelle forme di dipendenza a cui le persone con disabilità risultano esposte e che ne ostacolano l'autonomia, incidendo negativamente sulla percezione della propria autoefficacia³⁴. Infatti, «accedere ad alcuni ruoli tipici dell'età adulta, tra cui il lavoro, favorisce la concreta transizione verso il mondo degli adulti e l'acquisizione di maggiori responsabilità che richiedono un distacco emancipativo dall'immagine infantile e di protezione familiare, nonché da quella di utente da riabilitare»³⁵. In altre parole, sostenere l'accesso al mondo lavorativo delle persone con disabilità e promuovere il principio dell'autodeterminazione attraverso la strutturazione di percorsi di orientamento scuola-lavoro personalizzati, potrebbe concorrere ad arginare il fenomeno per cui la persona con disabilità viene percepita come incapace di prendere decisioni significative per il proprio futuro, nelle quali viene sostituita, in ragione di una spinta iperprotettiva, dai genitori o dai caregiver³⁶. Difatti, spesso, le persone con disabilità sono chiamate a misurarsi con una visione stereotipata della propria condizione, sulla scia di una discriminazione abilista che pone l'abilità stessa a criterio valutativo della persona³⁷ e che definisce l'individuo con disabilità come fragile, immaturo e incapace di ricoprire i ruoli tipici dell'adulteria³⁸. Tale visione ha importanti ricadute sul piano professionale comportando, in molti casi, l'esclusione dal panorama lavorativo e l'aumento del rischio di povertà e di emarginazione

³³ A. Bertucci, C. Meloni, D.W. Johnson, R.T. Johnson, *Cooperative learning: effetto dell'utilizzo dell'interdipendenza degli obiettivi e del compito con bambini frequentanti la scuola primaria*, «Giornale italiano di psicologia» Il Mulino, 3, Bologna 2015, p. 550.

D.W. Johnson, R.T. Johnson & E.J. Holubec, *Apprendimento cooperativo in classe: migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Edizioni Erickson, Trento 1996.

³⁴ A. Bandura, *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*, cit.

³⁵ E. Malaguti, *Agenda 2030, inclusione sociale e lavorativa anche per le persone con disabilità intellettuale: approccio ecologico sociale e umano*. «Form@re», IX, 2 (2019), pp. 321-332, p. 328.

³⁶ D.C. Di Gennaro, M.D. Todino, P. Aiello, M. Sibilio, *I luoghi dell'educazione: percorsi multimediali per promuovere l'orientamento al lavoro in un'ottica inclusiva*, «Educational Reflective Practices», 1 (2021).

³⁷ R. Bellacicco, S. Dell'Anna, E. Micalizzi, T. Parisi, *Nulla su di noi senza di noi: Una ricerca empirica sull'abilismo in Italia*, FrancoAngeli, Milano 2022.

³⁸ A. Lascioli, *Handicap e pregiudizio. Le radici culturali*, FrancoAngeli, Milano 2001; C. Lepri, *Viaggiatori inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*, FrancoAngeli, Milano 2011.

sociale. Dall'analisi dei dati raccolti dall'Organizzazione Internazionale del Lavoro, infatti, emerge che in Italia nel 2021 solo il 30,1 % degli uomini con disabilità e il 19,3% delle donne con disabilità è giunto a conseguire un titolo di studio pari o superiore al diploma di istruzione secondaria superiore³⁹ e che, per lo stesso anno, solo il 28,9 % delle persone con disabilità tra i 15 e i 64 anni è risultato inserito nel mercato del lavoro. Tale dato viene rilevato ulteriormente in calo per l'anno 2023, quando si attesta al 25,4 %, a fronte di valori compresi tra il 41% e il 56% nei primi cinque stati europei che meglio si posizionano per tassi di occupazione delle persone con disabilità⁴⁰.

Alla luce di quanto detto, sembra acquistare ulteriore importanza la predisposizione di percorsi di orientamento scuola-lavoro in prospettiva inclusiva, che sostengano gli studenti e le studentesse con disabilità nella definizione del proprio progetto di vita⁴¹ futuro e ne promuovano l'ingresso nel mondo del lavoro. L'implementazione di percorsi di questo tipo che, attraverso attività strutturate e personalizzate, permettano allo studente di sperimentare una pluralità di scenari possibili, facendo leva sulle sue già citate curiosità e creatività, sembrerebbe rappresentare una via efficace per realizzare quanto auspicato dal Maestro Manzi, secondo il quale «la scuola dovrebbe essere come il mondo esterno: un meraviglioso e incessante viaggio di scoperta»⁴².

In questo quadro, riveste un ruolo principale la collaborazione tra tutti gli attori coinvolti nel percorso educativo di ragazze e ragazzi con disabilità. Risulta fondamentale, infatti, che famiglia, scuola e società agiscano sinergicamente⁴³ nella messa appunto di strategie orientative condivise, volte ad incrementare la fiducia della persona con disabilità nelle proprie capacità nonché a favorire l'acquisizione di una piena consapevolezza delle proprie potenzialità⁴⁴, in quel clima di partecipazione attiva tra attori coinvolti nell'azione educativa fondamentale nel pensiero manziano⁴⁵. Ciò potrebbe contribuire, inoltre, a evitare che la persona con disabilità sperimenti l'assenza di volontà, ovvero la difficoltà di mettere in pratica quanto effettivamente sarebbe in grado di fare, o l'iper- valutazione di

³⁹ M. Giovannone, *L'inclusione lavorativa delle persone con disabilità in Italia*, Organizzazione Internazionale del Lavoro, Roma 2023.

⁴⁰ International Labour Organization (ILO), 2023, *ILOSTAT data explorer*, ultimo accesso marzo 2025.

⁴¹ C. Giaconi, *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*, cit.

⁴² A. Manzi, *Appunti per la conferenza di Genova*, cit.

⁴³ I. Zollo, *Il valore dell'inclusione. Riflettere ed agire*, FrancoAngeli, Milano 2019.

⁴⁴ V. Friso, R. Caldin, *Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di Vita*, «Studium Educationis», XXIII, 1 (2022), pp. 48-56.

⁴⁵ A. Manzi, *Appunti per la conferenza di Genova*, cit.

sè, vale a dire una distorta percezione di sé che conduce l'individuo ad avvertire un senso di onnipotenza, considerandosi in grado di fare qualunque cosa e sopravvalutando quindi le proprie reali capacità e potenzialità⁴⁶. La strutturazione di percorsi di orientamento scuola-lavoro in prospettiva inclusiva, pertanto, parrebbe assolvere al delicato compito di 'riallineamento' tra quanto il ragazzo desidera per sé e per il proprio futuro e quanto effettivamente può realizzarsi, coerentemente con il contesto di riferimento e le opportunità lavorative presenti⁴⁷. Simili percorsi potrebbero configurarsi, dunque, come una «palestra giocosa»⁴⁸ in cui esercitare le proprie capacità creative e mettere alla prova potenzialità e talenti da spendere successivamente in ambito professionale.

Conclusioni

Le riflessioni fin qui operate sul pensiero del Maestro Alberto Manzi e sulle implicazioni pedagogiche da esso derivanti nei processi di orientamento conducono ad evidenziare il ruolo fondamentale che riveste il docente nello stimolare la creatività e la curiosità, che inducono nello studente quella tensione cognitiva che può condurlo a vivere i percorsi di orientamento scuola-lavoro come strumenti utili a risolvere la criticità presente, ovvero mezzi atti a dissipare quel senso di disorientamento e di confusione generato dalla transizione tra contesto scolastico e mondo del lavoro. In tal senso assume particolare rilevanza la natura esperienziale dei percorsi di orientamento, in cui gli studenti con disabilità possono sperimentare talenti e competenze attraverso attività concrete.

Di particolare interesse il ruolo della curiosità, della creatività e della tensione cognitiva come leve educative capaci di agire sulla motivazione dello studente con disabilità a partecipare ai percorsi di orientamento scuola-lavoro, interpretando gli stessi come itinerari di scoperta personale e di riappropriazione della propria libertà decisionale e della propria autonomia.

⁴⁶ L.S. Vygotskij in A. Goussot, *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*, Aras Edizioni, Fano 2015.

⁴⁷ D.C. Di Gennaro, M.D. Todino, P. Aiello, M. Sibilio, *I luoghi dell'educazione: percorsi multimediali per promuovere l'orientamento al lavoro in un'ottica inclusiva*, cit.

⁴⁸ A. Manzi, *Appunti per la conferenza di Genova*, cit.

Nel processo volto a contrastare il perpetuarsi di una visione stereotipata e marginalizzante della disabilità, i percorsi di orientamento in prospettiva inclusiva assumono, dunque, una rilevante funzione sociale tesa a promuovere la partecipazione lavorativa e sociale delle persone con disabilità, tenendo sempre presente la dimensione sistematica del fenomeno, che vede coinvolti a diverso titolo scuola, famiglia e società.

FILOMENA IZZO
University of Macerata

FAUSTA SABATANO
University of Salerno

PAOLA AIELLO
University of Salerno

RECENSIONI

A. Di Vita, Orientare alla scelta formativo-professionale nella scuola secondaria di secondo grado. Teoria, metodologie di orientamento, competenze trasversali, strumenti (guida teorico-pratica per docenti-tutor), PensaMultimedia, Lecce 2025.

Il volume costituisce il frutto maturo delle riflessioni e delle azioni svolte dall'autore durante gli ultimi quindici anni, nel campo dell'orientamento degli adolescenti verso il futuro lavoro. I contenuti del libro, se saggiamente inseriti in un percorso di formazione attiva degli insegnanti, possono contribuire ad innalzare significativamente il livello di competenza del corpo docente in tema di preparazione delle scelte formativo-professionali degli alunni di scuola secondaria di secondo grado. Il volume sposa la prospettiva dell'orientamento formativo-professionale nell'ultimo triennio di scuola secondaria svolto dagli insegnanti, riducendo l'importanza degli interventi a scuola degli psicologi e delle attività di orientamento esterne alla scuola, come saloni dello studente, *open house* delle università e simili. Il primo capitolo commenta e discute dal punto di vista pedagogico le *Linee guida per l'orientamento* (2022) del Ministero dell'Istruzione e del Merito. Nel secondo capitolo si possono leggere i risultati della revisione sistematica fatta dall'autore delle ricerche sulle metodologie di orientamento formativo-professionale che risultano più efficaci per gli studenti di 15-18 anni di età, in base agli studi sperimentali internazionali pubblicati tra il 2015 e il 2024. Il terzo capitolo evidenzia come incidono le teorie dell'orientamento e le relative metodologie di intervento, nello sviluppo delle competenze giovanili più apprezzate

nel mondo del lavoro. Il quarto capitolo è interamente dedicato alla dimensione orientativa dell'insegnamento nella scuola secondaria di secondo grado: a quali condizioni organizzative delle attività didattiche, l'apprendimento dei contenuti disciplinari promuove efficacemente la riflessione degli studenti sul loro futuro formativo-professionale. Il quinto capitolo riporta i risultati di una ricerca-intervento biennale realizzata dall'autore per verificare in una scuola siciliana quali metodi di orientamento fossero più efficaci per lo sviluppo di quelle competenze che, da precedenti ricerche internazionali, risultano come facilitanti la transizione dalla scuola alla vita professionale. Nell'appendice finale, composta da oltre cento pagine, sono raccolti gli strumenti, già validati in Italia, che possono essere usati dagli insegnanti-tutor nel processo di orientamento dei propri alunni adolescenti: questionari, test, griglie di osservazione, istruzioni per sessioni di scrittura espressiva, schede di supporto alla progettazione formativo-professionale, esempi di portfolio digitali, esempi di UDA per la didattica orientativa. Il primo pregio del libro è l'esposizione sistematica delle diverse teorie dell'orientamento formativo-professionale e delle metodologie educative che da esse derivano. Il contributo scientifico più rilevante è costituito dai risultati di una ricerca di secondo livello, condotta con la metodologia PRISMA, dove l'autore ha selezionato e analizzato 30 studi sperimentali sulle metodologie educative che meglio aiutano gli studenti di 15-18 anni a formarsi le *soft skills* necessarie per effettuare consapevoli scelte formativo-professionali post-diploma. Le competenze trasversali più importanti nella scelta formativo-professionale sono risultate l'autoefficienza, l'adattabilità professionale, la

capacità decisionale e l'immagine positiva di sé. Le attività scolastiche che più facilitano la scelta formativo-professionale sono il *counseling* individuale e di gruppo, la costruzione della carriera attraverso tecniche narrative, i *Career Days*, le storie di carriera e la scrittura espressiva. Rigorosa è la metodologia impiegata nella ricerca-intervento svolta in un liceo di Bagheria, dove l'autore ha verificato l'effetto congiunto, sulla maturazione delle quattro *soft skills* appena citate, di tre metodi di orientamento formativo-professionale che sono stati usati per due anni, nell'ambito del PCTO: la scrittura espressivo-prospettica, i colloqui di orientamento e la costruzione del portfolio digitale.

Per chi volesse orientare professionalmente gli alunni attraverso le discipline scolastiche, risulta molto interessante la sintesi dei principali studi italiani sulla dimensione orientativa dell'attività didattica, con l'enunciazione finale dei principi metodologici più condivisi. Il testo costituisce una buona guida teorico-pratica per i docenti-tutor del triennio finale della scuola secondaria di secondo grado.

GIUSEPPE ZANNIELLO
University of Palermo

F. Di Michele, M. Lucchini, *Alberto Manzi. Uno sguardo sul mondo tra educazione, natura e narrazione*, Edizioni Anicia, Roma 2025.

Con il presente volume, *Alberto Manzi. Uno sguardo sul mondo tra educazione, natura e narrazione* (Edizioni Anicia, 2025), Francesca Di Michele e Mirko Lucchini restituiscono al pubblico scolastico e accademico una figura di straordinario spessore educativo: quella del maestro, scienziato, umanista e comunicatore televisivo che ha segnato una stagione cruciale dell'educazione italiana. Il testo, con le sue 138 pagine, si inserisce nella collana *Parole e Sensi* e si propone di creare un ritratto composito, non idealizzato, intellettualmente stimolante, del protagonista dell'alfabetizzazione di massa nella nostra storia recente. È assai significativo il modo con cui gli autori insieme a Marco Giosi, che ha curato la prefazione, delineano il richiamo alla «grande questione pedagogica relativa alle due culture (umanistica e scientifica) su cui, a suo tempo, già Charles Percy Snow aveva scritto e meditato» (p. 11). Quella che emerge è una «figura complessa e polimorfa», un uomo dalla vita avventurosa (p. 21). La visione di Manzi è quella di una scuola come un grande laboratorio di ricerca e sperimentazione, luogo dove si costruisce cultura (Bruner, 1988). Le uscite esplorative di conoscenza nel mondo vanno ben oltre i luoghi di prossimità. Manzi organizza dei veri e propri viaggi lontano da

casa, occasioni necessarie per studiare ambienti e fenomeni (p. 47). Le scelte terminologiche che i due autori attuano, nelle due parti di cui si compone il volume, restituiscono l'immagine di un pedagogista, intellettuale, capace di attraversare generazioni e saperi, facilitando quel passaggio dall'«Io al Noi» che ancora oggi costituisce la sfida pedagogica centrale nelle nostre scuole. Gli autori non si limitano a tracciare una biografia, bensì costruiscono un'immagine del maestro come soggetto di apertura e trasformazione culturale. L'impostazione è evidentemente rivolta a un pubblico di docenti, formatori, studiosi di pedagogia, pronti a riflettere sulle radici della didattica italiana del Novecento e sulle sue prospettive future. Nel volume si approfondisce il significato pedagogico del narrare di cui Manzi fu fautore; la narrazione è un canale vivente e vivificante, è un'attività intersoggettiva. Il narrare è in grado di tessere la trama di sentimenti, pensieri e aspirazioni che formano ogni storia di vita (p. 83). Manzi riteneva che l'istruzione fosse la chiave per l'autonomia individuale e per la crescita della coscienza critica. Un'istruzione che va oltre la semplice trasmissione di nozioni, diventando uno strumento per comprendere il mondo e per partecipare attivamente alla vita della comunità. La sua pedagogia era un atto di profonda fiducia nell'essere umano, una scommessa sulla possibilità di risvegliare le coscenze sopite e di spezzare le catene dell'analfabetismo, materiale e culturale. Quella di Manzi è una rivoluzione democratica, non

violenta, che prevede come arma primaria l'accesso all'istruzione per interiorizzare la capacità di decodificare e smontare i linguaggi specifici, legislativi, economici, politici, ed appropriarsi di una consapevole capacità decisionale (p. 117). Il volume è un inno alla forza trasformativa della conoscenza che restituisce un ritratto vivido e autentico di un maestro che, con la sua pedagogia, ha dimostrato che l'alfabetizzazione è la prima forma di emancipazione.

Un testo che invita a comprendere come l'istruzione possa diventare uno strumento di libertà e di riscatto sociale, oggi più che mai.

GERARDO DI FEO
University of Bari

M. Rossi, *Innovazione educativa. Tecnologie e strategie per la didattica del futuro*, Marcianum Press, Venezia 2025.

Il volume *Innovazione educativa. Tecnologie e strategie per la didattica del futuro* di Martina Rossi si configura come una delle più approfondite e incisive letture del mutamento che sta investendo le istituzioni formative nell'epoca della trasformazione digitale, offrendo una prospettiva multidimensionale e aggiornata sulle sfide, le opportunità e le responsabilità che attendono la scuola e l'Università del XXI secolo. L'autrice conduce il lettore – con un linguaggio insieme rigoroso e accessibile – in un percorso che intreccia dimensione storica, quadro teorico e attenzione puntuale ai riferimenti normativi e alle pratiche didattiche, delineando uno scenario in cui la tecnologia non è più solo un oggetto esterno all'educazione, ma si fa contesto, ambiente e leva trasformativa capace di ridefinire ruoli, spazi, metodologie e finalità della formazione.

Rossi coglie appieno la portata sistematica della rivoluzione digitale, inserendo la riflessione sulla scuola di oggi nella cornice più ampia del mutamento socioculturale, economico e politico che investe la società globale. Il volume, infatti, non si limita a una rassegna delle innovazioni tecniche o delle nuove piattaforme didattiche, ma si interroga in profondità sulle implicazioni culturali, pedagogiche, etiche e sociali della digitalizzazione, restituendo al lettore la complessità e la necessità di una visione integrata capace di superare semplificazioni e facili entusiasmi. L'autrice, attraverso un'analisi critica delle politiche pubbliche italiane ed europee – dal Piano Nazionale

Scuola Digitale ai riferimenti di DigComp e DigCompEdu, fino ai più recenti interventi del PNRR e dell'Agenda 2030 – mostra come l'innovazione tecnologica debba essere accompagnata da una governance attenta, da investimenti infrastrutturali e da una formazione continua e riflessiva del personale docente, se davvero si vuole che la scuola diventi motore di cittadinanza attiva, inclusione e promozione delle competenze trasversali.

La narrazione proposta da Rossi si caratterizza per una costante attenzione agli effetti concreti che l'innovazione può produrre nella didattica quotidiana. L'autrice mette in luce come la presenza delle tecnologie digitali, se inserita in una cornice metodologica aggiornata e consapevole, sia in grado di favorire la motivazione, l'engagement e l'autoregolazione degli studenti, sollecitando la partecipazione attiva, la collaborazione tra pari e la costruzione di significati autentici. Attraverso numerosi esempi e riferimenti alla ricerca empirica nazionale e internazionale, il testo dimostra come la didattica supportata dalle tecnologie – dalla gamification all'apprendimento adattivo, dalla robotica educativa all'intelligenza artificiale, fino alle esperienze immersive di realtà aumentata e virtuale – possa ampliare le possibilità di personalizzazione e differenziazione dei percorsi, rispondendo in modo più efficace alle molteplici esigenze degli alunni e promuovendo il successo formativo di ognuno. Di particolare rilievo è la riflessione sul tema dell'inclusione, che attraversa trasversalmente tutto il volume e si traduce in un'analisi puntuale delle tecnologie assistive, dei modelli di *Universal Design for Learning*, delle strategie di comunicazione aumentativa e alternativa, e delle ricadute positive che la digitalizzazione può avere per gli

studenti con Bisogni Educativi Speciali. L'approccio proposto, lungi dal ridurre l'inclusione a mero adeguamento tecnico, valorizza la dimensione pedagogica e progettuale della scuola come comunità di apprendimento capace di accogliere la diversità e di trasformarla in risorsa per tutti. Il volume si distingue anche per l'attenzione ai nuovi ambienti di apprendimento – dagli spazi flessibili alle aule ibride, fino ai mondi immersivi del Metaverso – mostrando come il ripensamento degli spazi fisici e virtuali possa sostenere una didattica più interattiva, cooperativa e centrata sullo studente, e come la progettazione di ecosistemi formativi articolati sia una condizione imprescindibile per valorizzare il potenziale delle tecnologie. La prospettiva di Rossi è quella di una scuola e di un'Università che non si limitano a integrare strumenti digitali, ma che ripensano radicalmente la propria missione, i propri modelli organizzativi e le proprie pratiche valutative alla luce delle sfide della globalizzazione, della società dell'informazione e dell'economia della conoscenza. In questo senso, l'autrice evidenzia con forza la necessità di investire nella formazione iniziale e in servizio dei docenti, di rafforzare i centri di supporto alla didattica e le comunità di pratica, di sviluppare una cultura della ricerca educativa capace di monitorare criticamente gli effetti delle innovazioni e di orientare le scelte istituzionali sulla base di dati e di evidenze scientifiche. L'opera offre un contributo prezioso all'intero dibattito pedagogico contemporaneo, perché coiugha la profondità dell'analisi teorica con la concretezza degli esempi e degli strumenti operativi, rivolgendosi a una vasta platea di lettori: ricercatori, formatori, dirigenti, docenti, ma anche *policy maker* e studiosi

interessati a comprendere le traiettorie dell'educazione del futuro.

In definitiva, *Innovazione educativa* rappresenta una vera e propria bussola per chiunque sia impegnato nei processi di cambiamento della scuola e dell'Università, offrendo non solo una mappa aggiornata delle tecnologie e dei modelli pedagogici più promettenti, ma anche una visione critica e lungimirante dei rischi e delle opportunità che caratterizzano la transizione digitale in atto. La forza del volume risiede nella capacità di mostrare come le nuove tecnologie, se guidate da una solida progettazione didattica e da un'etica della responsabilità, possano diventare strumenti di democratizzazione, equità e promozione del potenziale umano, contribuendo in modo decisivo alla formazione di cittadini autonomi, creativi e pronti a vivere e ad agire in una società in continua evoluzione.

VALENTINA BERARDINETTI
University of Foggia

A. Gobetti, *Pedagogia Partigiana*, II Melangolo, Genova 2025

Il volume *Pedagogia Partigiana* si presenta con un importante apparato introduttivo curato da Giancarla Sola: la premessa guida sapientemente il lettore attraverso la biografia e il portato culturale di Ada Gobetti, figura non riducibile alla definizione di *pedagogista* quanto, invece, da ricordare attraverso i suoi molteplici ruoli culturali e sociali («traduttrice, insegnante, direttore di riviste e giornali, autrice di racconti per bambini e libri sulla Resistenza, partigiana [...]»). La dimensione pedagogica di Gobetti entra, quindi, in scena come necessità culturale: i capitoli del testo ripropongono interventi della studiosa italiana su due riviste (*Educazione democratica* e *Il Giornale dei genitori*) in un periodo compreso tra il 1953 e il 1968, anno della morte dell'autrice. In questa serie di contributi scelti vengono proposte tematiche che – francamente – si fatica a credere che appartengano alla metà del secolo scorso, data la loro estrema contemporaneità.

I venti capitoli presentano questioni educative cogenti e poste secondo uno sguardo laterale, complesso e assolutamente anti-conformista (*partigiano*, appunto). L'idea di educazione che sottende all'intero testo è quella di un'educazione *ampia*, non semplicemente *scolastica* ma, anzi, che debba necessariamente pervadere gli interstizi sociali, la famiglia, gli apparati statali per aiutare un percorso di crescita lungo, continuo e non relegato alla sola infanzia o adolescenza: il tutto in un'ottica «di responsabilità e di aiuto» (p. 44).

Gobetti sostiene con vivo entusiasmo una prospettiva educativa che escluda il materialismo come traguardo di vita e che tenga conto, invece, dell'ascolto delle necessità e delle aspirazioni delle nuove generazioni: si sprecano i passaggi in cui Gobetti affronta tematiche calde ancora oggi come il rapporto tra allievo e maestro, il contrasto generazionale intrinseco in una relazione educativa, l'incomunicabilità tra adulti e giovani, la preparazione degli insegnanti.

Da ultimo, sembra particolarmente significativo segnalare il focus su due aspetti oggi particolarmente sentiti come l'educazione sessuale (si vedano i capitoli *Analfabetismo sessuale* e *Gli adolescenti e l'amore*) e un prezioso contributo sulla pace, gli armamenti atomici e la disobbedienza civile (*Quando non si deve obbedire*).

PAOLO LAZZARONI
University of Bergamo