

EDITORIALE

Alfredo Marzocchi, *Copiamo San Francisco: perché l'algebra fin dalle medie*, pp. 1-3

FATTI E OPINIONI

Salvatore Colazzo, *Abbecedario pedagogico*, pp. 4-6

Fabio Minazzi, *Semplificare o problematizzare?*, pp. 7-8

Matteo Negro, *Totalitarismo e menzogna*, pp. 9-10

Maurizio Sacconi, *Pensieri e parole*, p. 11

RUBRICHE

Psicologia per la scuola

(a cura di Letizia Caso, Università LUMSA, Roma)

Enza Cruciata, Tiziano Schirò, *Azienda Sanitaria Provinciale di Trapani – SerD di Alcamo. Giovani ed adulti. Alcune esperienze di prevenzione e promozione alla salute*, pp. 12-18

Sconfinamenti. Incursioni artistiche disciplinari

(a cura del Dipartimento di Comunicazione e Didattica dell'Arte dell'Accademia Santa Giulia di Brescia)

Francesca Bresciani, Anna Ramera, *Guarda come suona! Quando l'arte incontra la musica*, pp. 19-22

La musica e la scuola

(a cura di Nicola Badolato e Giuseppina La Face)

Giuseppe Sanfratello, *Musiche 'altre' a scuola: proposte per un laboratorio didattico interculturale*, pp. 23-26

Le storie dell'arte tra scuola, museo e territorio

(a cura del CREA, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)

Daniela Di Mauro, *Musei e decolonizzazione del patrimonio per l'educazione alla cittadinanza globale*, pp. 27-30

PROBLEMI DELLA SCUOLA

David Steiner, *A Retreat from Knowledge: The Strange Condition of Education in the United States*, pp. 31-40

STUDI UMANISTICI, SCIENTIFICI, TECNOLOGICI, LINGUISTICI

Elisabetta Bianco, *Greci e barbari tra inclusione ed esclusione*, pp. 41-44

Gabriella M. Di Paola Dollorenzo, Tamanta Angelini, *Rubrica «Dante parla ai Giovani». La Commedia viaggio della Mente verso Dio: contrasto o coincidenza con l'Intelligenza artificiale?*, pp. 45-52

Sergio Tiziano, *Questione di sopravvivenza*, pp. 53-58

Vincenzo Fano, *L'eterogenesi dei fini e il caso Oppenheimer*, pp. 59-64

Mauro Ceroni, Giovanni M. Prosperi, *Liberi arbitrio, soggettività e Fisica del sistema nervoso (4)*, pp. 65-69

Cristina Mariotti, *Exploring the potential of ChatGPT in formulating questions to support scaffolding in CLIL classrooms*, pp. 70-77

DOSSIER

Filosofia della Religione

(A cura di Pierfrancesco Stagi)

Pierfrancesco Stagi, *Filosofia della religione. Un bilancio*, pp. 78-80

Andrea Aguti, *Sulla funzione della filosofia della religione nel contesto accademico italiano. Problemi e prospettive*, pp. 81-85

Massimo Giuliani, *Elia Benamozegh: per una filosofia ebraica delle religioni*, pp. 86-90

Marco Moschini, *Religione, ontologia e vita. Uno sguardo nel concetto di coscienza dell'ontologismo critico*, pp. 91-102

NUOVA SECONDARIA RICERCA

SCIENZE PEDAGOGICHE

Roberto Ricci, *I risultati PISA 2022: un campanello di allarme e un'opportunità*, pp. 103-114

Paola Martino, *L'essere mediale: formazione identitaria e dispositivi ottici*, pp. 115-125

Luca Silvestri, *La memoria iconografica della Grande Guerra. Un confronto tra le riviste per l'infanzia del primo dopoguerra e gli albi illustrati del nuovo millennio*, pp. 126-137

Rossella Raimondo, *I minori "pericolanti" e le politiche del fascismo*, pp. 138-149

Daniel Mastrosimone, *Insegnare: utopia e spazi di senso*, pp. 150-160

Matteo Conte, *Povertà educativa, valutazione e merito: quale pedagogia?*, pp. 161-172

Victoria J. Marsick, Stefano Spennati, *Come cambiano l'apprendimento e lo sviluppo sul lavoro e nelle istituzioni formative al tempo della complessità*, pp. 173-185

Antonio Ascione, *L'innovazione scolastica della didattica dell'Attività Motoria si proietta nel Metaverso*, pp. 186-203

Giovanni Savarese, *Il Tesoretto: la rivista della Scuola di Basilio Puoti*, pp. 204-209

DOSSIER

EDUCAZIONE MOTORIA E PRATICHE EDUCATIVO-DIDATTICHE INCLUSIVE

(A cura di Domenico Tafuri e Francesca Latino)

Domenico Tafuri, Francesca Latino, *Educazione Motoria e pratiche educativo-didattiche inclusive Presentazione del numero monografico*, pp. 210-212

Patrizia Belfiore, Lucia Martiniello, Emma Saraiello, *L'insegnante di Educazione Fisica come facilitatore dei processi di inclusione nella prospettiva dello Universal Design for Learning*, pp. 213-225

Cristiana D'Anna, Claudia Maulini, *Promuovere l'Inclusività e la Qualità dell'Educazione Fisica nella scuola primaria: uno studio esplorativo*, pp. 226-237

Davide Di Palma, Maria Giovanna Tafuri, *Effetti dell'Educazione Motoria sugli Studenti con ADHD in una prospettiva di Pedagogia Speciale*, pp. 238-245

Francesca Latino, Francesco Tafuri, *Physical Activity and Academic Performance Among School-Aged Children: An Inclusive Perspective in the Field of Education*, pp. 246-256

Alessandra Lo Piccolo, Daniela Pasqualetto, *Mente-corpo, educazione e inclusione*, pp. 257-265

Mattia Caterina Maietta, Simona Iannaccone, Clorinda Sorrentino, Angelina Vivona, *Sfide inclusive: la buona pratica nella Dual Career*, pp. 266-279

Lucia Martiniello, Davide Di Palma, *Migliorare la motivazione degli studenti in Educazione Motoria attraverso l'approccio didattico innovativo Flipped Learning*, pp. 280-291

Mariapia Mazzella, Arianna Fogliata, Antinea Ambretti, *Ritmo, coordinazione e centratura nell'educazione fisica: Body Percussion e ADHD*, pp. 292-304

Valeria Minghelli, Carmen Palumbo, *Verso un apprendimento personalizzato: l'investimento motorio spontaneo in prospettiva bio-psico-sociale*, pp. 305-317

Carmen Palumbo, Lucia Pallonetto, Valeria Minghelli, Maria Virginia Marchesano, Rosanna Perrone, *Azione educativa e didattica inclusiva: tra pedagogia della corporeità e educazione motoria*, pp. 318-329

Sara Pellegrini, Riccardo Sebastiani, *Educazione motoria e inclusione: tra esperienze e relazioni*, pp. 330-342

Silvia Sangalli, Antonio Borgogni, *Percorsi sghembi nell'inclusione sociale: i ragazzi difficili e lo sport Studio su due progetti realizzati a Bergamo*, pp. 343-351

Clarissa Sorrentino, Valeria Di Martino, Carlotta Soldano, Rosa Bellacicco, *Pause attive e apprendimento in matematica nell'ADHD, dalla ricerca internazionale alla pianificazione di azioni inclusive in classe*, pp. 352-358

Francesco Tafuri, Francesca Latino, *Physical Education in Primary School: Educational Actions and Inclusive Practices*, pp. 359-370

DOSSIER

ALBERTO MANZI (1924-1997): MAESTRO, PEDAGOGISTA E SCRITTORE PER L'INFANZIA

(A cura di Alessandra Mazzini)

Alessandra Mazzini, *Alberto Manzi (1924-1997):
maestro, pedagogista e scrittore per l'infanzia.
Presentazione del numero monografico*, pp. 371-372

Simone di Biasio, *"Qui ci vuole qualcosa di più visivo".
Questioni visuali nel lavoro pedagogico di Alberto
Manzi*, pp. 373-381

Francesco Pongiluppi, Paula Serrao, *Alberto Manzi,
letto e pensato dal Sudamerica*, pp. 382-392

Francesca Davida Pizzigoni, *Il maestro che non
tradisce sé stesso: prodromi del pensiero pedagogico
di Manzi nei Pensierini sulla scuola d'oggi del 1950*,
pp. 393-401

Rossella Caso, *«...è stato chiamato orzowei...»
Alberto Manzi e l'infanzia: narrare lo "scarto", tra
letteratura, pedagogia e intercultura*, pp. 402-409

Valerio Ferrero, *Alberto Manzi: una pedagogia
dell'equità?*, pp. 410-422

RUBRICA UN LIBRO, I LIBRI, UN PROBLEMA

Gli Inattuali (a cura di Salvatore Colazzo e Roberto
Maragliano)

Salvatore Colazzo, *La logica della performance*, pp.
423-428

Recensioni brevi, pp. 429-433

INDICE GENERALE DELLA XL ANNATA, pp. 434-451

Il maestro che non tradisce sé stesso: prodromi del pensiero pedagogico di Manzi nei *Pensierini* sulla scuola d'oggi del 1950

n. 10
giugno
2024

anno XLI

The teacher who does not betray himself: prodromes of pedagogical thinking of Manzi in *Pensierini* on today's school of 1950

Francesca Davida Pizzigoni

Nel 1950 un giovane Alberto Manzi scrive un brevissimo testo in cui raccoglie i suoi pensieri sulla scuola del tempo, intitolato "Pensierini sulla scuola d'oggi". In poche e taglienti frasi, redatte con la consueta ironia, in esso traspare non solo una posizione già molto netta e consapevole, ma anche gran parte dei tratti che caratterizzeranno la sua linea pedagogica futura. L'articolo mira ad analizzare questo scritto, andando poi ad indagare il contesto che può aver contribuito alla definizione delle idee del 1950 di Manzi sulla scuola coeva e sottolineando come nel testo siano già ben presenti le basi embrionali di alcune caratteristiche fondative del pensiero e dell'operato che connotano l'identità del maestro negli anni successivi.

Parole chiave

Alberto Manzi; 1950; didattica; sistema scolastico; pedagogia

In 1950 a young Alberto Manzi wrote a very lively text in which he collected his thoughts on the school of the time, entitled "Pensierini sulla scuola d'oggi". Into a few sharp sentences, written with the usual irony, it reveals not only a position already very clear and conscious, but also much of the traits that characterize its future pedagogical line. The article aims to analyze this writing, also investigating the context that may have contributed to the definition of Manzi's ideas of 1950 on the coeval school and stressing in the text the embryonic bases of some of the foundational characteristics of thought and work that characterize the identity of the teacher in subsequent years.

Keywords

Alberto Manzi; 1950; teaching; school system; pedagogy

✉ Corresponding author: francescadavida.pizzigoni@unito.it

1. La lucida analisi della scuola nel pensiero del giovane Alberto Manzi

Nel 1950 Alberto Manzi non era ancora il maestro di *Non è mai troppo tardi*¹, non era neppure ancora noto in radio dove iniziò a collaborare stabilmente alla trasmissione *La Radio per le Scuole*² a partire dal 1956³: era quello che oggi si definirebbe un “ragazzo” di 26 anni. Questo giovane Manzi aveva però già messo a fuoco alcune considerazioni molto lucide sulla scuola e non esita a esplicitarle attraverso uno scritto che forse possiamo considerare minore, quasi un appunto o una breve nota, ma dalla forza tale che ad una lettura odierna appare dirimpente. Si tratta solamente di due pagine scarse, dattiloscritte, intitolate *Pensierini sulla scuola d'oggi*⁴.

In esse il maestro romano vede la scuola a lui coeva come la «rovina d'un prossimo futuro»⁵. Non certamente la base quindi per una nuova società postbellica basata su libertà e democrazia in cui l'istruzione può fungere da strumento di crescita e sviluppo bensì, al contrario, un male diffuso («il male è alle radici, è nel tronco, è nei rami: ovunque»⁶) che proietta tale male anche sul futuro. Una visione netta, che non lascia adito a dubbi interpretativi per il lettore o a spazi di sospensione di giudizio da parte dell'autore. La causa di questo malessere viene individuata e denunciata con altrettanta chiarezza: «è nei maestri, nei direttori, negli ispettori, nel ministro»⁷. Vengono dunque chiamati in causa tutti gli attori, nelle differenti posizioni, del sistema scolastico: è l'intero sistema-scuola a non funzionare. Con un fraseggio diretto, secco e asciutto, con una narrativa capace di fare quasi uno storytelling che ci permette di leggere un quadro di maestri impreparati e non motivati, Manzi ci restituisce in poche righe attraverso la verve appassionata e ironica che connoterà tanti suoi scritti successivi l'immagine di una scuola tutt'altro che *student-oriented*.

I maestri appaiono dediti ai propri interessi personali più che a svolgere con cura il proprio mestiere, senza impegno a preparare le lezioni o a prestare attenzione agli alunni e alle loro esigenze di apprendimento. Ricorso a raccomandazioni, a scusanti e al nascondersi dietro a «titoli e patacche»⁸ sono le accuse non velate che Manzi rivolge alla classe docente.

Tra le righe si scorge anche con chiarezza una provocazione rispetto al metodo didattico proposto dalla maggior parte dei colleghi, evidentemente ancora assai improntato alla mera erogazione di contenuti, alla fedeltà al tradizionale metodo trasmissivo, senza capacità di interrogarsi né su nuove possibili strategie derivanti dall'attivismo pedagogico né sull'efficacia didattico-educativa del proprio operato: «Attivismo?! Sì, delle mie mani su quelle teste dure»⁹ si legge come risposta da parte di colleghi insegnanti nell'ipotetico dialogo diretto con loro proposto nello scritto di Manzi. Si evince da queste poche parole come Manzi avverta da parte della classe docente un diffuso clima di sfiducia nelle capacità degli alunni, nella loro volontà di apprendimento e di impegno: come se gli studenti fossero considerati semplici “teste dure” svogliate e incapaci, prive di ogni sincero desiderio di conoscenza o anche proprio di ogni pre-conoscenza semplicemente da stimolare, indirizzare e sviluppare.

Il documento prosegue sottolineando come quei pochi maestri che, al contrario, cercano aiuto per potenziare la propria professionalità non trovino l'interlocutore, a causa di un contesto in cui i direttori sono assenti e poco attenti alla parte didattica e al reale apprendimento degli studenti: «Direttori che si vedono una volta l'anno, alla fine, e brontolano perché il programma non è stato svolto tutto»¹⁰. Ispettori non presenti e schiac-

¹ La nota trasmissione televisiva andata in onda dal 1960 al 1968, che fece diventare Alberto Manzi il “maestro degli italiani”. Cfr. F. Genitoni – E. Tulliozi (eds.), *Alberto Manzi. Storia di un maestro*, Centro Alberto Manzi, Bologna 2009.

² La trasmissione era stata avviata nel 1945 e consisteva in programmi di vario genere – letterari, musicali, storici, geografici, religiosi, pedagogici, scientifici, folkloristici – trasmessi nei mesi invernali da novembre a metà maggio, con cadenza regolare fino agli anni Settanta. Argomenti e programmazioni erano realizzati dalla RAI, ma concertati insieme con il Ministero della Pubblica Istruzione: «esisteva una Commissione consultiva della quale facevano parte il Presidente, il Consigliere delegato e il Direttore generale della RAI, i responsabili delle trasmissioni destinate agli alunni, il Direttore generale per l'Istruzione elementare e quello per l'Istruzione classica, scientifica e magistrale e alcuni esperti di problemi scolastici»: <https://www.miur.gov.it/-/archivi-rai-fino-al-10-marzo-la-radio-per-le-scuole-su-radio-techete> (27.12.2023).

³ Per completezza di informazioni è bene specificare che nel 1950 Manzi aveva messo a punto l'idea di un romanzo da scrivere in maniera cooperativa attraverso il mezzo radiofonico con la partecipazione attiva dei giovani radioascoltatori. Cfr. la sezione biografia sul sito del Centro Alberto Manzi.

⁴ Documento dattiloscritto *Pensierini sulla scuola d'oggi* disponibile sul sito del Centro Alberto Manzi, nella sezione Biografia, al link <https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/02/CentroAlbertoManzi-pensierisullascuoladioggi.pdf> (27.12.2023).

⁵ *Ibidem*.

⁶ *Ibidem*.

⁷ *Ibidem*.

⁸ *Ibidem*.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ *Ibidem*.

ciati da «ordinanze, contrordinanze, circolari e conti»¹¹. In sintesi «Ispettori che non ispezionano. Provveditori che non provvedono»¹².

A tutto ciò si somma il male dello scarso riconoscimento economico riservato al mestiere di maestro, il quale si trova a dover fare i conti con «stipendi da fame che tolgono qualsiasi voglia di lavorare»¹³, come Manzi denuncia anche nella sua lettera aperta indirizzata all'allora ministro Gonella scritta nel medesimo 1950¹⁴.

In sintesi, questa scuola così mal gestita, così priva di personale ben formato e appassionato del proprio mestiere, non può che provocare danni sugli alunni e, di conseguenza, sulle generazioni future e sulla società che essi abitano: «I ragazzi usciranno doppiamente asini dall'inferno elementare»¹⁵.

In anni precoci sia rispetto alla sua piena maturità personale sia rispetto allo sviluppo della sua esperienza professionale, quali elementi possano aver contribuito a formare in Manzi un pensiero così nettamente critico e nel contempo esposto con così profonda sicurezza? Se «la prima metà degli anni Cinquanta rappresentò, dunque, un momento di passaggio importante nella biografia di Manzi»¹⁶ grazie all'avvio di tante sue collaborazioni - tra cui il felice «re-incontro» quasi casuale con Domenico Volpi, suo ex compagno di scuola superiore¹⁷, che lo invitò a scrivere sul settimanale per ragazzi «Vittorioso» e il rapporto con Luigi Volpicelli che lo vorrà come direttore della Scuola sperimentale dell'Istituto di pedagogia della Facoltà di Magistero dell'Università di Roma nel 1953¹⁸ - e se la più approfondita conoscenza delle opere di Jean Piaget, John Dewey e di Lev Vygotskij sembra essere riferita sempre agli anni Cinquanta¹⁹, si tratta di provare a riflettere sugli anni precedenti e quindi su quali elementi delle esperienze della vita di Manzi negli anni Quaranta possano aver contribuito a fargli mettere a fuoco la sua idea sulla scuola di quel periodo.

Ripercorrere le sue esperienze personali e contestualizzarle nella «società scolastica» del tempo può certamente essere significativo per provare ad indagare le radici da cui scaturiscono le sue considerazioni contenute in *Pensierini sulla scuola d'oggi*.

1.2 Contesto e possibili radici su cui poggia la nascita dei suoi *Pensierini*

Come elementi che possono aver influenzato il pensiero di Manzi prima degli anni Cinquanta possiamo rintracciare la sua formazione nell'istituto magistrale dell'epoca; la reale condizione della scuola italiana che Manzi poteva osservare tra la fine degli anni Quaranta e l'inizio degli anni Cinquanta del XX secolo e certamente le sue prime esperienze professionali.

Manzi si era formato all'istituto magistrale che, come è noto, in seguito alla Riforma Gentile aveva sostituito a partire dall'anno scolastico 1923/24 le sopresse Scuole Normali. Il nuovo istituto aveva mostrato ben presto «l'indole esageratamente intellettualistica ivi impartita»²⁰ e da più parti si alzavano voci a favore di una riforma di tale insegnamento per farlo scendere «dai cieli nuvolosi della filosofia generale sul terreno concreto della storia e dell'esperienza»²¹. Nei programmi di tali istituti era stato peraltro abolito il tirocinio, l'unico strumento che poneva i futuri maestri a contatto diretto con quello che sarebbe stato il loro lavoro reale e non era stato introdotto alcun altro «valido sistema per creare negli alunni quella coscienza didattica che permettesse al futuro maestro di affrontare i sempre nuovi problemi dell'educazione»²². L'istituto magistrale dell'epoca offriva quindi una formazione teorica, dal taglio filosofico e letterario, non esperienziale, che poneva i futuri maestri lontani dalla possibilità di sviluppare abilità metodologiche-didattiche²³. L'inadeguatezza dei programmi magi-

¹¹ *Ibidem*.

¹² *Ibidem*.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ Disponibile alla pagina <https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/02/CentroAlbertoManzi-letteraapertaalsignorgonella.pdf> (29.01.2023).

¹⁵ Documento dattiloscritto *Pensierini sulla scuola d'oggi*, cit.

¹⁶ A. Scotto di Luzio, *Manzi Alberto*, in *Dizionario Biografico degli italiani* (Treccani, 2016) disponibile on line alla pagina [https://www.treccani.it/enciclopedia/alberto-manzi_\(Dizionario-Biografico\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/alberto-manzi_(Dizionario-Biografico)/) (07.01.2024).

¹⁷ D. Volpi, *Cinquant'anni di amicizia*, in A. Canevaro et al., *Un maestro nella foresta. Alberto Manzi in America latina*, EDB, Bologna 2017, pp. 37-44.

¹⁸ F. Genitoni – E. Tuliozi (eds.), *Alberto Manzi. Storia di un maestro*, cit., p. 16.

¹⁹ R. Farné, *Alberto Manzi*, «il Mulino», 4, 2012, pp. 721-727.

²⁰ G. Della Valle, *Ruralizzazione e scuola*, «Rivista Pedagogia», XXII, marzo 1929, p. 179.

²¹ M. Maresca, *I nuovi provvedimenti per la crisi magistrale. Riforma degli istituti magistrali*, «I Diritti della Scuola», XXX, 28, 5 maggio 1929, p. 1322.

²² R.S. Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Dal Risorgimento ai giorni nostri*, Marco Valerio, Torino 2003, p. 224.

²³ La lontananza tra la formazione ricevuta presso gli istituti magistrali e le reali esigenze professionali che emergono con netta evidenza al momento dei primi incarichi presso le scuole è sottolineata in numerose autobiografie di insegnanti coevi ad Alberto Manzi: cfr. L. Pasino – P. Vagliani, *Il primo giorno di scuola: un'epica per gli insegnanti*, Sei, Torino 2020 e le banche dati di memoria individuale e memoria collettiva sul portale del progetto di ricerca PRIN "School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)": www.memoriascolastica.it (08.01.2024).

strali viene da più parti denunciata in occasione della riforma dei programmi delle scuole secondarie del 1936 quando diversi pedagogisti sottolineano con forza come un insegnante per poter svolgere adeguatamente il proprio mestiere non deve solo sapere ciò che deve insegnare, ma anche *come*²⁴. Solo nel 1939 la Riforma Bottai, senza modificare i contenuti dei programmi, aveva preso in considerazione la possibilità di prolungare il corso magistrale per aggiungere un anno di pratica da svolgersi presso una scuola elementare. Ma gli eventi bellici erano ormai prossimi e l'impianto scolastico rimane per lo più invariato quando nel 1943 Manzi si diploma presso l'Istituto Magistrale Oriani (attualmente Liceo statale Macchiavelli) di Roma²⁵. Ecco dunque che la formazione magistrale ricevuta da Manzi – e dalla classe magistrale a lui coeva di cui Manzi parla nel documento oggetto della nostra trattazione – aveva un taglio teorico e contenutistico, ma non consentiva esperienza diretta rispetto all'essere vicino all'alunno, a far didattica o a valutare direttamente il reale apprendimento degli alunni.

In altre parole la scuola che aveva frequentato Manzi forniva contenuti, ma non possibilità di esercitarsi attraverso insegnamenti pratici circa il modo di trasmettere tali contenuti²⁶. Tuttavia, in realtà, proprio l'istituto magistrale può essere stato capace di instillare nel giovane Manzi una visione di scuola attenta alla vita, collaborativa, basata su una nuova idea di infanzia, che – come afferma Chiosso in una sua recente pubblicazione²⁷ – talvolta a livello inconscio la nuova classe magistrale coeva aveva introiettato. Se infatti da un lato le vicende belliche avevano impresso una accelerazione alla diffusione più ampia dei temi educativi che uscivano dai «dibatti dei pedagogisti»²⁸ per andare a interessare più diffusamente la comunità di insegnanti di ogni ordine e grado, dall'altro lato la manualistica pedagogica si era fatta portatrice di contenuti innovativi rispetto al passato in relazione al rapporto insegnante e alunno e alle indicazioni didattiche. L'influenza di Lombardo Radice infatti aveva modificato in maniera durevole nel tempo e trasversale²⁹ il modo di intendere la didattica, orientandola verso una scuola capace di favorire la maturazione interiore degli alunni stimolandone non solo l'alfabetizzazione di base, ma anche lo sviluppo di attività espressive, di educazione estetica, di rapporto con l'ambiente, di collaborazione tra gli alunni e tra gli alunni e il docente stesso, il tutto accompagnato da una riflessione approfondita su un ruolo rinnovato del docente³⁰. La «pedagogia della collaborazione» di Lombardo Radice³¹ incide infatti sulla figura dell'insegnante il cui esempio e la cui buona relazione interpersonale forniscono le condizioni necessarie per lo sviluppo del processo di autoeducazione dell'alunno³². Grazie alle riflessioni del pedagogista catanese ci troviamo di fronte a una nuova «concretezza pedagogica»³³ in cui l'arte di insegnare deve allontanarsi dal nozionismo e dall'esercizio mnemonico ed essere invece in grado di tenere in considerazione le differenze individuali, senza la pretesa di identificare un metodo valido per tutti. È la capacità di analizzare

²⁴ Cfr. G. Calò, *Cultura e Vita. Maestri e discepoli nella scuola della nuova Italia. Saggi di pedagogia militante*, La Scuola, Brescia 1939, pp. 552 e segg. È bene sottolineare come lo stesso Lombardo Radice aveva modificato le sue posizioni arrivando a proporre un biennio di pratica educativa al termine del corso magistrale, cfr. G. Lombardo Radice, *Pedagogia e preparazione dei maestri* in «I Diritti della Scuola», anno XXXIX, numeri 14 e 15, gennaio 1939.

²⁵ I dati circa il diploma sono stati forniti dai familiari di Alberto Manzi (comunicazione datata 10 maggio 2024), che si ringraziano sentitamente.

²⁶ Nei ricordi di Alberto Manzi, trasmessi a Roberto Farné, il maestro affermava di aver imparato il «fare scuola» direttamente sul campo e di aver avuto il proprio impatto con la didattica solo attraverso l'esperienza personale grazie alla quale aveva costruito il proprio stile didattico (testimonianza di Roberto Farné all'autrice, 09.05.2024).

²⁷ G. Chiosso, *Il fascismo e i maestri*, Mondadori Università, Milano 2023.

²⁸ *Ibi*, p. 30.

²⁹ Per avere contezza di tale trasversalità, oltre al volume appena citato, sono certamente da ricordare: E. Scaglia (ed.), *Giuseppe Lombardo Radice in the early 20th century. A rediscovery of his pedagogy*, Peter Lang, Berlin 2023; Ead. (ed.), *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, Studium, Roma 2021. Si veda anche il numero monografico intitolato *Giuseppe Lombardo Radice tra "pedagogia serena" e "critica didattica"* della rivista «CQIA», X, 32 (2020).

³⁰ A tal proposito, nel rimandare a G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Sandron, Palermo 1913 si richiama anche all'introduzione di Lorenzo Cantatore alla riedizione di tale volume per i caratteri di Edizioni Conoscenza nel 2022. Può essere qui utile ricordare anche l'influsso del pensiero di Lombardo Radice sui libri di testo per le scuole elementari e, più ampiamente, sull'editoria rivolta ai giovani. A tale proposito è imprescindibile far riferimento al suo lavoro nell'ambito della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo (1923-24): A. Ascenzi- R. Sani (eds.), *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928)*, Vita e Pensiero, Milano 2005. Per contestualizzare l'operato di Lombardo Radice, oltre ai volumi già richiamati e ai testi di Cives citati in queste note, si ricordano: L. Cantatore, *Critica didattica e filologia dell'infanzia in Giuseppe Lombardo-Radice*, in M. Ferrari - M. Morandi (eds.), *Maestri e pratiche educative dall'Ottocento a oggi: contributi per una storia della didattica*, Scholé, Brescia 2020, pp. 167-187; Id., *Memoria, infanzia, famiglia e società nelle Lezioni di didattica di Giuseppe Lombardo Radice*, in F. Borruso (ed.), *Memoria, infanzia, educazione, modelli educativi e vita quotidiana fra Otto e Novecento*, Roma Tre Press, Roma 2021, pp. 83-108; Id., *The education of children in the Lombardo Radice household*, in E. Scaglia (ed.), *Giuseppe Lombardo Radice in the early 20th century*, cit., pp. 23-36; J. Meda, «Saldamente padrone della mia libertà e dignità». *La difficile convivenza con il regime fascista*, in E. Scaglia (ed.), *Una pedagogia dell'ascesa*, cit., pp. 61-85.

³¹ Cfr. G. Cives, *Giuseppe Lombardo Radice. Didattica e pedagogia della collaborazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1970.

³² G. Zago, *The figure of the elementary teacher and headmaster in the thought of Giuseppe Lombardo Radice*, in E. Scaglia (ed.), *Giuseppe Lombardo Radice in the early 20th century*, cit., pp. 95-107.

³³ E. Scaglia, *Introduzione. Giuseppe Lombardo Radice fra "pedagogia serena" e "critica didattica": un omaggio a 140 anni dalla nascita*, «CQIA», X, 32 (2020), p. 5.

con spirito critico l'esperienza di insegnamento-apprendimento che si è realizzata e di adattare di conseguenza il proprio metodo alle nuove situazioni educative – in altre parole, è la capacità di applicare ciò che Lombardo Radice chiama “critica didattica”³⁴ – che consente di superare un appiattimento metodologico basato su rigidità schematiche e preordinate.

Proprio flessibilità nell'individuare il metodo più adeguato allo specifico contesto e volontà di creare un rapporto maestro-alunni sembrano aver connotato la prima esperienza di Manzi come insegnante quando, dopo la sua partecipazione alla II Guerra mondiale³⁵, nel 1946 viene incaricato di far scuola presso l'Istituto di Rieducazione e Pena Gabelli di Roma. Qui, trovandosi di fronte a 94 alunni demotivati e già calpestati dalla vita, aveva dovuto inventare un modo «diverso di fare scuola, perché fra questi ragazzi c'erano sia gli analfabeti, sia alcuni che avevano frequentato il primo e il secondo anno di liceo»³⁶. Al momento di quel primo incarico Manzi aveva già nettamente chiaro dentro di sé – stando a quanto lui stesso afferma nel corso dell'intervista rilasciata a Roberto Farné – il suo profondo desiderio di voler fare il maestro: «dopo l'esperienza della guerra la mia idea era dare una mano ai ragazzi. Questo era il mio pallino»³⁷. Anche quando per passione frequentava l'Istituto nautico, lo faceva in ogni caso «pensando sempre di fare il maestro»³⁸. La sua idea di “mestiere di maestro” era quella di fornire supporto concreto ai ragazzi e non quindi di una professione come un'altra o di un lavoro qualsiasi per poter avere uno stipendio, bensì di un impegno preciso, di una scelta consapevole e profonda, con la volontà chiara di voler incidere sulla vita dei giovani. Proprio l'incrocio di questi elementi della vita di Manzi appena esposti appare fondamentale per comprendere i contenuti del documento *Pensierini sulla scuola di oggi*: da un lato la sua formazione, dall'altro un autentico interesse per l'insegnamento vero (quell'insegnare inteso come lasciare un segno che ben evidenzia Farné³⁹) e nel contempo il primo crudo rapporto con il sistema-scuola. Esattamente in questo nodo sembra svilupparsi, a sentire sempre la viva testimonianza offerta da Manzi stesso, quel dialogo diretto (quasi sfidante) con il sistema scuola e la sua gerarchia che rappresenterà un *fil rouge* del suo modo di rapportarsi con l'istituzione scolastica: «L'esperienza me l'ha fatta fare il Ministro dell'Istruzione di allora, nel 1946, che mi ha sbattuto appena tornato da sotto le armi, ha preso e mi ha mandato a insegnare nel carcere minorile Aristide Gabelli di Roma»⁴⁰. Manzi aveva 23 anni, non aveva alcuna esperienza come insegnante, ma solo esperienza militare, non aveva ancora maturato l'idea di voler approfondire i suoi studi in pedagogia e psicologia⁴¹ e si trova a dover avviare la sua attività di insegnante nella maniera forse più cruda e diretta che si possa immaginare⁴². Nella sua mente – anche a distanza di anni, come ben si comprende dalla sua intervista di ben cinquanta anni dopo – l'interlocutore diretto è il Ministro, a quel tempo Gonnella: proprio in quel momento sembra prendere avvio quel sistema di apparente sfida⁴³ o comunque di contrasto che caratterizzerà la carriera di Manzi e che viene definita “radicalismo” da Lorenzoni⁴⁴.

La sua esperienza presso il carcere minorile Gabelli dura un solo anno scolastico, ma quanto messo a punto in quel 1946/47 come strategie didattiche e come relativi esiti continua a lavorare dentro di lui: è noto come dall'esperienza della narrazione del Castoro Grogh gli derivi nel 1948 il primo premio della sua carriera e di

³⁴ Sul concetto di “critica didattica” si rimanda a G. Cives, *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice. «Critica didattica» o «didattica critica»?*, La Nuova Italia, Firenze 1983. Si vedano anche: L. Cantatore., *La «poesia dell'intelligenza». L'educazione dei figli in casa Lombardo Radice. Con lettere inedite*, «CQIA», X, 32 (2020), p. 10-24 e E. Scaglia, *La “pedagogia serena” di Giuseppe Lombardo Radice fra le pagine de «L'educatore della Svizzera Italiana»: dalle Lezioni di didattica a Pedagogia di apostoli e di operai (1913-1936)*, *Ibi*, pp. 45-83.

³⁵ Per essere precisi: «all'8 settembre 43 era presso il S.M.O.M. (Sovrano Militare ordine di Malta), per sfuggire ai fascisti, e poi nel 44/45 nel Battaglione San Marco» ricostruisce il nipote di Manzi (comunicazione all'autrice datata 10 maggio 2024).

³⁶ R. Farné, *Alberto Manzi*, «il Mulino», 4, 2012, pp. 721-727.

³⁷ *Alberto Manzi*, Intervista a cura di Roberto Farné, Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università Alma Mater di Bologna, sito internet: <https://youtu.be/gKQ7GbworSw>

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ Cfr. R. Farné, *Alberto Manzi: la comunicazione educativa, la qualità didattica e l'eticità della scuola*. In M. Aglieri - A. Augelli (eds.), *A scuola di maestri. La pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e don Milani*, FrancoAngeli, Milano 2002.

⁴⁰ *Alberto Manzi*, Intervista a cura di Roberto Farné, Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università Alma Mater di Bologna, sito internet: <https://youtu.be/gKQ7GbworSw>

⁴¹ Contrariamente a quanto gli studi su Manzi hanno finora ricostruito – e cioè una ripresa degli studi da parte del maestro nel 1947 per laurearsi prima in Biologia e poi iscriversi alla Facoltà di Magistero, conseguendo nel 1950 la laurea in Pedagogia e Filosofia – recenti approfondimenti svolti dai familiari di Manzi presso l'Università Sapienza di Roma sembrano indicare che invece non fosse iscritto a corsi universitari e non avesse ricoperto (almeno in via ufficiale) l'incarico di assistente del professor Luigi Volpicelli presso la medesima Università. Cfr. Attestazione inviata da Area Affari Istituzionali - Settore Archivio Storico – Università Sapienza di Roma, gentilmente messa a disposizione dell'autrice dai familiari di Manzi.

⁴² R. Farné, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, Bologna University Press, Bologna 2024 (seconda edizione ampliata), pp. 15-32 e 170-175.

⁴³ A. Canevaro, *Vi voglio liberi dall'ignoranza*, in A. Canevaro et al., *Un maestro nella foresta*, cit., pp. 7-25. Cfr. anche T. Convertini, *L'ABC di Alberto Manzi maestro degli italiani*, Anicia, Roma 2024.

⁴⁴ F. Lorenzoni, *Nutrici delle esperienze del passato per alimentare una pedagogia dell'ascolto*, in Centro Alberto Manzi (ed.), *L'eredità dei grandi maestri. Storie di un passato da riscoprire per rispondere alle sfide del presente*, Centro Alberto Manzi, Bologna 2016, pp. 56-61.

come la realizzazione del giornalino *La Tradotta* con i suoi disomogenei allievi del Gabelli abbia rappresentato l'avvio di un "modo" didattico improntato alla cooperazione, al dialogo euristico, al confronto e all'ascolto. Per comprendere pensiero e atteggiamento di «educatore tutt'altro che accomodante»⁴⁵ che emergeva già in questi anni nel giovane Manzi è necessario tenere in considerazione il contesto specifico di quel momento storico. Siamo di fronte ad anni cruciali per lo sviluppo della futura scuola italiana: da un lato una scuola che nonostante il tentativo dei programmi Washburne era rimasta nei fatti sostanzialmente uguale al modello prebellico, con dati che mostrano come nel 1948 ben 17.000 istituti scolastici – pari al 48% del numero totale di quelli esistenti – offrirono un corso elementare incompleto o fossero dotati di un solo insegnante⁴⁶. Tali numeri corrispondevano a circa il 20% dell'intera popolazione scolastica nazionale che quindi era costretta a restare senza istruzione di base completa perché mancava il servizio stesso⁴⁷. Dall'altro lato una scuola a cui viene riconosciuto un valore centrale e fondativo attraverso l'articolo 33 della nuova Costituzione della neonata Repubblica e per la quale, nella consapevolezza diffusa della necessità di un ripensamento sistematico dell'organizzazione della scuola, nell'aprile del 1947 l'allora Ministro della pubblica istruzione Guido Gonella crea la Commissione d'inchiesta nazionale per la riforma della scuola⁴⁸. Il contesto è dunque quello assai delicato che vede all'interno del mondo dell'istruzione complesse esigenze di ricostruzione postbellica, da un punto di vista sia materiale sia immateriale: gli equilibri sono complessi e la nomina di Gonella aveva «sollevato apprensioni»⁴⁹ e diffidenza tra coloro i quali guardavano con sospetto la scelta di un ministro cattolico. È noto come con «la ripresa della vita democratica, il problema del rinnovamento della scuola italiana apparve come uno dei nodi centrali della ricostruzione del paese»⁵⁰, al centro di accesi dibattiti che vedevano fronteggiarsi cattolici e laici e che generano riflessioni profonde anche all'interno dei medesimi partiti politici. Peraltro rispetto alle politiche scolastiche l'accordo tra partiti a mantenere una sostanziale situazione inalterata fino a che non si fosse emanata la Costituzione⁵¹ e i tempi necessariamente lunghi per l'ampia raccolta dei dati avviata attraverso un'Inchiesta nazionale sulla scuola (1947-1949) che aveva l'ambizione di fungere da vera e propria radiografia della scuola dell'epoca, ma «anche e soprattutto di suscitare discussioni e di esprimere opinioni e proposte per rinnovare la scuola dal suo interno»⁵², non agevolano un rinnovamento rapido o quantomeno con tracce immediatamente visibili nei primissimi anni postbellici. Nell'aprile del 1949, a conclusione dell'inchiesta nazionale sulle condizioni della scuola italiana, ci si trova di fronte alla «fase costruttivo-

⁴⁵ A. Canevaro, *Vi voglio liberi dall'ignoranza*, cit., p. 19.

⁴⁶ Ministero della Pubblica Istruzione, *La scuola unica pluriclasse: relazione presentata al Ministro della P. I. dalla Commissione per lo studio dei programmi della scuola pluriclasse*, Istituto poligrafico dello Stato, Roma 1948. D'altra parte l'analfabetismo era tutt'altro che sconfitto come ben rileva poi nel 1951 il censimento che mostra una media nazionale di 12,8% persone incapaci di leggere e scrivere, con una forte disomogeneità tra le varie regioni e con punte di oltre 20% in alcuni territori: dati Istat, 1951. Sulle condizioni della scuola cfr.: N. D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana: dalle origini ai giorni nostri*, Zanichelli, Bologna 2010; G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Laterza, Roma 2006; E. De Fort, *La scuola elementare dall'unità alla caduta del fascismo*, Il Mulino, Bologna 1996; F. De Giorgi – A. Gaudio – F. Pruneri (eds.), *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*, Scholé, Brescia 2019. Sulle condizioni specifiche della scuola rurale: L. Montecchi, *I contadini a scuola: la scuola rurale in Italia dall'unità alla caduta del fascismo*, EUM, Macerata 2015.

⁴⁷ Manzi mostra di conoscere tale realtà sia attraverso il riferimento agli insegnanti che fanno il doppio turno inserita nel medesimo documento *Pensierini sulla scuola d'oggi* sia attraverso quanto scrive nei suoi appunti, come dimostra la nota *Cosa va male nelle scuole rurali?* inserita in un suo quaderno degli anni Cinquanta. Cfr. F. Genitoni – E. Tuliozi (eds.), *Alberto Manzi. Storia di un maestro*, cit., p. 81.

⁴⁸ La necessità di una riforma della scuola, da cui scaturisce tale Commissione, nasceva da una triplice motivazione, come recita l'articolo 2 del Disegno di legge n. 2100 del 13 luglio 1951: la necessità di superare i turbamenti prodotti dalla guerra; la necessità di una radicale revisione della legislazione scolastica del regime totalitario; la necessità di promuovere una legislazione ispirata ai principi sanciti dalla nuova Carta costituzionale. Sulla Commissione, sui suoi lavori ed esiti si veda: Commissione nazionale d'inchiesta per la riforma della scuola, *L'inchiesta nazionale per la riforma della scuola (1947-49)*, Istituto poligrafico dello stato, Roma 1949 (supplemento al n. 16 de «La Riforma della Scuola») e Commissione nazionale d'inchiesta per la riforma della scuola, *La riforma della scuola: le conclusioni dell'inchiesta nazionale per la riforma della scuola*, Roma Istituto poligrafico dello stato, 1949. Per un inquadramento sull'inchiesta promossa dal ministro Gonella: G. Chiosso, *Motivi pedagogici e politici nei lavori dell'inchiesta Gonella (1947-1949)*, in L. PazzagliaR – R. Sani (eds.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-Sinistra*, La Scuola, Brescia 2001, pp. 375-396.

⁴⁹ G. Chiosso, *I cattolici e la scuola dalla Costituente al centro-sinistra*, La Scuola, Brescia 1988, p. 21.

⁵⁰ R. Sani, «La Civiltà Cattolica» e il problema della scuola nel secondo dopoguerra (1945-1965), in L. Pazzaglia, R. Sani (eds.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-Sinistra*, cit., p. 357.

⁵¹ *Ibi*, p. 48. Per una ricostruzione accurata del dibattito si veda: L. Pazzaglia, *Il dibattito sulla scuola nei lavori dell'assemblea costituente*, in G. Rossini (ed.), *Democrazia cristiana e Costituente nella società del dopoguerra*, Cinque Lune, Roma 1980, I, pp. 457-517. Per un inquadramento della tematica si vedano inoltre: V. Sinistrero, *La politica scolastica 1945-1965 e la scuola cattolica*, Quaderno Fidae, Roma 1967; R. Fornaca, *I problemi della scuola italiana dal 1943 alla Costituente*, Armando, Roma 1972; L. Ambrosoli, *La scuola alla Costituente*, Paideia, Brescia 1987; M. Casella, *Cattolici e Costituente. Orientamenti e iniziative del cattolicesimo organizzato (1945-1947)*, Edizioni scientifiche italiane, Perugia 1987; L. Pazzaglia, *Ideologie e scuola fra ricostruzione e sviluppo (1946-1958)*, in Id (ed.), *Chiesa e progetto educativo*, cit., pp. 495-544; R. Sani, *Le associazioni degli insegnanti cattolici nel secondo dopoguerra (1944-1958)*, La Scuola Brescia 1990; A. Gaudio, *La politica scolastica dei cattolici. Dai programmi all'azione di governo. 1943-1953*, La Scuola, Brescia 1991; L. Pazzaglia (ed.), *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra*, La Scuola, Brescia 1988; F. De Giorgi, *La Repubblica grigia. Cattolici, cittadinanza, educazione alla democrazia*, La Scuola, Brescia 2016.

⁵² G. Chiosso, *I cattolici e la scuola dalla Costituente al centro-sinistra*, cit., p. 33.

sistematica»⁵³, in cui l'impegno riformatore del ministro Gonella, nel riflettere gli orientamenti prevalenti del mondo cattolico, verte su una duplice dimensione: «una scuola nazionale che si ispirasse al valore orientativo della tradizione cristiana e un concreto impegno a favore dell'istruzione aperta a tutti secondo lo spirito e il dettato costituzionale»⁵⁴.

Questo è il quadro così profondamente complesso, anche contraddittorio in qualche modo, in cui Manzi nel 1950 redige i suoi *Pensierini sulla scuola d'oggi* e in cui appare attraverso le sue parole già ben consapevole di come si presenta realmente il mondo della scuola, ma anche dell'insegnante che desidera essere.

Volendo provare a individuare ulteriori elementi che possono essere intervenuti nella formazione del suo pensiero giovanile, sono rintracciabili un suo avvicinamento nel 1942 e 1943 al teatro filodrammatico, con spettacoli dedicati alla tragedia della Russia post-rivoluzionaria⁵⁵, e la sua conoscenza della pedagogia *scout* di cui non si conoscono però né riferimenti relativi a una eventuale partecipazione diretta a tale realtà né a studi e approfondimenti teorici affrontati da Manzi ventenne⁵⁶.

La mancata esistenza di documentazione riferita agli anni giovanili di Manzi e in particolare alle letture che possono aver influito sulla sua formazione iniziale⁵⁷, non consente di proseguire l'indagine sulle "radici su cui poggia la nascita dei *Pensierini*" con una definizione ancora più di dettaglio rispetto a quanto qui ricostruito⁵⁸.

2. La presenza dei nuclei fondanti del pensiero di Manzi nel suo scritto del 1950

In questo precoce documento di denuncia, se così vogliamo chiamarlo, o comunque di tratteggio della visione del sistema "scuola 1950" da parte di Manzi rappresentato da *Pensierini sulla scuola d'oggi* ritroviamo in nuce gran parte di tutto quello che sarà il futuro pensiero maturo del noto maestro. È come se ormai la sua identità fosse tracciata. In queste frasi taglienti come scuri, in questi «pensierini telegrafici» come li chiama lui, scritti con voluta e sprezzante ironia («pensierini cattivi») possiamo cogliere a titolo di esempio la sua posizione verso la professione docente, intesa come rispetto per l'incarico istituzionale da un lato e per l'incarico civico e morale dall'altro. In relazione alla prima accezione, nelle righe dei *Pensierini sulla scuola d'oggi* troviamo infatti già tutta l'integrità di Manzi che viene espressa attraverso il disappunto verso chi disprezza le regole per ottenere il proprio posto di lavoro («Monsignor Tale m'ha assicurato...L'onorevole Caio ci pensa...Ho pagato il ragioniere...ho il tema...») o non onora l'impegno che comporta essere un docente pagato dallo Stato, aspetto che sempre guiderà il suo operato: sarà lui stesso a ricordare come fin dal suo primo incarico la sua idea era «lo Stato mi paga. Poco però mi paga. E quindi devo far lezione»⁵⁹.

Nelle parole scritte nei *Pensierini* «maestri che dimenticate il vostro sacrosanto dovere, che ve ne infischiate dei ragazzi»⁶⁰ già si vede l'idea di Manzi per cui il dovere centrale di un insegnante è essere concentrati sugli alunni, sul loro apprendimento. Il fulcro della professione docente per lui è quello di riuscire a far crescere gli alunni, non solo in termini di conoscenze, ma come persone con il proprio pensiero e il proprio spirito critico, come Manzi sempre sottolineerà con il suo operato e con i suoi scritti degli anni successivi: quel «educare a pensare»⁶¹ che tanto spesso ripeterà in futuro è già un concetto a lui chiaro e caro nel 1950.

E per riuscire ad effettuare interventi didattici efficaci come li intende, serve una continua preparazione dell'insegnante capace di creare una costante "tensione cognitiva" (come il maestro spesso affermava) e quindi

⁵³ G. Chiosso, *Cattolici e riforma scolastica. L'Italia nel secondo dopoguerra (1949-1951)*, in L. Pazzaglia - R. Sani (eds.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-Sinistra*, cit., p. 397.

⁵⁴ *Ibi*, p. 401.

⁵⁵ A. Scotto di Luzio, *Manzi Alberto*, in *Dizionario Biografico degli italiani*, cit.

⁵⁶ Cfr. R. Farné, *Occhi sul mondo al lume di tre lucciole*, in A. Canevaro et al., *Un maestro nella foresta*, cit., pp. 45-53; *Id.*, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, cit; *Id.*, *Alberto Manzi*, cit.

⁵⁷ La totale mancanza (quanto meno fino ad oggi) di materiali riferibili a questi anni della formazione giovanile è stata confermata oltre che dal Centro Alberto Manzi, anche dai confronti in merito avuti con Roberto Farné e con i familiari di Manzi.

⁵⁸ Per completezza di informazioni: rispetto in particolare alla ricostruzione in dettaglio della formazione scolastica giovanile di Manzi, non si è mancato di prendere contatto con l'istituto scolastico Fratelli Bandiera presso cui Manzi ha insegnato per molti anni al fine di verificare la presenza di eventuali dati presso l'archivio storico della scuola e con l'Archivio di Stato di Roma, mentre i familiari di Manzi si sono curati di prendere contatti con l'istituto Magistrale presso cui si era diplomato e con l'Ufficio Diplomi del Provveditorato di Roma. Ulteriori elementi potranno auspicabilmente emergere in futuro grazie al lavoro di ricerca che sta sviluppando Marco Incagnoli e alla raccolta di ricordi dei primi alunni del maestro Manzi raccolte da Domenico Tridico che verrà pubblicata prossimamente con i caratteri dell'editore Junior.

⁵⁹ *Alberto Manzi*, Intervista a cura di Roberto Farné, Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università Alma Mater di Bologna, sito internet: <https://youtu.be/gKQ7GbworSw>

⁶⁰ A. Manzi, *Pensierini sulla scuola d'oggi*, cit.

⁶¹ <https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/03/CentroAlbertoManzi-appunti-problemi-dei-bambini.pdf> (ultima consultazione 07.01.2024)

di conseguenza è necessario che il maestro prepari le sue lezioni. Molto tempo dopo, negli anni Ottanta, Manzi ancora porterà avanti questa battaglia per la preparazione didattica che già cogliamo nei suoi *Pensierini sulla scuola* d'oggi: in una intervista del 1981 lamenterà infatti come «Molti insegnanti si portano dietro i quaderni del corso precedente o addirittura di 30 anni prima e ripetono sempre lo stesso dettato, lo stesso esercizio, come se niente cambiasse»⁶². Lui già nel nostro primo precece scritto si scagliava contro i colleghi preoccupati solo di portare avanti il programma scolastico. Questa posizione assunta nel 1950 connoterà tutto il suo futuro operato didattico:

emerge chiaramente un educatore che comprende come la soluzione didattica efficace imponga di mettere da parte le preoccupazioni derivanti dagli obiettivi, dalla programmazione, dai programmi e che invece è necessario proporre ai ragazzi un'esperienza narrativa che attivi interessi e rispecchiamenti, che sia insomma significativa e autoreferenziale sulle prime e diventi poi culturale e orientata agli apprendimenti solo in un secondo momento, quando ormai l'attenzione alla comunicazione si è trasformata in intenzione comunicativa e serve lavorare sui codici, sui contenuti disciplinari e sulle tecniche per potersi esprimere⁶³.

Per Manzi preparare le lezioni non significava certamente avere pronto un rigido schema da somministrare in maniera impersonale e non flessibile in classe. Al contrario voleva dire essere talmente preparati da poter lasciare libero il discorso, quasi da far sembrare di non sapere dove si sarebbe finiti o quale argomento si sarebbe trattato:

Le lezioni del maestro avevano una caratteristica fondamentale, che oggi sembra essere persa. Si parlava moltissimo. Si discuteva tanto e di temi difficili, alti [...]. 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 stessi 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 vista⁶⁴.

Da queste due citazioni – di diverso genere tra loro, una frutto di studi critico-scientifici sulla figura di Manzi e l'altra una testimonianza diretta – si vede come il rispetto per gli studenti che emerge già nei *Pensierini* del 1950 sarà una delle basi fondanti (anzi, potremmo dire proprio *la* base fondante) di tutto il suo operato futuro: con la consueta capacità dialettica trent'anni dopo Manzi “giocherà” a definirsi *tradizionalista* laddove con questo termine si intenda «il seguire la tradizione: un uomo deve essere rispettato perché è un uomo»⁶⁵. L'alunno, il bambino è un uomo. Un uomo pensante. Tale rispetto si vedrà anche nella scelta di non dare i voti sostituendoli con la celeberrima frase *Fa quel che può quel che non può non fa*. Questa decisione apparentemente anti-istituzionale, portata avanti con convinzione e pagandone le conseguenze, così come le sue svariate affermazioni nel corso della carriera quali ad esempio «ogni volta che si sente l'esigenza di cambiare, di migliorare, subito arrivano i progetti ministeriali (che distruggono ogni tentativo di cambiamento, falsificando questa esigenza ripetendo cose vecchie con parole nuove)»⁶⁶ sembrano porsi nel solco di quella sfida alle istituzioni scolastiche che già abbiamo ravvisato nei *Pensierini*. Nella realtà però pare che questo bisogno di sfida non fosse certamente fine a sé stesso o per mero piacere di provocare e di essere anti-istituzionale. Tali posizioni, condividendo l'interpretazione che ne offre Roberto Farné, «si possono leggere come obiezione di coscienza sul piano etico-pedagogico»⁶⁷. O come “conflitto per capirsi”:

questo il tratto rivoluzionario di Alberto Manzi, quel cambiare il mondo non cercandolo in una palingenesi totale, non cercando qualcosa che capovolga ogni senso, ma, anzi, attingendo alla tradizione, guardando alla terra, alla capacità che la terra ha di compensare chi fatica rispettandola. E guardando quindi anche agli altri con l'idea che si

⁶² «Scout- Proposta educativa», n. 34, 1981, p. 50 (disponibile sul sito del Centro Alberto Manzi).

⁶³ 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.

⁶⁴ Testimonianza di Elisa Manacorda riportata in F. Sabatano., “One does what one can. One can't do what one is not able to do”. *Alberto Manzi, teacher of inclusion*. «Pedagogia Oggi», XI, 1, 2023, pp. 76-85.

⁶⁵ «Scout- Proposta educativa», n. 34, 1981, p. 50. (disponibile sul sito del Centro Alberto Manzi).

⁶⁶ <https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/03/CentroAlbertoManzi-appunti-problemi-dei-bambini.pdf> (08.01.2024).

⁶⁷ R. Farné, *Un giorno, a Pitigliano...Alberto Manzi: la complessa identità di un maestro*, in Franchini R. et al (eds.), *Non è mai troppo tardi. Alberto Manzi*, Comune di Carpi, Carpi 2007, p. 8.

possa essere in conflitto per capirsi. E capirsi passa anche attraverso il conflitto. Non la distruzione, ma il conflitto per capirsi⁶⁸.

Si tratta di una operazione di coerenza che, negli anni Cinquanta come in tutti quelli successivi, porta avanti Manzi rispetto alla sua visione di scuola, al suo volerla “alta”, capace di incidere sulla vita dei ragazzi esattamente come già sosteneva nei *Pensierini* in cui afferma «è col nostro lavoro che potremo migliorare il mondo». Qui vi è già *in fieri* quell’idea per cui è Manzi stesso a definirsi un “rivoluzionario”:

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, all’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 fare⁶⁹.

Sempre nella sua carriera futura permane la chiara visione – già presente nello scritto del 1950 – per cui «La scuola ha bisogno di rinnovarsi. Deve diventare una scuola che aiuta lo sviluppo intellettuale dell’individuo, una scuola di pensiero, capace di sollecitare lo sviluppo di tutte le capacità intellettive di un bambino»⁷⁰.

E che la sua visione civica di scuola e società come responsabilità collettiva nonché la sua visione matura di essere insegnante e di fare didattica fosse chiara già nel 1950 trova conferma piena nell’impostazione che fin dal primo giorno di lezione in quel 1 ottobre 1950 Manzi dà alle sue lezioni come ben ricordano e illustrano i suoi alunni di allora⁷¹.

In quel 1950 come in tutte le sue “classi” (reali o virtuali) Manzi imposta la «classe come laboratorio di pedagogia attiva, dove la didattica seguiva il metodo della ricerca scientifica: il rapporto tra insegnamento e apprendimento si muove su delle ipotesi, mette in atto delle esperienze pratiche di cui controlla i risultati, ne verifica gli esiti»⁷².

Si potrebbe continuare ancora a lungo a rintracciare nelle righe di *Pensieri sulla scuola d’oggi* i prodromi già chiari della futura e pienamente matura pedagogia di Manzi. Ma questi esempi già mostrano come in quelle due pagine si vede *in fieri* tutto il Manzi che sarà e il pensiero che porterà avanti. Un pensiero non certamente solo astratto, ma ben trasformato in azione attraverso il suo operato e che è magistralmente rappresentato in queste parole del maestro scritte 37 anni dopo:

Do per scontato che dicendo “scuola”, intendiamo dire quel luogo dove ci si ritrova, ragazzi e adulti, per imparare a pensare e non ad apprendere lezioni, dove vogliamo sviluppare il gusto e l’appetito per la cultura e non per il nozionismo, 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 saper esaminare se stessi⁷³.

In altre parole quel suo essere “maestro di traverso” – come lo definisce il figlio Massimo⁷⁴ – è già tutto contenuto nelle due paginette dattiloscritte del 1950.

Francesca Davida Pizzigoni
Università di Torino

⁶⁸ A. Canevaro, *Prefazione*, in A. Manzi, *E venne il sabato*, Gorée, Iesa 2005.

⁶⁹ A. Manzi, *Non è mai troppo tardi. Testamento di un maestro*, Centro editoriale dehoniano, Bologna, 2017. Si veda anche: E. Morgagni (ed.), *Adolescenti e dispersione scolastica*, Carocci, Roma 1998; G. Manzi, *Il tempo non basta mai. Alberto Manzi: una vita tante vite*, Add, Torino 2014; M. Ferrari – M. Morandi (eds.), *Maestri e pratiche educative dall’Ottocento a oggi*, cit.

⁷⁰ Manzi A., *Leggere e scrivere, che bella TV!*, in D. Goffredo (ed.), *Il progetto DSE*, Nuova ERI, Torino 1992.

⁷¹ G. Pennacchia, *Alberto Manzi, il mio maestro: ricordi di scuola e dintorni*, s.e., Roma 2013.

⁷² R. Farné, *Un giorno, a Pitigliano...Alberto Manzi: la complessa identità di un maestro*, cit., p. 11.

⁷³ «Scout- Proposta educativa», 1983, n. 29, p. 16. (disponibile sul sito del Centro Alberto Manzi).

⁷⁴ Podcast *Maestri e Maestre d’Italia*, episodio 2, 2022.