

*Maestri nell'ombra.
Competenza e passione
per una scuola migliore*

a cura di
Gianfranco Bandini e Caterina Benelli

 AMON

© Copyright 2011 by Amon
ISBN: 9788866030799

Stampato in Italia - Printed Italy
Litocenter srl - Piazzola sul Brenta (Pd)

INDICE

Introduzione

- Bambini, maestri, comunità: le esperienze dimenticate di maestri toscani d'eccezione (Gianfranco Bandini)
- Esplorare le biografie degli insegnanti: proposta metodologica per la formazione dei formatori (Caterina Benelli)

Maestre e maestri

- Wilma Cerri* e l'insegnamento della matematica (Valeria Barsotti)
- Enzo Mazzi*: insegnare con la comunità dell'Isolotto (Barbara Poggiali)
- Alfredo Nesi* e il Villaggio Scolastico di "Corea" (Filippo Gherarducci)
- Firenze Poggi* e i bambini di San Gersolé (Natalia de Reggi)
- Giovanni Parmini*, pioniere della didattica museale (Chiara Grassi)
- Carlo Armellini* e l'espressività infantile (Francesca Cangioli)
- Oltre le tecniche, la pratica educativa di *Aldo Pettini* (Maria Rosaria Di Santo)
- Marcello Trentanove* e la didattica territoriale (Maddalena Pezza)



INTRODUZIONE

Bambini, maestri, comunità: le esperienze dimenticate di maestri toscani d'eccezione

Gianfranco Bandini

1 - Maestri nell'ombra ovvero la didattica senza memoria

Da un considerevole numero di anni viviamo ormai in una società sempre più aperta, complessa, globalizzata che ha investito a più riprese anche il sistema scolastico e le sue varie articolazioni, esercitando una pressione costante sui singoli e sulle istituzioni. Il nostro sguardo è oggi rivolto in maniera costante alle esperienze internazionali e alla contemporaneità, all'incessante clima di riforma scolastica che impegna gli operatori scolastici da molti anni in un continuo aggiornamento e ripensamento del proprio ruolo e delle (incerte) prospettive future¹.

In tutto questo insieme di situazioni – locali e generali – manca frequentemente una riflessione, soprattutto didattica e professionale, che non si fermi al presente, che non trascuri e accantoni la dimensione storica, ma si distenda lungo tutti e tre i momenti della vita sociale, non solo l'oggi e il domani. Per quanto esista una ragguardevole produzione scientifica e accademica rivolta alla storia (e alla storia sociale) dell'educazione, di essa non viene percepita la funzione di potente strumento di comprensione del presente; la proiezione verso il cambiamento tende a trascurare, in particolare, la memoria e la storia di una tradizione educativa che in tempi difficili e di scarse risorse economiche ha fortemente innovato il clima scolastico, spesso nel silenzio istituzionale. Esperienze di singoli maestri e di collettività che non appartengono al novero dei pochi grandi nomi classici della pedagogia novecentesca, ma che si situano nel lavoro educativo quotidiano, svolto con competenza e passione, entrambe ne-

1. Cfr. soprattutto: Benadusi L., Consoli F. (a cura di), *La governance della scuola. Istituzioni e soggetti alla prova dell'autonomia*, Il Mulino, Bologna, 2004; Bocchi G., Ceruti M., *Educazione e globalizzazione*, Cortina, Milano, 2004; Campione V., Ferratini P., Ribolzi L. (a cura di), *Tutta un'altra scuola. Proposte di buon senso per cambiare i sistemi formativi*, Il Mulino, Bologna, 2005; Cobalti A., *Globalizzazione e istruzione*, Il Mulino, Bologna, 2006.

cessarie per non far diventare l'ambiente scolastico una vicenda che da adulti si ricorda con dispiacere e disagio, come spesso accade².

Molti maestri di valore – e di eccezionale valore – sono rimasti nel cono d'ombra generato dalle preoccupazioni dell'oggi e dal presentismo della cultura contemporanea che tende a marginalizzare i saperi umanistici e il loro significato sociale. Tuttavia molto ha contato anche una recente tendenza, ad un tempo politica e ideologica, che non ama ricordare esperienze progressiste, legate a filo doppio con la storia sociale: esperienze rivolte alla promozione umana e culturale di tutte le bambine e i bambini, orientate al fare educazione senza affidarsi a schematismi e ricette già confezionate.

Alcuni dei maestri ricordati in questo volume hanno vissuto la loro professione ricordati soltanto da coloro che li hanno personalmente conosciuti; altri hanno avuto, al contrario, un periodo di notorietà, anche nazionale, sia perché collegati a movimenti associativi sia perché autori di testi editi; si pensi in modo particolare a Aldo Pettini e al suo grande impegno, sul piano operativo e teorico, per la conoscenza del pensiero freinetiano in Italia. Tutti quanti sono però oggi accomunati dalla mancanza di una memoria didattica che, con onestà di studio e senza intenti celebrativi e agiografici, prenda in seria considerazione le “sperimentazioni” del passato e ne faccia materia di una riflessione approfondita, vagliandone caratteristiche e aspetti, mettendo in luce il loro contributo pedagogico.

Riprendiamo, in questo modo, l'idea di “una storia dal basso” della professione insegnante, che ha dato molte interessanti ricerche, a partire da quelle francesi che hanno ricostruito il tessuto sociale dell'istruzione attraverso accurate indagini sulle biografie professionali³. Alcuni studi italiani hanno già dimostrato che è possibile entrare nel vivo del clima scolastico e educativo, e far emergere anche quelle linee di cambiamento che pur non riuscendo a far presa sulla dimensione nazionale (o facendolo solo in piccola parte), hanno costituito dei cantieri di altissimo valore culturale e formativo. Ricordo, in particolare, l'originale e accurata indagine svolta da Antonella Cagnolati e Tiziana Pironi, che hanno pubblicato una serie di articoli tratti da un periodico emancipazionista di inizio Novecento. L'antologia è corredata da una preziosa analisi delle

2. Cfr. Massa R., *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari, 1997; Massa R., Cerioli L. (a cura di), *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*, Angeli, Milano, 1999.

3. Si veda, in particolare, la collana *Histoire biographique de l'enseignement*, curata dall'*Institut National de Recherche Pédagogique - Service d'histoire de l'éducation*, Lyon. L'ultima opera pubblicata è Condette J.-F., *Les recteurs d'académie en France de 1808 à 1940. Tome III, Le recteur, l'École, la nation. Entre réalités scolaires locales et politiques éducatives nationales*, INRP, Lyon, 2009.

biografie delle autrici, alcune molto note, altre decisamente sconosciute. Proprio questo approfondimento dell'universo femminile impegnato nelle rivendicazioni dei diritti restituisce la percezione del coinvolgimento dei vari strati sociali e professionali, non ultimo quello magistrale⁴.

Attraverso l'analisi di questi silenzi educativi e la consapevolezza della nostra odierna tendenza a rimuovere le esperienze che ci hanno preceduto⁵, possiamo scoprire con piacere alcune biografie professionali che stupiscono per i risultati raggiunti e per la incrollabile fiducia nel miglioramento dell'esistente che le ha sostenute e guidate.

2 – Storia dei maestri e formazione alla professione

Per quanto si possa nutrire diffidenza verso un uso “formativo e professionale” della storia, qui si vuole argomentare decisamente a suo favore. Certamente, quando la storia viene utilizzata al di là del suo ambito nativo, ossia la ricerca e lo studio, possono sempre sorgere dubbi e preoccupazioni. Si teme, in genere, che la finalizzazione specifica che assegniamo agli studi storici ne turbi la logica interpretativa, l'aderenza alle fonti, la dimensione di analisi del passato attenta alle curvature ideologiche e ai pericoli di costruire una storia “a tema”, dove le premesse costituiscono già le conclusioni alle quali si vuole, in ogni caso, arrivare. Anche le odierne e sempre più numerose esperienze di storia mediatizzata, resa affascinante in quanto spettacolarizzata, sono sempre sottoposte a questo rischio (a partire dalle trasmissioni di *History Channel* e dei canali da esso derivati).

Tutto ciò considerato, non si può negare che ogni ricerca storica parte da preoccupazioni del presente e implica la soggettività dello studioso (e le sue sincere prese di posizione) molto di più di quanto la tradizione storiografica di stampo positivistico abbia riconosciuto, almeno fino a Novecento inoltrato. Nel nostro specifico caso, le ricerche sono nate dal più naturale e storico dei desideri, quello di rispondere ad alcune domande che ancora non hanno trovato sufficiente risposta: in particolare quelle legate alla conoscenza delle concrete di-

4. Cagnolati A., Pironi T., *Cambiare gli occhi al mondo intero. Donne nuove e educazione nelle pagine de L'Alleanza (1906-1911)*, Unicopli, Milano, 2006.

5. Si veda il pionieristico studio di De Certeau M., *L'Absent de l'histoire*, Mame, Tours, 1973. In campo educativo, cfr. Cambi F., Ulivieri S. (a cura di), *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*, La nuova Italia, Scandicci, 1994.

mensioni della cultura scolastica, in quella situazione di quotidianità e di routine che, lentamente e con costanza, lascia il testimone educativo alle nuove generazioni. Sono pratiche lontane dai riflettori e non segnate da eventi eclatanti; piuttosto da una dimensione di privatezza, di forte attenzione a quello che si fa, anziché a comunicare e diffondere idee e metodiche. In alcuni casi, per esempio in quello di Aldo Pettini, esiste anche quest'ultima evidente preoccupazione, ma sempre legata alla prima, ritenuta fondamentale e prioritaria: l'interesse principale è per le attività che si vuole costruire nella pratica quotidiana, con una certa diffidenza verso le grandi teorizzazioni che rischiano di non riuscire a colmare lo spazio che le separa dalle decisioni di tutti i giorni.

Collocandoci in questo desiderio di concretezza, di forte rispetto per l'esperienza, proponiamo alle future maestre e maestri di riflettere sul passato della loro pratica professionale: di tener conto di quanto è stato fatto in tempi diversi in differenti contesti culturali e sociali. Con ciò non vogliamo tuttavia alludere alla definizione di "buone pratiche", secondo l'accezione oggi corrente. Nemmeno vogliamo indicare dei modelli che possono essere riattualizzati così come sono e facilmente proceduralizzati. Il significato del passato non sta nell'identificare delle pratiche educative per poi farne un clone odierno; non sta nel cercare dei buoni schemi da rimettere in funzione. Ciò che sarà presentato nelle pagine seguenti è in buona parte irripetibile, perché le azioni didattiche sono parte di uno specifico contesto storico, inscritto in determinate e fisse coordinate di spazio e tempo.

Questa considerazione non può essere dimenticata, pena lo sfruttamento del passato come un semplice serbatoio di buone e interessanti idee sganciate proprio dalle dimensioni che hanno determinato quel significato e quel valore speciale che le attribuiamo. Afferma Antonio Calvani: *"una peculiarità della didattica è il fatto di caratterizzarsi per una particolare sensibilità al contesto; essa appartiene a quei settori i cui saperi sono destinati a riconfigurarsi in rapporto al contesto specifico di applicazione, aspetto in cui non è da vedere di per sé un elemento di debolezza di questa disciplina. [...] La dialettica con la specificità dei contesti può assumere un ruolo pregnante ed ignorare le dinamiche e i ruoli legati ai contesti significherebbe disconoscere un tratto essenziale di questa disciplina la cui natura è storicamente e socialmente connotata"*⁶.

Se la didattica viene intesa come un'azione fortemente contestuale, di rap-

6. Calvani A., *La didattica: natura, struttura, criticità*, in Bonaiuti G., Calvani A., Ranieri M., *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*, Carocci, Roma, 2007, p. 24.

porto (e anche di reazione, di conflitto) con uno specifico ambiente, allora si comprende che la maggior parte delle esperienze rimane irripetibile, per esempio perché legata alla dimensione rurale e pre-industriale del paese oppure allo scontro ideologico e politico della guerra fredda. Ciò non significa che lo sforzo interpretativo sia senza effetti, tutt'altro. Significa soltanto che occorre mettere in guardia da facili entusiasmi e semplicistiche equiparazioni fra periodi storici diversi. Come efficacemente sottolineava Eric Hobsbawm: “la storia, anche quando generalizza nella maniera più efficace [...], è sempre consapevole della *dissimiglianza*”⁷.

Occorre quindi considerare che proprio il rapporto dei maestri (e del loro operato) con il loro contesto è l'aspetto più interessante da analizzare: la dinamica di queste relazioni ci fornisce delle indicazioni di grande valore e anche dei suggerimenti per quanto oggi si può fare, in condizioni così diverse, ma pur sempre coinvolti nella dinamica delle relazioni educative. Il lavoro storico rappresenta così una dimensione del sapere professionale che si concreta in incontro – di carattere fondamentalmente antropologico – con il passato del nostro lavoro, con le esperienze concrete delle scuole dalle quali noi deriviamo, pur con tutte le discontinuità e rotture che il Novecento ha segnato, anche in campo educativo.

3 – Otto esempi di innovazione e passione

Leggendo le biografie dei maestri che qui presentiamo ci colpisce subito la capacità di essere “reattive” nei confronti dell'ambiente, sia quello scolastico sia quello sociale in generale. Sono persone che non hanno vissuto la loro professione in modo impiegatizio e burocratico e che frequentemente hanno messo in discussione ciò che tradizione e amministrazione proponevano. Hanno messo a servizio della formazione le loro esperienze e le loro competenze, anche quelle – e può sembrare un paradosso – che al momento non possedevano.

In effetti, c'è molta umiltà nel loro procedere nel lavoro di maestro, quasi il riconoscimento della mancanza di migliori competenze, piuttosto che il voler mettere in pratica tutto ciò che già si conosce. L'esperienza magistrale, occorre dire, è stata caratterizzata fin dall'Ottocento da questo incedere titubante, se-

7. Hobsbawm E., *De Historia*, Rizzoli, Milano, 1997, p. 44 (si tratta della conferenza *Cosa può dirci la storia sulla società contemporanea?*, tenuta nel 1984).

gnato dalla scarsa preparazione culturale, sicuramente diversa da quella dei professori della scuola secondaria. Questo “difetto d’origine” ha accompagnato per molto tempo la formazione al lavoro di maestro⁸ e ha caratterizzato positivamente anche l’associazionismo magistrale con il suo costante legame con problemi didattici concreti. La stessa editoria scolastica ha preso atto di queste tendenze, le ha supportate e anche enfatizzate, pubblicando riviste di settore molto attente alla dimensione didattica⁹.

Leggendo le “scoperte” che questi maestri compiono durante il loro percorso lavorativo, vengono in mente le parole che Célestin Freinet scriveva nel 1964, ripercorrendo le tappe della sua esemplare esperienza didattica e di ricerca e ricordando gli inizi della sua carriera di maestro: “*Bisognava che cercassi, al di fuori dell’ambito scolastico, al quale bene o male si adattava la massa dei miei colleghi, una nuova soluzione, una tecnica di lavoro che fosse a misura delle mie ridotte possibilità. Feci allora come tutti coloro che cercano. Adottai lo stesso processo di esplorazione a tentoni che in seguito mettiamo al centro del nostro comportamento di apprendimento e delle nostre tecniche di vita*”¹⁰.

È proprio questo carattere sperimentale, questo “tâtonnement” per prove ed errori, di esplorazione curiosa della cultura, che caratterizza tutti i profili biografici contenuti in questo volume. Alcuni perché si sono esplicitamente ricollegati alle innovazioni freinetiane (basti pensare a Aldo Pettini che nel 1971 traduce *L’apprendimento della lingua secondo il metodo naturale*¹¹, ma anche a Carlo Armellini, Wilma Cerri, Marcello Trentanove); altri perché, con altri e diversi percorsi personali e formativi, di carattere laico (come Firenze Poggi, Giovanni Parmini) o religioso (come Enzo Mazzi, Alfredo Nesi), sono stati comunque dei ricercatori di soluzioni alternative, nella comune insoddisfazione per l’ambiente scolastico e educativo tradizionale.

I saggi che compongono questa selezione di biografie magistrali sono stati scritti a partire dai lavori di tesi (con la sola esclusione del testo scritto da Rosaria Di Santo), svolti presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università di Firenze. Non sono soltanto attente ricostruzioni storiche, alla ricerca

8. Cfr. Santoni Rugiu A., *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, Carocci, Roma 2006.

9. Cfr. Betti C. (a cura di), *Percorsi del libro per la scuola fra Otto e Novecento. La tradizione toscana e le nuove realtà del primo Novecento in Italia*, Pagnini, Firenze, 2004; Chiosso G. (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia, 1820-1943*, La Scuola, Brescia, 1997.

10. Il testo originale, in lingua francese, si trova in C. Freinet, *Oeuvres pédagogiques*, tome 1, édition établie par M. Freinet, Éditions du Seuil, Lonrai, 1994, p. 19. Si tratta della ristampa della prefazione a *Les techniques Freinet de l’École moderne*, Armand Colin, Bourrelier, 1964.

11. Freinet C., *L’apprendimento della lingua secondo il metodo naturale*, La nuova Italia, Firenze,

di tracce e fonti, talvolta molto esili e di difficile reperimento. Il loro contributo, oltre alla messa in evidenza di interessanti figure professionali, è importante anche in termini di identificazione di alcuni tesori archivistici, presenti in istituzioni scolastiche e presso privati. Sono stati individuati (e in alcuni casi anche inventariati, pezzo per pezzo, come nel caso dei maestri Carlo Armellini e Firenze Poggi) ricchi archivi dell'attività didattica: registri e diari, disegni e quaderni, strumenti didattici autocostruiti e tabelloni, registrazioni audio e video, raccolta di testi e di poesie, e via dicendo.

Se la ricerca è iniziata dietro sporadiche segnalazioni e ricordi personali, è poi proseguita scoprendo man mano un insieme di documenti di grande interesse e molto più ampi di quanto non fosse lecito pensare. Certamente una parte di questa documentazione è già stata scartata e perduta, per diverse ragioni. Ma quella rimanente, di grande valore storico e didattico, così chiaramente identificata, dovrebbe essere al centro di un progetto di conservazione e valorizzazione.

Proponiamo un appello a tutti coloro che conservano memorie didattiche e che possono segnalare “maestri e scuole d'eccezione” a comunicarci queste informazioni, in modo da continuare questa ricerca, in Toscana e oltre (email: gianfranco.bandini@unifi.it; caterina.benelli@unifi.it). I casi segnalati in queste pagine appartengono infatti tutti alla storia educativa toscana, ma l'interesse è chiaramente generale. In questo modo avremmo a disposizione sia una analisi storica di grande interesse, sia un supporto formativo la cui efficacia può essere mostrata e argomentata.

La riflessività oggi appare una componente essenziale della formazione dei formatori perché consente di mettere in gioco aspetti personali e profondi, di valutare attentamente il ruolo della propria soggettività nella professione docente¹².

Parte di questa riflessività va indirizzata in senso storico, in modo che essa si espliciti in modo completo, senza cesure nei confronti del nostro passato. Estendere le proprie esperienze (anche quelle del tirocinio in classe) nella di-

1971, trad. di Aldo Pettini (ed. orig. *Méthode naturelle de lecture*, Éditions de l'École moderne française, Cannes, 1947. In realtà si tratta del primo nucleo del lavoro, poi ripubblicato con ampliamenti negli anni successivi: 1968, 1970, 1973).

12. Cfr. Fabbri L., Melacarne C., Striano M., *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, Angeli, Milano, 2008; Schön, Donald A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1993; Schön, Donald A., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Angeli, Milano, 2006.

mensione del passato, costituisce, fra l'altro, anche un rimedio contro la retorica che spesso circonda la vita della classe magistrale; un rimedio omeopatico, verrebbe da dire, visto che la retorica di stampo politico, istituzionale (ma anche del "buon senso") non ha mai risparmiato la vita del maestro, ora visto come alfiere dell'italianità, ora come missionario e civilizzatore oppure salvatore della società e dei suoi problemi.

Nell'attività educativa, forse più che in altri campi dell'azione umana, i tempi del cambiamento sono lenti e, soprattutto, incorporano aspetti lontani, talvolta anche remoti. Quanto più è in gioco la dimensione personale e familiare, quanto più riscontriamo permanenze di costumi educativi che resistono a dispetto di quanto sappiamo, di quanto razionalmente calcoliamo, di quanto abbiamo studiato¹³. In questo senso, il rapporto fra presente e passato è forte, particolare e caratteristico: come tale va tematizzato, studiato, fatto proprio da tutti coloro che professionalmente si relazionano con l'infanzia.

13. Bandini G., *Maestri e alunni: una storia di prevaricazioni e violenze*, in Id. (a cura di), *Noi-loro. Storia e attualità della relazione educativa fra adulti e bambini*, Firenze University Press, Firenze, 2010, pp. 95-121.

BIBLIOGRAFIA

- Bandini G., *Maestri e alunni: una storia di prevaricazioni e violenze*, in Id. (a cura di), *Noi-loro. Storia e attualità della relazione educativa fra adulti e bambini*, Firenze University Press, Firenze, 2010,
- Bauman Z., *Dentro la globalizzazione*, Roma-Bari, Laterza, 2003
- Benadusi L., Consoli F. (a cura di), *La governance della scuola. Istituzioni e soggetti alla prova dell'autonomia*, Il Mulino, Bologna, 2004
- Betti C. (a cura di), *Percorsi del libro per la scuola fra Otto e Novecento. La tradizione toscana e le nuove realtà del primo Novecento in Italia*, Pagnini, Firenze, 2004
- Bocchi G., Ceruti M., *Educazione e globalizzazione*, Cortina, Milano, 2004
- Cagnolati A., Pironi T., *Cambiare gli occhi al mondo intero. Donne nuove e educazione nelle pagine de L'Alleanza (1906-1911)*, Unicopli, Milano, 2006
- Calvani A., *La didattica: natura, struttura, criticità*, in Bonaiuti G., Calvani A., Ranieri M., *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*, Carocci, Roma, 2007
- Cambi F., Ulivieri S. (a cura di), *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*, La nuova Italia, Scandicci, 1994
- Campione V., Ferratini P., Ribolzi L. (a cura di), *Tutta un'altra scuola. Proposte di buon senso per cambiare i sistemi formativi*, Il Mulino, Bologna, 2005
- Chiosso G. (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia, 1820-1943*, La Scuola, Brescia, 1997
- Cobalti A., *Globalizzazione e istruzione*, Il Mulino, Bologna, 2006.
- Condette J.-F., *Les recteurs d'académie en France de 1808 à 1940. Tome III, Le recteur, l'École, la nation. Entre réalités scolaires locales et politiques éducatives nationales*, INRP, Lyon, 2009
- De Certeau M., *L'Absent de l'histoire*, Mame, Tours, 1973
- Dogliani P., *L'Europa a scuola. Percorsi dell'istruzione tra Ottocento e Novecento*, Roma, Carocci, 2002
- Fabbri L., Melacarne C., Striano M., *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, Angeli, Milano, 2008
- Ferry J.-M., Libois B. (ed.), *Pour une éducation postnationale*, Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles, 2003
- Fornaca R., Di Pol R.S., *Dalla certezza alla complessità. La pedagogia scientifica del '900*, Principato, Milano, 1993
- Frabboni F., *Didattica e apprendimento*, Sellerio, Palermo, 2006
- Frabboni F., *Emergenza educazione*, Utet, Torino, 2003
- Freinet C., *L'apprendimento della lingua secondo il metodo naturale*, La nuova Italia, Firenze, 1971, trad. di Aldo Pettini

Freinet C., *Oeuvres pédagogiques*, édition établie par M. Freinet, Éditions du Seuil, Lonrai, 1994

Giordano G., *Twentieth-Century Textbook Wars. A History of Advocacy and Opposition*, Peter Lang, New York, 2003

Hobsbawm E., *De Historia*, Rizzoli, Milano, 1997

Massa R., *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari, 1997

Massa R., L. Cerioli (a cura di), *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*, Angeli, Milano, 1999

Santoni Rugiu A., *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, Carocci, Roma 2006

Schön Donald A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1993

Schön Donald A., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Angeli, Milano, 2006.

Esplorare le biografie di insegnanti: proposta metodologica per la formazione dei formatori

Caterina Benelli

1 – Biografie di insegnanti

Il contributo qui presentato intende dar conto di un percorso formativo laboratoriale effettuato da chi scrive, dall'anno accademico 2003-04 al 2009-10 all'interno del Corso di Laurea di Formazione Primaria della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Firenze sul tema delle biografie di insegnanti nella storia del Novecento in Italia. In questa sede viene esplicitata la metodologia didattica e formativa realizzata con insegnanti in formazione per lo studio e la ricerca delle biografie di insegnanti che hanno attraversato la storia della scuola dell'ultimo secolo.

Nella stagione quanto mai complessa e problematica che oggi la scuola italiana sta vivendo, aprire uno spazio per analizzare la storia di maestri e di maestre attraverso le testimonianze personali, è un'opportunità per riflettere sulla loro storia professionale che nel corso del Novecento ha contribuito alla formazione delle giovani generazioni¹.

Affrontare all'interno di un laboratorio di Scienze della Formazione Primaria un percorso sulle storie di vita di insegnanti, è possibile attraverso l'utilizzo del metodo auto-biografico come dispositivo riflessivo e formativo e come luogo di ricerca sulla storia della scuola. La biografia degli insegnanti rappresenta uno dei filoni più interessanti della letteratura pedagogica in campo autobiografico che si avvale dello studio degli ego-documenti, dei diari personali e scolastici, delle testimonianze che tracciano il percorso professionale e personale della classe docente.

Quello fra maestri e autobiografia è dunque un interessante binomio che rimanda ai nuovi metodi e strumenti della pedagogia contemporanea per leggere, dall'interno e in profondità, i cambiamenti, le emozioni, i vissuti e i problemi che hanno mosso le pratiche didattiche delle maestre e dei maestri.

1. F. Cambi, *Le Pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari, 2005; A. Santoni Rugiu, *Maestri e maestre. Al difficile storia degli insegnanti elementari*, Carocci, Roma, 2006; S. Ulivieri, C. Betti, F. Cambi, E. Catarsi, P. Orefice, F. Corchia, C. Fratini, G. Piagentini, P. Borin, *Maestro unico: no grazie!*, ETS, Pisa, 2009.

L'utilizzo del dispositivo auto-biografico nella ricerca pedagogica e nella riflessione dell'individuo (come analisi della propria vita), induce il soggetto a conoscersi meglio e a chiarire aspetti della propria personalità e, nello specifico, del significato del proprio agire professionale. Narrare e scrivere la propria storia sia essa personale o professionale, permette di uscire da se stessi, di ampliare lo sguardo su di sé e modificare il punto di vista, ma anche riconoscere e affermare il valore del proprio ruolo sociale che nel caso dell'insegnante, è stato scarsamente considerato e rimasto 'in ombra'.

Attraverso la scrittura autobiografica è possibile valorizzare tutte le storie che rientrano nell'ambito della cosiddetta 'normalità', del microcosmo personale che è in realtà la materia costitutiva delle macrostorie, poiché ogni autobiografia è la storia di un territorio, di un luogo, di un tessuto sociale; è, in sostanza, uno spaccato della società di un determinato periodo storico.

Occorre allora insistere sulla strada della rivalutazione del vissuto del singolo, seguendo le orme dell'antropologia, della sociologia e della storiografia che hanno ascoltato i racconti dei protagonisti di esperienze circoscritte e significative di un tempo e di un luogo specifico per le proprie ricerche e idee progettuali.

La scuola, in particolare, è una fonte di ricordi e racconti, spesso aneddotici, che permeano la vita di ognuno di noi e di questo gli insegnanti non possono non tenere conto: "impossibile è sapere chi siamo e da dove veniamo se non ci ricordiamo che, proprio a scuola, abbiamo accumulato una serie di memorie indelebili"².

Con queste premesse è stato organizzato da chi scrive, un laboratorio specifico per analizzare, ricercare e valorizzare le storie di maestre e maestri e, allo stesso tempo, per sperimentare tecniche di raccolta e di valorizzazione delle biografie professionali di insegnanti. Entrare nella storia della scuola attraverso lo studio dei diari, delle autobiografie e della memoria di insegnanti, facilita negli studenti l'interesse, lo studio e la riflessione critica.

Muovendo da tali assunti, il laboratorio ha preso in esame questo genere letterario che ci ha portato ad analizzare autobiografie, memorie e diari di insegnanti di periodi compresi fra la fine dell'Ottocento e gli anni Ottanta del

2. Demetrio D., *Ricordare a scuola. Fare memoria didattica e autobiografia*, Laterza, Bari, 2004.

Novecento, dai quali è stato possibile individuare aspetti della vita delle autrici e tematiche riconducibili ad un contesto più ampio come quello storico, sociale e di legislazione scolastica.

Ogni testo preso in esame riporta elementi importanti per comprendere il ruolo della scuola e della figura dell'insegnante che subisce inevitabili cambiamenti nel tempo sul clima politico, culturale e geografico. Si tratta di una storia sempre più al plurale e crocevia su cui convergono la storia della politica, del pensiero pedagogico, delle pratiche didattiche, dell'infanzia, della famiglia, della letteratura dell'infanzia e della storia dell'editoria.

Nella fase organizzative dei laboratori *Biografie di maestri e di maestre* mi sono dunque avvalsa di alcune biografie di insegnanti a mio avviso significative tratte dall'archivio diaristico nazionale di Pieve S. Stefano (Arezzo); un archivio autobiografico particolare, originale e presente nel panorama nazionale ed internazionale da oltre 26 anni. Il suddetto archivio è stato fondato nel 1984 da Saverio Tutino³, giornalista e inviato speciale in alcune parti del mondo per importanti testate giornalistiche. Ad un certo punto della propria carriera, ebbe l'intuizione di non occuparsi più delle testimonianze delle persone note e decide raccogliere e valorizzare le microstorie; si tratta di 'storie minori', di biografie di gente comune valorizzate attraverso la costituzione di un luogo dedicato alla loro custodia, all'accoglienza e alla diffusione delle testimonianze di vita reale e quotidiana del nostro tempo. Sono le cosiddette 'vite di carta'⁴, termine che restituisce vitalità e anima alle storie di vita depositate presso gli archivi permettendo loro di uscire dall'oblio. L'intuizione di Tutino fu una grande idea che si sviluppò anche a livello internazionale⁵.

Come in precedenza sottolineato, le storie di vita delle insegnanti accompagnano e fanno da sfondo e da supporto per una riflessione sulla storia della scuola. Le fonti biografiche prese in esame per il percorso laboratoriale sono state selezionate tra le varie testimonianze di insegnanti presenti in archivio e

3. Saverio Tutino ideò e fondò l'Archivio Diaristico nazionale di Pieve S. Stefano; l'Archivio serve non solo a conservare come un museo, brani di scrittura popolare, ma vuole far fruttare in vario modo la ricchezza che in esso viene depositata. L'archivio è stato definito "vivaio", considerando che in esso gli scritti del passato rivivono, germogliando di nuovo ad ogni stagione, e creando nuove forme d'attenzione alla diaristica. Per incentivare l'afflusso delle testimonianze, è stato attivato un concorso: il Premio Pieve. Adesso nella sua sede l'Archivio ne conserva più di 5000. E ogni anno si incrementa di almeno altri centocinquanta che arrivano per il concorso. L'archivio ha una rivista semestrale *Prima persona* che dedica all'approfondimento di tematiche affrontate nei testi custoditi; il n. 9 del 2002, 'Andando a scuola', è rivolto alle scritture scolastiche e ai ricordi di scuola.

4. Antonelli Q., Iuso A., *Vite di carta*, L'Ancora del Mediterraneo, Napoli, 2000.

5. Per approfondimenti si guardi in Benelli C., *Philippe Lejeune. Una vita per l'autobiografia*, Unicopli, Milano, 2006.

consultabili in forma edita o inedita; si tratta di scritture di sé di maestre selezionate tra le molte biografie presenti in archivio, provenienti da varie zone dell'Italia e che hanno attraversato la storia della scuola italiana nel Novecento attraverso la loro esperienza sul campo.

Le storie professionali e di vita delle sette donne insegnanti scelte, attraverso la scrittura e la consegna all'archivio diaristico nazionale della propria testimonianza, hanno consentito di uscire dall'anonimato, dall'ombra e di consegnare alla Storia frammenti di vita e spaccati significativi che narrano le vicende della scuola italiana dalla fine dell'Ottocento alla fine del Novecento. Sono esperienze vissute in prima persona che raccontano la difficile professione dell'insegnante chiamato ad assolvere un compito difficile, ma al contempo importante, per lo sviluppo della comunità e dei suoi bambini.

La scheda sottostante riporta una sintesi dei contenuti ed è stata realizzata consultando i testi editi ed il catalogo dell'archivio diaristico⁶.

1. Albertina Prato, *La mia scuola. Anno scolastico 1894/95. Diario di una maestra.* [Testo edito per il Comune di Alessandria nel 1990]

Il diario della maestra Albertina Prato è stato ritrovato nel corso di un riordino dell'archivio storico comunale di Alessandria dove è rimasto per un secolo. Possiamo dunque vedere attraverso la testimonianza della maestra, il percorso della scuola italiana nel corso di un secolo. I diari scolastici della maestra offrono interessanti affreschi socio-economici e un elevato senso di responsabilità verso i concittadini per i quali Albertina si batte al fine di innalzare le loro conoscenze e i diritti.

2. Maria Rocchi, *Ritagli di vita. Anni scolastici 1937-40. Memoria* [Testo inedito]

Maria Rocchi racconta l'esperienza di un anno di scuola elementare in un piccolo paese del Montefeltro pesarese. I contadini che la ospitano sono poveri, e qualche volta avari, lei cerca e trova motivi validi per continuare il suo lavoro. Scrive le sue memorie quando è in pensione e ricorda il suo primo incarico in un paesino di montagna, le relative peripezie e le successive nomine nelle sperdute scuole rurali dell'Italia fascista.

6. Per approfondimenti si guardi in www.archiviodiari.it.

3. Maria Venuti, *Ricordi della vita scolastica di una maestra del Montefeltro* – 1947. Memoria [Testo inedito]

L'insegnante Maria Venuti decide di scrivere le sue memoria di insegnante dopo trentotto anni di insegnamento e tredici di pensionamento. Trascrive per anno scolastico i momenti più indicativi, le gioie e i dolori con una riflessione a posteriori sulla missione educativa che la professione dell'insegnante comportava.

4. Sara Cerrini Melauri, *Il paese sulla collina. Pagine di scuola e di vita* – 1951 Memoria [Testo inedito]

Con questo diario professionale Sara Cerrini Melauri ci rende partecipi di una singolare esperienza didattica fatta di passione e di incontri significativi e fecondi con allievi ma soprattutto con alcuni 'maestri' quali Mario Lodi, Bruno Ciari ed altri punti di riferimento della pedagogia del momento. Il diario contiene alcune corrispondenze con questi grandi maestri della pedagogia del Novecento.

5. Franca Marinelli, *Diario di una maestra* (1952-53)

Diario vincitore del Premio-Pieve 1987.

[Testo edito per l'edizione 'Rosellina Archinto, Milano, 1988]

Franca Marinelli è una giovane insegnante di cittadina inviata in una scuola elementare pluriclasse della provincia di Belluno, a Cergnai dove insegna immersa tra problemi e sfide. È l'anno scolastico 1952-53 ed il testo è un ricchissimo diario professionale e personale che offre uno sguardo sulla storia di una professione e di un paese di montagna dimenticato. Contrastata dalle autorità locali, Franca porterà a termine la sua missione di insegnante.

6. Ada Reale Fontana, *La vita ritrovata* – Diario 1955-1984

[Testo edito per Afamedia, Roma, 1986]

Con Ada Reale Fontana siamo nel sud, precisamente a Napoli, dove la maestra racconta la sua esperienza nella provincia di Napoli, un territorio ricco di umanità eppur così disgregato e difficile. Ada ricorda il suo percorso di dubbi e incertezza e la particolarità di un mestiere creativo come quello dell'insegnante.

Un trentennio d'insegnamento che ci restituisce la difficoltà e la ricchezza del lavoro con i bambini e con l'intera comunità.

7. Enrichetta Lefèvre, *Facciamo l'appello*. Memoria

[Testo edito dalla casa editrice Liberetà, Roma, 2004]

La memoria di Enrichetta Lefèvre è ambientata nei rioni più popolari di Roma e testimonia una carriera trascorsa nelle aule di tante scuole elementari dove ha incontrato bambini di tipologie diverse e sempre ha lavorato con attenzione a tutti facilitando un dialogo sempre attento e aperto. Il testo si termina con una riflessione sulla scuola odierna e la consapevolezza del ruolo straordinario dell'insegnante per la crescita di ogni bambino.

2 - Il percorso laboratoriale: *Biografie di maestri e maestre*

L'introduzione del dispositivo narrativo e autobiografico nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, sollecita a pensare, a raccontare meglio e a sviluppare creatività: diventa una pratica di formazione all'intelligenza⁷.

Tale metodo rientra nella pedagogia del soggetto, in una pedagogia centrata sulle singole vite, sulle loro specificità e irripetibilità. È la microstoria che racconta la macrostoria, sono le testimonianze delle persone che, dal basso, raccontano la storia con la 'S' maiuscola.

La scuola diventa dunque una 'casa della memoria, un contenitore di segni, tracce e oggetti come agende e diari scolastici quali ego-documenti della scuola⁸.

Per affrontare il tema della biografia delle maestre e dei maestri nella storia del Novecento, ancor prima di prendere in esame le biografie di insegnanti custodite presso l'archivio diaristico, ho ritenuto necessario iniziare il percorso a partire dalla storia scolastica individuale delle studentesse e degli studenti che negli anni hanno preso parte ai laboratori sulle biografie dei maestri e delle maestre, con l'intento di avvicinare in modo inconsueto e con cura alla storia della scuola e degli insegnanti che hanno contribuito alla formazione delle future generazioni.

7. Bruner J., *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Boringhieri, Torino, 1992; *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 2000.

8. Demetrio D., *Ricordare a scuola*, op. cit.

Le storie di vita di persone comuni hanno il merito di accostare esperienze altrui alle nostre, ci fanno sentire l'altro più vicino e aumentano il sentimento di vicinanza e di condivisione seppur nella differenza storica e geografica.

Il modello del laboratorio *Biografie di maestri e maestre* è diviso in tre parti specifiche che vanno da una riflessione con le studentesse e con gli studenti sulla propria esperienza scolastica, passando da un'analisi di storie d'insegnanti inedite e edite custodite presso Pieve S. Stefano, per terminare con l'intervista effettuata a un'insegnante in pensione o, laddove possibile, alla propria insegnante della scuola primaria.

Il laboratorio, per sua natura, è inserito in un percorso educativo e implica "costruire insieme qualcosa". Si parla, infatti, di laboratorio educativo e didattico quando si 'impara facendo' secondo il modello della pedagogia attiva con tecniche e strumenti specifici e diversi secondo l'obiettivo definito. La struttura del laboratorio auto-biografico, in particolare, tiene conto dell'importanza della condivisione, dello scambio dei ricordi e delle rievocazioni attraverso la corralità dei vissuti, il feedback, il rispecchiarsi nella storia del compagno. Conoscere e riconoscere se stessi e gli altri in modo nuovo, diverso, produce un'importante ricaduta sul piano personale e interpersonale, ma anche sugli apprendimenti.

Il punto di vista scelto è micro-pedagogico, un'osservazione che sollecita una prospettiva di studio di natura autobiografica e fenomenologica, in grado di offrire agli studenti come agli operatori della scuola e agli educatori maggiori possibilità di rielaborare la loro esperienza diretta, in modo da affrontare i problemi del potenziamento cognitivo e della crescita identitaria nell'attività quotidiana e nella prassi didattica⁹.

Il laboratorio *Biografie di maestri e maestre* ha come obiettivo generale di offrire ai partecipanti elementi teorici e didattici della pedagogia dell'autobiografia mentre, nei suoi obiettivi specifici, troviamo l'acquisizione di una metodologia della ricerca pedagogica attraverso le fonti biografiche.

9. Cfr. Demetrio D., *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1992; Formenti L., Gamelli I., *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*, Cortina, Milano, 1998; Bertolini P., *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia, Milano, 2001; Dallari M., *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narritività*, Erikson, Trento, 2005.

I parte: Ricordi di scuola

Durante la prima parte del laboratorio viene trattato il tema delle memorie d'infanzia e di scuola attraverso alcuni sollecitatori dei ricordi. L'esercitazione consiste nella scrittura individuale della sollecitazione consegnata e dello scambio successivo in piccoli gruppi per permettere ai partecipanti l'attivazione di un confronto successivo e un'elaborazione critica da riportare alla fine in plenaria.

La prima sollecitazione: un ricordo di scuola. - La prima parte dunque inizia con il recupero dei ricordi di scuola da parte dei partecipanti che rintracciano il primo impatto con la scuola, i ricordi legati a persone o ad eventi che sono indelebili nella storia di vita personale¹⁰.

Il primo ricordo legato alla scuola elementare è dell'appello della maestra dopo che ci eravamo sistemati tutti ai nostri banchi. Disse che ci dovevamo conoscere e che avremmo passato insieme 5 anni. La cosa non mi spaventava, anzi, ero contenta. Ma mi ricordo che nelle facce dei miei compagni non vedevo la stessa gioia. C'era chi piangeva perché voleva la mamma, chi aveva paura di quel posto nuovo ... io no. Ero felicissima: finalmente ero diventata grande e non frequentavo più la scuola materna e il mio grembiolino rosa a quadrettino bianchi era stato messo da parte: ne avevo uno tutto bianco che simboleggiava l'ingresso tra i grandi.

Il primo giorno di scuola elementare... ero emozionata perché il "grande passaggio" dalla materna alla primaria stava per avvenire e per me significava essere "grande". Entrata in classe, ricordo alcuni bambini che piangevano perché non volevano rimanere soli, senza la mamma. E io invece ero felice di iniziare questa nuova avventura, di sentirmi indipendente. Anzi, le urla di alcuni bambini mi innervosivano moltissimo, perché non riuscivo proprio a capire cosa c'era di tanto brutto per lamentarsi in quel modo! E così mentre loro si lamentavano io presi posto, posai lo zainetto sul banco e con molta calma iniziai a tirar fuori penne e quaderni.....

La prima cosa che mi viene in mente è la mia maestra. Era grande, in tutti i sensi. La vedevo alta ed autorevole. E' stata la prima persona a cui ho dato del LEI, era abbastanza anziana ed esigente. Ci tenevo molto a far bella figura con lei e ricordo che di me aveva un'alta considerazione. Lavoravamo tanto, la mia classe era composta da 25 alunni ma eravamo estremamente disciplinati. Ricordo il silenzio che aleggiava in classe quando scrivevamo. Perfino durante l'intervallo ce ne stavamo seduti al banco mangiando le merendine sopra al banco "apparecchiato" con un tovagliolo. Le volevo un gran bene perché essendo estremamente distaccata ci trasmetteva calore e af-

10. Demetrio D., *Per una Pedagogia e una didattica della scrittura*, Unicopli, Milano, 2007; C. La neve, *Scrittura e pratica educativa. Il contributo al sapere dell'insegnamento*, Erickson, Trento, 2009; M. G. Riva, *L'insegnante professionista della dell'educazione e della formazione*, ETS, Pisa, 2009.

fetto. Mi ha dato delle ottime basi e per il suo lavoro gliene sarò sempre grata.

La prima cosa che mi viene in mente pensando alla scuola elementare è la mia cartella gialla, perché rappresentava il passaggio dall'asilo (dove andavo con il cestino) al livello più alto che volevo arrivasse presto per sentirmi più grande. Ma il ricordo più bello è quello del mio maestro, di tutto quello che mi ha insegnato, della sua preparazione e anche del fatto che un giorno ha detto a mia madre (e ho la scena ben presente pur frequentando la terza elementare) di non aver mai avuto in 35 anni di insegnamento, un tale "peperoncino" come alunna. Ancora oggi, quando mi capita di vederlo, provo una grande tenerezza e un gran senso di nostalgia per quello che non tornerà più. Ma l'odore della cartella è sempre presente!

Seconda sollecitazione: ricordo quella volta che ho imparato...

Terza sollecitazione: i miei maestri...

Tali evocazioni fanno riferimento alla storia degli apprendimenti e degli insegnamenti acquisiti nel corso della storia formativa individuale che permettono di recuperare i momenti della formazione più efficaci di ognuno dei partecipanti. Spesso si assiste al recupero di frammenti importanti fino a quel momento dimenticati o alla restituzione di nuovi significati su fatti ed eventi della storia formativa.

II parte: Biografie di insegnanti

La seconda parte del percorso laboratoriale si fonda sull'incontro con storie professionali di insegnanti del Novecento che hanno deciso di depositare le proprie memorie all'archivio diaristico per lasciare traccia di sé nella storia e per testimoniare un frammento di storia della nostra società e della nostra scuola. Alcune tra le biografie in precedenza selezionate, saranno presenti all'interno del laboratorio per essere lette e analizzate dai partecipanti. La lettura dei testi è compiuta attraverso una griglia di riferimento che orienta la riflessione dei sottogruppi di lavoro e che predispone campi di osservazione speci-

fici come le metodologie d'intervento, le teorie, la valutazione, la coercizione etc.

Mi sembra interessante sottolineare l'importanza dell'incontro dei partecipanti con le cosiddette 'vite di carta'; gli ego-documenti sono stati per i partecipanti una scoperta e allo stesso tempo un motivo di valorizzazione delle tematiche intraprese nel percorso *Biografie di maestri e maestre*. Maneggiare, toccare, sfogliare i diari e le memorie delle insegnanti, consente di entrare 'in punta di piedi' nelle biografie prese in esame e di analizzarle con rispetto.

III parte: L'intervista formativa

La terza e ultima parte del percorso laboratoriale prende in esame l'intervista formativa che rappresenta uno strumento privilegiato della ricerca qualitativa utilizzato in varie discipline con obiettivi diversi e specifici. Per quanto concerne l'intervista come strumento formativo, la finalità è sicuramente il recupero d'informazioni, ma in particolare la ricerca pedagogica si avvale dell'intervista per facilitare una riflessione biografica da parte del soggetto narrante su una specifica tematica esistenziale. Nel caso del laboratorio *Biografie di maestri e maestre* l'intento dell'intervista è di rintracciare e di riflettere sulla storia scolastica e sulla storia professionale dell'insegnante/narratore.

Intervista a coppie

L'intervista a coppie ha avuto il compito di sperimentare in prima persona la tecnica dell'intervista per la ricostruzione della biografia scolastica tra partecipanti. La scelta di recuperare le storie scolastiche dei partecipanti al corso, ha permesso di recuperare e di riflettere sul proprio percorso scolastico e formativo attraverso alcune domande che abbiamo definito e inserito nella griglia sottostante.

Domande:

Ricordi sul passaggio dalla scuola materna alla scuola elementare

Il mio primo ricordo delle scuole elementari: persone e i luoghi significativi

Momenti memorabili: non mi dimenticherò mai quella volta...

Quella volta in cui ho imparato...

Ricordi di successi nell'apprendimento: quali metodi di insegnamento

Riflessioni sulla scelta del percorso universitario

Come immagini il tuo lavoro di insegnante

L'esercitazione a coppie ha dunque permesso una riflessione e una ricostruzione più approfondita della propria esperienza scolastica ed ha reso i partecipanti più competenti nell'organizzazione e nella realizzazione dell'intervista formativa.

Intervista a un insegnante

Prima di intervistare l'insegnante, i partecipanti hanno realizzato, con la guida della sottoscritta, una traccia che facilitasse la narrazione di aspetti specifici dell'insegnamento. È stata dunque co-costruita una griglia di domande semi-strutturate per far emergere i nodi problematici della professione dell'insegnante. Troviamo qui un esempio di griglia costruita per l'intervista:

Domande:

Come sono entrate/i in ruolo e come si sono preparate/i al concorso

A quali saperi e conoscenze facevano riferimento nel lavoro in classe

Gestione della classe, mezzi coercitivi o punizioni

Come valutavano gli alunni

Le motivazioni all'insegnamento

Quali teorie pedagogiche e didattiche adottavano per l'insegnamento/apprendimento

Rapporto insegnanti/allievi: la relazione educativa

Le insegnanti e i rapporti con l'ambiente scuola: direttore, ambiente, colleghi, famiglie

La legislazione corrente e l'uso dei materiali didattici

Contesto sociale, cornice storica: cosa stava accadendo in quel periodo

Documentazione dell'epoca (pagelle, registri di scuola, letterine a maestre o a genitori)

Il risultato è stato veramente interessante sia nella scelta del narratore da intervistare, sia nello sviluppo e nell'evoluzione degli incontri.

La maggior parte dei partecipanti al laboratorio si è indirizzata verso il proprio insegnante di scuola primaria oppure verso altri maestri e maestre in pensione, laddove non fosse stato possibile riprendere i contatti con il proprio insegnante.

Il valore emotivo e l'interesse a rintracciare con gli insegnanti/narratori i passaggi indicativi della professione docente, hanno permesso ai partecipanti di compiere nuove riflessioni anche sulla personale motivazione all'insegnamento che, in molti casi, ha radici nella scuola primaria.

In sostanza è stato evidenziato quanto lo stile educativo dell'insegnante abbia influito sulla propria modalità di apprendere e di essere un futuro insegnante. Tale consapevolezza è ritenuta un passaggio fondamentale per la riflessione sulla propria biografia formativa.

3 - L'intervista formativa

Come analizzare le storie di vita di insegnanti che hanno varcato e vissuto nella trasformazione della storia dell'educazione e della scuola del Novecento? Una risposta è rintracciabile nel percorso di un laboratorio sulla biografia di maestre e maestri da un punto di vista di ricerca storica e di riflessione personale dalla propria biografia scolastica e degli apprendimenti.

Prendere in esame le biografie degli insegnanti richiede un atteggiamento di attenzione, competenza, rispetto e cura, ma anche strumenti di ricerca ade-

guati evitando quello che definisco un 'furto di storie'; un atteggiamento troppo spesso utilizzato anche nel campo della ricerca pedagogica dove la raccolta del materiale biografico non tiene sempre in massima considerazione la persona che narra e che consegna/dona un frammento della propria storia di vita al raccoglitore di storie.

Sovente lo studente o il ricercatore che utilizza lo strumento dell'intervista, non ritiene opportuno fare un lavoro di co-costruzione, di scambio, di riconsegna dell'elaborazione della biografia attraverso la 'restituzione' della storia ascoltata e raccolta. Piuttosto l'intervistatore è interessato a ricevere informazioni senza preoccuparsi della modalità formativa della raccolta della testimonianza.

L'intervistatore che si prende cura della narrazione anche durante l'intervista, favorisce una relazione di ascolto e di dialogo che consente al narratore l'avvio di una riflessione sulla propria storia di vita (o parte di essa) attraverso la restituzione scritta dell'intervista da parte dell'intervistatore.

Ascoltare, trascrivere e restituire la biografia al mittente, è un passaggio significativo spesso lasciato in ombra, sfumato o dimenticato e rappresenta un momento di scambio tra ascoltatore e narratore; una fase di valorizzazione della storia raccolta resa stra-ordinaria dalla cura del raccoglitore che la restituisce al protagonista, la valorizza affinché rimanga scritta e conservata come parte significativa della propria storia di vita.

Il momento della restituzione, infatti, può essere l'occasione per confermare, sviluppare o rivedere alcuni frammenti di ricordo, per ri-significare dei passaggi di vita, per co-costruire un lavoro che diviene a quattro mani restituendo così protagonismo al narratore come soggetto attivo nell'intervista e nel processo formativo. La condivisione dell'intervista scritta è un passaggio importante che necessita della registrazione audio dell'intervista per permettere al ricercatore o allo studente di 'non perdere una parola' di quello che l'intervistato dice e di poter interagire fisicamente con il narratore senza distogliere l'attenzione spostandola dalla relazione alla scrittura degli appunti.

Anche questo passaggio deve essere concordato e condiviso con il narratore in una sorta di contratto iniziale d'intervista.

Per questi motivi sarà descritta la pratica della raccolta delle biografie d'insegnanti attraverso la tecnica dell'intervista biografica e formativa.

L'intervista formativa è considerata “uno scambio verbale fra due persone una delle quali (l'intervistatore) cerchi, ponendo delle domande in parte rigidamente prefissate, di raccogliere informazioni o opinioni dall'altra (l'intervistato) su di un particolare tema¹¹.”

Tra le difficoltà dell'intervistatore vi è senz'altro quella di non trasformare l'intervista in un colloquio clinico, né in una confessione, o monologo o dibattito, cercando di mantenere un contesto specifico condizionante la comunicazione¹².

L'analisi dell'intervista sarà comunque effettuata secondo l'obiettivo prefissato inizialmente e condiviso con il narratore.

L'attenzione è posta nell'ascolto della storia di vita o di parte di essa; attenzione che permette di restituire valore e dignità al frammento di vita e ne coglie le essenze. Al narratore, attraverso la restituzione dell'intervista che gli viene resa dall'intervistatore, si riappropria della narrazione con un effetto di ulteriore riflessione e di implementazione della consapevolezza di sé.

L'intervistatore attento alle biografie dei narratori ha il compito di facilitare la narrazione della persona intervistata con l'attenzione di accogliere la storia narrata e di prendersene cura con un intervento discreto, professionale nell'accompagnare il fluire del racconto e nel favorire la realizzazione di un clima di fiducia.

Se la narrazione procede a fatica e il soggetto narrante ha difficoltà a ricordare, a mantenere un filo nella narrazione, è possibile pensare a interventi particolari come l'uso di fotografie o di altro materiale di documentazione personale del narratore (lettere, oggetti del passato...), utilizzato anche come stimolo ad una ricerca nella propria storia.

In generale il lavoro di raccolta di una biografia tende a innescare, nel narratore, processi e attitudini legate al desiderio di conoscere meglio se stessi, a una rivisitazione che è anche attribuzione di senso e al piacere di testimoniare per lasciare una traccia e di consegnare all'altro (e alla Storia) frammenti biografici.

L'intervistatore che si occupa dei processi formativi non ha come obiettivo

11. Mantovani S., a cura di, *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, p. 38.

12. Cfr. Kanizsa S., *Che ne pensi?. L'intervista nella pratica didattica*, pp. 7-15. Cfr. Atkinson R., *L'intervista narrativa*, Cortina, Milano, 2002.

incasellare la storia in una griglia già costituita, piuttosto propone suggestioni che stimolano lo scambio, che orientano e focalizzano la ricostruzione narrativa. Sarà scelto il luogo e il tempo dell'intervista del narratore in modo che sia creato uno spazio tranquillo, silenzioso, privato che sia confortevole e accogliente e, preferibilmente, privo di barriere come, ad esempio, le scrivanie.

Per la formulazione delle domande è importante informare la persona dei motivi e degli scopi dell'incontro: questo crea fiducia e predispone a parlare di sé con maggiore libertà. La fase iniziale è necessaria per la contrattazione sui tempi, gli obiettivi e l'utilizzo del registratore.

Il presupposto di partenza è l'atteggiamento di ascolto; un ascolto attento e attivo, per incoraggiare il racconto che all'inizio potrà essere faticoso per imbarazzo o diffidenza. Se l'atteggiamento di chi ascolta è di scoperta e di curiosità non invadente, si aiuterà il narratore al procedere dell'intervista.

L'ascolto non è giudicante e la persona che ci sta consegnando il suo universo di valori, ci affida la sua rappresentazione degli eventi, ed ha tutto il diritto di vedersi riconosciuta e accettata. Esplicitare in modo diretto, verbalmente o in forma involontaria le proprie posizioni discordanti, influisce negativamente sull'andamento dell'intervista. In un racconto biografico non importa la verità oggettiva ma la significatività che assume tale evento per il soggetto narrante.

Nel caso delle interviste con lo scopo di ricerca, si richiede l'autorizzazione attraverso un modulo specifico per la tutela del narratore e dell'intervistatore che fa la ricerca e, contemporaneamente, si prende cura della storia raccolta condividendone l'utilizzo.

Un esempio di autorizzazione potrebbe essere la seguente da utilizzare con i dovuti adattamenti¹³:

13. La scheda di autorizzazione è stata estratta dal testo di Atkinson R., *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé, nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Cortina, Milano, 2002, p. 123.

In considerazione delle finalità della ricerca

.....
 Autorizzo la registrazione dell'intervista, condividere e mettere in comune i racconti autobiografici per promuovere la comprensione più profonda dei temi dell'indagine.

Le registrazioni e la relativa trascrizione sono il risultato di interviste volontarie con il sottoscritto/la sottoscritta.

Le registrazioni e le trascrizioni potranno eventualmente essere pubblicate previa mia autorizzazione.

Firma:

Data:

Letto, approvato e sottoscritto da:

Intervistatore:

Il ruolo dell'intervistatore all'interno della relazione è di ascoltare e facilitare il racconto di sé, per dargli poi una forma scritta. Sarebbe opportuno restituire all'intervistato la sbobinatura integrale della registrazione. Il testo scritto è importante per poterne parlare direttamente con il narratore nell'incontro successivo e magari ampliare il testo rilanciando con domande appropriate e di approfondimento. Si consiglia la tenuta di un diario, dove appuntare, alla fine dell'incontro o mentre stiamo sbobinando, riflessioni, emozioni, intuizioni e annotazioni personali sul lavoro che stiamo svolgendo.

Come annunciato precedentemente, la registrazione contrattata con la persona intervistata, favorisce un ascolto più attento e una relazione migliore tra chi raccoglie e chi narra. L'utilizzo degli appunti durante l'intervista potrebbe bloccare la comunicazione e la fluidità della narrazione.

Dal lavoro sul testo grezzo si procede con una 'prima pulizia' del testo dalle ripetizioni e dal linguaggio parlato tipico dell'oralità. Dovrebbe essere riesaminata la punteggiatura, i verbi e la trama della narrazione.

Per procedere nella stesura della storia sarebbe opportuno incontrare nuovamente il narratore per una revisione del testo condivisa e magari lasciare in visione il testo scritto per leggerlo ed apportare eventuali modifiche. L'aspetto della condivisione della sbobinatura consente di co-costruire il testo e di faci-

litare un'ulteriore riflessione nel narratore che avrà cura di completare ed implementare i ricordi. La stesura definitiva diviene un testo utile per la ricerca dell'intervistatore e per restituire al narratore l'elaborato della parte della sua storia di vita.

Il momento della restituzione dell'intervista è particolarmente efficace poiché facilita l'approfondimento della riflessione dal testo scritto che, in seguito, diverrà patrimonio della ricerca in corso e soprattutto documento per il narratore che ne è l'assoluto protagonista.

I passaggi fondamentali potrebbero essere così suddivisi ed elencati¹⁴:

Informare la persona dei motivi e degli scopi dell'incontro: questo crea fiducia e predispone a parlare di sé con più libertà.

Non è necessario che la persona conosca nei dettagli cosa gli sarà chiesto, ma in generale le tematiche affrontate.

La fase iniziale è di contrattazione (esempio uso del registratore che permette chi ascolta di essere più attento senza dover scrivere).

La persona che ascolta inizialmente per mettere a proprio agio la persona può raccontare qualcosa di sé.

Una volta avviata la conversazione gli porgerà domande orientanti per la ricostruzione. L'ascoltatore avrà individuato dei temi ma sarà sempre il narratore a decidere se lasciarsi condurre.

I contenuti del colloquio possono essere diversi secondo i temi affrontate, l'ascoltatore porrà domande narrative relative agli eventi e alla storia personale: domande sulle attribuzioni di significato, più evocative o metaforiche; domande meta riflesive.

Le domande devono essere brevi e chiare, poste una per volta e in stile affermativo.

Dopo la registrazione e la sbobinatura del testo, il lavoro di analisi della storia di vita raccolta può essere così suddivisa:

Non è necessario leggere il racconto attraverso ipotesi predefinite, è necessario stare nel racconto.

Dopo un primo momento di riappropriazione del testo è importante annotare le prime impressioni concernenti, i temi emersi, ai passaggi di contenuto al ritmo del discorso, individuare le strutture attraverso cui si organizza il racconto.

E' necessario prestare attenzione a tre livelli strutturali: il livello degli eventi, il livello di attribuzione di significato agli eventi, la salienza tematica, temi o questioni cruciali.

14. L'elaborazione dell'elenco dei passaggi necessari per la somministrazione dell'intervista è stata rielaborata dal testo di Demetrio D., *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*, Unicopli, Milano, 1999, pp. 85-90.

Una volta individuate le tre regioni narrative occorre individuare la ricorsività o frequenza con cui si presentano individuando la frequenza delle parole chiave o di concetti significativi.

Quello che occorre rintracciare è il mondo sensibile ed emozionale del narratore, cogliendo il modo con cui è pronunciato una frase, una parola o il modo con cui è sfrontato un certo argomento.

La restituzione diviene dunque il passaggio successivo che avviene dopo aver trascritto la storia narrata per permettere all'intervistato di approfondire la propria riflessione sulla propria storia di vita.

Il ricercatore in questa fase specifica, osserva il processo e ne costruisce una sua rappresentazione che tenga conto di quanto gli attori, ha detto, percepito e sostenuto. I narratori si avvalgono della restituzione dell'intervistatore per completare la riflessione e la descrizione e per restituire eventualmente altre e nuove interpretazioni. La restituzione è considerata un passaggio altamente formativo per la potenzialità che offre al narratore di riflettere sugli eventi narrati e di implementarli con successivi ri-significazioni. Il risultato che ne deriva è quello di una storia relazionale tra narratore e ricercatore oltre che una microstoria raccontata da un testimone privilegiato.

Con queste strategie formative possiamo avvicinarsi alle 'storie altrui' ed in particolare all'ascolto delle biografie professionali per motivi di ricerca nell'ambito delle discipline formative e didattiche. Ritengo dunque necessario organizzare l'intervista con tutte le attenzioni indicate e con maggiore professionalità affinché sia per il narratore, un'occasione formativa e di riflessione e non la mera acquisizione di dati da parte dell'intervistatore.

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. *Andando a scuola*, Rivista Primapersona, n. 9, Arezzo, dicembre, 2002
- Antonelli Q., Iuso A. (a cura di), *Vite di carta*, L'Anchoredel mediterraneo, Napoli, 2000.
- Atkinson R., *L'intervista narrativa*, Cortina, Milano, 2002.
- Benelli C., *Philippe Lejeune. Una vita per l'autobiografia*, Unicopli, Milano, 2006.
- Bertaux D., *Biography and society*, Sage, Beverly Hills, 1981.
- Bertolini P., *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia, Milano, 2001.
- Biagioli R., Zappaterra T. (a cura di), *La scuola primaria. Soggetti, contesti, metodologie e didattiche*, ETS, Pisa, 2008.
- Bichi R., *L'intervista biografica: una proposta metodologica*, Vita e Pensiero, Milano, 2002.
- Bruner J., *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, tr.it. Boringhieri, Torino, 1992.
- Bruner J., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 2000.
- Cambi F., *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari, 2006.
- Chiland C. (a cura di), *L'entretien clinique*, PUF, Paris, 1983.
- Dallari M., *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narrativa*, Erikson, Trento, 2005.
- Demetrio D., *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.
- Demetrio D., *Ricordare a scuola*, Laterza, Roma-Bari, 2003.
- Demetrio D., *Per una Pedagogia e una didattica della scrittura*, Unicopli, Milano, 2007.
- Formenti L., Gamelli I., *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*, Cortina, Milano, 1998.
- Franceschini G., *Apprendere, insegnare, dirigere nella scuola riformata*, ETS, Pisa, 2003.
- Josselson R., Lieblich A. (a cura di), *The Narrative Study of Lives*, vol. 3, Interpreting experience, Sage, Thousand Oaks, 1995.
- Kanitz S., *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1993.
- Laneve C., *Scrittura e pratica educativa. Il contributo al sapere dell'insegnamento*, Erikson, Trento, 2009.
- Losito G., *L'intervista nella ricerca sociale*, Laterza, Roma-Bari, 2004.
- Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*,

Mondadori, Milano, 1998.

Olney J. (a cura di), *Autobiography: essays theoretical and critical*, Princeton University Press, Princeton, 1980.

Riva M.G. (a cura di), *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*, ETS, Pisa, 2009.

Santoni Rugiu A., *Maestre e maestri*, Carocci, Roma, 2006.

Shön D. A., *Il professionista riflessivo. Per una epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1999.

Semeraro A., *Il sistema scolastico italiano*, Roma, Carocci, 1999.

Trentini G. (a cura di), *Teoria e prassi del colloquio e dell'intervista*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1989.

Trentini G. (a cura di), *Oltre l'intervista. Il colloquio nei contesti sociali*, Torino, ISEDI, 2000.

Ulivieri S., Betti C., Cambi F., Catarsi E., Orefice P., Corchia F., Fratini C., Piagentini G., Borin P., *Maestro unico: no grazie!*, ETS, Pisa, 2009.

Witherell C., Noddings N., *Stories lives tell: narrative and dialogue in education*, Teachers College Press, New York, 1991.

Archivio Diaristico Nazionale di Pieve S. Stefano

Testi editi:

Lefèvre E., *Facciamo l'appello*, Casa editrice Liberetà, Roma, 2004.

Marinelli F., *Diario di una maestra*, Rosellina Archinto, Milano, 1988.

Prato A., *La mia scuola. Anno scolastico 1894/95. Diario di una maestra*, Comune di Alessandria, 1990.

Testi inediti:

Cerrini Melauri S., *Il paese sulla collina. Pagine di scuola e di vita*, Manoscritto

Reale Fontana A., *La vita ritrovata*, Manoscritto.

Rocchi M., *Ritagli di vita*, Manoscritto.

Venuti M., *Ricordi della vita scolastica di una maestra del Montefeltro*, Manoscritto.

MAESTRE E MAESTRI

CAPITOLO I

Wilma Cerri e l'insegnamento della matematica

Valeria Barsotti

1 - Introduzione

La maestra Wilma Cerri ha svolto per trentasei anni, dal 1939 al 1977, nelle scuole elementari della provincia pisana, la sua intensa e fervida attività educativa. Insieme ai suoi bambini realizzò esperienze innovative, dimostrando che la sua non era solo una semplice attività di insegnamento ma una vera e propria passione. E attraverso il ricordo che affiora in chiunque l'abbia conosciuta, emerge una figura educativa che credeva fermamente che insegnare è in primo luogo una relazione umana. Come tale, per lei l'azione educativa non comprendeva solamente la trasmissione del sapere, ma implicava altre dimensioni, al di là dell'istruzione, seppure fondamentale. La maestra dava al suo lavoro anche il forte significato di legame affettivo-emotivo che stabiliva con tutti i ragazzi e che non si esauriva nell'ambito strettamente scolastico. Era una donna che credeva in un mestiere straordinario e appassionante, che svolgeva con delicatezza, discrezione e consapevolezza ma anche con fermezza e con forte professionalità. Tutto ciò in modo generoso e competente ma spesso spontaneo, e per questo ancora più meritevole, in anni di profondi mutamenti della scuola italiana. Anni in cui si dissolvevano le classi differenziali, in cui veniva richiesta a gran voce pari dignità per gli alunni diversamente abili. Anni in cui il bambino, a prescindere dalla sua estrazione economica e sociale, veniva chiamato a diventare finalmente artefice del proprio processo educativo.

La maestra Wilma Cerri ha dimostrato di essere un'insegnante consapevole che la relazione insegnamento-apprendimento è una delle fondamentali relazioni umane. Nella sua scuola l'insegnante diventava così il centro di una tensione morale finalizzata a creare un clima positivo in cui sviluppare l'apprendimento, lontana da forme di permissivismo ma carica di emotività e di capacità relazionali e comunicative non comuni. Un'insegnante, come è stata definita da una sua ex allieva, capace di lasciare un segno, perché ciò che faceva non si chiudeva nell'istante stesso dell'azione didattica, ma apriva spazi che andavano oltre l'immediatezza.

2 - Vita e formazione

Sappiamo quanto la storia della scuola elementare, come quella degli altri gradi di istruzione, si svolga parallelamente ai processi culturali e sociali di un determinato contesto e periodo storico. Dopo la fine del secondo conflitto mondiale le preoccupazioni immediate del sistema educativo italiano riguardarono la duplice necessità di rimettere in funzione la scuola dopo il disastro della guerra e di rinnovare, anche ideologicamente, i contenuti dell'insegnamento¹. Gli effetti materiali della guerra, con la quasi totale distruzione degli edifici scolastici e con l'occupazione di quelli che erano rimasti in piedi da parte degli sfollati, ridotti spesso a pubblici dormitori e a cucine pubbliche, con la dispersione degli insegnanti, la disorganizzazione amministrativa, il disorientamento degli studenti, trascinarono la scuola italiana in una situazione tragica e mortificante da cui non fu facile far ripartire il processo di rinascita negli anni del dopoguerra².

La maestra Wilma Cecchelli in Cerri inizia la sua carriera scolastica proprio in quei difficili anni. Il suo cognome di nascita, Cecchelli, come volevano le consuetudini dell'epoca non veniva quasi mai usato neanche nei documenti ufficiali, se non a fianco al ricordo del nome del padre.

L'esperienza didattica della maestra non è solo originale e innovativa, tanto che il suo modo di insegnare ancora oggi mostra tutta la sua validità e attualità, ma riesce a raccontare il senso che lei stessa dava alla professione dell'insegnante, che rappresentava per lei vocazione, mestiere e passione. La scuola della maestra Wilma, come testimoniano i documenti ufficiali, i registri dell'epoca, i diari che ha lasciato e le numerose testimonianze, lasciava spazio ad ogni forma espressiva, stabilendo con i suoi alunni rapporti privilegiati dal punto di vista affettivo. Per lei la scuola non rappresentava solo il luogo di acquisizione di informazioni, ma era riconosciuta come un spazio privilegiato di formazione della personalità perché, come scrive la maestra in un suo diario "la passione è fondamentale nella conoscenza ... e dunque, una scuola che educa e non si limita solo ad istruire." La sua era una scuola che ascoltava i ragazzi e stabiliva con loro rapporti significativi che non si concludevano nello spazio e nel

1. D. Bertoni Jovine, *La scuola italiana dal 1870 ai nostri giorni*, Editori Riuniti, Roma, 1958.

2. P. Bertolini, F. Frabboni, *Scuola primaria*, La Nuova Italia, Firenze, 1985, p.29.

tempo scolastico, ma rimanevano forti e profondi nel tempo.

La maestra Cerri riusciva a dimostrare quanto fosse per lei importante il rispetto e la capacità di calarsi nella realtà sociale e culturale dei suoi ragazzi, centrali, nella sua visione del processo di insegnamento-apprendimento.

La maestra nasce a Volterra (Pisa) il 7 gennaio del 1920, figlia di Duilio Cecchelli, volterrano e alabastrino, e Evelina Bussagli. La sua famiglia, di modeste origini, le permise con molti sacrifici di iscriversi dopo la scuola elementare all'avviamento professionale³ prevedendo per lei un futuro di lavoro e non certo un proseguimento negli studi. Durante il corso di studi l'alunna Wilma Cecchelli si mise in evidenza per bravura e diligenza fuori del comune, tanto da spingere gli insegnanti ad insistere verso i genitori per un suo proseguimento negli studi. Conseguì con merito, distinguendosi per impegno e bravura, il diploma di maturità magistrale presso l'Istituto Magistrale di Volterra negli anni precedenti il secondo conflitto mondiale. Il 30 novembre dell'anno 1948 presso il Municipio di Poppi (Arezzo), davanti al Direttore Didattico Emilio Cocchi e a due testimoni, come prevedeva la normativa dell'epoca, espresse la propria promessa solenne per l'immissione in ruolo⁴. Le testimonianze di questo periodo, che la vedono impegnata in una scuola unica di uno sperduto paese della provincia di Arezzo, sono ricostruibili sia attraverso i documenti costituenti il fascicolo personale depositato presso l'Archivio storico dell'Istituto Comprensivo 'G.Toniolo' di Pisa, sia attraverso i preziosi diari conservati dalla figlia. Una lunga carriera, quella della maestra Cerri, trascorsa dall'anno scolastico 1939-40 in trentanove anni scolastici nella provincia aretina prima e pisana poi e conclusa a Pisa città nell'anno scolastico 1976-77.

3 - Un'esperienza innovativa nella provincia pisana

La sua carriera inizia, dunque, nei difficili anni della seconda guerra mondiale come insegnante supplente in servizio presso scuole uniche di campagna della provincia di Arezzo, dove ha trascorso più della metà degli anni di lavoro, vivendo in prima persona tutte le difficoltà della realtà in cui operava. La scuola

3. L. 22 aprile 1932, n. 490: la scuola di avviamento al lavoro è trasformata in scuola di avviamento professionale.

4. Archivio Storico dell'Istituto Comprensivo 'G.Toniolo', Pisa, fascicolo personale Wilma Cerri, Verbale di Promessa solenne, 30 novembre 1948.

unica⁵ o rurale era una realtà molto diffusa nel nostro paese dove svolgeva una funzione sociale e educativa di notevole rilevanza.

Anche la maestra Wilma Cerri, in quelle particolari realtà, dovette affrontare grandi difficoltà trovandosi, come molti altri suoi colleghi dell'epoca, ad operare in condizioni precarie a causa della povertà di strutture e di mezzi a disposizione, poiché gli stanziamenti per le scuole rurali erano scarsi e mal distribuiti⁶. Infatti un compito delicato atteneva il maestro rurale: doveva essere un buon intermediario culturale con un mondo contadino spesso lontano e diffidente, provato dalle profonde sofferenze della guerra. Il ruolo del maestro, didattico e sociale al tempo stesso, emerge in modo evidente dalle testimonianze della maestra che, in servizio nell'anno scolastico 1948-49 presso la scuola elementare di Lavoriano di Poppi, insegnava in una scuola unica a bambini delle classi I, II, III.

Come racconta la documentazione di quel periodo, la sua classe era composta da 19 bambini, dei quali soltanto 12 frequentavano regolarmente. In un verbale di visita del periodo, redatto dal Dirigente Scolastico e allegato al fascicolo personale, troviamo evidenziata la precarietà delle condizioni in cui operava la maestra in quella scuola: aveva un arredamento insufficiente, era rotta la stufa per il riscaldamento, le pareti erano tutte scalcinate e da ristrutturare, l'ambiente era infestato da parassiti; i bambini non avevano né strumenti per la lettura né libri di testo e, soprattutto, la maggior parte di loro non frequentava regolarmente e da parte delle famiglie non vi era il benché minimo interesse verso l'attività scolastica. La maestra, che aveva l'obbligo di residenza nel comune della scuola stessa, si occupava anche delle pulizie dell'aula-scuola, visto che non era previsto alcun personale di custodia. La maestra Wilma alloggiava presso una famiglia di contadini del piccolo borgo del casentino che, oltre ad una pieve trecentesca contava poche decine di anime sparse per le campagne circostanti.

Ogni mattina, riuscire a convincere le famiglie dell'importanza di far frequentare la scuola a tutti i bambini, costituiva un'impresa non certo di facile realizzazione.

Nonostante tutto il suo impegno, infatti, le difficoltà contingenti demotivavano le famiglie facendo passare l'istruzione come un qualcosa di sicuramente

5. Ora scuole rurali art. 2 del R.D.L. 20 giu. 1935, n. 1196. Tali scuole sono passate alle dirette dipendenze dei provveditori e riordinate. Vedi: R.D. 14 ott. 1938, n. 1771; L. 1 giu. 1942, n. 675 artt. 1, 2, 6; L. 31 maggio 1943, n. 570 art. 8 e gli artt. 181 e seguenti del regolamento R.D. 26 aprile 1928 n.1297.

6. A. Santoni Rugiu *Maestre e maestri, la difficile storia degli insegnanti elementari* Carocci, Roma, 2006.

secondario rispetto a molte altre concrete problematiche vissute quotidianamente.

La maestra viene trasferita nell'anno scolastico 1950-1951 a Castelnuovo Val di Cecina, in una scuola elementare dove rimarrà fino all'anno successivo quando verrà nuovamente trasferita nella sede di Pomarance-Montecerboli. Nella nuova sede rimarrà dieci anni, prima di arrivare definitivamente a Pisa. I registri scolastici⁷ degli anni trascorsi nella Direzione Didattica di Pomarance, la maggior parte dei quali passati a Montecerboli, raccontano molto del lavoro dell'insegnante grazie anche all'ottimo stato di conservazione, merito della Direzione Didattica che gestisce con particolare cura e attenzione il proprio Archivio Storico. E attraverso la loro lettura e analisi possiamo cogliervi non solo uno spaccato della condizione sociale della società rurale di quegli anni ma anche informazioni sulla scuola, il tipo di insegnamento, l'importanza data a certi aspetti della vita. Tali registri attestano le condizioni disastrose del contesto, ma anche la voglia di ripresa, la volontà e la fiducia autentiche dell'insegnante.

Fin dalla prima lettura di tali documenti emerge l'alto numero di ripetenti che si trovavano in ogni classe della scuola, non solo in quelle della maestra Cerri. Nel registro dell'anno scolastico 1952-1953 relativo ad una pluriclasse mista (una seconda e terza elementare) composta relativamente da 11 e 12 alunni, possiamo contare ben sette ripetenti. Nella cronaca della vita scolastica dell'anno successivo, l'insegnante annota con preoccupazione il giorno 10 ottobre: *“questa mattina si è presentato un nuovo bimbo che frequenterà la V^a classe. E' I.S., un bambino che sta molto lontano e che è abbastanza grande, avendo ripetuto la IV^a per tre volte”*.

Il 13 ottobre dello stesso anno possiamo leggere: *“credevo di essere al completo col numero di frequentanti ed invece oggi si è presentato V.C.. E' un ragazzone ripetente di IV^a classe che abita a circa un'ora e mezzo di cammino a piedi dalla scuola... Siamo così in trenta di cui 18 di quarta e 12 di quinta”*.

In ambedue i casi possiamo intuire le difficoltà oggettive dei ragazzi nel frequentare le lezioni data la lontananza delle loro abitazioni dalla scuola che li costringeva ad ore di cammino a piedi per raggiungerla. Le ultime parole scritte dalla maestra nella cronaca di vita scolastica dello stesso anno - “Sono stati tutti promossi!” - sembrano riecheggiare nelle orecchie del lettore come una

7. Registri personali conservati presso Archivio Scolastico Istituto Comprensivo 'M.Tabarrini', Pomarance, Pisa.

frase gridata con profonda soddisfazione. E' possibile supporre che un tale atteggiamento dell'insegnante nei confronti degli allievi potesse essere pericolosamente letto, dai suoi superiori, come una mancanza di professionalità e serietà, in una scuola che bocciava in modo massiccio e frequente.

L'analisi dei registri⁸ dell'epoca ci porta ad osservare quanto venisse privilegiato l'ambito linguistico-letterario ed espressivo come volevano i programmi di quegli anni. I registri ci parlano dell'attivazione in classe di una modalità comunicativa particolarmente innovativa per l'epoca e per il contesto in cui operava la maestra: come la definiva lei stessa "la corrispondenza extra-scolastica", tenuta dai suoi alunni con bambini di altre scuole non meglio precisate. La corrispondenza interscolastica, insieme alla tipografia scolastica (esperienza che la maestra riprenderà negli anni pisani), ci riporta alla pedagogia di Celestin Freinet (1896-1966). È questa la tecnica che la maestra Wilma riteneva molto stimolante per rompere l'isolamento degli scolari di campagna; infatti all'epoca delle prime esperienze di Freinet⁹, come nella realtà della maestra, va ricordato che non c'era la televisione e i cinema non erano diffusi nei piccoli paesi; la posta rappresentava ancora il mezzo ideale di collegamento con l'esterno. Oggi sappiamo quanto questa attività attivi i bambini a leggere, a fare osservazioni, a esprimere un parere, a fare confronti, a concordare con il testo o smentirlo. Ma ciò non era così scontato negli anni della maestra Cerri; le sue attività all'interno della classe dimostrano quanto innovativa fosse l'insegnante nel suo periodo di lavoro. Non sono riscontrabili, infatti, nei vari registri dell'epoca di altre insegnanti, testimonianze di metodologie di quel tipo attivate in altre classi.

Particolarmente privilegiate dalla maestra erano anche altre modalità espressive, quali le recite scolastiche e le varie drammatizzazioni di letture e testi letti in classe o il disegno.

Notevole rilevanza era data dall'insegnante nei diversi anni scolastici all'espressione grafica. Espressione che trova la sua ispirazione nell'osservazione della realtà attraverso "passeggiate", nella copia dal vero di frutti, fiori e foglie raccolti dai bambini stessi e portati a scuola. La maestra, come tutti gli altri insegnanti della stessa scuola in quel periodo, appare profondamente religiosa: non manca di annotare nella cronaca le cerimonie religiose di inaugurazione

8. Registro personale anno scolastico 1950/51 conservato presso Archivio Scolastico Istituto Comprensivo 'M.Tabarrini', Pomarance, Pisa.

9. A. Canevaro, 'Il paniere delle interviste: punti di vista a confronto sull'attualità della proposta pedagogica di Freinet', In Movimento di Cooperazione Educativa, *Freinet: dialoghi a distanza*, La Nuova Italia, Firenze, 1997.

dell'anno scolastico nella vicina chiesa compiacendosi del buon comportamento delle scolaresche.

Sono molte infine le attività dedicate all'ambito logico matematico che appare particolarmente ricco e curato, dalle misurazioni pratiche dell'ambiente scolastico ai giochi del mercato tenuti in classe: tutte evidenziano un particolare interesse della maestra verso l'ambito logico-matematico, come si rivelerà più esplicitamente negli anni di scuola pisana.

4 - Un'esperienza innovativa nella provincia pisana

La maestra Wilma Cerri arriva definitivamente a Pisa, seguendo il trasferimento del marito, negli anni scolastici 1964-1965. Dopo un anno trascorso nella scuola di Calabrone, viene trasferita in una scuola del centro cittadino, l'elementare G. Lorenzini. Quando la maestra arriva in questa scuola ha maturato già una consolidata esperienza professionale, trascorsa in contesti e ambienti completamente diversi dalla realtà pisana di città. Del periodo trascorso a Pisa sono reperibili maggiori informazioni, dedotte non solo dall'analisi dei documenti ufficiali, quali registri o fascicolo personale, ma anche dalle testimonianze dirette di coloro che hanno avuto modo di conoscerla sia come collega che come insegnante. Infatti un documento ufficiale non può mai essere considerato una testimonianza esauriente del lavoro scolastico; chi conosce la scuola sa che programmazioni e piani di lavoro sono in genere poco rappresentativi dell'effettivo lavoro svolto in classe, configurandosi spesso come un'arida descrizione del percorso didattico. Dobbiamo tuttavia considerare quelle cronache come un esempio importante di scrittura e testimonianza anche se, ovviamente, per loro natura formali, compilate per assolvere un compito istituzionale e per documentare il lavoro dell'insegnante ai suoi superiori.

La maestra scriveva moltissimo e conservava scrupolosamente tutta la documentazione da lei prodotta nel corso del tempo. Accanto ai diari personali, la maestra conservava anche tutti i sussidi didattici da lei prodotti artigianalmente e che utilizzava a scuola. A Pisa, in quegli anni, non si attuavano esperienze particolarmente significative di didattica innovativa, ma c'erano comunque insegnanti, tra cui la maestra Cerri, che sperimentavano singolarmente, qualche volta coinvolgendo i colleghi e qualche volta tra la loro indifferenza, nuovi modi di fare scuola.

La scuola in cui lavora in quegli anni la maestra è una grande scuola di città, con dieci e più classi, con strutture rimodernate anche se non completamente adeguate alle esigenze delle attività proposte. In molti casi, infatti i registri si chiudono con la relazione finale degli insegnanti che denunciano la vetustà dei

locali, la mancanza di una palestra, l'inidoneità dell'ambiente alle nuove esigenze della scuola, oltre il cattivo stato di manutenzione. Dall'osservazione dei registri appare immediatamente evidente la riduzione della selezione, con il numero dei respinti che diminuisce fino a scomparire quasi del tutto intorno alla prima metà degli anni settanta. Dell'anno scolastico 1966-67, primo anno di lavoro della maestra presso la scuola elementare F. Lorenzini, è possibile documentare l'attività svolta anche attraverso l'analisi di un interessante diario personale¹⁰. Si tratta di un quaderno denominato dalla maestra "diario giornaliero delle lezioni", nel quale essa annotava quotidianamente, con dovizia di particolari, tutte le sue attività, proponimenti e esperienze significative della vita in classe.

La classe descritta è la 1^a B, una classe di 22 alunni dei quali 12 femmine e 10 maschi. Nel diario personale possiamo rilevare con maggior autenticità e in modo più dettagliato che non sui documenti ufficiali, quanta profonda dedizione e attenzione caratterizzasse la sua opera didattica. Ogni attività è accompagnata, prima di essere effettuata in classe, da riflessioni sulle modalità di attuazione della stessa e, in seguito, da commenti su come si è svolta o come avrebbe potuto svolgersi. E attraverso la lettura del diario scritto della maestra emergono molte pagine importanti della nostra storia, come la descrizione dell'alluvione a Pisa nel novembre 1966. Storia e cronaca di quei giorni raccontata e vissuta anche dai bambini, ciò che costituisce un modo per approfondire, comprendere e confrontare visioni diverse di realtà storiche e geografiche partendo da luoghi ed eventi che appartengono al nostro vissuto.

La maestra si rivela spesso molto severa con se stessa e soprattutto con certi schemi imposti dalla normativa scolastica, evidentemente ritenuti troppo restrittivi. Un commento particolare e dettagliato si riferisce alle pagelle scolastiche trimestrali, da lei giudicate estremamente rigide e nelle quali non si riteneva capace di esprimere giudizi su bambini conosciuti da poco tempo. A tal proposito scrive nel suo quaderno personale: *"ho dato le pagelle del primo trimestre ed è stato tremendo per me dover classificare con un numero (perché di questo si tratta!) dei bambini dopo appena due mesi di scuola, che in fin dei conti conosco ancora poco. Ne avrei fatto volentieri a meno e sarei stata più contenta se almeno fos-*

10. Dal "Diario giornaliero delle lezioni", a.s. 1966/67 conservato presso archivio della famiglia Cerri.

sero stati rimandati al secondo trimestre. In ogni modo è andata così e io ho cercato di agire per il meglio. Dopo tanto riflettere, ho deciso di dare la sufficienza a tutti, compresi coloro che non sanno ancora scrivere sotto dettatura alcuna parolina; non si può abbattere un bambino che affronta la prima volta la scuola! Ho parlato con i loro genitori e gli ho detto che non voglio fare falsi sentimentalismi, dovranno lavorare se vorranno avere il voto che si meritano”.

Tali considerazioni, che non vengono minimamente menzionate nel registro ufficiale, connotano la profondità dell'azione professionale della maestra che si rivela anticipatrice della rivoluzione didattica che si concretizzerà con la legge 517 del 1977¹¹. Con tale legge veniva, infatti, formalizzata la distinzione pedagogica tra valutazione formativa e valutazione selettiva attraverso l'abolizione dei voti decimali e della tradizionale pagella. La riflessione della maestra non era così scontata per i suoi tempi nei quali, in presenza di problemi di comportamento e di inserimento scolastico, si utilizzava comunemente il termine “disadattamento”. In tale ottica si perdevano completamente di vista le cause di comportamenti “ribelli” o difformi esonerando la scuola da ogni responsabilità.

Dalla lettura del suo diario scolastico emerge quanto questi argomenti siano stati per lei motivo di profonde ed intense riflessioni, ritenendo importante l'astenersi dal redigere valutazioni che avessero il sapore di giudizi categorici e ultimativi (soprattutto se poco positivi), verdetti inappellabili e immodificabili. La maestra, come annotato nel suo diario, riteneva importante limitarsi ad una descrizione contingente e puntuale di quanto si era verificato nel processo didattico, pronta a cambiare e modificare il giudizio in rapporto all'andamento e alla evoluzione delle prestazioni dell'alunno. Spesso nei suoi appunti parlava di “individualizzazione” in riferimento ai vari interventi educativi da realizzare nei confronti dell'uno o dell'altro alunno.

Troviamo tra gli appunti dello stesso anno, alla data del 7 maggio 1967, la testimonianza di una sua partecipazione ad un ciclo di conferenze tenute dal prof. Pietro Pfanner presso l'aula Magna del pensionato Universitario Toniolo, in via S. Zeno a Pisa. Il prof. Pfanner, specialista in neuropsichiatria infantile, è figura di rilievo in ambito nazionale e internazionale riguardo alle problematiche legate alla didattica speciale e all'integrazione. Nel 1958 pose le premesse

11. *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*, Pubblicata nella G.U. 18 agosto 1977, n. 224.

per la costituzione di un Istituto clinico extra-universitario per disabili neuropsichici, la Fondazione Stella Maris, e su designazione dell'Università ne fu subito nominato direttore, incarico che ha mantenuto fino ad oggi. La Fondazione Stella Maris di Calambrone (Pisa), sede per anni dell'omonima scuola ortofrenica, è tuttora una struttura di ricerca, un presidio del Servizio Sanitario Nazionale nonché un'importante realtà di supporto per la scuola del territorio pisano, in ambito Neuropsichiatrico dell'Infanzia e dell'Adolescenza, della Riabilitazione, della Psicoterapia, della Psicopedagogia. Porre attenzione a problematiche legate alla disabilità significava in quel periodo avere una sensibilità professionale non comune. Nella legge del 31 dicembre del 1962¹², che istituiva la nuova scuola media, proprio l'esigenza di far corrispondere le risposte didattiche ai problemi posti dalla scolarizzazione di massa portò a prevedere le cosiddette classi differenziali. Classi nelle quali venivano inseriti non solo gli alunni con problemi di apprendimento, ma anche quelli provenienti da condizioni sociali disagiate, per i quali venivano conseguentemente predisposti dei percorsi specifici. Inoltre, in questa categoria di alunni erano compresi anche i "disadattati del carattere e del comportamento": il termine veniva così estensivamente applicato ad individui portatori di gravi lesioni organiche e/o di gravi deficit psicologici riconducibili a particolari condizioni socio-familiari. La classe differenziale diventava così l'ambiente alienante per eccellenza.

Nel 1968 però viene a formularsi una forte polemica riguardo alle classi differenziali: si accusava la scuola di aver ghettizzato coloro che per particolari ragioni non erano simili agli altri. È questo il periodo in cui si comincia a parlare di "inserimento" del bambino diversamente abile nella scuola di tutti. Si cercavano così nuovi metodi, nuovi ordinamenti cercando di attuare quanto viene sancito dalla Costituzione: "la scuola è aperta a tutti". Dal 1970 in poi appare chiaro che le classi differenziali non corrispondono più all'evoluzione della società in senso democratico, che è mutato il ruolo e la finalità della scuola e, di conseguenza, viene stimolato il potere politico all'abbattimento delle tradizionali barriere disciplinanti. Il cammino dell'integrazione scolastica è segnato da due importanti provvedimenti legislativi: la legge 118 del 1971 (art. 24) e la legge 517 del 1977¹³. In particolare quest'ultima rappresenta il punto di riferi-

12. L. 31 dicembre 1962, n. 1859, *Istituzione e ordinamento della scuola media statale*, pubblicata nella G.U. 30 gennaio 1963, n. 27.

13. Legge 4 agosto 1977, n. 517, *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*, pubblicata nella G.U. 18 agosto 1977, n. 224.

mento più importante per la legittimazione del diritto a frequentare le scuole comuni da parte dei disabili.

Oggi sappiamo quanto l'integrazione dell'alunno disabile sia legata a tutto il rinnovamento della scuola e alla gestione sociale di essa, ad una nuova professionalità dell'insegnante, alle tecniche didattiche e perfino alla struttura architettonica dell'edificio scolastico che necessariamente deve poter ospitare tutti i bambini, ma all'epoca della maestra Cerri tutto ciò era ancora lontano dal diventare un comune *modus operandi*. "L'handicap è competenza di tutti, ma nella scuola o fuori dalla scuola?" scrive la maestra nei suoi appunti. E ancora: "tutti devono cooperare in modo globale: la scuola, la famiglia, gli specialisti attraverso una struttura capillare. Ci vorrebbe una nuova scuola aiutata da operatori qualificati." Certamente queste parole possono essere lette come precorritrici di una logica d'integrazione ben lontana da quella appartenente alla scuola di quegli anni. Come aveva già capito la maestra, la parola integrazione implica una forte partecipazione attiva di tutti coloro che condividono la presenza di un alunno disabile vedendo in questo l'opportunità di una crescita significativa per tutti. Dobbiamo arrivare alla Legge 104 del 1992¹⁴ per inserire l'integrazione scolastica in una più ampia strategia d'integrazione sociale (nel mondo del lavoro, dei servizi, ecc.) e rendere più concreta la concertazione degli interventi di competenza dei diversi soggetti (scuola, enti locali, aziende sanitarie locali) attraverso la formula degli Accordi di programma provinciali (disciplinati dal decreto ministeriale del 9 luglio 1992).

La maestra dimostra di aver ben capito che per accogliere tutti gli alunni non basta il suo solo lavoro, per quanto efficiente e propositivo: occorre una stretta collaborazione tra tutti coloro che fanno parte del mondo degli alunni stessi, di tutti gli alunni. Per dirla con parole sue "comunione d'intenti capillare, globale". Nei suoi scritti troviamo infatti molto spazio dedicato all'accoglienza, momento cruciale dell'azione didattica. Fa infatti propositi su come li accoglierà il primo giorno di scuola, descrivendone addirittura minuziosamente le modalità: *"con voce calma, atteggiamento tranquillo, sorridente e serena, inizierà la conversazione. Il bambino dovrà capire che io sono lì per lui, per insegnargli, per aiutarlo, per aprire un colloquio che durerà tutto l'anno."*

14. L. 5 febbraio 1992, n. 104 *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*, pubblicata nella G.U. 17 febbraio 1992, n. 39.

Il significato della parola accogliere (accolligere = radunare) cioè mettere insieme, rimanda al concetto di creazione di un contesto umano, un vivaio di relazioni autentiche, nella prospettiva della crescita personale di tutti coloro che ne fanno parte e che ne sono parte integrante (integrazione). Al riguardo, appare opportuno evidenziare che l'integrazione, e quindi l'accoglienza, non riguarda solo gli alunni in situazione di handicap, ma tutti gli alunni, in quanto riconosciuti e valorizzati nella loro diversità, nella irripetibile, unica, singolare personalità che costituisce il valore di ogni persona.

La scuola della maestra Wilma, come descritta nei suoi diari, riconosceva tutti nella loro diversità. Nella sua classe si faceva scuola per tutti e per ciascuno, scuola su misura dei singoli alunni, quali che siano state le loro possibilità formative, che nessuno poteva diagnosticare in termini assoluti, perentori, definitivi, né per l'alunno in situazione di handicap, né per gli altri alunni. Alla luce di tutto ciò appare particolarmente significativo il suo rivolgersi, nel diario, sempre al "bambino" senza mai parlare degli alunni in modo generico. Sono molto frequenti le sue descrizioni particolareggiate delle caratteristiche di ogni alunno, delle particolari problematiche presentate da ognuno di essi.

E in tale prospettiva l'accoglienza della maestra verso i suoi alunni si configura non come un generico atteggiamento di disponibilità umana e di benignità, ma come impegno forte di conoscenza e di valorizzazione della realtà personale, umana, sociale, familiare di ogni alunno. Le sue dettagliate descrizioni di ogni bambino che raccoglie nel suo diario personale testimoniano la sua particolare attenzione verso gli alunni, che cercava di conoscere in ogni loro aspetto, non soltanto in quello del rendimento scolastico. I casi più difficili sono infatti descritti analizzando con attenzione tutte le loro potenzialità e problematiche: da quelle familiari (condizione sociale e composizione della famiglia) a quelle delle eventuali condizioni di salute personali, da quelle relazionali all'interno della classe a quelle comportamentali.

In altri casi viene rilevata l'efficacia dell'insegnamento individualizzato e l'importanza del lavoro di gruppo ai fini non tanto dell'apprendimento, ma dell'instaurarsi di corretti rapporti sociali tra gli alunni. È tuttavia evidente che è penetrata nella sua pratica didattica quotidiana la concezione dell'apprendimento non solo come conquista individuale ma come processo realizzabile in collaborazione con gli altri.

5 - La scuola vista dal diario della maestra

La classe descritta nel diario personale è presentata in modo diverso rispetto a quella descritta nel registro ufficiale: è sicuramente più dettagliata nei metodi, nei contenuti, nelle riflessioni su scelte e strategie didattiche. Infatti ad attività annotate sulla fonte ufficiale in modo frettoloso e con scarsa rilevanza, possono corrispondere descrizioni particolareggiate sul diario personale. Vengono descritti con maggiore regolarità (cosa del tutto assente nei primi registri) gli incontri e i rapporti con i genitori, che diventano non solo più frequenti ma anche più regolarmente disciplinati. Mentre nel passato erano probabilmente spontanei e casuali, negli anni pisani i ricevimenti avvengono con orari e giorni stabiliti. Non vengono mai menzionate nel diario personale annotazioni riguardo qualsiasi forma di collaborazione o rapporto tra gli insegnanti della stessa scuola.

Molte sono le indicazioni dell'insegnante sia nei registri ufficiali e, ancora di più, nei suoi diari personali sulle innovazioni didattiche che avevano caratterizzato la scuola nel tempo come la corrispondenza interscolastica, la redazione del giornalino, l'allestimento della biblioteca e le varie recite tenute in occasioni di manifestazioni e feste della scuola, legate a contenuti didattici o a ricorrenze storiche. La festa della mamma e quella del babbo danno all'insegnante l'occasione per attività che vanno dalla costruzione degli oggetti-dono alla lettura di brani letterari, a piccole feste in classe con recitazioni di poesie e canti di stornelli in dialetto pisano che talvolta acquistano particolare rilevanza per la presenza del direttore e denotano particolare impegno.

È molto interessante poter confrontare il commento dell'insegnante con quello ufficiale del direttore, riportato nel "rapporto informativo dell'anno scolastico 1966-1967" e contenuto nel suo fascicolo personale¹⁵. Il giudizio complessivo nei confronti della maestra è ottimo, giustificato *"dalla serietà e lo zelo con cui si dedica all'insegnamento e per il suo grande attaccamento alla scuola alla quale si dedica con zelo e amore non comuni. [...] L'insegnante ha svolto una proficua attività didattica adeguando la sua azione alle esigenze della scolaresca e ha ottenuto ottimi risultati. Ottimo il suo comportamento, molta la stima goduta. L'aula*

15. Fascicolo personale conservato presso l'Archivio Storico dell'Istituto Comprensivo 'G.Toniolo', Pisa.

è tenuta con moltissima cura dall'insegnante. Gli alunni si presentano molto bene: tutti hanno il grembiolino scolastico lindo e sono ben curati di persona. I libri della bibliotechina scolastica sono 45. Anche a prima vista ci accorgiamo immediatamente che abbiamo dinanzi una scolaresca molto curata dall'insegnante e dopo la visita didattica, la prima impressione si è concretizzata pienamente. [...] Sono entrato in classe e i bambini erano intenti a svolgere un testo libero che per la maggioranza è risultato fresco, spontaneo corretto. Gli alunni hanno piena conoscenza del periodo numerico entro il 50 e conoscono il valore delle quattro operazioni. Bene la lettura che per molti è già espressiva. Gli alunni sono abituati a riassumere con parole proprie il brano letto. Giusta importanza è stata data al canto corale e le attività manuali e pratiche sono state incoraggiate come gioco lavoro. L'insegnante si dedica con vivo slancio alla sua opera e gli ottimi risultati conseguiti lo dimostrano in pieno".

Tutti i giudizi espressi dai vari dirigenti scolastici, che si sono ripetuti con cadenza annuale in tutti gli anni della sua carriera, valutano in maniera univoca come ottimo il lavoro svolto dell'insegnante. Risulta interessante leggere il giudizio espresso dalla direttrice didattica che guida la scuola dall'anno scolastico 1972-1973. La nuova direttrice sembra apprezzare altri e più sostanziali aspetti della professionalità dell'insegnante della quale definisce "mirabili" i risultati raggiunti: *"gli alunni della classe vivono una felicissima esperienza scolastica, in una comunità organica, culturalmente e socialmente stimolante. Elevatissimo il livello di formazione raggiunto da questi bambini. L'insegnante ha seguito il metodo naturale, e per la matematica un indirizzo metodologico personalissimo, ispirato ai principi della matematica moderna. Attraverso i disegni iniziali e i successivi, attraverso il primo apparire di parole e gli attuali testi liberi, è possibile intuire per ogni alunno, la nascita e il libero sviluppo di una fervida attività espressiva, che in alcuni tocca punte veramente sorprendenti. L'impostazione della matematica ha sollecitato nei bambini un elevato sviluppo logico: sorprendente il loro sicuro orientarsi di fronte a quesiti piuttosto complessi e la capacità di cogliere, con estrema naturalezza, rapporti di reciprocità, di reversibilità di corrispondenza ecc. Si consiglia di proseguire nel meraviglioso lavoro svolto, attraverso il quale sono stati raggiunti risultati tanto eccellenti. [...] Diligentemente curato il decoro e l'abbellimento dell'aula, che rivela la fervida operosità della classe nella quale molti sussidi didattici sono stati creati dall'ingegnosità dell'insegnante"¹⁶.*

16. Archivio Storico dell'Istituto Comprensivo 'Toniolo', Pisa, Fascicolo personale, Verbale di visita del Direttore Didattico Franca D'Atri, 22 maggio 1972.

Sia attraverso l'esame dei suoi diari e che dalle testimonianze dei suoi ex alunni è possibile capire quanto l'ambito logico-matematico, nel periodo trascorso alla scuola F. Lorenzini, fosse particolarmente curato e privilegiato dalla maestra. Tra gli anni Sessanta e gli anni Settanta nelle scuole della città, come in tutta la nazione, circolano nei confronti della didattica della matematica, idee e stimoli nuovi introdotti da corsi di aggiornamento, dalle riviste scolastiche o dal semplice scambio di esperienze tra colleghi. Anche l'Università di Pisa, nell'ambito della didattica della matematica per opera del prof. Giovanni Prodi, comincia ad occuparsi di scuola elementare. Come mi ha riferito la professoressa Annamaria Bastianoni¹⁷, che ha fatto parte come formatrice di questo gruppo fin dal suo avvio, il primo incontro con il mondo scolastico si ebbe nel 1969 ad un corso a Casciana Terme (Pisa).

La professoressa ricorda che in quel periodo era molto sentita, sia da parte del mondo della scuola che del mondo accademico, l'esigenza di trovare un raccordo per rilanciare il pensiero matematico. Furono istituiti presso l'università di Pisa dei nuclei di ricerca didattica del C.N.R. finalizzati a dare nuovo slancio alla ricerca matematica, fondati e stimolati soprattutto dalla buona volontà dei partecipanti; tali nuclei erano coordinati su scala nazionale dai professori G. Prodi e E. Magenes che studiavano e sperimentavano vari progetti didattici. Come ricordò Prodi in occasione di un convegno per formatori di matematica che si svolse nel settembre 2006: *“è sempre difficile precisare l'inizio di una collaborazione o di una amicizia; un anno molto importante fu il 1963, l'anno in cui entrò in vigore la riforma della Scuola Media. C'era allora una forte attesa per i nuovi programmi che avrebbero dovuto esaltare la funzione formativa della matematica e delle scienze e che avrebbe diminuito la distanza fra le classi sociali. Pertanto la Matematica unita alle Osservazioni ed elementi di scienze naturali diventava una materia assai più importante nella formazione dell'allievo. Le applicazioni tecniche, accanto all'importanza formativa del contatto con le varie tecnologie presenti nella realtà, creavano un collegamento con il mondo dell'industria e delle professioni. Fu proprio nel 1963 che io mi trasferii dall'Università di Trieste all'università di Pisa. A Pisa vi era presso l'Istituto di Matematica un gruppo molto attivo, guidato dal prof. Checcucci, che si occupava della didattica della matematica, sia con appro-*

17. Intervista effettuata il 15 ottobre 2007, presso l'abitazione della prof.ssa Bastianoni in Pisa.

fondimenti interni al gruppo, sia con attività di aggiornamento”.

C'era, all'inizio, molto fervore, un nuovo clima culturale e politico, un desiderio di rinnovamento, sia pure confuso e pieno di contraddizioni: gli insegnanti si lanciavano volentieri sui temi che erano per loro nuovi, riflettevano su che cosa e come insegnare in un modo nuovo, adeguato ad una società che stava cambiando velocemente. Come racconta ancora la professoressa Bastianoni: *“capiamo che, dietro le proteste degli studenti e dietro il disorientamento degli insegnanti, c'erano esigenze giuste e sacrosante. Ma non potevamo assolutamente accettare che portassero alla negazione e alla distruzione della scuola, della cultura, dello studio. Bisognava rimboccarci le maniche, per interloquire - anche da posizioni diverse - con il mondo studentesco. Avevamo un “gruppetto” di insegnanti con i quali collaboravamo e con cui verificavamo “in diretta” la bontà o meno delle nostre impostazioni. Eravamo un gruppo di persone accomunate dal desiderio di imparare e insegnare la matematica. Una delle convinzioni sottostanti a quel tentativo era proprio il fatto che qualunque discussione o ripensamento sull'insegnamento non dovesse essere confinato nel “segmento” scolastico a cui si riferiva, ma non potesse che avvantaggiarsi dalla comunicazione con altri contesti. L'idea era quella di coagulare in un luogo una raccolta di testi, di modelli, di oggetti ricchi di contenuti matematici ed efficacemente utilizzabili, possibilmente a livelli diversi e da interlocutori diversi, senza nulla togliere alle potenzialità di fantasia e di riscoperta.”*

La maestra Wilma Cerri ha partecipato attivamente al gruppo che faceva capo al prof. Prodi, riportando nella sua classe notevoli innovazioni metodologiche e didattiche, come è possibile dedurre sia dal suo diario personale sia dai registri ufficiale nonché dai verbali di visita dei direttori didattici. Come sussidi per l'apprendimento della matematica, in seguito ai corsi e ai convegni a cui partecipava, la maestra costruiva da sola molti materiali didattici, oggi diffusissimi, ma all'epoca totalmente sconosciuti (i cosiddetti “regoli in colore”). Spesso nel suo diario troviamo citazioni del *Progetto Nuffield*, che insieme con il progetto *Progetto Ricme*, era una delle letture più ricercate e riflettute del periodo. Il *Progetto Nuffield* per l'insegnamento della matematica era una proposta molto innovativa che era stata avviata in Inghilterra durante gli anni Sessanta e si proponeva l'idea di “un moderno avviamento alla matematica per bambini dai cinque ai tredici anni”¹⁸. L'idea fondamentale era che i bambini

18. Nuffield Foundation, *Progetto Nuffield per la matematica*, Zanichelli, Bologna, 1973.

dovevano essere lasciati liberi di fare le proprie scoperte e di pensare da soli, insistendo sul cosa imparare e non su cosa insegnare, così da acquistare consapevolezza piuttosto che apprendere misteriose istruzioni. I bambini, secondo il progetto, per arrivare a capire non potevano seguire un processo di astrazione ma avevano bisogno di maneggiare cose, “attrezzature” come i materiali poveri usati a tal fine: sassolini, palline, bilance e così via.

Sicuramente i risultati raggiunti dall’insegnante con tali metodologie sono degni di nota, come mi hanno testimoniato anche i suoi ex allievi che ricordano quanto fosse instancabile la maestra nel costruire da sola ogni sorta di materiale didattico con il quale rendeva la sua classe unica e originale rispetto a tutte le altre. Il materiale strutturato adoperato dalla maestra nella sua classe e da lei sapientemente e pazientemente costruito, serviva, come lei stessa riferisce nel suo diario, per “dare corpo alle idee” nella costruzione dell’apprendimento logico-matematico di base.

Da notare come essa si dimostrasse aperta al rinnovamento del modo di insegnare la matematica nonostante non fosse più, a dispetto della sua età, all’inizio della sua carriera. Il materiale e gli strumenti didattici operativi prodotti e usati dalla maestra, erano costituiti principalmente da: pallottolieri, regoli in colore, blocchi logici, abaco multibase, geopiano, ruote dentate/orologi, compassi, bilancia matematica. Molti di questi oggetti testimoniano la genialità e l’impegno dell’insegnante che riusciva con materiale povero a realizzare in modo ingegnoso sussidi utilizzati ancora oggi nella scuola.

Una classe, quella della maestra Cerri, nella quale si attuavano fondamentali e autentici valori umani, che il bambino viveva quotidianamente in maniera esplicita o implicita, consapevole o inconscia.

La preoccupazione principale della maestra era, infatti, quella di costruire con i suoi ragazzi una comunità, di creare una rete di rapporti sociali che qualificavano poi anche l’attività didattica stessa.

L’idea di bambino che intendeva privilegiare era quella di soggetto attivo di conoscenza, un soggetto che aveva costruito precedenti saperi ed era capace di evolversi in quanto si poneva problemi, elaborava ipotesi, individuava metodologie adeguate per la loro verifica, seleziona informazioni ed era capace di agire scambievolmente.

L’idea di scuola che ne derivava era quella di un ambiente di vita e di relazioni rassicuranti, in quanto riconosceva i precedenti saperi e motivante, in quanto ricco e vario.

Alla luce di tutto ciò, il ruolo che l’insegnante assumeva era quello di stimolo, di aiuto, di ampliamento: “mai il mio intervento dovrà anticipare, sostituire il “lavoro pensieroso” dei bambini e delle bambine, la loro volontà di ricercare le soluzioni rappresentative possibili, le loro creazioni” scrive lei stessa

nel suo diario¹⁹. La maestra Wilma appare come una insegnante competente e sensibile; così capace d'ascoltare e di guidare senza sopraffare; così brava da mantenere vivi l'attenzione e l'impegno senza forzare; così pronta a "pretendere" senza sovrapporsi.

Raccontare la storia di una maestra elementare del dopoguerra, di sensibilità e di impegno pedagogico non comuni, è come guardare con una speciale lente di ingrandimento la storia della nostra scuola, il mondo attraverso un granello di sabbia o, per dirla con la metafora di Peter Burke "l'oceano attraverso una goccia d'acqua"²⁰. È proprio attraverso la ricerca e lo studio delle realtà locali, delle microstorie, di particolari contesti storico-geografici che otteniamo le chiavi di lettura per capire più in profondità i fenomeni generali.

19. Dal "diario giornaliero delle lezioni", a.s.1966/67, cit.

20. P. Burke, *Una rivoluzione storiografica. La scuola delle "Annales", 1929-1989*, Laterza, Bari, 1992, pp.89-90.

BIBLIOGRAFIA

- Ambrosoli L., *La scuola italiana dal dopoguerra a oggi*, Il Mulino, Bologna, 1982
- Bacchetti F., *Dall'emarginazione all'integrazione scolastica: il cammino legislativo dell'handicap tra scuola e società*, in "Educazione e scuola", aprile-giugno 1990.
- Bertolini P., Frabboni F., *Scuola Primaria*, La Nuova Italia, Firenze, 1985.
- Bertoni Jovine D., *La scuola italiana dal 1870 ai nostri giorni*, Editori Riuniti, Roma, 1958.
- Brint S., *Scuola e società*, Il Mulino, Bologna, 1999.
- Bruner J.S., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari, 1988.
- Burke P., *Una rivoluzione storiografica. La scuola delle "Annales"*, 1929-1989, Laterza, Bari, 1992.
- Cambi F. (a cura di), *La Toscana e l'educazione, dal settecento a oggi: tra identità regionale e laboratorio nazionale*, Le Lettere, Firenze, 1998.
- Cambi F., *Le pedagogie del novecento*, Laterza, Bari 2005.
- Canestri G., Recuperati G., *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*, Loescher, Torino 1976.
- Catalano F., *I movimenti studenteschi e la scuola in Italia (1938-1968)*, Il Saggiatore, Milano 1969.
- Catarsi E., *Storia dei programmi della scuola elementare (1860 - 1985)* Firenze, La Nuova Italia, Firenze, 1990.
- De Vivo F., *Linee di storia della scuola italiana*, La scuola, Brescia 1983.
- Gaudio A., *La politica scolastica dei cattolici 1943-1953*, La Scuola, Brescia, 1991.
- Ginsborg P., *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi*, Einaudi, Torino, 1996.
- Le Bohec P., *Il testo libero di matematica*, La Nuova Italia, Firenze, 1995.
- Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano, 1998.
- Massa R., *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, 1990 Editori Laterza, Bari 1990
- MCE, *Freinet: dialoghi a distanza*, La Nuova Italia, Firenze, 1997.
- Natale G., Colucci F.P., Natoli A., *La scuola in Italia. Dal 1859 ai decreti delegati*, Mazzotta, Milano, 1975.
- Nuffield Foundation, *Progetto Nuffield per la matematica*, Zanichelli, Bologna, 1973.
- Santoni Rugiu A., *Si fa presto a dire scuola* La Nuova Italia, Firenze, 1998.
- Santoni Rugiu A., *Maestre e maestri, la difficile storia degli insegnanti elementari*, Carocci, Roma, 2006.
- Semeraro A., *Il sistema scolastico italiano*, Carocci, Roma, 1999.

Fonti d'archivio

Archivio Scolastico Istituto Comprensivo Fucini, Pisa: registri scolastici della scuola elementare O.Lorenzini, anni scolastici 1966/67 - 1974/75.

Archivio Scolastico Istituto Comprensivo M.Tabarrini, Pomarance Pisa: registri scolastici della scuola elementare Montecerboli, anni scolastici 1952/53 - 1964/65.

Archivio Scolastico Istituto Comprensivo G.Toniolo, Pisa:

- registri scolastici della scuola elementare L.Cambini, anni scolastici 1975/76 - 1976/77

- fascicolo personale dell'insegnante Wilma Cecchelli Cerri

- documentazione riguardante i rapporti informativi del Direttore didattico, anni scolastici 1948/1949 - 1973/74.

Archivio Famiglia Cerri, Pisa:

- diario personale giornaliero dell'insegnante, anno scolastico 1966/67

- materiale cartaceo e appunti personali della maestra Cerri riferiti agli anni scolastici 1967/68, 1970/71, 1972/73, 1975/76

- raccolta di materiale didattico strutturato costruito dalla maestra

- giornalini di classe a.s. 1966/67, 1968/69, 1970/71;

- testi e appunti riguardanti il *Progetto Nuffield per la Matematica* (Zanichelli, Bologna, 1973).

CAPITOLO II

Enzo Mazzi: insegnare con la comunità dell'Isolotto

Barbara Poggiali

1 - Il seminario e le prime esperienze

Enzo Mazzi è nato l'11 Marzo 1927 a Borgo San Lorenzo, in una famiglia di estrazione popolare. Qui ha frequentato la scuola elementare e la Scuola tecnica dei salesiani. A 14 anni è entrato nel Seminario minore a Montughi dove con altri 14 ragazzi di Borgo San Lorenzo ha iniziato il percorso che lo avrebbe portato ad essere ordinato sacerdote nel settembre del 1949. Da questo momento in poi comincerà per don Mazzi un percorso collegato da un filo rosso che attraversa tutte le stagioni e tutte le esperienze della sua vita e che consiste nella costante ricerca del coinvolgimento della collettività, sia per quanto riguarda i grandi temi morali e civili, sia che si tratti di piccole questioni quotidiane dove solo condividendole è possibile non far rimanere nessuno indietro. Nel seminario di Montughi e nel Seminario Maggiore in San Frediano il gruppo di giovani novizi rimase unito e cominciò a nutrirsi intellettualmente non solo delle lezioni seminariali, ma anche di testi alternativi, ad esempio il libro del parroco francese Jean Michonneau "Parrocchia, comunità missionaria"¹. Oltre ai testi francesi come questo e altri sulle esperienze dei preti operai, i seminaristi leggevano con attenzione anche i testi di don Mazzolari.

Nacque così in questi giovani l'esigenza di uscire dal mondo chiuso del seminario per recarsi in strada, dove avrebbero svolto il loro ruolo di evangelizzatori e avrebbero potuto conoscere in modo più approfondito i bisogni e le difficoltà dei più deboli, recuperando così le radici profonde del messaggio di Gesù.

Don Mazzi venne ordinato sacerdote qualche mese più tardi degli altri, perché non aveva ancora raggiunto i ventidue anni e sei mesi d'età richiesti per diventare prete e, appena uscito dal seminario nel 1949, venne mandato a prestare

1. J. Michonneau, *Parrocchia comunità missionaria. Conclusione di cinque anni d'esperienza in mezzo al popolo*, con presentazione di Emmanuele Suhard, Paoline, Alba, 1948.

servizio nella parrocchia di Ricorboli, in una zona prestigiosa della città; qui maturò la consapevolezza di voler svolgere il proprio ruolo in zone dove davvero avrebbe potuto riavvicinarsi agli ideali di povertà e condivisione, che invece mal si adattavano alle aspettative dei cittadini agiati e soddisfatti delle parrocchie del centro della città. Cominciò così a pellegrinare per varie realtà; all'inizio si recò a Bergamo presso la scuola apostolica di Albino dove venivano raccolte tutte le richieste dei sacerdoti che volevano partire missionari, poi andò in Sardegna a Bindua dove con la congregazione dei "Piccoli Fratelli" lavorò alla costruzione di strade e del sistema fognario della città; infine, raggiunse l'Emilia-Romagna per incontrare e conoscere don Zeno Saltini fondatore di Nomedelfia. Forte delle esperienze vissute, don Mazzi decise di tornare a Firenze e si recò dall'Arcivescovo, il cardinale Elia Dalla Costa², chiedendo: "desidero fare il missionario in una di queste realtà"³, elencando le virtù delle esperienze che aveva visitato fino a quel momento. Il cardinale gli rispose che avrebbe accolto la sua richiesta, ma che tale missione si sarebbe svolta all'interno della Diocesi, all'Isolotto, un quartiere nuovo, ancora senza strade e senza chiesa, pieno di immigrati, in cui nessuno voleva andare a prestare servizio. Dopo un primo momento di sorpresa Don Mazzi accettò l'incarico e provvisto di sacco a pelo e tendina si sistemò in una stanza in Via Palazzo dei Diavoli; qui grazie alla collaborazione attiva della popolazione del quartiere ebbe modo di dar vita ad una tra le più appassionate esperienze di vita comunitaria degli anni Sessanta per quanto riguarda il panorama nazionale⁴.

2 - Don Mazzi e la Comunità dell'Isolotto

Il quartiere residenziale dell'Isolotto di Firenze nacque nel 1954-55, nel quadro del "Piano Fanfani", finalizzato alla realizzazione di un patrimonio residenziale pubblico che andasse incontro alle esigenze di abitazione degli italiani. L'Isolotto venne inaugurato ufficialmente il 6 novembre 1954 dal sindaco Giorgio La Pira. Nel discorso di inaugurazione del quartiere, il Sindaco invitò i neo-residenti a fare dell'Isolotto una città-satellite, cioè un quartiere che, pur orbitando attorno alla città, diventasse un sistema autonomo: *"create anche voi*

2. Elia Dalla Costa (1872-1962), ordinato sacerdote nel 1895, vescovo di Padova nel 1923, di Firenze nel '31, cardinale nel '33. Cercò costantemente di adeguare i metodi pastorali alle nuove esigenze della popolazione. (Cfr. Comunità dell'Isolotto, *Isolotto 1954-1969*, Bari, Laterza, 1969, p. 10).

3. E. Mazzi, *Cristianesimo ribelle*, Manifesto libri, Roma, 2008, p. 115.

4. Per approfondire il tema delle comunità di base si veda Atti del convegno Cirse del 23-24 Ottobre, 2009, G. Bandini, *Stare insieme per cambiare il mondo: esperienze di vita comunitaria intorno al Sessantotto*.

*in questa città satellite un focolaio di civiltà: ponete a servizio dei più alti ideali dell'uomo, i talenti di cui voi siete ricchi, fate che in questa città satellite sia coltivato, per le generazioni future, un seme fecondo di bene e di civiltà*⁵.

Nonostante le speranze riposte nel nuovo quartiere, la realtà fu che gli alloggi furono realizzati in troppo poco tempo e con un impegno economico contenuto. Per tale motivo, i primi abitanti del quartiere si ritrovarono a vivere in un luogo in cui mancavano i servizi primari, compresa una rete stradale e un sistema di trasporti che garantisse sufficienti collegamenti con il resto della città. Gli assegnatari degli appartamenti provenivano dal sud Italia e dai quartieri fiorentini di San Frediano, Santa Croce e Santo Spirito, ma anche dalla campagna toscana ed emiliana⁶. La maggior parte di loro non era preparata alla vita di città e la totale mancanza dei principali servizi non avrebbe favorito l'emergere spontaneo della comunità, se non si fosse lavorato con costanza in tal senso. Fin da subito don Mazzi, coadiuvato dall'aiuto di don Sergio Gomiti che arrivò all'Isolotto nel 1957 e da don Paolo Caciolli⁷ che arrivò nel 1965, cercò di coinvolgere tutta la popolazione in vari tipi di percorsi: uno di tipo sociale e civile in cui la parrocchia aprì la porte a persone di tutte le estrazioni sociali e politiche che volessero unirsi insieme per esprimere il proprio parere a favore della costruzione di una scuola in muratura (la futura scuola Montagnola), per prestare aiuto alle emergenze scaturite dall'alluvione, contro i licenziamenti degli operai delle fabbriche Fivre e Galileo; e un altro di tipo religioso basato su una conoscenza della religione costruita attraverso un percorso di studio collettivo e cooperativo che fosse rivolto a tutti, laici, sacerdoti, adulti e bambini.

Questo spirito di rinnovamento e di "democratizzazione" della religione che si stava compiendo all'Isolotto trovò forti riscontri nelle indicazioni che uscirono dai lavori del Concilio Vaticano II, iniziato nel 1962 e che saranno rese operative solo nel 1965. Nella Comunità l'aria di rinnovamento non aveva toccato solo la liturgia legata alla messa, ma anche il percorso catechistico per i bambini che venne rielaborato, prendendo le distanze dal catechismo di Pio X (testo risalente al 1912, il cui contenuto doveva essere imparato a memoria dai catecumeni) e, invece, ispirandosi molto al libro di don Lorenzo Milani "Esperienze pastorali"⁸. Questo lavoro di rivisitazione sia dei contenuti che della me-

5. G. La Pira, *Non case, ma città. Isolotto città satellite di Firenze*, Ina-casa, Firenze, 1954, p. 37.

6. D. Poli, *Storie di Quartiere*, Edizioni Polistampa, Firenze, 2004, p. 93.

7. Don Paolo Caciolli sarà mandato nella parrocchia dell'Isolotto nel 1965 per sostituire don Sergio Gomiti che a sua volta sarà nominato parroco di un "villaggio" di case minime chiamato "La Casella". (Comunità dell'Isolotto, *Isolotto 1954/1969*, Bari, Laterza, 1969, pp. 46-48).

8. Don Milani, al secondo anno dal suo arrivo alla Pieve di San Donato del 1948 cominciò, attraverso gli scritti dei ventitre ragazzi della quinta elementare, a costruire una biografia di Gesù, anticipando il metodo con cui venne elaborata la *Lettera ad una professoressa*. In questo lavoro, che viene definito "catechismo storico" il Gesù che viene presentato ai ragazzi è il Gesù della prima gio-

odologia portò alla pubblicazione di un libretto intitolato “Incontro a Gesù” che nel 1961, sebbene in forma provvisoria, ottenne l’approvazione dell’allora arcivescovo Dalla Costa. Una delle novità assolute introdotte da questo libretto molto snello, frutto di anni di studio e di confronto fra catechisti e sacerdoti della parrocchia, fu l’uso di 25 schede interattive che accompagnavano gli incontri e facevano parte dell’itinerario di attività proposte ai ragazzi, per avviarsi alla conoscenza della vita e del mistero di Cristo. Tale scelta fu determinata dalla volontà di affiancare a dei contenuti teorici dei momenti di riflessione e collegamenti fra Vangelo e realtà quotidiana, in modo da poter veramente contestualizzare e capire alcuni concetti; pertanto non è difficile trovare fra queste schede di accompagnamento immagini che appartengono alla vita di tutti i giorni, molto spesso relative a zone di guerra o di estrema povertà, riferite a contesti nazionali e internazionali⁹.

Nonostante l’iniziale approvazione da parte della Curia, nel 1968, dopo la sua definitiva pubblicazione, il testo “Incontro a Gesù”, non ottenne il *nihil obstat* dal card. Florit che aveva preso il posto di Dalla Costa nel 1962. La figura del cardinal Florit segnerà in modo fondamentale l’esperienza di don Mazzi con la comunità dell’Isolotto perché ne determinerà nel 1968 il temporaneo allontanamento e il conseguente riavvicinamento al mondo della scuola. Questo rapporto così difficile e complicato sarà scandito da un fitto rapporto epistolare che prende spunto da vari avvenimenti e tematiche di cui è possibile ancora trovare traccia presso l’archivio storico della comunità. Il primo motivo

vinezza, descritto nelle sue abitudini, nella sua lingua ed inserito in un dettagliato contesto storico e geografico. Il catechismo di Don Milani, che avrebbe dovuto essere diviso in due cicli di lezioni, una per il Vecchio e una per il Nuovo Testamento, cominciò a essere stilato nel 1948 e un ultimo riferimento a questa opera è del 1952, quando ancora mancavano alcune lezioni sul Vecchio Testamento. Don Milani sosteneva che il sistema delle formule da imparare a mente non fosse un buon mezzo pedagogico e contestava, oltre alle formule, lo schema sistematico con cui venivano redatti i testi del catechismo, in quanto questo non poteva mettere in evidenza l’importanza della storia sacra perché, se il ragazzo non comprendeva che la dottrina che studiava aveva alla sua base concreti fatti storici, essa sarebbe rimasta per sempre come qualcosa di astratto e di irreali. Il catechismo secondo uno schema cronologico, invece, offriva numerosi vantaggi in quanto esso rappresentava una storia sacra, scientificamente fondata, illustrata con carte geografiche e fotografie, in cui i fatti andavano ad inserirsi in un ben stabilito substrato storico (cfr., a cura di M. Gesualdi, *Il catechismo di Don Lorenzo Milani*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1983, pp. 11-19).

9. Quello dell’immagine è il primo livello di riflessione proposto al ragazzo, successivamente egli è invitato a rispondere a delle domande o ad affrontare alcune attività che sono legate al tema della foto principale. Il foglio di ricerca e di lavoro (così viene chiamata la parte interattiva delle schede) contiene alcune indicazioni pratiche per aiutare i ragazzi a conoscere in modo più approfondito il Vangelo, ma anche alcune attività da svolgere individualmente o in gruppo che sensibilizzino i ragazzi ad alcune tematiche quali: l’amicizia, le differenze culturali fra i vari popoli, i luoghi della vita di Gesù, la fame nel mondo, la guerra, la giustizia. Le schede interattive da proporre ai ragazzi, sono accompagnate da un libretto che contiene, divisi per ogni lezione, i brani del vangelo con approfondimenti storici ed evangelici e gli spunti di riflessione su cui guidare la conversazione che molto spesso partono da alcune domande riguardanti aspetti della vita quotidiana che i catechisti rivol-

di scontro fu proprio l'utilizzo del testo "Incontro a Gesù" che venne ritenuto dall'arcivescovo privo della dottrina essenziale da trasmettere ai catecumeni¹⁰. Comunque già dal 1966 erano pervenuti a don Mazzi alcuni richiami scritti; il primo in assoluto, risaliva all'11 giugno 1966 ed era legato alla diffusione del "Manifestino dei 42"¹¹ una vicenda il cui tema verteva sull'autonomia di voto dei cattolici e su quanto la democrazia cristiana, secondo il parere di alcuni laici, non fosse davvero rappresentativa degli ideali della fede cristiana. L'anno successivo don Mazzi ricevette nuovamente una lettera dall'arcivescovo in quanto aveva apportato, in accordo con gli altri sacerdoti della parrocchia e dei gruppi di studio, alcune modifiche alla liturgia della messa domenicale senza che queste fossero ancora definitive, anche se già sancite nei lavori del Concilio. Sempre legato al Concilio ci fu un nuovo motivo di scontro tra la Curia e la Comunità, perché don Mazzi e altri parrochiani avevano invitato il prof. La Pira e il prof. Barucci a commentare, durante una delle assemblee domenicali, la "Popolorum Progressio": quando l'arcivescovo lo venne a sapere intimò a don Mazzi di non dar luogo all'incontro, spiegando le sue ragioni in una lettera datata 8 ottobre 1968.

Questo ciclo epistolare si concluse il 4 dicembre 1968 con la rimozione di don Mazzi dall'ufficio di parroco dalla chiesa della Beata Vergine Maria, ma questo evento così definitivo fu anticipato da alcune vicende che videro protagonista tutta la parrocchia. Infatti, come era già capitato in altre occasioni, laici e sacerdoti dell'Isolotto avevano scritto alcune lettere di solidarietà aventi come tema fatti della quotidianità; questa volta, assieme ai parrochiani della Casella e del Vingone, scrissero agli studenti di Parma i quali avevano occupato il duomo della città per manifestare in modo non violento contro l'autoritarismo della Chiesa. Una copia di tale documento venne inviata anche al Vescovo di Parma e al Papa¹² e la reazione della Curia fiorentina non si fece attendere: il

gono ai ragazzi (cfr. Comunità dell'Isolotto, *Incontro a Gesù*, L.E.F., Firenze, 1969).

10. Il card. Florit vietò l'adozione del testo basandosi sulle differenze tra le schede ciclostilate che erano servite come canovaccio ed il testo pubblicato. In questa ultima versione l'arcivescovo notò la mancanza di argomenti ritenuti dalla Chiesa ufficiale importantissimi come: Gesù presentato come Figlio di Dio, la vittoria di Cristo sulla morte, il peccato originale; inoltre dichiarò che nel libro la figura di Gesù era stata presentata solo come quella di un agitatore sociale, riducendo il cristianesimo ad un problema di conoscenza e sensibilità umana e sociale, tralasciando tutto l'aspetto escatologico della religione cristiana (Archivio storico della Comunità Isolotto, *Notificazione a proposito del Catechismo dell'Isolotto*, 28 novembre 1968).

11. Questo documento fu redatto da un gruppo di laici che, dopo una riunione all'arcivescovado dove venivano date indicazioni per il voto per le imminenti elezioni amministrative, sentì il bisogno di far circolare il proprio pensiero attraverso un documento scritto da diffondere tra l'elettorato (Archivio Storico della Comunità Isolotto, *Manifestino dei 42*, 1966).

12. La lettera inviata "All'assemblea cristiana che ha occupato il Duomo di Parma" era stata preparata dal gruppo di studio della parrocchia e dopo aver distribuito il testo ciclostilato durante la messa, fu offerta la possibilità ai parrochiani di sottoscriverla. Il contenuto della lettera è un chiaro

30 settembre il card. Florit invitò don Mazzi a valutare la seriamente la possibilità di dimettersi dall'incarico in quanto più e più volte aveva dato dimostrazione di trovar difficile continuare a far parte di "strutture" così violentemente condannate¹³. La lettera del cardinale venne diffusa durante la messa domenicale in quanto si ritenne dovesse essere oggetto di attenzione di tutti i firmatari e alla fine dell'assemblea domenicale tutti i parrocchiani, che parteciparono numerosissimi all'evento, decisero di redigere una lettera in cui sarebbero stati ricostruiti i fatti, con l'invito a partecipare ad un incontro per scambiarsi opinioni e pareri su quanto accaduto. Una copia di questa lettera fu fatta pervenire all'Ansa e il giorno dopo su molti giornali, in primis su "La Nazione" campeggiavano scritte in cui si faceva esplicitamente riferimento ad una rimozione di don Mazzi dal proprio ruolo. La comunità reagì con sgomento a questi titoli non aspettandosi così tanta attenzione da parte dei media¹⁴, difatti il quartiere divenne un luogo blindato con presidi delle forze armate quasi continui. All'assemblea del 31 ottobre, davanti a 10.000 persone, don Mazzi lesse la lettera di solidarietà inviategli da 93 sacerdoti della diocesi di Firenze; successivamente presero la parola in suo favore sia persone singole, sia portavoce di gruppi molto più ampi. Venne così concordata un documento in cui, riprendendo i punti emersi nell'assemblea, la popolazione chiese di non essere esclusa dalle responsabilità che venivano imputate al proprio parroco e delle quali si riteneva completamente corresponsabile. Tuttavia né questa iniziativa, né l'incontro¹⁵ che don Mazzi accompagnato da alcuni laici della parrocchia ebbe con il cardinal Florit, riuscì ad interrompere il processo di rimozione che sarà reso ufficiale con la notifica del 4 dicembre del 1968.

3 - Don Mazzi maestro

Nel 1969, dopo l'allontanamento dalla parrocchia dell'Isolotto, don Mazzi

invito verso la Chiesa ufficiale ad avvicinarsi ai poveri, abbandonando l'ipocrisia del neutralismo. Alla fine della celebrazione la lettera fu sottoscritta da 150 persone, compresi don Mazzi, don Cacioli e don Gomiti. L'assemblea parrocchiale, come si vedrà più avanti in data 31 ottobre si assumerà la responsabilità della lettera a cui arriveranno circa 10.000 adesioni (Comunità dell'Isolotto, *Isolotto 1954-1968*, cit., p. 156).

13. Archivio Storico della Comunità dell'Isolotto, *Lettera del cardinale Florit a don Mazzi*, 30 settembre 1968.

14. Tra i giornali che si occuparono maggiormente della vicenda vi furono: "La Nazione", "L'Osservatore Romano", "Il Corriere della Sera", "L'Avvenire d'Italia", "Il Messaggero" (cfr. Archivio storico della Comunità Isolotto, *Notiziari*, da n. 1 a n. 7, 1968).

15. Don Mazzi fu accompagnato al colloquio da don Cacioli, don Gomiti e da un gruppo di 8 laici residenti nel quartiere Isolotto (cfr. D. Poli, *Storie di quartiere*, op. cit.).

decise di prendere per un po' le distanze dal quartiere in modo da favorire il ritorno alla normalità e riprese ad occuparsi di scuola a tempo pieno. Grazie al buon voto conseguito al concorso magistrale occupava il primo posto nelle graduatorie del provveditorato scolastico ed entrò così di ruolo scegliendo di andare a prestare servizio come insegnante nella scuola elementare di Ponte a Greve¹⁶, dove, grazie alla legge 820 del 1971 si sperimentava il “tempo pieno”. Qui cominciò un'esperienza che sarebbe durata fino al 1991, anno del suo pensionamento. La comunità educativa che nacque dall'incontro di don Mazzi con altri maestri¹⁷ trasformò le professionalità e le motivazioni individuali in scelte collettive.

Solo alcuni di loro furono assegnati casualmente alla scuola elementare di Ponte a Greve¹⁸, altri invece la scelsero proprio perché vi veniva svolta la sperimentazione dell'orario a tempo pieno. Come gran parte degli insegnanti durante gli anni Settanta, anche questi ne furono convinti sostenitori, in nome di alcune riflessioni che maturarono collettivamente. Per prima, l'esigenza di offrire a tutti una scuola maggiormente attenta alla crescita integrale degli alunni, che di fatto abolisse la gerarchia esistente tra le discipline e le attività, cercando attraverso progetti interdisciplinari di favorire la nascita e lo sviluppo di atteggiamenti collaborativi; in secondo luogo, la volontà di far diventare la scuola un'istituzione che prendesse in carico tutti gli alunni a tempo pieno e che si proponesse di diventare punto di incontro con la società circostante attraverso l'apertura dell'ambiente scolastico a quello cittadino.

Attraverso i documenti consultati e le interviste realizzate¹⁹, è stato possi-

16. Don Mazzi aveva lavorato nelle scuole fin dal 1954, quando insegnava religione in alcune scuole superiori della città fra cui: la Scuola secondaria di avviamento professionale a tipo industriale femminile 'G. Conti' e 'L. Tornabuoni', il Liceo Scientifico 'Leonardo da Vinci', la scuola media 'E. Barsanti' e 'U. Foscolo', fino al 1967; dopo il concorso magistrale del 1974, cominciò a lavorare nelle scuole elementari fra cui il Circolo 22 di Firenze, il Circolo 18 e dal 1975 presso la Scuola elementare di Ponte a Greve del 1° Circolo di Scandicci fino al 1991 (cfr. Archivio storico II Istituto Comprensivo di Scandicci, *Fascicolo personale di Enzo Mazzi*).

17. Don Mazzi portò avanti l'esperienza di maestro con due team di docenti: uno antecedente al 1980 e composto da Lucia Bagni, Giuliana Biagi, Alessandro Bonechi, Anna D'Uva, Giuseppina Mastrorosato e Angela Pignotti; uno posteriore a tale data che comunque aderì totalmente al modo in cui era stata organizzata l'attività educativa dal gruppo precedente, di cui era rimasto solo don Mazzi. È con questo secondo gruppo, composto da Maria Casacchia, Silvia Craighead, Giovanna Neri, Lucia Fusco, Lidia Ponticelli, che don Mazzi affrontò il trasferimento dalla piccola scuola di Ponte a Greve alla scuola Dino Campana di Scandicci.

18. La scuola elementare di Via Pestalozzi a Ponte a Greve era costituita da cinque classi, due a tempo normale e tre a tempo pieno. La struttura scolastica prevedeva che tutte le cinque classi fossero affacciate su un unico grande ambiente. Sia Mazzi che alcune colleghe hanno definito “familiare” la gestione di questa piccola scuola.

19. Barbara Poggiali ha realizzato due interviste: una a Enzo Mazzi effettuata il 7 luglio 2008 e

bile ottenere un quadro abbastanza chiaro delle scelte fatte dal gruppo degli insegnanti rispetto ad alcuni caratteri ritenuti fondamentali per l'attività educativa e che caratterizzeranno tutta la durata della loro esperienza. A tale proposito è significativo uno stralcio di un piano di lavoro:

*“Piano di lavoro per l'anno scolastico 1976-1977. Il lavoro che intendiamo svolgere si inquadra in un'impostazione pedagogico-didattica complessiva che cerca di rispondere sia alle esigenze della preparazione culturale di base sia alla necessità di offrire contemporaneamente agli allievi ampia opportunità di socializzazione e di espressione creativa. Siamo convinti infatti, che la preparazione culturale, la socializzazione e la creatività non possano mai essere separate, né giustapposte né, tanto meno, considerate in opposizione fra di loro. La nostra esperienza e di tante altre sperimentazioni dimostra che il processo educativo raggiunge la sua piena validità a misura che quei tre aspetti riescano a integrarsi e a fondersi. Una preparazione culturale o presunta tale che non favorisca la socializzazione e la cooperazione, che discrimini ancora i ragazzi in base a voti e valutazioni ristrette nell'ambito del loro QI, o della disciplina, che non chiami in causa tutte le potenzialità creative della persona, probabilmente conduce al possesso di una cultura a senso unico la quale, secondo noi, non è vera cultura; al tempo stesso, un'educazione che pretendesse di essere socializzante senza favorire l'acquisizione di una solida preparazione culturale di base, condurrebbe solo alla superficialità e non alla realizzazione di una comunità educante. Tali convinzioni sono state anche quest'anno alla base della programmazione del nostro tempo pieno che si articola in tre momenti legati fra loro: attività di ricerca, attività espressive, attività strumentali.”*²⁰

A partire da questo tipo di impostazione pedagogica anche la scelta degli “strumenti” non fu di tipo tradizionale. Un solo libro di testo non rispondeva alle esigenze del gruppo di insegnanti che, fin dal suo esordio, avvalendosi dell'art. 1 della legge n. 820 del 1971, scelse sempre di utilizzare materiale librario alternativo come dimostrano alcuni documenti:

*“Relazione di verifica della programmazione per l'anno scolastico 1978-79. - Per quanto riguarda la scelta alternativa ai libri di testo, effettuata nel corrente anno scolastico per la classe III l'esperienza è risultata positiva e i ragazzi si sono avvalsi largamente dei testi scelti; anzi, di questo materiale abbastanza vario hanno fruito anche gli altri alunni delle classi a tempo pieno, nei momenti di attività di ricerca, in stretta relazione con la programmazione che era stata preparata alla fine dell'anno scolastico precedente.”*²¹

una a Maria Casacchia il 1 luglio 2008.

20. Archivio privato don Mazzi, *Piano di lavoro per l'anno scolastico 76-77*.

21. Archivio privato don Mazzi, *Relazione di verifica della programmazione didattica, anno scolastico 78-79*.

“Motivazioni e linee programmatiche per la scelta di materiale librario alternativo al libro di testo unico. - La scelta di una pluralità di libri, legata alle linee programmatiche della nostra attività didattica, è confortata dalle seguenti affermazioni della Commissione ministeriale di studio per la riforma dei programmi della scuola elementare: ‘è ormai inaccettabile la formula rigida del cosiddetto sussidiario, che presenta in maniera compatta e indivisibile tutte le discipline. È invece opportuno che l’insegnante possa adottare libri distinti anche di autori ed editori diversi, senza essere obbligato a servirsi di testi non graditi solo perché congiunti con altri di cui può apprezzare la validità²².”

Questa scelta fu strettamente legata alla “pratica della ricerca come modalità di costruzione del sapere” che, come sarà descritto più avanti, fu largamente usata. I gruppi di ricerca o di laboratorio non erano sempre omogenei dal punto di vista dell’età, per cui l’orario interno degli insegnanti, compresi quelli di sostegno, doveva essere flessibile. Gli insegnanti non erano legati esclusivamente ad un ruolo o ad una classe ma ruotavano per portare avanti attività in compresenza o individualmente. Tra i documenti consultati sono emersi numerosi piani orario interni, che mettono in evidenza la forte programmaticità delle attività svolte: *“Principali motivazioni e obiettivi pedagogici del piano di lavoro. - Le tre classi saranno suddivise in sei gruppi in base agli interessi espressi dai ragazzi, indipendentemente dalla classe di appartenenza di ognuno. I ragazzi stessi potranno e, in generale dovranno, ruotare nei vari gruppi ogni due mesi. Ogni gruppo sarà animato da un insegnante.”²³*

“Orario delle attività e della rotazione degli insegnanti. - Dove c’è una équipe di insegnanti che attuano una programmazione comune si ritiene inoltre opportuno che l’insegnante di sostegno sia integrato nell’équipe stessa al livello degli altri con parità di ruoli e funzioni. In tal caso si potrà parlare di un insegnante in più rispetto all’organico normale e al doppio organico per la formazione di gruppi numericamente e qualitativamente più dinamici e più aderenti alle esigenze di tutti i bambini.”²⁴

Un altro aspetto caratteristico di questo gruppo di maestri, nonostante il succedersi di alcuni dei suoi membri, fu la laicità le cui motivazioni e caratteristiche sono descritte in un documento del 1984:

22. Archivio privato don Mazzi, *Motivazioni e linee programmatiche per la scelta di materiale librario alternativo al libro di testo unico*, 1982-83.

23. Archivio privato don Mazzi, *Piano di lavoro per l’anno scolastico 1977-78*.

24. Archivio privato don Mazzi, *Orario delle attività e rotazione degli insegnanti anno scolastico 1984-85*. All’interno di questo documento sono riportati alcuni stralci delle circolari ministeriali n. 141/83 (in applicazione dell’art. 1 della legge n. 820 /71) e della n. 220/79 in riferimento alla fi-

“Motivazioni della decisione di non partecipare nella qualità di insegnanti, alla eventuale celebrazione della messa d’inizio anno scolastico e di non condurvi le nostre classi. – È divenuta coscienza diffusa la valorizzazione delle espressioni confessionali della religiosità o meglio della fede religiosa in quanto momento di vita svincolato finalmente dal suo carattere di quasi obbligatorietà sociale e fondato, invece, su opzioni personali pienamente libere da concretizzare nell’ambito di comunità religiose e ecclesiali. In questo quadro etico-culturale, la celebrazione della messa ed ogni altra espressione di culto sono da considerare quali momenti alti e densi di significato purchè compiuti all’interno della vita di una comunità ecclesiale o religiosa. Al di fuori di tale ambito ecclesiale, la Messa decadrebbe a puntello sacro di insicurezze e di limiti che la società civile ha da risolvere con le proprie forze e secondo i propri metodi; diverrebbe puro atto superstizioso. La Comunità scolastica non è una comunità religiosa. Deve interagire anche con le comunità religiose, ma a livello di ricerca pluralista, di confronto aperto, senza confondere i ruoli.[...] Motivazioni pedagogico-didattiche: crediamo necessario essere coerenti anche in questa occasione con l’impostazione generale di rapporto educativo e col nostro metodo didattico basato sui valori della libertà di coscienza, della laicità della scuola pubblica, del pluralismo, della tolleranza, della non-discriminazione e del non-conformismo.”²⁵

Fino a questo punto è stato oggetto di indagine solo l’impianto educativo generale di questo gruppo di insegnanti, ma per avere uno sguardo più ravvicinato sulla vita scolastica di questo contesto, è opportuno scendere sul piano propriamente didattico per verificare in quali attività si sia trasformato tale impianto pedagogico. Due delle principali pratiche didattiche delle quali abbiamo già parlato sono la ricerca ed i laboratori, o come erano definiti allora, “attività espressive”. Per gli insegnanti, entrambi questi momenti furono considerati come gli strumenti più adeguati alla promozione di più aree di sviluppo degli alunni. Una caratteristica essenziale di queste attività fu certamente l’interdi-

gura dell’insegnante di sostegno e delle forme particolari di integrazione degli alunni portatori di handicap.

25. Archivio privato don Mazzi, *Motivazioni della decisione di non partecipare, nella qualità di insegnanti, alla eventuale celebrazione della messa d’inizio anno scolastico e di non condurvi le nostre classi*, anno scolastico 83-84. L’educazione religiosa veniva svolta attraverso una ricerca che conduceva i bambini alla scoperta delle principali religioni monoteiste e che prevedeva, oltre ad attività di consultazione di testi da svolgersi in classe, anche numerose visite ai luoghi di culto presenti in città, simbolo delle varie confessioni. Inoltre, durante il corso dell’anno, venivano invitate a scuola persone di varie religioni a cui i bambini potevano rivolgere domande. (intervista a Maria Casacchia, 1/7/2008).

sciplinarietà e il continuo intrecciarsi di momenti di sforzo cognitivo e momenti di organizzazione pratica (sia per il reperimento della documentazione alla base della ricerca, sia per le modalità di presentazione del lavoro) che raramente avvenivano nella forma tradizionale dell'espressione orale, privilegiando forme alternative quali la drammatizzazione. Altro aspetto ricorrente fu quello della promozione della collaborazione tra gli alunni durante il lavoro, che fu incentivato dal costante uso della discussione collettiva (assemblea) come momento di presa in carico da parte di tutti delle finalità e delle strategie da adottare²⁶. I momenti dedicati alla ricerca possono essere considerati come i momenti di più stretta interazione tra la realtà scolastica e il mondo esterno. Gli alunni venivano abituati ad effettuare molteplici uscite sul territorio, ai fini di reperire la documentazione necessaria allo svolgimento della ricerca, frequentando musei e biblioteche ed usando alcune tecnologie quali la macchina fotografica ed il registratore.

Nell'anno scolastico 1976-77 le classi a tempo pieno della scuola elementare di Ponte a Greve presentavano nel proprio piano di lavoro un programma di ricerca storica a cinque livelli che in maniera concentrica avviavano l'alunno alla conoscenza di se stesso fino ad estendersi alla realtà circostante. Oltre a presentare le attività da proporre ai ragazzi, in questo documento è evidente la volontà degli autori di spiegare cosa essi intendono per "attività di ricerca": *"la ricerca richiede il lavoro di gruppo, l'affiatamento e la cooperazione, escludendo la competitività individualistica e selettiva, specialmente nella fase del reperimento del materiale, della preparazione ed effettuazione di incontri e interviste, ecc., stimola alla lettura, al dialogo, ad una corretta espressione scritta; permette l'acquisizione di elementi culturali, dati statistici, nozioni storiche, in modo non effimero, come spesso accade nella scuola nozionistica, ma duraturo e organico perché legato a esperienze vitali."*²⁷

Dopo aver presentato alcuni temi per i gruppi di ricerca dedicati alla classe V, il documento si conclude con la definizione di una delle più alte finalità della

26. All'assemblea, nel Piano di Lavoro dell'anno scolastico 77/78 è dedicato un intero paragrafo intitolato *Il significato e l'importanza delle assemblee come momento privilegiato di socializzazione e di educazione alla partecipazione attiva*, in cui uno degli obiettivi finali degli insegnanti è quello di far avviare almeno i ragazzi più grandi alla completa gestione del momento. L'assemblea era anche il momento dello scambio per eccellenza fra insegnanti e genitori, i quali oltre ad ascoltare la descrizione dettagliata delle attività che avrebbero affrontato i figli durante il corso dell'anno, potevano anche esprimere perplessità o proporre la propria disponibilità per alcuni tipi di attività; ad esempio, visto il grande numero di gite degli alunni, non fu raro che i genitori si offerissero volontari come accompagnatori nelle uscite. (intervista a Maria Casacchia, 1/7/2008).

27. Archivio privato don Mazzi, *Piano di lavoro per l'anno scolastico 1976/77 per le classi a tempo pieno*.

ricerca storica²⁸: “come è chiaro dai titoli stessi, vorremmo che la ricerca non fosse a senso unico; non si fermasse cioè, agli aspetti abbastanza scontati degli inizi della società moderna, alle date delle scoperte o rivoluzioni, ai personaggi di rilievo, al numero o alle qualità delle invenzioni. Ciò che ci proponiamo, anche con questa ricerca storica, non è tanto l’acquisizione di molte nozioni da parte dei ragazzi, ma soprattutto l’orientamento verso un’attitudine critica nei confronti della realtà, un’attitudine che permetta loro di scoprire ora e in futuro i molteplici risvolti umani, sociali e politici degli avvenimenti storici”.²⁹

Come già detto precedentemente, questo lavoro svolto nelle classi quinte è il segmento finale di un percorso che comincia nella prima classe con il tema della nascita. A questo proposito è interessante la metodologia adottata per l’introduzione di un tema così delicato. Gli insegnanti scelsero in una fase iniziale di affidarsi al film “Perri” di Paul Kenworthy del 1957 e ad alcune diapositive tratte dalla serie “Verso la vita” di L. Nilsson. Poi invitarono a scuola i genitori per parlare del primo periodo di vita del proprio bambino e alcune madri incinte a cui i bambini potevano fare delle domande inerenti al tema dell’incontro (come si legge nel documento, il pericolo di domande indiscrete veniva facilmente evitato dall’esperienza degli educatori). Tutte le attività prevedevano un momento di assemblea sia iniziale che finale, in cui gli alunni rielaboravano i contenuti tratti dall’esperienza. Il percorso proseguiva con attività di reperimento di materiale utile ai fini della ricerca: oggetti, interviste, documenti ufficiali, che avrebbero accompagnato gli alunni fino alla loro età attuale, con lo scopo di ricostruire, ma anche di approfondire le fasi dello sviluppo del bambino³⁰.

Anche nel percorso ideato per la classe terza l’uso di audiovisivi, interviste, assemblee e uscite sul territorio viene incentivato, soprattutto perché è proprio in questa fase che gli alunni escono dalla scuola per andare a conoscere il proprio quartiere. Tra le indicazioni riportate nella programmazione a proposito di tale necessità, è importante sottolineare che prima della conoscenza del proprio quartiere, almeno tre mesi vengano dedicati allo studio del modo con il quale gli uomini hanno risposto, in passato, al bisogno di avere un luogo in cui vivere nelle varie parti del mondo³¹.

28. L. Landi, *Insegnare la storia ai bambini*, Roma, Carocci, 2006.

29. Archivio privato don Mazzi, *Piano di lavoro per l’anno scolastico 1976/77 per le classi a tempo pieno*.

30. Archivio privato don Mazzi, *Programmazione del le classi a tempo pieno della scuola elementare di Ponte a Greve*, 1982/83.

31. Archivio privato don Mazzi, Ricerca interdisciplinare, *La mia identità, la mia famiglia, il mio territorio*, 1982/83.

In effetti in questo gruppo di insegnanti l'attenzione per l'antropologia è particolarmente forte e lo dimostra il fatto che trasferitisi nel 1983 presso il nuovo plesso scolastico "Dino Campana"³², decisero di proporre ai bambini un nuovo itinerario di ricerca, basato su questo tema. Al contrario degli altri progetti, tutti presentati durante l'assemblea iniziale, questo si differenzia per il nuovo ruolo assunto dai docenti. Per introdurre l'argomento venne realizzata dagli insegnanti all'insaputa dei ragazzi un'animazione. Ogni insegnante scelse di travestirsi usando i costumi di un altro popolo e portò avanti un ruolo. Nel giornalino che documenta l'esperienza gli alunni danno una minuziosa descrizione dei personaggi. A questo punto la ricerca si spostò nel centro di Firenze, luogo in cui avrebbero potuto incontrare e conoscere persone di altri paesi attraverso una serie di domande preparate collettivamente e tradotte in più lingue. I verbali delle interviste effettuate sono veramente vari e ricchi di particolari e contenuti da cui emerge non solo la disinvoltura dei ragazzi, ma anche la disponibilità delle persone incontrate a collaborare raccontando un po' delle usanze del proprio luogo di origine³³. Il materiale raccolto venne integrato e rielaborato dagli alunni e dagli insegnanti per approfondire la conoscenza degli altri paesi.

Il percorso di ricerca della durata di un intero anno prevedeva una seconda fase in cui le interviste si sarebbero svolte a scuola. Furono invitati a rispondere alle domande dei bambini un signore egiziano, uno iraniano, una signora ungherese e una filippina. Prima degli incontri gli alunni si prepararono studiando le caratteristiche principali dei paesi d'origine degli intervistati. Le interviste ef-

32. La scuola elementare Dino Campana è un edificio molto grande, le cui aule si affacciano su ampi corridoi, e possiede al piano terra un anfiteatro destinato alle attività comuni. Gli insegnanti della scuola di Ponte a Greve, insieme ai genitori degli alunni, si opposero fermamente al passaggio di struttura sostenendo che il modo in cui erano organizzate le attività educative era strettamente legato alla piccola struttura di Ponte a Greve. Difatti, il salone centrale della scuola era una piccola "piazza" in cui ogni gruppo portava avanti alcune attività e anche i bambini della scuola a tempo normale avevano spesso modo di esserne coinvolti. Come già detto nei precedenti paragrafi, ogni percorso di ricerca si concludeva con la presentazione del lavoro svolto che poteva consistere anche in alcune piccole drammatizzazioni che riunivano intorno a sé tutte le classi.

Nonostante le proteste, gli insegnanti dovettero accettare il trasferimento e ottennero che il gruppo docente rimanesse inalterato. La Direttrice della scuola Dino Campana promise che niente sarebbe cambiato in termini di abitudini scolastiche e che anzi, si sarebbero potute sperimentare ulteriori collaborazioni con le classi già esistenti.

33. Gli alunni realizzarono 15 interviste, nella maggior parte dei casi si trattava di turisti, provenienti da quasi tutti i continenti. Oltre a riportare le interviste gli alunni nel resoconto dell'esperienza danno anche una descrizione dettagliata e piacevole delle persone incontrate (*Scuola aperta ai popoli 1*, a.s. 1985-86).

fettuate e le attività svolte furono raccolte nel secondo numero del giornalino *Scuola aperta ai popoli del mondo*³⁴.

Questo particolare tipo di ricerca deve essere inquadrato in un tema più generale molto caro agli insegnanti: quello della pace tra i popoli. È proprio a questo argomento che fu dedicato un primo libretto creato dagli insegnanti nel 1987 che si intitola *Una linea nella storia*³⁵, dove sono raccolti brani di filosofi, poeti, politici, insegnanti, sacerdoti provenienti da varie parti del mondo. Come si legge nell'introduzione ai testi, questa raccolta può essere considerata come uno strumento di riflessione individuale e collettiva, a cui i bambini possono accostarsi sia a scuola insieme a insegnanti e compagni di classe, sia a casa insieme ai familiari. Nell'anno successivo il tema della ricerca storica fu il percorso di riconoscimento dei diritti dell'uomo e del bambino, dal titolo *Dalla parte dei bambini*³⁶.

Per concludere il discorso sulla ricerca e introdurre la questione dei laboratori didattici è opportuno descrivere il progetto interdisciplinare "Nel tempo oltre la velocità della luce", incentrato sull'invenzione di una macchina del tempo. Nel 1989 alunni, genitori e insegnanti ne avevano già costruita una abbastanza semplice: fuori dall'aula era stato allestito uno spazio, separato dal resto da alcuni teli scuri che creavano un luogo raccolto, in cui erano stati posti alcuni disegni degli alunni che rimandavano ad epoche differenti. Le voci dei bambini, attraverso un registratore accoglievano i visitatori simulando la partenza di un razzo e recitando la filastrocca necessaria per la partenza della macchina del tempo. Gli alunni potevano entrare nella macchina del tempo sia per studiare che per giocare. La versione del 1990 era più complessa e questo implicò una maggior collaborazione tra tutti i soggetti coinvolti. Il limite della costruzione precedente era quello di ripercorrere la ricostruzione storica solo attraverso dei disegni; invece nel nuovo progetto acquistò importanza l'idea del plastico della città nelle varie epoche storiche³⁷.

Dopo aver effettuato le uscite per visitare luoghi caratteristici dei vari periodi, gli alunni cercarono di risolvere alcuni problemi pratici legati alla ricostruzione dei monumenti e degli scenari. Nel piccolo libretto in cui viene

34. Archivio privato Maria Casacchia, *Scuola aperta ai popoli 2*, a.s. 1985-86.

35. Archivio privato don Mazzi, *Una linea nella storia*, 1987.

36. Archivio privato don Mazzi, *Dalla parte dei bambini*, 1988. Questo lavoro consiste in una raccolta di brani tratti da enciclopedie e libri di storia che accompagnano gli alunni alla conoscenza delle lotte fatte per il riconoscimento dei diritti fondamentali dell'uomo approfondendo alcune tematiche quali la rivoluzione industriale, la rivoluzione inglese, la rivoluzione francese, la rivoluzione russa e i due conflitti mondiali.

37. La seconda macchina del tempo come la precedente fu allestita fuori dall'aula e nascosta da teli scuri che non ne lasciassero trapelare il contenuto.

raccontata l'esperienza si legge: *“la nuova macchina del tempo viaggia con la velocità della luce del pensiero. Il nostro pensiero segue diverse piste e noi le abbiamo ricostruite su un gran foglio di plastica trasparente. Una prima pista è quella che scorre sui disegni, cioè sulle immagini delle cose che dal passato sono giunte fino a noi. Nella macchina del tempo ogni epoca l'abbiamo caratterizzata con un particolare disegno. La seconda pista è quella che scorre sui secoli. è fatta con i numeri romani: parte dal XX secolo che è quello in cui viviamo noi e arriva al LX secolo avanti Cristo nel quale inizia la civiltà etrusca. La terza pista è quella degli anni: inizia con l'anno 1900 e termina con l'epoca avanti Cristo in cui gli etruschi si pensa che abbiano iniziato a venire nella nostra zona. Infine c'è la pista dei colori: si parte con il bianco che è il colore che abbiamo deciso di dare alla nostra epoca, poi c'è il verde per il rinascimento, il blu per il medioevo, il rosso per la civiltà romana e il giallo per quella etrusca. Oltre la macchina del tempo c'è il plastico della città. Preparatevi alla sorpresa! Il plastico si illumina! E ogni epoca ha il suo colore che ne illumina dall'interno i monumenti.[...] Anche i genitori vengono coinvolti, chi fa il falegname ci aiuta a costruire i telai del plastico; l'elettricista ci guida nel mettere le lampadine di vari colori; il pittore non si fa pregare a darci una mano per i fondali del plastico di Firenze e il fotografo ci mette a disposizione il materiale per documentarci.”*³⁸ Oltre a questa descrizione generale del lavoro svolto, all'interno del giornalino che documenta l'esperienza, sono anche descritte alcune fasi di studio precedenti alla realizzazione del plastico, che mettono in luce come questo progetto abbia coinvolto anche altre discipline quali la matematica, l'educazione all'immagine e l'italiano. Come già detto precedentemente, questo progetto si caratterizza anche per il suo carattere pratico. Infatti all'interno delle programmazioni rinvenute nell'archivio privato di don Mazzi e di altri suoi colleghi, sono numerose quelle in cui si parla dei laboratori. Questo tipo di attività è presente dal 1976 al 1991: *“noi crediamo che tutta l'attività educativa debba comprendere aspetti espressivi e creativi i quali tendano a fondersi sempre più con tutti gli altri. La drammatizzazione, il canto, la danza, la costruzione di oggetti vari, la sperimentazione scientifica, la stampa, il cartellonismo, la pittura, ecc..., siano momenti essenziali di una formazione culturale completa, non nozionistica, non libresca. Infatti solo attraverso una pluralità e contemporaneità di strumenti conoscitivi ed espressivi è possibile educare a un modo nuovo di concepire la cultura, nel quale l'impegno intellettuale si leghi inscindibilmente alla operatività pratica e alla partecipazione sociale.”*

Le attività di laboratorio proposte furono di vario tipo³⁹ e furono realizzate

38. Archivio privato Maria Casacchia, *Nel tempo oltre la velocità della luce*, 1990.

39. Vennero realizzati laboratori di: falegnameria, fotografia, modellaggio, musica, alimentazione, pittura, insiemistica, linguistica e un laboratorio di educazione motoria realizzato grazie ad una collaborazione con il Comune.

a classi aperte, sfruttando le ore di compresenza di tutti gli insegnanti affinché fossero creati più gruppi. Inizialmente alle attività di laboratorio venne dedicato uno spazio autonomo “da intendersi non come addestramento ad un’arte, ma come stimolo atto a suscitare nei bambini interesse e capacità ad usare tutto il proprio corpo”. Dai documenti e dalle interviste effettuate emerge che nel corso degli anni lo stile laboratoriale entrò sempre più a far parte della didattica quotidiana; la realizzazione di qualcosa che fosse diverso da un testo o da una descrizione orale di un’esperienza, divenne una possibilità che venne frequentemente proposta agli alunni ed anche lo stile degli insegnanti risentì notevolmente dell’influsso di queste attività⁴⁰. Il fatto che questo stile didattico fosse condiviso da due sole classi all’interno della scuola Campana nel 1990, dimostra che comunque la sperimentazione collaborativa con i nuovi colleghi del plesso non era avvenuta. Infatti, nonostante gli entusiasmi iniziali, furono sempre meno gli insegnanti che decisero di svolgere attività a classi aperte ed alcuni del gruppo di Mazzi chiesero il trasferimento sia per motivi personali che per cercare scuole in cui questo modo di lavorare fosse sostenuto e non ostacolato. La direttrice del plesso, infatti, aveva proibito che venissero svolti a scuola proprio alcuni dei laboratori (cucina, falegnameria e fotografia) a causa dei possibili rischi per la salute dei bambini. Dunque, a partire dal 1985 del gruppo di Ponte a Greve erano rimasti solo Enzo Mazzi e Maria Casacchia. Nel 1990, durante l’organizzazione della festa di fine anno, l’insegnante Casacchia propose di inserire all’interno del programma dei festeggiamenti un’esibizione musicale dei suoi alunni con strumenti costruiti da loro stessi. Gli altri insegnanti, non trovando l’iniziativa pertinente con le altre esibizioni, si opposero e così gli insegnanti Casacchia e Mazzi furono costretti a rimandare il “concerto” dei loro alunni ad un altro momento. A tale proposito don Mazzi, indignato da tale atteggiamento, scrisse un articolo, pubblicato su *La Repubblica* martedì 12 giugno 1990, in cui mette a confronto il clima della festa di fine anno della scuola Montagnola dell’Isolotto con quello di una scuola di cui non fa il nome: *“questo periodo è per la scuola tempo di verifiche, bilanci, esami. E tempo di feste. La sim-*

40. Durante l’intervista a Maria Casacchia ho chiesto quanto fosse difficile mantenere la calma e l’attenzione nei ragazzi durante giornate dense di attività: lei mi ha risposto che gli alunni erano molto responsabilizzati sul percorso che stavano affrontando e che riuscivano a distinguere i momenti di svago da quelli in cui invece era necessario concentrarsi. La regola veniva appresa per imitazione, anche il più vivace fra gli scolari quando vedeva tutti impegnati si autodisciplinava. Un altro aspetto che sicuramente incideva su un atteggiamento così responsabile da parte dei ragazzi era legato al rapporto fra maestri e genitori, che era molto stretto e trovava nell’assemblea di classe un momento di confronto costruttivo.

bologia della festa ha molte valenze. In ogni caso, però, le feste sono lo specchio della realtà quotidiana. Ho partecipato in questi giorni a due di queste feste scolastiche. La prima è una delle tante feste di fine anno. Siamo in una scuola primaria dove la nota dominante tutto l'anno sono la tristezza e la noia proprie della dimensione carceraria. Bambini irreggimentati, infagottati in costumi pensati e costruiti dagli adulti, addestrati per mesi a compiere gesti ripetitivi a imitazione dei professionisti dello spettacolo. Lo scenario della seconda festa è completamente diverso. Un grande cerchio, dove nessuno si sente spettatore, fa da contenitore ad una esplosione multiforme della creatività. Genitori e bambini di tutte le età, insegnanti e custodi, responsabili delle istituzioni scolastiche e amministrative del territorio, giovani e anziani del quartiere realizzano un sistema di efficace e gratificante comunicazione attraverso la danza, il canto, la musica, la poesia e il gioco.⁴¹

In questo paragrafo si è cercato di mettere in evidenza alcuni tratti dello stile educativo di questo gruppo di insegnanti che a mio avviso rappresenta la personalizzazione di uno stile sperimentale, in cui si rintracciano richiami a importanti correnti pedagogiche con contributi originali.

Attualmente don Mazzi continua a prestare il proprio servizio sacerdotale presso la Comunità dell'Isolotto con cui, oltre a svolgere puntuali incontri domenicali, paralleli alla celebrazione della messa che è tenuta da altri sacerdoti presso la chiesa della Beata Maria Vergine, organizza momenti di incontro e approfondimento su temi sociali e civili ed insieme ad un gruppo unito e motivato di genitori continua a preparare i corsi per il catechismo dei bambini.

41. E. Mazzi, *Maestra di vita cercasi*, "La Repubblica", martedì 12 giugno 1990, p. II.

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV., *Il cardinale Ermenegildo Florit: un vescovo tra fedeltà e novità*, Atti del convegno del 5 Dicembre 2002, Fagagna, Parrocchia di Santa Maria Assunta, 2005.
- Bandini G., *Stare insieme per cambiare il mondo: le esperienze di vita comunitaria intorno al Sessantotto*, relazione al Convegno Cirse, L'eredità del '68: *tra pedagogia e comunicazione. Per un bilancio, quarant'anni dopo*, Firenze 23-24 ottobre 2009.
- Betti C., *Sapienza e timor di Dio: la religione a scuola nel nostro secolo*, La Nuova Italia, Scandicci, 1992.
- Bocchini Camaiani B., *La Chiesa di Firenze tra La Pira e Dalla Costa*, in A. Riccardi (a cura di), *Le Chiese di Pio XII*, Laterza, Roma-Bari, 1986.
- Cambi F. (a cura di), *La Toscana e l'educazione*, Le Lettere, Firenze, 1998.
- Comunità dell'Isolotto, *Incontro a Gesù*, LEF, Firenze, 1969.
- Comunità dell'Isolotto, *Isolotto 1954/1969*, Laterza, Bari, 1969.
- Comunità dell'Isolotto, *Isolotto sotto processo*, Laterza, Bari, 1971.
- Comunità dell'Isolotto, *Liberarsi e liberare*, Nischi-Listri, Pisa, 1973.
- Comunità dell'Isolotto, *La Bibbia è del popolo*, Com, Roma, 1974.
- Comunità dell'Isolotto, *Oltre i confini. Trent'anni di ricerca comunitaria*, LEF, Firenze, 1995.
- Comunità dell'Isolotto, *Il mio '68*, Centro Libro, Scandicci, 2000.
- D'Avanzo B., *Tra dissenso e rivoluzione. Gruppi cattolici a Firenze*, Guaraldi, Bologna, 1971.
- Filoramo G., Menozzi D., *Storia del Cristianesimo*, Laterza, Bari, 2001.
- Gesualdi M. (a cura di), *Il catechismo di Don Milani. Documenti e lezioni di catechismo secondo uno schema storico*, LEF, Firenze, 1983.
- Gori L., *Scuola elementare Isolotto. Tutti uniti*, Emme, Milano, 1975.
- La Pira G., *Non case, ma città: Isolotto, città satellite di Firenze*, I.N.A. Casa, Firenze, 1954.
- Lancisi M., *La scuola di Don Lorenzo Milani*, Edizioni Polistampa, Firenze, 1997.
- Magister S., *La politica vaticana e l'Italia 1943-1978*, Ed. Riuniti, Roma, 1979.
- Mazzi E., *Maestra di vita cercasi*, in "La Repubblica", 12 giugno 1990.
- Mazzi E., *La città del fiore*, Giunta Regione Toscana, Firenze, 2007.
- Mazzi E., *Cristianesimo ribelle*, Manifesto Libri, Roma, 2008.
- Menozzi D., *La Chiesa cattolica e la secolarizzazione*, Einaudi, Torino, 1993.
- Milani L., *Esperienze pastorali*, LEF, Firenze, 1957.
- Movimento di Cooperazione Educativa, *La scuola nella nuova realtà politica e sociale*, La Linea Editrice, Padova, 1976.

- Poli D., *Storie di quartiere*, Edizioni Polistampa, Firenze, 2004.
- Sabbatucci G., Vidotto V. (a cura di), *L'età contemporanea*, Laterza, Bari, 1993.
- Sonnino L., Taurini G., *I dieci anni del Circolo Arci Isolotto*, Circolo Arci Isolotto "Paolo Pampaloni", Firenze, 2001.
- Villani G., Cirri V. (a cura di), *La Chiesa Fiorentina*, LEF, Firenze, 1993.

Fonti d'archivio

Archivio storico della Comunità Isolotto, Firenze

- Fondo catechistico:
- Comunità dell'Isolotto, *Incontro a Gesù*, Firenze, L.E. F., 1969, (schede).
- Comunità dell'Isolotto, "Incontro a Gesù" e il seguito della sperimentazione fino a oggi, 2008 (materiali inediti).
- Fondo ciclostilati e lettere:
- Manifestino dei 42, 1966.
- Lettera del card. Florit a don Mazzi, 1966.
- Lettera di don Mazzi al card. Florit, 1966.
- Raccomandata del card. Florit a don Mazzi, 18 maggio 1967.
- Lettera della Comunità Isolotto al card. Florit, 26 maggio 1967.
- Lettera del card. Florit ai parroci dell'Isolotto, 8 ottobre 1968.
- Notificazione a proposito del Catechismo all'Isolotto del card. Florit, 28 novembre 1968.
- Lettera del card. Florit a don Mazzi, 30 settembre 1968.
- Verbale dell'assemblea tenuta in chiesa il 31 ottobre 1968.
- Lettera di 108 sacerdoti al card. Florit, 6 novembre 1968.
- Decreto di rimozione di don mazzi, del card. Florit, 4 dicembre 1968.
- Lettera dei parroci dell'Isolotto ai parrocchiani, dicembre 1968.
- Fondo notiziari:
- Notiziari n° 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 15 del 1968.
- Notiziario n° 160 del 1982.

Archivio del II Istituto Comprensivo, Scandicci

- Fascicolo personale di don Enzo Mazzi:
- Provveditorato agli studi di Firenze, *Contratto per l'anno scolastico 1975/76*, 1975.
- Ministero della Pubblica Istruzione, *Processo di verbale di prestazione di giuramento*, 1978.
- Liceo scientifico statale "L. Da Vinci", *Certificato di ricostruzione di carriera*, 1975.

- Scuola media statale “E. Barsanti”, *Certificato di ricostruzione di carriera*, 1975.
- Scuola media statale “U. Foscolo”, *Certificato di ricostruzione di carriera*, 1980.
- Circolo didattico n. 18, *Certificato di ricostruzione di carriera*, 1980.

Archivio privato di don Enzo Mazzi

- Documenti inerenti le attività svolte nella scuola elementare di Ponte a Greve, Scandicci ((1977-1991):
- Piano di lavoro per l'anno scolastico 1976/77 per le classi a tempo pieno.
- Piano di lavoro per l'anno scolastico 1977/78.
- Sintesi conclusiva del lavoro didattico svolto nelle classi a tempo pieno 1°-2°-3° della scuola elementare di Ponte a Greve, anno scolastico 1977/78.
- Relazione di verifica della programmazione didattica, anno scolastico 1978/79.
- Programmazione delle classi a tempo pieno della scuola elementare di Ponte a Greve anno scolastico 1982/83.
- Motivazioni e linee programmatiche per la scelta di materiale librario alternativo al testi unico.
- Ricerca interdisciplinare “La mia identità, la mia famiglia, il mio territorio”, anno scolastico 1982/83.
- Orario delle attività e rotazione degli insegnanti anno scolastico 1984/85.
- Motivazioni della decisione di non partecipare nella qualità di insegnanti, alla eventuale celebrazione della messa d'inizio anno scolastico e non condurvi le nostre classi, anno scolastico 1983/84.
- Giornalino delle classi 4° E / 5° D , “Scuola aperta ai popoli 1”, anno scolastico 1985/86.
- Giornalino delle classi 4° E / 5° D , “Scuola aperta ai popoli 2”, anno scolastico 1985/86.
- “Una linea nella storia”, anno scolastico 1987.
- Raccolta di testi, “Dalla parte dei bambini”, anno scolastico 1988.
- “Scuola a tempo pieno. Diario di una giornata” video relativo all'anno scolastico 1991-92.

Archivio privato dell'insegnante Maria Casacchia

- Documenti inerenti le attività svolte nella scuola elementare di Ponte a Greve, Scandicci ((1977-1991):
- Principali motivazioni e obiettivi pedagogici del piano di lavoro, anno scolastico 1977/78.
- Ricerca, “Miti, Scienza, Vita”, delle classi a tempo pieno della Scuola elemen-

tare di Ponte a Greve, a.s. 80/81.

- Programmazione della ricerca interdisciplinare da effettuarsi a classi aperte, anno scolastico 1982/83.
- Programma di lavoro per l'educazione musicale, anno scolastico 1982/83.
- Programmi di sperimentazione per attività di fotografia e falegnameria, anno scolastico 1986/87.
- Programmazione didattica per le classi 1°D e 5°E, anno scolastico 1988/89.
- Esperienza, programmazione, esigenze della classe III D, anno scolastico 1988/89.
- Modulo organizzativo per la realizzazione di laboratori finalizzati al pieno inserimento e al recupero motivazionale di bambini soggetti a particolare rischio sociale.
- Programmazione della classe IIID, anno scolastico 1988/89.
- Stralcio della programmazione di classe IVD, anno scolastico 1989/90.
- Linee fondamentali della programmazione di classe e motivazioni per la scelta di materiale alternativo al libro di testo, anno scolastico 1990-91.
- Programmazione per le attività comuni alle classi, anno scolastico 1990-91.
- Ricerca, *"Nel tempo oltre la velocità della luce"*, anno scolastico 1990.

Fonti orali

- Intervista a Maria Casacchia, 1 luglio 2008, Firenze.
- Intervista a don Enzo Mazzi, 7 luglio 2008, Firenze .

CAPITOLO III

Alfredo Nesi e il Villaggio Scolastico di “Corea”*Filippo Gherarducci***1 - Introduzione**

Il “Villaggio Scolastico” di Corea, sorto dall’incontro tra don Alfredo Nesi e il quartiere “Corea”, rione popolare della periferia nord di Livorno, costituisce un’esperienza significativa ed al tempo stesso poco conosciuta. Da questo incontro, avvenuto nei primi anni Sessanta, si sviluppa un ampio ed articolato progetto di “animazione culturale” del quartiere, che assume il “fare scuola” come terreno privilegiato di rinnovamento sociale. Esso risponde ad una finalità che Alfredo Nesi riassume in modo efficace con queste parole: “il nostro Villaggio Scolastico, sorto a poco a poco, con il sistema dei poveri [...] è stato ed è il cuore del proclama, fatto di iniziative, il più rivoluzionario in sé e più fecondo di rivoluzione: la cultura posseduta dal popolo intero, la parola posseduta da tutti”¹. In questo senso, il Villaggio Scolastico di Corea rappresenta un modello “esemplare”, sia per la valenza etica che esprime – rendere la cultura “bene comune”, strumento accessibile di liberazione democratica dell’Uomo – sia per gli aspetti innovativi che questa esperienza assume sul piano educativo e didattico. La storia del Villaggio scolastico, tuttavia, sembra essere ancora poco conosciuta e studiata, nota ad un ristrettissima cerchia di “addetti ai lavori”. La stessa figura di don Alfredo Nesi, che attende ancora un pieno riconoscimento, non è mai stata oggetto di uno studio biografico. Queste pagine, di conseguenza, vogliono essere un modesto contributo alla conoscenza della storia del Villaggio Scolastico di Corea, che speriamo possa trovare in futuro maggiore riconoscimento ed attenzione.

Proveremo quindi a ripercorrerne la nascita e lo sviluppo, evidenziandone i passaggi e le caratteristiche principali. Inoltre, cercheremo di contestualizzare questa esperienza, collocandola entro il quadro storico-culturale in cui essa ma-

1. A. Nesi, *La scuola media integrata nella realtà del quartiere* [relazione al seminario-incontro sulla “Sperimentazione di integrazione scolastica”, Frascati, 28-30 Settembre 1971] in A. Pieri, C. Roncaglia, *Questo quartiere per la scuola*, “Quaderni di Corea” [Quarta serie; Gruppo: l’educazione, n. 1], Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1972, p. 34.

tura. In particolare, abbiamo cercato di mettere in evidenza alcuni elementi di collegamento, sia con il contesto storico e sociale dell'epoca, segnato dalla rapide trasformazioni e dagli squilibri prodotti dal "miracolo economico", sia con l'avvio, faticoso e carico di compromessi, della stagione di riforma della scuola pubblica. L'altro aspetto che è sembrato necessario sottolineare riguarda il profilo socio-culturale del quartiere "Corea", le dimensioni peculiari di un quartiere marginale, segnato da una diffusa assenza di servizi educativi e culturali.

Le fonti a cui si è fatto riferimento sono piuttosto eterogenee, sia per tipologia che per provenienza. Oltre ai volumi a stampa, sono stati utilizzati periodici, fondi d'archivio e testimonianze orali. Tra i periodici, si è fatto riferimento particolare ad alcuni numeri dei "Quaderni di Corea", editi tra il 1970 ed il 1974. Altro periodico cui è stato fatto ampio ricorso è "Il focolare", foglio periodico dell'Opera Madonnina del Grappa, che costituisce una fonte preziosa di informazioni sulle diverse iniziative dell'Opera. Infine, si è fatto riferimento ad alcuni numeri de "Il Quartiere" (poi "Quartiere", nuova serie, a partire dal 1971), rivista trimestrale del Quartiere Corea di Livorno.

Le lettere e i documenti di Alfredo Nesi, conservati in circa 180 buste presso l'omonima Fondazione, costituiscono un patrimonio prezioso e ad oggi ancora poco sfruttato. Nel corso di questa ricerca si è fatto riferimento ad una decina di buste, relative all'attività parrocchiale, alla corrispondenza personale ed alla Casa dello studente, collocabili tra il 1962 ed il 1968. Il ricorso ai documenti d'archivio si è rivelato particolarmente utile per ricostruire i primissimi anni dell'attività di Alfredo Nesi in Corea.

Infine, per comprendere in modo appropriato alcuni passaggi, è stato fatto ricorso alle testimonianze orali, raccolte tra il marzo ed il maggio 2010. A Firenze sono state raccolte le testimonianze di don Riccardo Moretti e don Corso Giucciardini, Superiore dell'Opera "Madonnina del Grappa". In Corea, presso la Fondazione Nesi, sono state raccolte invece le testimonianze di alcuni ex-studenti della Casa ed altri collaboratori, coinvolti a vario titolo nelle diverse attività del Doposcuola e del Villaggio.

2 - Il contesto storico-culturale: scuola e società

Per "leggere" correttamente la storia del Villaggio Scolastico, chiarirne le ragioni e gli aspetti più significativi, è utile ripercorrere sinteticamente le vicende del secondo dopoguerra, sottolineando in particolare le istanze di rinnovamento che, a partire dalla fine degli anni Cinquanta, attraversano la società italiana.

Sul finire degli anni Cinquanta, l'economia italiana conosce una stagione

di crescita senza precedenti destinata a trasformare il paese, ancora agricolo ed arretrato, in una moderna nazione industriale. Mentre il PIL inizia a correre, soprattutto grazie al basso costo delle materie prime e della manodopera, alla ripresa degli scambi internazionali, si producono squilibri profondi nell'assetto economico e socioculturale del paese. I servizi pubblici essenziali restano atrofizzati: case, scuole, trasporti, ospedali sono il fanalino di coda della parabola economica del paese, segno tangibile di una maturazione civica e culturale ancora incompleta, che non riesce a stare al passo con i tempi corti dello sviluppo economico. In Italia, scrive lo storico Paul Ginsborg, "lo Stato aveva svolto un ruolo importante nello stimolare il rapido sviluppo economico, ma aveva poi fallito nel gestirne le conseguenze sociali"². Le città italiane crescono in modo disordinato, senza forme di controllo e regolamentazione pubblica. Nelle periferie urbane, nascono i grandi quartieri dormitorio, sprovvisti dei servizi essenziali: giardini e parchi pubblici, servizi di trasporto, spazi di incontro e socializzazione, servizi sanitari e scolastici. Sul piano socioculturale si realizza un "rimescolamento" profondo che investe tutte le dimensioni della società: in pochi anni cambia la distribuzione della popolazione e del mercato del lavoro, cambiano i rapporti di classe e gli stili di vita, le relazioni familiari e i costumi morali. Non di meno, cambia l'immaginario collettivo degli italiani, sempre più orientato dai modelli di consumo proposti dai nuovi media.

Gli anni Sessanta vedono un lento processo di avvicinamento tra democristiani e socialisti. In Vaticano, l'elezione di Angelo Roncalli, eletto nel 1958 con il nome di Giovanni XXIII, contribuisce in parte al nuovo clima di dialogo tra cattolici e socialisti. Sul tavolo ci sono le riforme economiche e di ammodernamento dello Stato: occorre correggere lo squilibrio tra consumi privati e servizi pubblici, riorganizzare gli enti locali e riformare la scuola, realizzare una programmazione urbanistica ed un piano di edilizia popolare, avviare un servizio sanitario e di previdenza sociale su scala nazionale. Tra le riforme più attese dalle forze progressiste, un posto di rilievo spetta alla riforma della scuola.

Nei primi anni del dopoguerra, infatti, la scuola italiana appare ancora modellata secondo la struttura portante della riforma Gentile, solo parzialmente emendata dai primi interventi legislativi del dopoguerra. I cambiamenti in atto

2. P. Ginsborg, *Storia d'Italia dal dopoguerra ad oggi*, Torino, Einaudi, 2006, p. 326.

nel paese, tuttavia, esigono un ripensamento globale dell'ordinamento, una vasta riforma di sistema capace di rispondere ai bisogni di un moderno stato democratico e industriale. Nel corso degli anni Cinquanta, la Democrazia Cristiana, forte di quella che Saverio Santamaita definisce una "egemonia della cultura cattolica sul mondo dell'istruzione"³, si insedia stabilmente a viale Trastevere. Sono anni di *impasse*, segnati da una scarsa produzione legislativa che appare quanto mai inadeguata a governare i cambiamenti in atto nella società italiana. Dalla fine degli anni Cinquanta infatti, grazie al rapido sviluppo industriale e al miglioramento del tenore di vita della famiglie, si registra un graduale incremento della popolazione scolastica. Una nuova platea di alunni, provenienti da famiglie contadine inurbate e dai nuovi ceti operai, preme per la prima volta alle porte della scuola pubblica. Al tempo stesso permangono forti meccanismi di selezione che intervengono, già a partire dalla scuola elementare, a scoraggiare l'accesso di larghe fasce di popolazione. In questo contesto, nel gennaio del 1959, il PCI deposita al Senato il disegno di legge sull'istituzione della scuola obbligatoria statale dai 6 ai 14 anni. Attorno a questa iniziativa, tra le resistenze fortissime delle aree conservatrici del paese, si apre un dibattito serrato dal quale tre anni più tardi emergerà, non senza difficoltà e compromessi, la legge 1859 sull'istituzione della scuola media unica. La legge, risultato di un lavoro intenso di mediazioni ed emendamenti, prevede l'istituzione di una scuola *unica* e a carattere *secondario*, che consente l'accesso a tutti gli istituti secondari. Il latino è introdotto come disciplina facoltativa, non inclusa tra le materie d'esame⁴.

Con l'introduzione della scuola media unica si avvia un percorso di "allargamento" della popolazione scolastica che, tra gli anni Sessanta e Settanta, assume le proporzioni di una scolarizzazione di massa. L'istruzione, scrive ancora Santamaita, "cessava di essere privilegio per pochi e la nascente scuola di massa, se era aperta a tutti solo sul piano formale ne accoglieva pur sempre *molti*"⁵. Ciò nonostante permangono difficoltà e diffidenza profonde. Senza una riflessione ed una formazione diffusa sui compiti e sulle difficoltà che la nuova scuola media pone a tutti i soggetti coinvolti (insegnanti, presidi, uffici scolastici...), la cultura della riforma stenta ad affermarsi. Tra gli insegnanti e presso una parte dell'opinione pubblica, sopravvive la sensazione di un incombente

3. S. Santamaita, *Storia della scuola*, Milano-Torino, Mondadori, 2010, p. 129.

4. Resta tuttavia previsto, per coloro che intendono iscriversi al liceo classico e non hanno abbiano seguito l'insegnamento facoltativo del latino, l'istituzione di una prova integrativa di latino, previa frequenza di appositi corsi gratuiti.

5. S. Santamaita, op. cit. , p. 154.

“declassamento” qualitativo che la scolarizzazione di massa prospetta. L’inadeguatezza e l’incapacità di accogliere lo spirito della riforma, continua Santamaita “non era che la punta emergente di una più vasta difficoltà a comprendere il drastico riposizionamento che la riforma comportava: la scuola dell’obbligo, in quanto scuola di base, chiedeva all’insegnante elementare e medio di ripensare la funzione e le finalità della propria professionalità”⁶.

La riforma della scuola media unica, in conclusione, rappresenta un passaggio di notevole importanza nella storia della scuola italiana. Essa tuttavia si colloca in una stagione di grande speranza ed attesa, rispetto alla quale le forze politiche italiane falliscono l’obiettivo di varare riforme strutturali, capaci di rispondere ai nuovi e complessi bisogni del paese. Si produce uno scarto fortissimo tra le aspettative generate ed i risultati conseguiti; così, “dal 1968 in avanti, l’inerzia dei vertici fu sostituita dall’attività di base”⁷. Nelle scuole e nelle università, ma anche nelle comunità di base sorte in ambito cattolico, nasce il Sessantotto. È in questo contesto di squilibri sociali, di riforme attese e deluse, di nuovi fermenti di base, che nasce l’esperienza del Villaggio Scolastico.

3 - Don Alfredo Nesi e il quartiere “Corea”

Don Alfredo Nesi⁸ arriva in Corea il primo giorno di primavera del 1962,

6. Ivi, p. 147.

7. P. Ginsborg, op. cit. , p. 404.

8. Una biografia di Alfredo Nesi, che sarebbe estremamente utile per comprendere la storia ed il significato dell’esperienza livornese del Villaggio, non è ancora stata scritta. Qui ne proponremo una brevissima traccia, per orientare sommariamente il lettore. Alfredo Nesi nasce nel 1923 a Lastra a Signa, in una famiglia piccolo-borghese. Insieme ai fratelli, frequenta le scuole superiori a Firenze: Alfredo si iscrive al Ginnasio presso il Seminario minore di Castello. In Seminario conosce Lorenzo Milani, suo coetaneo, con il quale stringe un rapporto di amicizia che resterà vivo fino alle esperienze di Calenzano e Barbiana. Negli anni della guerra, ormai diplomato, viene designato come catechista dei “Corrigendi”, in via della Scala. L’esperienza nell’Istituto è piuttosto brutale, e tuttavia, l’incontro con quella messe di ragazzi, vittime della guerra, della povertà e della corruzione, rappresenta un momento di svolta nella maturazione della sua vocazione missionaria e della sua attrazione per l’Opera “Madonnina del Grappa”. Finita la guerra, Alfredo Nesi viene ordinato sacerdote: è il 28 Luglio del 1946. L’anno seguente, per la festa degli Angeli, entra nell’Opera Madonnina del Grappa: è il 2 Ottobre 1947. L’ingresso nell’Opera coincide con l’apertura di *Villa Serena*, la storica Villa Favard di Rovezzano, cui Nesi viene subito destinato. Si inaugurano dapprima i corsi professionali interni, in seguito la Scuola di Avviamento Industriale, legalmente riconosciuta e con una forte incidenza della formazione umanistica nel programma. Nel 1949, in un contesto ancora un po’ improvvisato ma entusiasta, nascono i laboratori

per la festa di San Benedetto⁹. Si sistema, insieme a don Luigi Ongaro, presso un piccolo appartamento al numero 2, strada H (poi via Bezzecca)¹⁰. Del quartiere sa solo che “c’erano tanti problemi socio-umani e che i preti giravano al largo da quel Quartiere. Ciò mi parve un segno di buona salute”¹¹. Proviamo quindi a descrivere in modo sintetico il contesto che il sacerdote trova a Livorno, “città della schiettezza”¹², cercando soprattutto di sottolineare le dimensioni socioculturali del rione.

Il quartiere Corea¹³ occupa un’area di una ventina di ettari, nell’estrema periferia nord est della città. Sorge frettolosamente, senza una pianificazione ur-

di artigianato in legno e ferro. Dai primi anni ’50, ai tre anni di avviamento industriale, si aggiungono i Corsi Professionali ad alta specializzazione, riconosciuti dal Consorzio per l’Istruzione Tecnica. I mezzi, come sempre, sono assai ridotti: gli stessi ragazzi della Casa lavorano duramente, trasformandosi in manovali e sterratori, per realizzare i nuovi laboratori, ricavandoli dai vasti seminterrati dimessi della Villa. Nell’esperienza di Rovezzano sono già piuttosto chiare le istanze di fondo cui Nesi si ispira: l’istruzione come “bene comune”, strumento di riscatto ed elevazione del popolo; la necessità di coniugare la formazione professionale con un percorso di istruzione più ampio, di solido impianto umanistico; l’idea di una scuola attiva, in cui la teoria si coniughi alla pratica, alla sperimentazione. E poi il valore del lavoro, quale manifestazione “alta” della vita dell’Uomo. Rientrato a Rifredi, presso la casa-madre di Via delle Panche, è direttore delle scuole professionali e della casa di formazione femminile, direttore dell’Economato, cuore pulsante delle attività dell’Opera, responsabile delle iniziative estive presso Vallombrosa. Nel frattempo manifesta al Padre il proprio desiderio, sempre rinviato, di recarsi a Roma a studiare Teologia, presso il Collegio domenicano *Angelicum*⁸. Finiti gli studi, Nesi rientra a Rifredi. Poco gradito all’Arcivescovo di Firenze, Monsignor Ermenegildo Florit, Alfredo Nesi cerca una collocazione alternativa, lontana dalla casa-madre di Rifredi. Alla fine di giugno del 1961, su proposta di don Emilio Vukich, che da lì a poco prenderà servizio presso il rione popolare di Shangai⁸, si prospetta la possibilità inedita di uno “sbarco” a Livorno dell’Opera. Corea è un quartiere povero, cresciuto in modo frettoloso e disordinato, nel quale i bisogni sono tanti. Cominciano le trattative con il Vescovo di Livorno, il friulano Andrea Pangrazio; il Vescovo, desideroso di insediare nel quartiere “comunista” di Corea una nuova parrocchia, si mostra subito disponibile. Alfredo Nesi, da parte sua, pare entusiasta della nuova sistemazione livornese.

9. La scelta della data non è casuale: essa rivela l’intenzione di “affidare l’inizio della Parrocchia alla protezione di San Benedetto, che concepì l’attività monastica come impegno di operosità e di lode a Dio”, A. Nesi, *21 Marzo: l’Opera compie a Livorno quattro anni*, in “Il Focolare”, XXXIV, n. 16, 27 Marzo 1966, p. 4.

10. Articolo non firmato, *Attività dell’Opera a Livorno*, “Il Focolare”, XXXIII, n. 19, 16 Maggio 1965, p. 3. In Corea, in quegli anni, le strade non portano ancora alcun titolo e sono denominate attraverso lettere.

11. A. Nesi, *Il mio don Facibeni*, Firenze-Livorno, Edizioni de “Lo scambio/A troca”, 1996, p. 90.

12. Ivi, p. 93.

13. Le “Coree” sono insediamenti provvisori, sorte frettolosamente nelle periferie delle città del centro-nord per rispondere alla drammatica crisi abitativa degli anni del dopoguerra. Esse deri-

banistica e senza una visione “sociale” dell’operazione, per provvedere di alloggi gli “sfollati” del centro città. La costruzione del quartiere avviene in fasi diverse, tra il 1953 ed il 1961. I lotti sono costituiti da “alloggi minimi”: caseggiati modulari ed ultraeconomici, composti di due/tre piccoli vani per unità. Il sovrappollamento e la coabitazione tra nuclei familiari diversi sono fenomeni piuttosto diffusi. Quello di Corea, come avviene in altri insediamenti periferici, è uno sviluppo disordinato, segnato dall’improvvisazione “emergenziale” e dalla drammatica carenza di servizi, opere di urbanizzazione, spazi di socializzazione.

Negli anni Sessanta la popolazione del quartiere è una popolazione giovane, costituita prevalentemente da famiglie nucleari di origine livornese¹⁴. Sul piano dell’occupazione, il dato che appare più rilevante è relativo alla posizione professionale: la popolazione di Corea è costituita in prevalenza da lavoratori non qualificati, manovali e apprendisti. Gli impiegati di concetto e di ordine, rappresentano appena l’8% della forza lavoro occupata. Più numerosi, tra i lavoratori di genere maschile, gli operai specializzati. Si tratta tuttavia di un quadro poco confortante, in cui il lavoro appare per lo più a scarso livello di qualifica e riflette il basso livello di istruzione. Secondo Nesi “i fenomeni collaterali di questa forte incidenza dei non-qualificati sono la instabilità dell’occupazione, l’arrangiamento e l’accumulo di attività di ripiego”¹⁵.

Per quanto riguarda il livello di istruzione è significativo che il 41% degli abitanti del quartiere si qualifichi come “privo di titolo”; una percentuale di poco maggiore (49%) possiede invece un titolo di licenza elementare. La scuola elementare, fino alla metà degli anni Sessanta, è l’unico servizio scolastico e culturale presente nel quartiere: si tratta di una presenza sottodimensionata, molto al di sotto delle reali esigenze di un quartiere in crescita, con una percentuale rilevante di ragazzi e bambini in età scolare.

L’aspetto che pare più preoccupante è l’assenza di un trend positivo nelle giovani generazioni: se si rileva un cauto incremento nel livello di istruzione, dovuto anche all’innalzamento dell’obbligo scolastico, permane però una decisa tendenza all’evasione e alla dispersione che si manifesta in percentuali rilevanti di “senza titolo” anche tra le generazioni più giovani.

vano il loro nome “esotico” dalla coincidenza cronologica tra la nascita dei primi insediamenti e gli eventi del conflitto asiatico.

14. Per un quadro socioculturale del quartiere, facciamo riferimento alle rilevazioni effettuate nel 1968 dall’ISSCAL (*Istituto per il servizio sociale case per i lavoratori*), commissionato dal Comune di Livorno e realizzato grazie alla collaborazione della Consulta popolare del quartiere Corea, in A. Pieri, C. Roncaglia, op. cit., pp. 8- 31.

15. A. Nesi, *La scuola media integrata nella realtà del quartiere*, cit., p. 37.

L'interruzione degli studi è un fenomeno piuttosto diffuso presso gli studenti di Corea e si verifica principalmente tra le classi finali della scuola elementare ed i primi due anni della scuola media. Questo aspetto appare strettamente correlato con il "ritardo scolastico" che interessa una percentuale assai rilevante di studenti: l'accumulo di ripetenze, già alla scuola elementare, è un elemento che contribuisce in modo determinante ai fenomeni di dispersione. Secondo Nesi *"più del 50% dei licenziati della scuola elementare (e molto spesso perché erano troppo avanti negli anni e subivano le facili attrattive del garzonaggio) non passava allora la Scuola Media; una vera falciidia che poi si operava negli scatti a catenaccio tra le varie classi (...). La scuola dell'obbligo dunque ha "obbligato" oltre il 50% degli alunni ad andarsene"*¹⁶.

Sono gli anni della scuola media unica, del graduale incremento della popolazione scolastica che si avvia progressivamente a farsi fenomeno "di massa". In Corea, tuttavia, siamo ancora lontani dai numeri e dalla realtà dei centri urbani più avanzati. Ritardo scolastico, dispersione scolastica diffusa, evasione dell'obbligo: è il bilancio dell'incontro-scontro tra la popolazione di Corea e la scuola pubblica, drammaticamente impreparata a rispondere ai bisogni emergenti della scolarizzazione di massa. Da questi presupposti, come vedremo, nascerà la proposta del Villaggio Scolastico.

La "gente di Corea" che il parroco fiorentino si trova a fronteggiare presenta quindi delle dimensioni socio-culturali piuttosto definite: è una popolazione giovane, di scarso livello culturale, che vive prevalentemente di attività lavorative a bassa qualifica nell'industria o nel commercio. Si osserva anche un'assenza di discontinuità nel profilo socio-culturale delle giovani generazioni. I giovani di Corea, scrivono Pieri e Roncaglia "non hanno realizzato e non sembra che si apprestino a realizzare nell'istruzione un salto qualitativo rispetto al resto della popolazione"¹⁷.

Scuola e lavoro sono mondi separati e non "momenti complementari di cui il primo preparatorio ed orientativo per l'altro, ma come due fatti distaccati: si permane nella scuola fino a quando non si matura l'età per il lavoro o un altro qualunque tipo di scelta"¹⁸.

16. Ivi, p. 41.

17. A. Pieri, C. Roncaglia, op. cit., p. 9.

18. Ivi, p. 25.

4 - Il Villaggio Scolastico di “Corea”: nascita e primi sviluppi

Il Villaggio Scolastico di Corea nasce quindi in un contesto di precarietà, assenza di servizi pubblici adeguati, scarsa scolarizzazione e dispersione diffusa. La sua storia, per comodità di esposizione, può essere suddivisa in due parti: un primo periodo di “insediamento” e di radicamento nel quartiere, tra il 1962 ed il 1969; un secondo periodo, a partire dagli anni Settanta, che costituisce la fase “matura” del Villaggio Scolastico, con l’avvio a pieno regime delle diverse attività di animazione culturale del quartiere. Qui proveremo, secondo un criterio cronologico, a delineare un quadro complessivo di questa esperienza, sottolineandone i momenti e gli aspetti più significativi.

Il Villaggio scolastico di Corea, come accennato, nasce nella primavera del 1962, con l’arrivo a Livorno di don Alfredo Nesi e don Luigi Ongaro. Intorno ai due sacerdoti si raccoglie in brevissimo tempo un gruppo di studenti dell’Università di Pisa. Gli studenti, in condizioni di difficoltà economica, sono ospiti presso la “Casa dello Studente” sorta in Corea e vengono sostenuti (vitto, alloggio, libri, tasse universitarie...) a spese dell’Opera Madonnina del Grappa. Grazie alla presenza ed alla collaborazione dei primi universitari, circa nove ragazzi tra il 1962 ed il 1963, Alfredo Nesi avvia il primo servizio di doposcuola per gli alunni del quartiere che frequentano le scuole elementari e medie. Il progetto di fondo del sacerdote è già molto chiaro: insediare nel cuore di Corea una comunità di studenti universitari, capaci di avviare un processo di animazione e rinnovamento culturale del quartiere, integrando prima di tutto la scarsa offerta di istruzione del territorio. È il nucleo originario dell’esperienza di Corea, che ne contiene già tutti i motivi fondamentali. Da questo primo “seme”, carico di attese e di speranze, ha inizio la storia del Villaggio Scolastico.

Nel corso di questo periodo, il doposcuola svolge prevalentemente una funzione di supporto agli alunni del quartiere. Esso, come abbiamo visto, opera in una situazione di “emergenza” educativa e sociale: occorre dare risposta ad un bisogno primario di istruzione, recuperando in tempi brevi i fenomeni di dispersione scolastica che in Corea assumono proporzioni particolarmente rilevanti e che spingono tantissimi giovani verso il garzonaggio e il lavoro dequalificato. Al doposcuola si tengono soprattutto lezioni di recupero, rivolte

19. Il termine “attrezzato” non deve indurre in errore: nei primi anni, come è facile immaginare, si tratta di ambienti piuttosto spartani, dotati del minimo indispensabile per la conduzione delle attività. Anche i locali sono insufficienti e costringono ad una “turnazione” tra le diverse sezioni. Tuttavia, rispetto alle difficili condizioni abitative del quartiere, esso consente agli alunni di trovare uno spazio idoneo allo studio.

a colmare lo svantaggio socioculturale degli alunni del quartiere. Il Doposcuola, nei limiti delle ristrettezze economiche cui versa, svolge anche una funzione ulteriore: quella di attrezzare la biblioteca del Villaggio con i costosi testi per la scuola secondaria. Il Doposcuola, insomma, è prima di tutto uno spazio di studio, nel quale gli alunni possono trovare un ambiente attrezzato¹⁹ e degli insegnanti capaci di seguire e facilitare i loro progressi. Pochi mesi dopo, sempre nei locali dell'Opera, si inaugura un altro servizio essenziale: la scuola materna "Enriques Agnoletti", affidata a personale laico specializzato. Le proposte del Villaggio riscuotono un immediato "successo di pubblico": nel 1963 la scuola materna conta 74 alunni, mentre il doposcuola vede alternarsi a turno, nelle due sale disponibili, circa 200 tra bambini e ragazzi più grandi²⁰. Questo successo, meglio di ogni altra considerazione, testimonia della rispondenza tra le iniziative del Villaggio ed i bisogni della comunità di Corea.

Dal 1964, inoltre, gli universitari della Casa dello studente organizzano gli "Incontri di Corea", una serie di incontri-dibattito che rivestono una notevole importanza nel progetto di "animazione culturale" voluta da Nesi. Agli incontri, aperti alla cittadinanza, partecipano politici, studiosi, uomini di cultura e di scienza. Tra gli altri, a titolo di esempio, partecipano alle iniziative Pietro Ingrao, Ciriaco De Mita, Massimo Olmi, Vittorio Checcucci, Aldo Visalberghi, Tristano Codignola, Giovanni Gozzer, Giulio Girardi, Lucio Lombardo Radice, Nilde Iotti, Adriano Zarrì²¹. Si trattano soprattutto temi di attualità, le "grandi questioni" della vita sociale, civile e culturale del tempo. Scrive Nesi al riguardo: *"il dibattito [...] da noi aveva ed ha questo particolare significato: costringere la cultura, la città e le forze libere della città, specialmente le commissioni interne di fabbrica, gli insegnanti, ecc., a venire nel Quartiere di Corea, nel quartiere più emarginato, per imparare, per ricollocare lì anche la propria scoperta umana e culturale."*²²

Gli incontri di Corea, secondo le parole di Nesi, costituiscono soprattutto un'occasione "per creare un fatto di opinione pubblica, di sostegno, affinché la nostra rivoluzione fosse capace di farsi e non dovesse essere bastonata subito come un fatto isolato"²³. Dalla documentazione degli incontri nasce la serie dei "Quaderni di Corea", una collana di pubblicazioni editi dalla fiorentina LEF, rivolta alla divulgazione degli argomenti e degli interventi degli incontri-dibat-

20. A. Pieri, C. Roncaglia, op. cit., p. 33.

21. G. Pacini, R. Pompeo, *Il Villaggio Scolastico di Corea*, in "Scuola e città", anno XXI, n. 3, 1970, p. 141.

22. A. Nesi, *La scuola media integrata nel quartiere*, cit., p. 40.

23. Ibidem.

tito. Dal 1971 i “Quaderni di Corea” inaugurano la sezione “L’educazione”, di documentazione e di approfondimento sulle attività scolastiche del Villaggio.

Negli anni successivi, la presenza dell’Opera nel quartiere Corea si rafforza, raccogliendo un’adesione crescente: nel 1966-67, la scuola materna vanta tre sezioni, per un totale di 120 iscritti; il doposcuola è articolato in dieci sezioni ed è frequentato da oltre trecento alunni, provenienti anche da altri quartieri²⁴. Tra le iniziative di questi anni, è opportuno citare la costituzione della “Biblioteca Savonarola”, la biblioteca di quartiere destinata a garantire l’accesso al libro a tutti gli abitanti di Corea, con particolare riferimento alla disponibilità dei costosi libri di testo per la scuola secondaria. Con quali risorse? Scrive Nesi che “i mezzi non ci sono affatto, si aspettano sempre e si consumano via via, senza avere mai una qualsiasi disponibilità precostituita”²⁵, coerentemente con il modello “provvidenziale” che caratterizza le attività dell’Opera “Madonnina del Grappa”²⁶. Le attività del doposcuola intanto assumono una fisionomia più complessa ed articolata, avviando un percorso di ricerca didattica sui metodi e sui contenuti di apprendimento.

Nel 1967 Alfredo Nesi si fa promotore di una nuova iniziativa che, nel giro di pochi anni, si costituirà come una svolta, una fase nuova della vita del Villaggio. Il sacerdote fiorentino ricorda così lo sviluppo della vicenda: *“nell’estate del 1967 ricevetti un giorno una telefonata dal Provveditorato agli Studi, che chiedeva se potevamo accogliere una sezione di Scuola Media, distaccata dal centro. Ormai i ragazzi andavano in massa alla scuola, da queste ed altre periferie quasi tutte sfornite delle sedi scolastiche; ma la scuola del centro non poteva più contenerli [...] Accolsi subito la proposta pur non avendo ancora i locali.”*²⁷

Così, costruito in gran fretta un nuovo prefabbricato, la Scuola media “C. Colombo” arriva in Corea ed accoglie un centinaio di alunni. La scuola media di quartiere, a lungo vagheggiata da Alfredo Nesi, è finalmente una re-

24. A. Nesi, *Le iniziative dell’Opera di don Facibeni sono basate su un programma di elevazione umana e di promozione culturale aperto a tutti*, “Il Focolare”, XXXIV, n. 27, 23 Ottobre 1966, p. 4.

25. A. Nesi, *Don Facibeni, chiamato Padre del popolo*, “Il Focolare”, XXXIV, n. 7, 13 Febbraio 1966, p. 4.

26. Il modello “provvidenziale” cui si fa riferimento è quello impresso dal Padre fondatore dell’Opera, don Giulio Facibeni (si veda al riguardo: S. Nistri, *Vita di don Giulio Facibeni*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1979, pp. 334-346, e B. Tanzinini, *Modelli di educazione e formazione nell’opera di don Facibeni: 1924-1969*, Centro Editoriale Toscano, Firenze, 2000, pp. 93-95). I fondi su cui Nesi fa affidamento arrivano in buona parte dalla Casa Madre di Rifredi; in parte minore sono donazioni private, raccolte sia in città che altrove. Ciò che qui sembra opportuno sottolineare è la capacità di Nesi di costruire una rete diffusa di simpatia e solidarietà, capace di sostenere anche economicamente le attività culturali del Villaggio.

27. A. Nesi, *Il Villaggio Scolastico: un luogo per la liberazione e per l’autentico dialogo*, “Quartiere”

altà. Essa tuttavia ha ben poco a che vedere con la scuola immaginata dal sacerdote: è una scuola tradizionale, incapace di operare in un contesto socioculturale complesso come quello di Corea. Il bilancio è drammatico: la scuola dell'obbligo, riassume Nesi, "ha obbligato oltre il 50% degli alunni ad andarsene"²⁸. In Corea, intuisce il sacerdote, non è sufficiente avere la scuola: serve una scuola diversa, nella quale realizzare una proposta di piena educazione; serve soprattutto che "gli insegnanti si trasformino in operatori scolastici e sociali, in una parola che siano educatori. Ed occorre che assolutamente la educazione cammini di pari passo con la libertà, cioè con la promozione schietta dell'Uomo"²⁹.

Con l'arrivo nel quartiere delle prime sezioni di scuola media, nel 1967, il doposcuola sia apre ad una revisione dei metodi e dei contenuti di insegnamento. Scrive Nesi: *"non facemmo un Doposcuola di pura ripetenza, ma pur accogliendo e supportando l'andamento scolastico del mattino, cercammo di portare in evidenza contenuti ed attese. Ciò che veniva trattato a storia, a geografia, a letteratura in maniera superficiale, borghese, nozionistica, diventava per noi un problema, una occasione di messaggio."*³⁰

Le attività del Doposcuola assumono dunque una fisionomia più complessa: a fianco delle attività tradizionali nascono le attività integrative di riqualificazione e sviluppo dei programmi, le lezioni di promozione culturale e civica, le mezz'ore creative³¹, i metodi innovativi di affrontare e sviluppare i principali quadri disciplinari. Il doposcuola diventa un laboratorio di ricerca didattica e educativa, nel quale si elaborano "sul campo" soluzioni e strategie che confluiranno in seguito nella scuola sperimentale. Parole d'ordine, nel doposcuola sperimentale di Corea, sono il lavoro di gruppo, l'apprendimento come attività sociale e cooperativa, la partecipazione degli alunni, l'apprendimento attivo, fondato sull'esperienza.

[Mensile del Quartiere Corea, Livorno], Anno IV, n. 20- 21, Febbraio- Giugno 1975, p. 7.

28. A. Nesi, *La scuola media integrata nel quartiere*, cit., p. 41.

29. A. Nesi, *Il Villaggio Scolastico: un luogo per la liberazione e per l'autentico dialogo*, cit., p. 7.

30. Ibidem.

31. Le "mezz'ore creative", attivate nel 1968, costituiscono un arricchimento dell'offerta educativa del doposcuola: nel corso delle mezz'ore creative, collocate a cavallo tra l'attività tradizionale di ripetizione e le lezioni di ampliamento-approfondimento dei programmi, si svolgono attività di educazione musicale ed artistica, geografia ed osservazione scientifica. Il metodo di lavoro privilegiato è la discussione e il lavoro di gruppo.

5 - La fase “matura” dell’esperienza in “Corea”

Dal bilancio fallimentare dell’incontro-scontro tra gli studenti di Corea e la scuola media del quartiere, nasce l’idea che segnerà una svolta fondamentale nella storia del Villaggio: costruire “in proprio” una scuola di quartiere, integrando l’intervento degli enti pubblici ed ottenendo il riconoscimento del Ministero. Si tratta di una soluzione inedita: un bene pubblico costruito per iniziativa privata, attraverso una vasta campagna di sottoscrizione da lanciare nel quartiere ed a tutti i sostenitori dell’Opera. Tra il 1969 e il 1971, con questo metodo, vengono edificati i prefabbricati della scuola media “N. Pistelli”, ceduti immediatamente alle autorità comunali. Nei primi mesi del 1970, il primo nucleo della scuola è finalmente pronto; esso comprende: sei aule, la segreteria, la presidenza, un ambulatorio medico. A questo punto, secondo Nesi “fatta la scuola [...] ci occupammo della ‘qualità’ di scuola, del ‘tipo’ di scuola che poteva venire nel quartiere”³². Nell’estate del 1970, dopo numerose proposte e richieste, la scuola media “N. Pistelli” ottiene lo status di *Istituzione Sperimentale*, a firma del Ministro Riccardo Misasi. Questo modo di procedere, di collaborare assiduamente con le istituzioni pubbliche, risponde ad una convinzione di fondo: una trasformazione della scuola pubblica può essere attivata solo “dall’interno”, entrando in modo nuovo e partecipato nella scuola tradizionale. Per questo Nesi è nettamente contrario ad esperienze chiuse o “parallele” di contestazione. Afferma in proposito: “noi volevamo contestare la scuola pubblica nel suo efficientismo fatto di eliminazioni, proprio dando l’occasione a tutti quanti di andare e restare nella scuola pubblica: sfondare, col rapporto di massa, la situazione incancrenita della scuola”³³. In questi anni, in modo coerente ad un progetto culturale sul/per il quartiere, si vanno organizzando anche i corsi serali CRACIS, rivolti agli adulti sprovvisti di licenza. L’obiettivo, al di là del conseguimento del titolo, è quello di integrare i giovani lavoratori del quartiere in un percorso di crescita culturale e democratica.

Con l’apertura della scuola media “N. Pistelli” e l’avvio della sperimentazione, intanto, si esaurisce la fase di sviluppo del doposcuola. Esso, sostituito dalla scuola sperimentale che ne incorpora ed “istituzionalizza” le istanze ed i metodi, viene gradualmente ad esaurire la sua funzione nella vita del quartiere. Il doposcuola, come si vede, riveste una funzione essenziale nello sviluppo del Villaggio scolastico, accompagnando i cambiamenti intervenuti nel quartiere e

32. A. Nesi, *La scuola media integrata nella realtà del quartiere*, op. cit. , p. 43.

33. Ibidem.

34. A. Pieri, C. Roncaglia, op. cit. , p. 55.

traghettando l'esperienza di Corea dalla fase di integrazione e supplenza del servizio pubblico alla fase avanzata della sperimentazione, vero vivaio in cui prende corpo e si modella la "scuola rinnovata" auspicata da Alfredo Nesi.

Tra il 1971 e il 1972, le diverse attività del Villaggio scolastico si saldano in un quadro integrato ed unitario. Nel novembre 1971, anche la scuola materna "Enriques Agnoletti" ottiene il riconoscimento ministeriale ed avvia un piano sperimentale. L'anno seguente è la volta del doposcuola per le classi elementari: il doposcuola si trasforma in "tempo pieno elementare", autorizzato dal Provveditorato agli Studi ed integrato nella scuola pubblica del quartiere "A. Modigliani". Il progetto d'insieme appare ormai più che evidente: collegare i diversi ordini di scuola (scuola materna, scuola elementare, scuola media di I grado, corsi serali per adulti) in un sistema sperimentale unico ed omogeneo. Scrivono in proposito Pieri e Roncaglia: "si sperimenta, nel corso di questo anno scolastico [1971-72], un tipo di "doposcuola" elementare diverso dal passato [...] facendone una "scuola sperimentale a tempo pieno", con gli stessi elementi distintivi, cioè propri, oggi in questo Quartiere, della scuola materna e della scuola media"³⁴. Nel "tempo pieno elementare", presso i locali del Villaggio Scolastico, vengono attivate attività culturali (preparazione e stampa del giornale di classe, educazione alla lettura, ricerche d'ambiente, visite didattiche...), di espressione plastica e figurativa, di sperimentazione scientifica (laboratori di chimica, biologia, botanica...), laboratori manuali (lavorazione del legno e del ferro), attività di gioco e drammatizzazione. Il numero degli alunni, per la prima volta, è in crescita. Scrive trionfalmente Nesi: "perché questa esuberanza di alunni? Semplicissimo, perché la scuola non boccia più e quindi non perde nessun alunno!"³⁵.

La scuola media non è più sufficiente ad accogliere gli alunni e i laboratori previsti dal piano sperimentale. "Raddoppiare la scuola media"³⁶ è il nuovo slogan lanciato da Nesi ai tanti "amici" del Villaggio. L'aiuto, ancora una volta non manca: in pochi mesi, grazie al sostegno diffuso della città, si raccolgono le prime somme di danaro necessarie alla costruzione del secondo lotto. Nel 1972, il nuovo prefabbricato (quattro aule, due laboratori e vari locali di servizio) è completo. Due anni dopo, nel ottobre del 1974, il Ministero riconosce il Vil-

35. F. Nebiolo, *Tre anni per avviare una istituzione sperimentale*, "Quaderni di Corea" [quinta serie, gruppo: l'educazione], n. 1, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1973/74, p. 28.

36. "Quartiere" [mensile del quartiere Corea, Livorno, anno I, nuova serie, n. 2, Gennaio-Febbraio 1971.

laggerio Scolastico di Corea come Istituzione sperimentale integrata³⁷, comprensiva dei tre diversi ordini di scuola e del “Centro sociale per l’educazione permanente” per l’educazione degli adulti. Il decreto, che riprende puntualmente gli interventi legislativi precedenti, è il coronamento normativo di un progetto coerente ed ambizioso, inaugurato dodici anni prima da Alfredo Nesi e dai suoi pochissimi collaboratori. Le finalità del Villaggio Scolastico sperimentale, secondo il Decreto, sono: garantire una reale unificazione e continuità dei piani educativi, di apprendimento e di socializzazione degli alunni; impostare in modo globale il rapporto con le famiglie e con il quartiere, favorendo forme di partecipazione e corresponsabilità educativa; predisporre soluzioni unitarie in ordine all’aggiornamento dei docenti. Il Decreto sancisce quindi la continuità, nei metodi e dell’organizzazione, tra i diversi ordini scolastici del Villaggio. Pare opportuno, a questo punto, delineare un quadro riassuntivo delle diverse attività del Villaggio sperimentale, sottolineando in estrema sintesi le linee fondamentali alle quali esso si ispira. Nel 1973-74, anno preso come riferimento di un percorso ormai maturo, completo nelle sue parti fondamentali, il Villaggio Scolastico di Corea è così strutturato:

Scuola materna statale “A.M. Enriques Agnoletti”, riconosciuta dal D.M. 13/11/1971; quattro sezioni, 120 alunni.

Classi sperimentali a tempo pieno della Scuola elementare “A. Modigliani”, nove classi, 172 alunni.

Tempo pieno per le classi elementari non sperimentali, autorizzato dal Provveditorato agli studi nel 1971; tre sezioni, 65 alunni.

Scuola media statale “N. Pistelli”, riconosciuta dal D.M. 3/7/1970; tredici classi, 310 alunni. Le classi serali per studenti-lavoratori sono 3, per circa 60 iscritti.

Centro sociale di educazione permanente, per l’educazione e la formazione degli adulti.

Casa dello studente, per gli studenti universitari ospiti dell’Opera Madonna del Grappa.

Le caratteristiche qualificanti della Sperimentazione, che orientano in modo omogeneo e coerente le linee organizzative e metodologiche delle diverse istituzioni del Villaggio sono le seguenti³⁸.

La presenza dei Comitati tecnici scientifici.

Ciascun ordine di scuola ha un organo di coordinamento e valutazione della

37. Il Decreto, a firma del Ministro Franco Maria Malfatti, è licenziato il 15 Ottobre 1974.

38. Per l’elaborazione delle caratteristiche organizzative e metodologiche del Villaggio, si è fatto riferimento a F. Nebiolo, op. cit., pp. 16-17.

sperimentazione che delinea la programmazione, predispone l'aggiornamento degli operatori scolastici (insegnanti ed animatori) e collabora con gli enti provinciali all'assegnazione del personale docente³⁹. Ciascun Comitato tecnico scientifico è composto da membri di nomina ministeriale (docenti universitari, un rappresentante del Ministero della Pubblica Istruzione, esperti dei diversi settori disciplinari), da Alfredo Nesi, in qualità di Direttore del Villaggio Scolastico, e dal Capo d'Istituto della scuola. Nei CTS, inoltre, siedono i rappresentanti eletti dei genitori e degli operatori scolastici. Nel 1974, con il decreto che istituisce il "Villaggio Scolastico" come istituzione sperimentale integrata, si insedia un Comitato Tecnico di coordinamento generale. Esso è composto da: il Direttore del Villaggio Scolastico, con funzioni di Presidente; il Segretario Generale dell'Istituzione sperimentale; i rappresentanti delle Direzioni Generali del Ministero della Pubblica Istruzione, per la Scuola Materna ed Elementare, per la Scuola Media e per l'Educazione Popolare; i Capi d'Istituto dei tre ordini di scuola e il Dirigente del Centro Sociale per l'Educazione Permanente; i rappresentanti eletti dei genitori, un rappresentante di ciascuna équipe medico-psico-pedagogica⁴⁰ operante nelle diverse istituzioni del Villaggio; un rappresentante del Consiglio di quartiere; sei esperti tecnici dei diversi settori disciplinari.

La ricerca e la sperimentazione di metodologie avanzate.

La ricerca è uno dei motivi di fondo che orientano le attività del Villaggio Scolastico. Essa assume almeno due significati principali: la ricerca come metodo di apprendimento; la ricerca didattica sui metodi e sui contenuti d'insegnamento. Per quanto riguarda la prima dimensione, si tratta di promuovere un approccio critico e non nozionistico al sapere. Scrive Nebiolo: *"il pregiudizio più diffuso è quello che pensa la cultura come qualcosa di già confezionato, di già organizzato, di statico [...] è invece indispensabile che i bambini siano aiutati a crearsi un atteggiamento che identifica l'imparare con il ricercare, la conoscenza con la ricerca, la quale è, insieme, scoperta, invenzione ed organizzazione del "mondo", por-*

39. L'assegnazione in via preferenziale dei docenti non di ruolo è vincolata alla frequenza "con profitto" di appositi corsi di formazione ed aggiornamento che il Comitato Tecnico Scientifico, tra gli altri Enti qualificati, è autorizzato ad organizzare.

40. Le équipes medico-psico-pedagogica sono commissioni "interdisciplinari" di esperti, il cui compito è quello di intervenire in senso terapeutico e preventivo rispetto al disagio scolastico e familiare. Le équipes, ciascuna per ogni ordine di scuola, sono composte da: un medico neuropsichiatria, uno psicologo, un pedagogista, un assistente sociale. La presenza permanente delle équipes, oltre allo scopo terapeutico e preventivo, consente di realizzare una collaborazione continuativa con gli operatori scolastici.

*tata avanti con criteri scientifici.*⁴¹ I laboratori di apprendimento, nei quali gli alunni possono costruire le proprie conoscenze attraverso l'osservazione, la formulazione e la verifica delle ipotesi, rivestono dunque un ruolo centrale nelle scelte didattiche del Villaggio. Il Villaggio Scolastico promuove inoltre una ricerca costante rispetto ai metodi ed ai contenuti di insegnamento: l'insoddisfazione rispetto ai metodi tradizionali, considerati poco adatti a veicolare strumenti "vivi" di consapevolezza e partecipazione sociale degli alunni, si traduce in una proposta didattica innovativa che si avvale della collaborazione di ricercatori ed esperti disciplinari per qualificare in senso scientifico i contenuti ed i metodi di insegnamento.

L'attuazione del tempo pieno.

La scelta del tempo pieno come organizzazione qualitativa, prima ancora che quantitativa, del tempo scuola, appare coerente con il progetto di fondo della scuola sperimentale. Il tempo pieno, attraverso l'organizzazione "estesa" e flessibile dell'orario, consente infatti di "creare le condizioni di una uguaglianza autentica delle opportunità, sviluppare la integrazione delle esperienze di ciascuno, senza reprimerne i significati e i valori"⁴². Il tempo pieno, riassume ancora il preside Nebiolo, è "condizione indispensabile per soddisfare tutte le istanze di una scuola non informativa e nozionistica, ma tesa alla formazione globale ed unitaria degli alunni"⁴³.

Le Libere attività complementari (LAC).

Le libere attività complementari sono parte integrante della sperimentazione del Villaggio Scolastico. Esse comprendono corsi di fotografia e linguaggio cinematografico, "cartellonistica" e linguaggio dei media, drammatizzazione, laboratorio di matematica e scienze naturali, laboratorio di musica, laboratorio tecnologico. Le finalità didattico-educative di queste attività sono: favorire l'acquisizione di una varietà di linguaggi diversi, indispensabili per "leggere" una realtà complessa e variabile come quella contemporanea; promuovere processi di socializzazione e partecipazione degli alunni; sviluppare le loro capacità espressive e la capacità di auto-orientarsi rispetto a prospettive innovative ed "aperte" di sviluppo. Caratteristiche principali delle attività complementari sono l'integrazione con le attività didattiche curricolari e la compresenza di operatori diversi (insegnanti ed animatori) che consente di intervenire secondo una prospettiva interdisciplinare.

41. F. Nebiolo, op. cit., p. 64.

42. Ivi, p. 63.

43. Ivi, p. 16.

L'aggiornamento e la formazione continua dei docenti.

La formazione degli insegnanti, come abbiamo visto, rappresenta uno degli aspetti più problematici che hanno caratterizzato la riforma della scuola media unica e, più in generale, del graduale incremento della popolazione scolastica. Nel Villaggio Scolastico, i corsi di aggiornamento e formazione degli operatori, come già ricordato, sono promossi a livello “interno” da insegnanti ed esperti dei diversi ambiti disciplinari. I corsi, secondo il resoconto di Nebiolo, hanno lo scopo di preparare gli insegnanti in servizio presso le scuole sperimentali, ma anche quello più ambizioso di iniziare a costituire un “polo di formazione e ricerca”, capace di creare nel Villaggio un centro di aggiornamento permanente per gli insegnanti della Provincia.

La ricerca sui criteri di valutazione.

La scuola, scrivono Pieri e Roncaglia, “se è scuola di tutti, non può selezionare. La selezione implica infatti un modello culturale, che è anche sociale, di selezionare”⁴⁴. Da questa premessa derivano molte delle scelte di fondo della scuola sperimentale. La scuola “di tutti” infatti, implica profonde trasformazioni nella struttura organizzativa (organizzazione dell’orario, numero e dotazione delle aule, rapporto alunni/docenti, ecc.), nei metodi e nei contenuti di insegnamento, nelle procedure di valutazione. Nelle scuole del Villaggio Scolastico, in particolare, si tende a privilegiare una valutazione globale degli alunni, evidenziandone il processo di maturazione ed il ritmo di crescita espressiva e sociale⁴⁵.

*La partecipazione delle famiglie*⁴⁶.

Uno dei compiti più importanti della scuola, secondo Nebiolo, è quello di

44. A. Pieri, C. Roncaglia, op. cit. , p. 59.

45. F. Nebiolo, op. cit. , p. 16. Rispetto alla valutazione, è opportuno sottolineare che, al di là delle dichiarazioni di principio sulla abolizione dei voti, che compaiono in modo abbastanza ricorrente, la scuola sperimentale è tenuta al rispetto alle normative vigenti e che, nondimeno, l’attribuzione di un voto legalmente valido implica anche una serie di conseguenze pratiche (trasferimento degli allievi, riconoscimento di borse di studio, ecc...). La ricerca sui criteri di valutazione quindi, procede entro una “strettoia”, delimitata da una parte dalla necessità di promuovere una valutazione “globale” sulla maturazione umana e culturale dell’alunno, dall’altra dalla necessità di assolvere a degli obblighi amministrativi. Nella scuola media “N. Pistelli”, ad esempio, si adotta un duplice sistema di valutazione: il “profilo”, che riassume la valutazione sui processi di maturazione globale dell’alunno, e i “giudizi” sui singoli quadri disciplinari, da esprimersi, secondo tradizione, attraverso un voto numerico.

46. È utile tenere presente che nel Maggio 1974 vengono licenziati dal Ministro Malfatti i “Decreti Delegati” che, tra le altre misure, introducono gli organi collegiali, aperti alla partecipazione di insegnanti, famiglie e studenti. Secondo Santamaita, tuttavia, l’effettiva riuscita degli

“conoscere l’ambiente in cui è inserita, la sua cultura e farsi strumento di promozione ed arricchimento della stessa”⁴⁷. Coerentemente con questa impostazione, le famiglie degli alunni sono coinvolte sia all’interno degli organismi di coordinamento (il Comitato tecnico scientifico e i Consigli genitori-operatori scolastici), sia in incontri periodici con i docenti. Gli incontri periodici si svolgono secondo modalità e scadenze diverse e si pongono l’obiettivo di realizzare una collaborazione attiva tra scuola e famiglia, promuovendo la partecipazione della comunità alle scelte ed all’organizzazione delle attività.

6 - Conclusioni

La storia del Villaggio Scolastico, come abbiamo visto, è una storia complessa, articolata in una vasta gamma di iniziative che hanno come obiettivo quello di realizzare un processo di “animazione culturale” rivolto al quartiere. Essa si inserisce in un contesto socialmente impegnativo, culturalmente marginale, ma al tempo stesso stimolante, capace di entusiasmo e partecipazione. In questo contesto, come abbiamo visto, don Alfredo Nesi realizza un’esperienza educativa e culturale di notevole interesse, sia per le finalità sociali che esprime, sia per gli aspetti innovativi che questa esperienza assume sul piano didattico e educativo. Ripercorrendo sinteticamente i riferimenti che abbiamo assunto nelle pagine precedenti, è possibile trarre alcune conclusioni sulle caratteristiche di questa esperienza.

Il Villaggio Scolastico di Corea, prima di tutto, nasce come risposta alle condizioni di marginalità, sociale e culturale, della popolazione del quartiere che, in misura diversa, riflettono le lacerazioni prodotte da uno sviluppo economico rapido e mal governato. Le “Coree”, da questo punto di vista, esprimono in modo evidente e paradigmatico gli squilibri e i bisogni del paese che, tra gli anni Cinquanta e Sessanta, si fanno via via più urgenti.

Rispetto a questa situazione, Alfredo Nesi percepisce chiaramente l’obsole-

organi collegiali è piuttosto lontana dalle speranze che essi avevano suscitato. Tali speranze vengono “irretite in una selva di organi, consigli e giunte dotati tutti di poteri generici, competenti solo ad “avanzare proposte”, preposti ad amministrare fondi esigui [...]. Gli organi collegiali ebbero un successo tanto grande quanto effimero: non appena le famiglie, gli insegnanti, gli studenti si accorsero della loro sostanziale inutilità, li disertarono in massa”, S. Santamaita, op. cit., pp. 168-169.

47. F. Nebiolo, op. cit., p. 63.

scenza di interventi “assistenziali”, rivolti a tamponare i bisogni più urgenti ed immediati. Non si tratta solo di venire incontro ai bisogni cogenti di una comunità emarginata, ma di agire su di/con essa, imprimendole una forza di trasformazione. La leva di questo processo di rinnovamento, secondo il sacerdote fiorentino, è la scuola. Scrive dei “suoi” studenti universitari, ospiti presso il Villaggio: “a loro chiedevo unicamente [...] di fare scuola e di essere scuola [...]”. Ciò che vale è questo: che ognuno di loro ha imparato che la scuola è il primo argomento dell’impegno sociale”⁴⁸. Questo impegno si misura sulla capacità di rendere effettivo il diritto all’istruzione sancito dalla Costituzione, di fare della scuola “rinnovata” un luogo di accoglienza e promozione per tutti. Come si vede, Alfredo Nesi non è estraneo al clima politico e sociale del proprio tempo, del quale stigmatizza semmai le manifestazioni più superficiali ed improvvisate. L’esperienza del Villaggio Scolastico, da questo punto di vista, si colloca nel cuore del bisogno di rinnovamento democratico che investe la società italiana e il mondo della scuola⁴⁹.

L’altro aspetto che mi pare utile ricordare è il rifiuto per le iniziative di mera contestazione, incapaci di produrre un meccanismo di rinnovamento profondo del tessuto socio-culturale. L’obiettivo che Nesi ha in mente non è quello di organizzare una iniziativa parallela, alternativa ad una scuola che appare poco rispondente ai bisogni del quartiere, ma sostenere “dall’interno” un processo radicale di cambiamento. Il sacerdote immagina il Villaggio come servizio di promozione della scuola pubblica, capace di portare al suo interno il patrimonio di obiettivi, conoscenze e metodi elaborati “sul campo”, tra i ragazzi e le famiglie di Corea. Si tratta, come già ricordato, di “sfondare, con il rapporto di massa, la situazione incancrenita della scuola”.

Qual è il ruolo di Nesi nell’ambito di queste iniziative? Il sacerdote sembra assumere soprattutto un “ruolo” propedeutico, di preparazione culturale ed organizzativa. A differenza di altre iniziative infatti, il Villaggio Scolastico non si riduce ad esperienza “personalistica”, modellata sul carisma e sulla personalità di Nesi. Essa, come abbiamo accennato, pare trovare una delle sue caratteristiche principali proprio nella capacità di raccogliere e organizzare l’esperienza di un vasto gruppo di collaboratori, “amici”, studiosi, insegnanti. Questa aper-

48. A. Nesi, *La scuola media integrata nella realtà del quartiere*, cit., pp. 39-40.

49. Ivi, p. 43.

tura del Villaggio Scolastico appare particolarmente significativa “perché permette a chiunque, indipendentemente dalle idee politiche e religiose, di apportarvi il proprio contributo”⁵⁰. Questo aspetto, sembra conferire all’iniziativa di Nesi una maggiore capacità di sviluppo. La vasta articolazione delle proposte educative, la ricerca didattica, l’innovazione dei metodi e dei contenuti di insegnamento, che costituiscono la straordinaria ricchezza di questa esperienza, sono rese possibili dalle “rete” di collaborazioni che gravitano intorno al Villaggio. Esse sono decisive, tanto sul piano ideativo che su quello operativo. In questo senso, la capacità di Nesi è quella di aver compreso, forse più di altri, la necessità di “dare sostanza” alla sua missione educativa, attraverso una qualificazione delle attività e degli strumenti.

Il “Villaggio Scolastico”, provando a sintetizzare le argomentazioni fin qui prodotte, presenta alcune caratteristiche che: da una parte, collocano questa esperienza entro un quadro storico e culturale, rispondente ai mutamenti della società e della scuola italiana; dall’altra ne caratterizzano in modo specifico il contributo, facendo del Villaggio una esperienza originale ed innovativa. Queste caratteristiche, in breve, sono: l’adesione ad un bisogno nuovo di accesso democratico ed “egualitario” al sapere, strumento di promozione e liberazione dell’Uomo; la ricerca didattica, quale strumento di qualificazione e sviluppo della finalità sociale-educativa del Villaggio; la graduale compenetrazione con la scuola pubblica, che consente di “istituzionalizzare” le istanze ed i metodi educativi del Villaggio in un modello sperimentale. Infine, come accennato, il fenomeno di partecipazione, collaborazione e solidarietà che il Villaggio riesce a promuovere intorno a sé.

50. G. Pacini, R. Pompeo, cit. , p. 140.

BIBLIOGRAFIA

- Alber J., *Dalla carità allo stato sociale*, Il Mulino, Bologna, 1987.
- Ambrosoli L., *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*, Il Mulino, Bologna, 1982.
- Barbagli M., Dei M., *Le vestali della classe media*. Ricerca sociologica sugli insegnanti, Il Mulino, Bologna, 1969.
- Bargellini P., *La splendida storia di Firenze. Dal diluvio del 1870 al diluvio del 1966*, Vallecchi, Firenze, 1980.
- Bertini M., *Don Giulio Facibeni (1884-1958)*, in R. Bigi (a cura di), *Uomini di Vangelo. Preti di Toscana del Novecento*, Edifir, Firenze, 2003, pp. 47-57.
- Bortolotti L., *Livorno dal 1748 al 1958, profilo storico-urbanistico*, Olschki, Firenze, (Ristampa: La Seppia, Firenze, 1977).
- Butturini E., *La scuola media unica. L'apporto del mondo cattolico*, in S. Serenella Macchietti (a cura di), *Alfredo Moneti e la nuova scuola media. Trent'anni di storia*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze), 1994, pp. 65-88.
- Ciani L., *Il "sistema preventivo" di don Bosco e i lineamenti caratteristici del suo stile*, Elledici, Torino, 1989.
- Codignola T., *La guerra dei trent'anni. Com'è nata la scuola media in Italia*, in M. Gattullo, A. Visalberghi, *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, La Nuova Italia, Firenze, 1986, pp. 120-148.
- Covino M., *Don Giulio Facibeni*, Medicea, Firenze, 1996.
- Gaudio A., *La politica scolastica dei cattolici. Dai programmi all'azione di governo 1943-1953*, La Scuola, Brescia, 1991.
- Ginsborg P., *Storia d'Italia dal dopoguerra ad oggi*, Einaudi, Torino, 2006.
- Falconi C., *La Chiesa e le organizzazioni cattoliche in Italia (1945-1955)*, Einaudi, Torino, 1956.
- Nesi A., *Il mio don Facibeni*, Lo scambio/a troca, Firenze-Livorno, 1996.
- Nistri S., F. Righini (a cura di), *Lettere di don Giulio Facibeni*, LEF, Firenze, 1979.
- Nistri S., *Vita di don Giulio Facibeni*, LEF, Firenze, 1979.
- Oliviero S., *La scuola media unica: un accidentato iter legislativo*, CET, Firenze, 2007.
- Santamaita S., *Storia della scuola*, Mondadori, Milano-Torino, 2010.
- Santoni Rugiu A., *Il dibattito pedagogico fra cattolici e laici 1945-1955*, in G. Tassinari (a cura di), *La pedagogia italiana nel secondo dopoguerra*, Le Monnier, Firenze, 1987, pp. 38-55.
- Tanzini B., *Modelli di educazione e formazione nell'Opera di don Facibeni: 1924-1969*, CET, Firenze, 2000.

Periodici

Dai "Quaderni di Corea":

De Rossi A., *Questa Scuola di Quartiere*, in "Quaderni di Corea" [terza serie], 1971.

Nebiolo F., *L'animazione: un modo nuovo, una sostanza nuova nella scuola media*, in "Quaderni di Corea" [quarta serie], 1972.

Nebiolo F., *Tre anni per avviare una istituzione sperimentale*, in "Quaderni di Corea" [quinta serie], 1974.

Pieri A., Roncaglia C., *Questo quartiere per la scuola*, in "Quaderni di Corea" [quarta serie], 1972.

Roncaglia C., *Il tempo pieno: un riempitivo o un fatto nuovo per l'educazione?*, in "Quaderni di Corea" [quarta serie], 1972.

Rossetti Pepe G., *Questo lo dice la gente di Corea*, in "Quaderni di Corea" [quinta serie], 1974.

Da "Il focolare":

Attività dell'Opera a Livorno, in "Il Focolare", XXXIII, n. 19, 16 Maggio 1965, 3.

Diamo spazio al Doposcuola, in "Il Focolare", XXXVI, n. 42, 24 novembre 1968, 4.

Le attività del gruppo di lettere, in "Il focolare", XXXVI, n. 45, 15 dicembre 1968, 4.

Le mezz'ore creative, in "Il focolare", XXXVI, n. 47, 29 dicembre 1968, 4.

Nesi A., *Elettricità - "Casa Serena" - Rovezzano*, in "Il Focolare", XX, n. 16, 27 Aprile 1952, 3.

Nesi A., *Don Facibeni, chiamato Padre del popolo*, in "Il Focolare", XXXIV, n. 7, 13 Febbraio 1966, 4.

Nesi A., *21 Marzo: l'Opera compie a Livorno quattro anni*, in "Il Focolare", XXXIV, n. 16, 27 Marzo 1966, 4.

Nesi A., *Le iniziative dell'Opera di don Facibeni sono basate su un programma di elevazione umana e di promozione culturale aperto a tutti*, in "Il Focolare", XXXIV, n. 38, 23 Ottobre 1966, 4.

Nesi A., *Il Doposcuola nel quartiere Corea a Livorno*, in "Il focolare", XXXVI, n. 27, 7 luglio 1968, 3.

Nesi A., *Una scelta nuova e generale: il Doposcuola*, in "Il focolare", XXXVI, n. 34, 29 settembre 1968, 1.

Pacini G., *Un Doposcuola a servizio di un intero quartiere* [prima parte], in "Il Focolare", XXXIX, n. 2, 11 gennaio 1970, 4.

Pacini G., *Un Doposcuola a servizio di un intero quartiere* [seconda parte], in "Il Focolare", XXXIX, n. 3, 18 gennaio 1970, 4.

Da *“Il Quartiere”*:

Nesi A., *Villaggio Scolastico*, in *“Il Quartiere”*, [trimestrale del quartiere Corea-Livorno], n. 1, anno I, 1969, 4.

Nesi A., *Il Villaggio Scolastico: un luogo per la liberazione e per l'autentico dialogo*, in *“Quartiere”* [Mensile del Quartiere Corea, Livorno], Anno IV, n. 20-21, Febbraio- Giugno 1975, 7-8.

Altri periodici e documenti:

Nesi A., *Scuola di lavoro, scuola di idee*, in *“La scuola di Casa Serena”*, opuscolo stampato nella Scuola Tipografica *“Madonnina del Grappa”*, 2.

Pacini G., Pompeo R., *Il Villaggio Scolastico di Corea*, in *“Scuola e Città”*, anno XXI, n. 3, 1970, 140-141.

Pompeo R. (a cura di), *Un Villaggio Scolastico per un quartiere di Livorno*, in *“Quaderni Livornesi”*, anno II, n. 4/5, 1973, 37-50.

Fonti d'archivio

Archivio Fondazione Nesi, Livorno

CASA n. 1, 1964 - 1966

CASA n. 2, 1968

CASA n. 3, 1969

CASA n. 4, 1970

PARROCCHIA n. 1, 12/1962 - 3/1963

PARROCCHIA n. 2, 4/1963 - 6/1963

PARROCCHIA n. 3, 7/1963 - 10/1963

PERSONALE n. 1, 1962

PERSONALE n. 2, 1963

Fonti orali

Intervista a Bruno Galli, 23 marzo 2010, Firenze.

Intervista a don Corso Guicciardini, 23 marzo 2010, Firenze.

Intervista a Sandro Marchiori, 18 maggio 2010, Livorno.

Intervista a don Riccardo Moretti, 22 marzo 2010, Firenze.

Intervista a Rocco Pompeo, Domenico Papalini, Mario Simoni e Ornella Faracoli, 20 maggio 2010, Livorno.

Sitografia

<http://www.fondazionenesi.org>

CAPITOLO IV

Firenze Poggi e i bambini di San Gersolé*Natalia de Reggi***Premessa. “Voci da non dimenticare”**

Questo testo trae spunto dal mio lavoro di tesi e, riflettendo sul mio percorso di studi, mi rendo conto di essere una persona molto fortunata. Fin da piccola ho vissuto la scuola con grande gioia, allora come alunna e oggi come insegnante. L'esperienza scolastica, fondamentale per la formazione di ogni persona, è stata per me e per i miei compagni estremamente positiva. La realtà di piccola scuola-comunità di cui godeva San Gersolé e la sua storia di scuola innovativa, nutrita dalla ricca esperienza didattica portata avanti per molti anni da Maria Maltoni¹, sono stati il terreno fertile sul quale un insegnante impegnato, sensibile e preparato come Firenze Poggi ha potuto dar vita a un percorso di formazione che a distanza di più di trent'anni merita di essere ricordato e ristudiato, soprattutto per tutti coloro che ancora vogliono credere nella scuola come momento fondamentale dello sviluppo della persona e del cittadino; momento di crescita umana, sia della sfera intima che di quella sociale. Quello che sto cercando di dire è che la scuola non è solo un laboratorio di apprendimenti utili per acquisire delle tecniche (prima quelle basilari della lettura / scrittura e del far di conto, poi via via quelle più sofisticate che si ritrovano nello studio delle varie discipline), ma una comunità necessaria a coltivare la crescita emotiva e sentimentale dei bambini e dei ragazzi, un luogo dove incontrarsi per condividere sogni e paure, per imparare a dialogare insieme in modo democratico e quindi per imparare ad ascoltarsi; per fare esperienze in gruppo e insieme scoprire modi per conoscere il nostro mondo interiore e il mondo esterno.

Questo lavoro è partito dall'idea di ricostruire la storia di questa esperienza di scuola stimolante e creativa attraverso i materiali 'vivi' e le testimonianze

1. Maria Maltoni insegnò per trentasei anni nella piccola scuola rurale di San Gersolé, dal 1920 al '56. Fu portatrice di un notevole rinnovamento, ispirato anche dai programmi ministeriali usciti nel '23 (Riforma Gentile), in particolare alle idee di Giuseppe Lombardo Radice che poneva una nuova attenzione sull'espressività del fanciullo. Diario e disegno (specialmente quello dal vero) divennero gli strumenti fondamentali del fare scuola in quella piccola comunità e diedero risultati che ebbero eco anche fuori dei confini italiani.

esistenti: le 429 poesie scritte dai bambini nei cinque anni di elementari, i loro diari e disegni (dal vero, ornamentali e geometrici), i registri in cui Firenze Poggi aveva dettagliatamente esposto il suo percorso didattico, descrivendo attività e sottolineandone gli aspetti pedagogici per lui rilevanti; si sono inoltre utilizzate registrazioni di lezioni e conversazioni avvenute in classe anche alla presenza di ospiti particolari e un documentario girato nel 1980 da Rai3. Tutti questi preziosi documenti, oggi conservati nell'archivio della biblioteca di Impruneta, hanno ripreso vita attraverso una lunga intervista fatta a Firenze Poggi, tramite la quale ho cercato di rimettere insieme questo interessante percorso didattico.

Ho sentito l'esigenza di far parlare i bambini e il loro insegnante per riscoprire la storia della scuola dal punto di vista di chi l'ha vissuta, dal dentro e dal basso. I vari contesti socio-politici e le leggi che nel tempo hanno forgiato la scuola come istituzione sono fondamentali per comprendere alcuni aspetti di questa complessa realtà sociale, ma non bastano ed anzi c'è il rischio di farsi un'idea distorta della realtà della scuola di oggi e di ieri².

Oggi come alunna sento l'immensa gratitudine per Firenze Poggi e come maestra elementare sento la grande responsabilità, e anche difficoltà, per il mio lavoro. Un lavoro poco riconosciuto sul piano sociale, economicamente povero ma tra i più ricchi sul piano umano.

1 – La poesia a scuola

“La Poesia

La poesia è un pezzo di vita vissuta
che ti ha dato un'emozione,
è un'immagine nella mente,
una figura.

La poesia in fondo è una cosa amata,
sia allegra come un'armonia
sia triste come il dolore.”³

2. Come scrive Rossella Certini: “non molti documenti e annotazioni raccontano le giornate scolastiche di bambini e bambine, e ancora meno ci dicono sulle loro abitudini e necessità. Ecco allora che i ricordi, i racconti, i romanzi di e su maestri e maestre divengono non fonti aggiuntive (qualcosa in più) utili a completare un quadro debole e disomogeneo, bensì elementi-chiave di una storiografia lacunosa e fragile”. Certini R., *Bambini e scolari nelle memorie e nei diari di maestri e maestre: tra biografia e racconto, in Itinerari nella storia dell'infanzia*, Covato C., Ulivieri S. (a cura di), Unicopli, Milano, 2001, p. 202.

3. Natalia, *Poesia*, 1978-'79 (4° elementare), Scuola di San Gersolè, Impruneta, Firenze.

Così una bambina di quarta elementare esprime il suo pensiero sulla poesia. La scrittura è vissuta come un mezzo essenziale per esprimere se stessi e per comunicare con gli altri. C'è libertà nel manifestare il proprio sentire e c'è un acerbo inizio di ricerca interiore.

Questo è il frutto di un percorso didattico che il maestro e artista Firenze Poggi ha portato avanti dal '75 con una prima elementare nella piccola scuola di San Gersolè, che si trova nella campagna intorno all'Impruneta, a poco più di dieci chilometri da Firenze. È una scuola già nota ai pedagogisti e a tutti coloro che si sono interessati di scuola, perché qui dal 1920 al 1956 insegnò Maria Maltoni.

Al mio Maestro delle elementari Firenze Poggi, che era arrivato nella piccola scuola di San Gersolè ben diciannove anni dopo la Maltoni, in un ambiente sociale profondamente cambiato, ho chiesto in un'intervista⁴: "che ruolo ha avuto la poesia nell'insegnamento della lingua italiana con i bambini di San Gersolè?".

"Non ero arrivato con un'idea predefinita. La poesia nacque in una maniera spontanea, fu cogliere un'occasione. C'era un nebbione la mattina e tutti alla finestra a guardare questo nebbione e a fantasticarci sopra. È dalla libera espressione orale che nacque, oltre alla storia de L'omino della nebbia, il primo pensiero in versi; eravamo ancora in prima. Fu in seconda che, durante la lettura dei diari, qualcuno disse: "Ma questa è una poesia!". Cominciò così. La poesia diventò un modo di esprimere un'esperienza legata ad un sentimento. Quell'occasione fu la scintilla e da allora i ragazzi si entusiasmarono. Qualcosa avevo fatto a Milano sulla poesia intesa come modo tra le altre espressioni, ma non così 'sistematicamente' come è stata fatta a San Gersolè. E' diventata uno dei centri di interesse del nostro lavoro, che ci ha stimolato alla ricerca della parola che aderisse al pensiero e al sentimento. Mi ricordo una poesia di Andrea Caldelli che diceva che ero un maestro che pretendeva..."

"Anche la grammatica si è fatta in questa maniera. Si chiamavano le cose col proprio nome... 'E se a questo verbo si aggiungesse un avverbio, allora si comprenderebbe meglio...'. Si discuteva insieme e così anche la grammatica veniva fuori in modo naturale e funzionale. Quando una frase bisognava completarla si scoprivano i complementi e così via. Io non parlavo mai se non alla fine delle discussioni. Il lavoro che

4. Il brano dell'intervista qui riportata è tratta dalla mia tesi di laurea a cui questo breve saggio si ispira. Natalia De Reggi (tesi di laurea), *Firenze Poggi e i bambini di San Gersolè*, Relatore Prof. Gianfranco Bandini, Università degli Studi di Firenze, Facoltà di Scienze della Formazione, anno 2005-2006, p.54.

*uno faceva era suo ma anche della classe. Le poesie una volta scritte e copiate su grandi cartelloni illustrati si leggevano a voce alta nella classe e si commentavano. La lettura si esponeva alle osservazioni degli altri; è importante ascoltare il pensiero degli altri. In questo modo prendeva vita il lavoro di collaborazione. Mi ricordo che c'erano suggerimenti più o meno motivati, ma mi sembrava che questo lavoro servisse non solo a chi scriveva la poesia ma anche a chi faceva le osservazioni*⁵.

Da questi frammenti di testimonianza si possono comprendere alcuni elementi essenziali del modo di far scuola del nostro maestro. Innanzi tutto la condivisione del lavoro, per cui ciò che non veniva fatto a coppie o a piccolo gruppo, era comunque poi esposto a tutti gli altri e commentato liberamente; per questo tutti i materiali prodotti (poesie, disegni, grafici, ecc.) diventavano naturalmente patrimonio della classe intera. Alla base di questo atteggiamento di condivisione c'è naturalmente il dialogo, inteso come confronto continuo tra i compagni e il maestro, scambio di opinioni, apertura ad un atteggiamento riflessivo e critico sul lavoro. Ciò non poteva non portare ad una comunicazione autentica e sincera in tutte le sue forme: orale, grafica, scritta. Il dialogo ha dunque permeato la vita quotidiana della classe, oltre ad avere degli spazi specifici: ogni martedì per la lettura a voce alta dei diari e ogni sabato per la lettura delle poesie. Momenti attesi con entusiasmo dai ragazzi. Ci si rende subito conto come il condividere le esperienze e il dialogare insieme possano creare quel clima intimo e familiare in cui i bambini vivono gioiosamente. Questo è testimoniato anche nei loro diari.

Scriva una bambina nel settembre del '78: *"Fra sette giorni ricomincia la scuola, a me mi piace andare a scuola perché si fanno tante cose, esempio: facciamo le poesie nei cartelloni, scriviamo diari e tante altre cose. Mi diverto anche perché ho tante amiche e amici e ci aiutiamo volenterosamente. Poi delle volte si litiga e si rifa la pace."*⁶

E un'altra scrive nel '79: *"Quando la mattina mi alzo per andare a scuola, ho sempre molto sonno, ma spesso mi alzo con voglia, il lunedì più di tutti gli altri giorni, perché c'è la storia e il diario, che a me interessano molto. Il diario perché ho sempre molte idee da scrivere, mi piace inventare cose nuove e fantasiose storie, è bello immaginarle e scriverle come un bel film. [...] Anche il martedì è un giorno abbastanza bello, perché si legge i diari, che sono sempre molto bellini e allegri. Il martedì c'è anche la matematica che mi diverte solo se riesco a farla bene (la maggior parte delle volte*

5. De Reggi N. (tesi di laurea), *Firenze Poggi e i bambini di San Gersolè*, cit., p.54.

6. Diario di Paola, *La scuola* (4° elementare), 1978.

la faccio bene). Il mercoledì non è che mi attiri, c'è il disegno dal vero che richiede un sacco di attenzione, che io cedo solo al mio caro diario. Si fanno pure scienze [...]. Martedì c'è anche geografia che è bellissima come il diario, perché si fanno tutte le cartine geografiche, che mi piacciono molto e mi interessano i racconti della Terra. La geometria [...] non sempre mi piace, dipende da cosa facciamo e se mi riesce".⁷

Il tema della scuola, oltre che nei diari, è spesso presente anche nelle poesie che, al di là di essere un modo appassionante per i ragazzi di lavorare sulle parole e sulla struttura della lingua, sono uno specchio prezioso della vita intima e sociale dei bambini. Questi sono alcuni esempi:

"La scuola - Andare a scuola è molto interessante / perché si fan tante belle e utili cose: / poesie serie e allegre, / libretti tutti colorati, / grafici delle temperature, tabelle complicate, / simmetrie, discussioni sui colori e sui numeri / e tante altre cose interessanti e impegnative".⁸

"La scuola volante - Penso una scuola che vola / con i bambini alla finestra che salutano. / Va verso il cielo/ e scoprirà l'infinito. / Veramente penso che l'infinito non esista / ma la scuola che vola/ nell'immagine per me c'è. / La scuola arriverà nel cielo / e toccherà sicuramente l'infinito."⁹

"Si chiude la scuola - Vedo nella mia immagine / che chiudono la scuola / con la chiave: / gira e rigira / la scuola è al sicuro. / Dentro c'è rimasta l'intelligenza dei bambini / qualche volta anche la pigrizia, / poesie, disegni, disegni dal vero / misure matematiche e l'amicizia tra noi tutti / e il suono delle parole e i canti. / I bambini si perdono in tanti viottoli / e la scuola rimane in attesa."¹⁰

Il ricco ed interessante lavoro sulla poesia portato avanti dalla seconda alla quinta elementare è stato particolarmente significativo perché è nato e si è continuato a sviluppare dentro la calda e stimolante atmosfera della classe. Come dichiara lo stesso Firenze Poggi in una testimonianza: *"mi è sembrato che allora il tipo di lavoro più autentico che si potesse fare fosse quello di cercare un contesto che direi di tensione spirituale vera, molto motivante, molto sentita: che era in fondo anche una forma di educazione dei sentimenti. Ho cercato quindi di portare questi bambini verso l'analisi della loro sensibilità e verso la conquista dei mezzi espressivi ad essa legati: una sensibilità che si nutriva, si sostanzava dell'allargamento dell'orizzonte conoscitivo e scientifico, sì, ma vissuto anche in maniera fantastica."¹¹*

7. Diario di Natalia, *Il rapporto con la classe* (5° elementare), 1979.

8. Andrea, *La scuola*, 1977-'78 (3° elementare).

9. Paola, *La scuola volante*, 1978-'79 (4° elementare).

10. Isabel, *Si chiude la scuola*, 1977-'78 (3° elementare).

11. Testimonianza di Firenze Poggi al Convegno su Maria Maltoni, *La Maestra e la vita*, Villa

Questa riflessione è importante per comprendere come qualunque metodo o modo di fare scuola non abbia senso in sé, cioè se viene decontestualizzato. È un'opportunità quella di conoscere insegnanti che hanno saputo creare percorsi didattici creativi, avvincenti e che hanno prodotto risultati incredibili. A loro dovremmo ispirarci, per poi calarci nella nostra realtà (qualunque sia) e diventare creativi a nostra volta.

La poesia dunque viene utilizzata da Firenze Poggi da un lato per far prendere coscienza ai bambini delle possibilità e delle potenzialità della lingua, dall'altro come forma privilegiata di comunicazione di emozioni e di esperienze vissute, che nascono in modo naturale dalla percezione del proprio mondo interiore e dall'osservazione del mondo esterno.

Il maestro francese Claude Grosset-Bureau sottolinea come il lavoro poetico porti i bambini a scoprire il doppio aspetto semantico del linguaggio: *“l'école a toujours insisté sur la dénotation, les élèves sont habitués à chercher les sens précis d'un mot dans le dictionnaire. Par la poésie, particulièrement au niveau des métaphores, ils sentent que cette définition n'est que un aspect du mot [...], mais que ses connotations sont infiniment plus riches et ouvrent leur voies de son imagination.”*¹²

In tal modo i bambini arrivano nel tempo a discutere dei vari significati delle parole, della loro valenza sonora e ritmica a seconda di come sono combinate tra loro nella frase e sono motivati in questa ricerca, che diventa un vero e proprio lavoro di 'limatura' della lingua, perché sentono l'urgenza di esprimere il loro sentire e il loro pensiero.

L'entusiasmo delle discussioni che avvenivano ogni sabato mattina a San Gersolè con la lettura delle poesie scritte durante la settimana, è testimoniato da una registrazione fatta in quinta elementare quando il Maestro invitò sua moglie Teresa, docente di Storia della Lingua Italiana all'Università degli Studi di Siena, insieme a un'amica studiosa di linguistica e poesia dell'Università di Roma, Marlena Fabris¹³. La registrazione è di grande interesse perché 'fotografa' una serie di tematiche significative: si discute della differenza tra prosa e poesia, degli argomenti sui quali scrivere poesia, del ritmo della frase, dei modi in cui si può leggere una poesia, dell'uso dell'aggettivo e dei suoi diminutivi (il loro effetto sonoro e immaginario), si commentano i disegni e anche la loro re-

Corsini, Impruneta, Firenze, 14 Ottobre 2006.

12. Grosset-Bureau C., *Le jeu poétique et la découverte de l'écrit à l'école primaire*, Larousse, Paris, 1983, p.106.

13. Marlena Fabris aveva allora appena pubblicato un suo libro intitolato *Leggere poesia*, Loescher, Torino, 1979, un testo di una certa complessità che tratta del linguaggio poetico.

lazione col testo poetico, si discutono i titoli, si parla di poesia di bambini e di adulti. Ne riporto alcuni interventi che spero possano rendere l'idea del tipo di dibattiti che si svolgevano in classe. Si sta esaminando una poesia intitolata *La Lola*¹⁴ e che comincia proprio: "La Lola la mia canina..."; ma a Paola non torna bene, perché le sembra che ci sia una ripetizione tra il titolo e il primo verso. Allora interviene Marlena: *"Io stavo proprio per dire una cosa riguardante il titolo e l'inizio: 'La Lola. La Lola la mia canina' era la cosa che mi piaceva di più di tutta la poesia, vedi un po' strano..., perché ci sentivo nella ripetizione un'appropriazione di affetto... La Lola, la Lola! Hai capito il fatto che l'avesse potuto ripetere: La Lola, la Lola, un senso di meraviglia e di affetto insieme, che era dato secondo me proprio dalla pura e semplice ripetizione. Il fatto di dirlo due volte significava quanto lei era assorbita da questa immagine della Lola"*.

Si inizia a delineare in questo modo la differenza tra linguaggio in prosa (dove in genere la ripetizione viene evitata) e linguaggio poetico, che offre una maggiore libertà d'espressione.

Dopo un'altra lettura interviene Natalia: "Claudia, posso dire una cosa... Io ho una sensazione, senza offendere nessuno... che queste poesie, sì, sono belle, però di solito la poesia, se veramente bella, dovrebbe commuovere. Ma a me non commuove...".

Coro: "Perché dovrebbe commuovere?"

Natalia: "È un sentimento che dovrebbe pigliare...".

Claudia: "Ma ci sono poesie allegre...".

Natalia: "Sì, lo so, allegre... Ma, secondo me, queste poesie dovrebbero essere espresse un po' più poeticamente".

Interviene Isabel: "Ti sembrano un po' 'diaristiche'..."¹⁵

Natalia: "Un po' prosa. I sentimenti sono belli, però dovrebbero essere espressi meglio...". Dopo altri interventi, scherzosamente provocatori, Natalia aggiunge: *"No, a parte gli scherzi, quello che mi ha detto la Claudia, ho trovato le parole giuste per rispondergli. Le poesie, noi ne abbiamo fatte tantissime e se tutte quelle che abbiamo fatto sono tutte belline, però quelle speciali, quelle veramente belle, saranno soltanto sei o sette fra tutte quelle che abbiamo fatto anche negli anni passati. [...] Vedi io è tanto che non faccio le poesie per esempio, perché non mi è venuto. Ho*

14. Luciana, *La Lola*, 1979-'80 (5° elementare).

15. L'espressione 'diaristico' deriva dall'altra forma di scrittura coltivata dai bambini, il diario appunto. Quindi 'diaristico' sta per prosaico. Ricordiamo inoltre che a San Gersolè la tradizione di scrivere il diario, era stata inaugurata con successo da Maria Maltoni a partire dalla Riforma della scuola del '23 e dai nuovi programmi elaborati da Giuseppe Lombardo Radice, che rimarrà figura di riferimento sia per Maria Maltoni che poi anche per Firenze Poggi.

avuto tanti sentimenti ma non ho mai trovato quelli giusti per fare una poesia un po' diversa, più bella delle altre, che non siano tutte uguali."

Claudia C.: "Allora te Natalia per fare una poesia hai bisogno di un sentimento che ti faccia anche piangere..." e Claudia A: "Un sentimento speciale..."

Infine interviene il Maestro che, dopo aver ascoltato tutti i bambini, cerca di chiarire e fermare i contenuti essenziali: *"certo, Natalia evidentemente sente delle maggiori esigenze di soggetti più nuovi, anche naturalmente della ricerca di parole ancora nuove... e questo è vero. Tanto è vero, vi dirò, che questa esigenza l'ho sentita anch'io, come maestro, non pensando a me personalmente, pensandomi qui dentro con voi nel lavoro che stiamo facendo. A noi mancano alcuni mezzi importanti per completare questo lavoro che abbiamo fatto nel campo della poesia. Sapete qual è? E' quello di portarvi alcune poesie che ritengo interessanti di poeti di professione, diciamo così, per farvi accostare ad altre voci e per insegnarvi anche un po', diciamo, il mestiere, no? Perché tutto quel che abbiamo scritto, Natalia, ha questo di molto bello: che non è imitazione di nessuno. L'ammetterai che è questo un fatto molto importante. Io sono stato in dubbio fin dalla terza se presentarvi alcuni poeti o non presentarveli. 'Qualcosina' abbiamo fatto..."*

Questi temi sono stati discussi da vari studiosi: c'è chi come Fortini che sostiene che "la poesia scritta dai bambini è sempre o imitazione della poesia adulta o scritta sotto la guida (anche inconscia) di un adulto, sempre una poesia povera e di scarsa tenuta formale. Come 'poesia' non esiste"¹⁶; e chi invece come Giuseppe Lombardo Radice che scriveva: "questi fanciulli non possono essere destati alla vita del sentimento che dalla poesia. [...] non si legge senza poesia, non si scrive senza poesia. Leggere è *rivivere* ciò che si legge, non mettere insieme sillabe; scrivere è *chiarezza interiore*, non mettere insieme parole accattate. E su questo è facile convenire. [...] Ma io dico che anche il *far di conti* (lo spirito che numera ed ordina e ragiona) non può esserci davvero nella scuola, se manca la poesia, cioè lo *stato d'animo* della poesia, che è la serenità, la freschezza dell'animo."¹⁷ Tra queste opinioni estreme, tra Fortini e Lombardo Radice, troviamo altri importanti contributi come quelli di Rodari, di Zamponi, di Valentino, di Lodi, di Calvino, ecc. Si tratta del confronto tra un punto di vista *adulto-centrico* in cui forse non si riesce ad immergersi nel mondo dei bambini e un approccio più empatico e capace di immedesimarsi nell'animo del bambino (che non è inferiore a quello dell'adulto, ma solo diverso¹⁸) percependo tutta la bellezza dei semplici versi scritti dai più piccoli.

16. Cambi F., Cives G. *Il bambino e la lettura*, ETS, Pisa, 1996, p. 203.

17. G. Lombardo Radice, *Athena fanciulla*, Bemporad, Firenze, 1931. pp. 399-401.

18. "E uno è infatti il poeta (sebbene trentacinque siano le autrici) uno solo: *la Fanciullezza*. Leg-

Leggiamo per esempio questa poesia di una bambina, scritta in quinta elementare ed intitolata:

Solitudine nell'universo

“Siamo soli a vivere nell'universo,
nel buio oscuro?
Viviamo soli nell'immensa solitudine?
Ma siamo veramente gli unici a vivere nell'infinito cosmico?
La luce percorre 300.000 Km al minuto secondo
e allora...
vedere il passato lontano di un pianeta.
Allora... vorrei essere in un pianeta
distante tanti anni luce quanti anni è lontana
la preistoria da noi
guardare curiosa verso la Terra
e vedere meravigliata vivere i nostri antenati”¹⁹.

Questa bambina sembra aprirsi con stupore, e quasi smarrita, ai grandi misteri della vita, intrecciando il suo pensiero logico-razionale (la luce percorre 300.000 km al minuto secondo... la preistoria...) al suo sentire, alle sue emozioni.

Un'altra bambina, Paola, sempre durante il dibattito sulle poesie commenta: *“maestro, volevo dire una cosa. Come quando ha detto Marlina, [...] quando diceva 'la luce percorre 300.000 Km al minuto secondo e allora...' [...]]. Se l'Isabel metteva solamente 'la luce percorre 300.000 Km al minuto secondo' non ti dava l'idea della poesia, era come un diario. Ma 'allora...' ti trascina in questo universo e ti fa pensare...' Allora...' è come una domanda che si pone; fra il primo pezzo e il secondo pezzo c'è un legamento, come una catena: se perde un anello non c'è più una congiunzione. Infatti tra il primo pezzo e il secondo pezzo c'è tutta una congiunzione e quell' 'Allora...' fa andare anche noi via”.*

La capacità di non scindere la grammatica dalla poesia, così come la matematica dalla fantasia, in un approccio che tenga conto della complessa interconnessione dei saperi mi sembra ancora oggi un modo profondo di studiare la

giamolo. È l'eterno poeta che canta. Di tenui cose canta, ma per quelle il canto è perfetto. E nessun adulto potrebbe far meglio. Diverso, è possibile. Meglio, è assurdo”, in Lombardo Radice G., *Athena fanciulla*, op.cit., p.352.

19. Isabel, *Solitudine nell'universo*, 1979-'80 (5° elementare).

realtà. In questo il pensiero dualistico e discriminante dell'Occidente può imparare dalla visione olistica dell'Oriente, cercando di tenere insieme aspetti diversi della complessa realtà²⁰. A livello didattico si tratta semplicemente di interdisciplinarietà, una parola oggi molto usata e poco praticata. Le discipline dominano ormai anche la scuola primaria e i piccoli bimbi scompaiono dietro le loro enormi cartelle che contengono una valanga di quaderni, uno per ogni materia. Questa è una realtà attuale, eppure già da molti anni, una persona stimata in campo pedagogico come Gianni Rodari, aveva scritto: “nessuna gerarchia di materie. E, al fondo, una materia unica: la realtà, affrontata da tutti i punti di vista, a cominciare dalla realtà prima, la comunità scolastica, lo stare insieme, il modo di stare e lavorare insieme”²¹.

Una caratteristica importante del modo di fare scuola di Firenze Poggi è stata proprio quella di non frammentare lo studio, ma anzi di aiutare i bambini a scoprire i legami e le strutture fondamentali presenti nella natura e che poi si riflettono nell'opera dell'essere umano²². Possono arrivare a comprendere concetti così profondi i bambini? Leggiamo cosa ha scritto Andrea in una poesia intitolata *La geometria*:

La geometria è molto bella, / perché vuol dire precisione;
 se uno non è preciso a disegnare / non viene la forma / che si voleva.
 Anche nelle parole / bisogna avere precisione / sennò non si esprime
 lo stesso significato, / lo stesso pensiero. / La geometria si ritrova
 in tutto:/ grattacieli, / case, / campanili, / quaderni, / tavoli, / armadi,

20. “È proprio in questo continuare a distinguere tra ciò che ci piace e non ci piace che nasce la nostra infelicità. Solo accettando che tutto è Uno, senza rifiutare nulla, riusciamo forse a calmare la nostra mente”, in Terzani T., *Un altro giro di giostra*, Longanesi & C., Milano, 2004, p.575.

“D'altro canto, certi particolari dello stile di vita occidentale mi causano preoccupazione: la gente è incline a pensare in termini di ‘bianco e nero’ e di ‘aut aut’, ignorando i fattori dell'interdipendenza e della relatività. Gli occidentali tendono a perdere la percezione delle zone grigie che intercorrono tra due punti di vista”, in Dalai Lama, *La Via della tranquillità*, a cura di Singh R., Mondadorilibri, Milano, 1998, p.281.

Rilevante è anche il pensiero, a questo proposito, di Rudolf Arnheim: “Un'opera d'arte non avrebbe mai potuto essere creata o compresa da una mente che fosse incapace di concepire la struttura integrata di una globalità [...]. La stessa mente funziona come un tutto”, in Arnheim R. *Arte e percezione visiva*, Feltrinelli, Milano, (1962), 1979, p.26-27. Le citazioni potrebbero essere molte altre, ma naturalmente non è questa la sede.

21. Rodari G., *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino, 1974, p.182

22. Ancora una volta riscontro una concordanza tra il modo di fare scuola di Firenze Poggi e il

porte, / castelli, / gru./ Questo e altro, / si può fare con la geometria;
tutto si può fare.

Tutte le cose costruite dall'uomo / sono geometriche²³.

“La geometria ha bisogno di precisione”, scrive Andrea e poi aggiunge: “anche nelle parole bisogna avere precisione” ricongiungendo subito disegno e scrittura, forma e contenuto, matematica e poesia. Risulta chiaro da questo testo che il bambino non si è fermato alla superficie delle cose, ma ha saputo guardarci dentro, scoprendone le strutture profonde. Voglio precisare che il Maestro, per quanto possa averci influenzato con la sua personalità, non si è mai permesso di forzare e tanto meno di correggere un pensiero di un alunno, proprio perché per lui la nostra autenticità era la priorità.

Nell'esperienza di San Gersolè, oltre all'importanza per i bambini dello scrivere loro stessi poesie e discuterle insieme, c'è anche l'aspetto della lettura a voce alta. Célestin Freinet così ricorda questo tipo di attività con i bambini: “ogni autore viene dunque, di fronte alla classe, a leggere la sua composizione. È questo un esercizio di una portata pedagogica insospettata. [...] è il compimento degli sforzi del bambino per estrarre la sua personalità e allargare il suo campo d'azione.”²⁴ Quindi è l'aspetto sociale e relazionale che viene stimolato dalla lettura a voce alta e nel confronto collettivo ad essere profondamente formativo, poi naturalmente c'è anche l'apprendimento della scrittura e della lettura che si arricchiscono attraverso la pratica quotidiana.

Ciò che si vuole sottolineare è che al di là del metodo usato per fare imparare a scrivere e leggere, si tratta di capire come far sì che ciò non rimanga per il bambino l'apprendimento di una tecnica, quanto una scoperta ricca di valore storico e culturale, un mezzo potente, quasi magico, per comprendere meglio il mondo e noi stessi, per comunicare. Altrimenti il rischio è che poi col tempo la lettura e la scrittura vengano sempre meno utilizzate, fino a parlare di ‘analfabetismo di ritorno’²⁵. Il problema è affrontato da Cambi e Cives: “nella società contemporanea leggere si è fatto sempre più un problema. [...] È altrettanto certo [...] che senza l'uso del linguaggio scritto si viva immersi in una realtà dallo spessore spesso opaco e ridotto [...] poiché solo la lettura-scrittura ci consegna il passato, ci fa decollare sul presente, offre voce a aspirazioni, fughe,

pensiero di Giuseppe Lombardo Radice, che in *Lezioni di didattica*, afferma: “Il mondo del bambino non si scinde: scinderlo vuol dire volatilizzarlo, disperderlo. (...) Le ‘vere’ prime scuole fanno come la famiglia, nel senso che non rompono in parti la sua cultura, lavorando con le astrazioni a disseccare l'attività intuitiva dell'alunno”, Remo Sandron, Catania, 1919, pp.192-193.

23. Andrea, *La geometria*, 1979-'80 (5° elementare).

24. Freinet E. e C., *Nascita di una pedagogia popolare*, La Nuova Italia, Firenze, (1955), 1966, p.155.

25. In *Come leggono i quindicenni* viene riportata e commentata la ricerca PISA, diffusa dalla

sogni, rifiuti, dissensi, progetti, viaggi nell'altrove e nel futuro"²⁶. Una proposta (seria) pur in tono divertente, è stata fatta da Daniel Pennac che nel suo *Come leggere un romanzo*²⁷ dove lo scrittore ha evidenziato tutta una serie di diritti che bisognerebbe dare ai bambini, a partire da quelli di non leggere, di saltare le pagine e di non finire un libro, fino al diritto di leggere qualsiasi cosa, e anche di tacere. In sintesi si tratta di ridare libertà ai bambini e fargli vivere la scoperta della scrittura e della lettura come un gran piacere. Ma se queste affermazioni sono ben conosciute in forma teorica (ne parlava già Rousseau nel suo *Emilio*)²⁸, è sempre sul piano pratico, della didattica in classe intendo, che non riescono a decollare.

La classe di Firenze Poggi si è abituata fin dalla seconda elementare alla lettura a voce alta sia dei diari che delle poesie²⁹. Tra i tanti stimoli che essa offre (riflessione e scambio di opinioni sui vissuti, arricchimento del vocabolario, senso del ritmo della frase, ecc.), è interessante notare che in quinta si arriva a discutere del 'modo' di leggere e quindi di interpretare le poesie. Quando Isabel rilegge la sua poesia, *Solitudine nell'universo*, alla fine della discussione, chiede a Marlena un'opinione sul suo modo di leggerla e Marlena le risponde: "Io penso che tu abbia letto veramente come andava letta. Hai tirato fuori tutto quello che volevi tirare fuori".

Interviene Natalia: "mi fa sentire come la leggerebbe lei?" "Sì, dai...", insistono altri bambini. Marlena, tra le 'risatine' dei bambini, dice di sentirsi un po' imbarazzata anche per essere in presenza del Maestro, ma alla fine ci regala la

OCSE nel 2001, che è la più grande indagine comparativa sui sistemi scolastici finora effettuata, dove a proposito di alfabetismo e analfabetismo si specifica: "Per designarla e distinguerla dall'analfabetismo originario, si parla di analfabetismo di ritorno o, più correttamente, di illetteratismo. [...] Per illetteratismo si definisce la situazione di chi non dispone delle capacità alfabetiche funzionali, pur avendo frequentato la scuola per un numero consistente di anni", in Nardi E., *Come leggono i quindicenni: riflessioni sulla ricerca OCSE-PISA*, Franco Angeli, Milano, 2002, p.13.

26. Cambi F., Cives G. *Il bambino e la lettura*, cit., pp.10-11.

27. Cfr. Pennac D., *Come leggere un romanzo*, Feltrinelli, Milano, 2006.

28. "La lettura, che costituisce un flagello per l'infanzia, è anche la sola occupazione in cui la si fa impegnare. [...] Non si deve esigere nulla dai bambini per obbedienza, ne consegue che essi non possono imparare nulla di cui non sentano il vantaggio reale e immediato, in termini sia di piacere, sia di utilità: altrimenti quale ragione potrebbe spingerli ad apprendere? [...] Ci si dà un gran da fare per capire quale sia il miglior metodo per imparare a leggere: si inventano scrittoi e carte, si trasforma la camera del bambino in tipografia [...]. Un mezzo assai più sicuro di tutti questi [...], è il desiderio di apprendere", (Rousseau J.-J. *Emilio o dell'educazione*, RCS, Milano, 2001, pp.115-116).

29. Nella brutta copia del registro di terza elementare si legge: "Il martedì ha seguito ad essere un giorno importante della settimana perché dedicato alla lettura dei diari, i quali hanno costi-

sua lettura: non vola una mosca in classe.

Si resta qualche secondo in silenzio, poi interviene Barbara, che con l'abitudine (come tutti gli altri bambini) ad un'estrema sincerità, dice: "Maestro, a me questo tipo di lettura non mi piace".

Claudia A.: "a me piace perché è più 'presa' nella lettura, più entusiasmata! Entusiasma di più quel tipo di lettura lì...".

Riprende la parola Barbara: "mi sembra che sia una lettura un po' pappagallesca, maestro. Lo so che a lei gli viene di leggere così, però mi sembra [...] forzata, ma non lo è...".

Un altro bambino dice che la lettura di Marlina gli sembra più misteriosa rispetto a quella della compagna Isabel, mentre Andrea afferma che gli è piaciuto più come l'ha letta l'Isabel: "quel modo [si riferisce al modo di leggere di Marlina] anche a me sembra un po' 'pappagallesco'; è bello, [...]. Comunque-Claudia A.: "sì, può sembrare ma non lo è!"

Claudia C. entra nei dettagli, specificando che le è piaciuto in modo particolare come Marlina ha letto l'ultima frase "vedere meravigliata"... come l'ha letta mi è piaciuto tantissimo! Mi è piaciuto in una maniera appassionante...".

Poi prende la parola Paola: "maestro, volevo rispondere ad Andrea che aveva detto che la lettura della Marlina non gli piaceva... Ma vedi, Andrea [...] ognuno ha il modo di leggere suo e ognuno ormai è abituato a quella maniera, per lui è bello [...] Comunque a me mi è piaciuta molto anche questa lettura."

Alessandra: "forse ha ragione la Paola che noi siamo abituati a leggere con la voce dei bambini [...], siamo naturali, si può dire. Invece la Marlina credo che abbia studiato poesia, no?", e Marlina: "Studiato poesia? Be', un pochino l'ho studiata la poesia, però non credo che dipenda dall'aver studiato la poesia."

Alessandra: "ha letto di più poesie...".

Marlina: "ho letto più poesie certamente, perché sono tanto vecchia! Però credo che non dipenda neanche dall'aver letto poesie... Forse dipende dal mio carattere...", e poi aggiunge scherzosa: "un carattere un po' 'pappagallesco'!". A questo punto nasce la necessità di chiarire il termine 'pappagallesco' (cosa intendono i bambini con questa parola?). Viene sostituito da 'artificioso', 'sforzato' che poi diviene 'forzato', 'non naturale'.

Infine il Maestro, anche per rispondere ad una sorta di 'accusa' di una bam-

tuito una fonte di informazione e di spunti inesauribile. Ma il sabato non era certo un giorno meno importante perché era il giorno della poesia, attività questa che ha preso uno sviluppo impensato, basti dire che non è passato un sabato senza aver letto in media tre o quattro poesie", in F. Poggi, *Registro (brutta copia) 3° elementare*, San Gersolè, 1977-'78.

bina, afferma: “quando io dico di leggere semplicemente, vuol dire questo, soprattutto: si legge per quel che si capisce, così come uno capisce la poesia così come la legge. È chiaro che io mi preoccupo e freno [...] questa possibilità di una lettura, come dicevate voi, ‘pappagallesca’, cioè la solita ‘tiritera’ che si sente sempre [...] crescendo anche voi leggerete in modo personale... Intanto già leggiamo in modo personale [...].”

E poi conclude dicendo: “non c’è un modo corretto, c’è un modo personale di leggere: abbiamo capito questo. [...] Ecco perché le cose vanno sempre confrontate, perché esistono infiniti modi di fare una cosa, capito? I confronti sono sempre a vantaggio di tutti, no? Non è così?”.

L’importanza di questo incontro a livello didattico è anche testimoniata dal fatto che Firenze Poggi ne parla nel registro di quinta elementare, facendone un’accurata sintesi, che si conclude così: “la Fabris è rimasta conquistata, ‘catturata’ dai bambini, dal loro – nel modo più naturale – ‘sentirsi poeti’, discutere stando per esperienza dalla parte di chi scrive, conoscere il farsi del testo; e insieme della globalità di tutto il lavoro.”³⁰

Tutto quanto fin qui raccontato e documentato mi sembra possa mostrare come l’esperienza poetica di questi bambini abbia offerto un vasto e ricco terreno di sperimentazione e di costruzione delle conoscenze. Questi bambini si sentono dei ‘piccoli poeti’ e lo sono, almeno in quanto ‘produttori di poesia’. Oggi purtroppo il bambino, come anche l’adulto, è sempre più consumatore e la produzione è ormai ad un livello industriale altamente specializzato, dove le macchine sostituiscono sempre di più gli esseri umani.

Non molti sono i bambini che hanno avuto la fortuna di potersi sentire ‘piccoli poeti’, ma comunque altre esperienze interessanti sono state fatte, come quelle più conosciute di Mario Lodi e quelle meno note del maestro Spigarelli, che in una pubblicazione del lavoro dei suoi ragazzi afferma: “ho dovuto sdogliarmi della veste di insegnante che spesse volte imprigiona la libertà dei ragazzi”³¹, sottolineando l’importanza di conquistare la fiducia dei propri allievi, perché alla fine più che a scrivere “bisogna insegnare a pensare”³². Troppo spesso purtroppo i bambini si trovano di fronte testi poetici complessi, che non riescono a capire e si sa, ciò che non si capisce, non piace. In questi casi il meraviglioso mondo della poesia rimane per loro, spesso per sempre, un mondo lontano, irraggiungibile, incomprensibile³³.

30. Cfr. F. Poggi, *Registro di 5° elementare*, San Gersolè, 1979-’80.

31. Spigarelli O., *Il libero comporre e il dialetto*, Tipografia Eugubina, Gubbio, 1968, p.41.

32. Ivi, p.42.

33. Ecco, per esempio, come un gruppo di ragazzi della scuola media discute sul significato di

Racconta Firenze Poggi nel registro di quarta elementare: *“il problema che ci eravamo posti già l’anno scorso e di nuovo quest’anno se, come e quali modelli dare ai ragazzi si è risolto nella maniera più semplice, cioè facendone a meno (rimandando il problema); ciò nonostante un giorno l’Alessandra ha portato a scuola i ‘Canti di Leopardi’ e ha voluto che io leggessi alla classe qualcosa; ho letto qua e là dei brani (non poesie intere, ma brani con senso compiuto) e ho visto la classe attentissima, gioiosa di ascoltare e sottolineare espressioni, aggettivi, addirittura qualcuno ha preso appunti.*

*Dunque il fatto di aver dato la possibilità ai ragazzi di esprimersi anche per mezzo della poesia, oltre a tutti i vantaggi di cui si è parlato, ha fatto crescere nei ragazzi stessi un’autentica motivazione anche come fruitori della produzione altrui (‘se faccio, capisco’). [...] siamo arrivati a costruire l’interesse, la motivazione per la poesia, non attraverso espedienti di varia natura, anche se leciti, ma per via diretta, facendo semplicemente poesia”.*³⁴

2 – Imparare a ragionare con la matematica

Abbiamo detto come matematica e geometria siano diventate spesso argomenti di poesia³⁵, al tempo stesso il disegno ornamentale che illustrava i cartelloni con le poesie era influenzato sia dall’attento e preciso lavoro che scaturiva dal disegno dal vero (fondamentale stimolo alla capacità di osservazione), sia da quello geometrico che a sua volta nasceva da una schematizzazione di ciò che si era osservato in natura. In effetti la geometria ha rappresentato in un certo senso un “ponte” tra il disegno dal vero e la matematica. Nelle forme naturali,

studiare la poesia: Maurizio: “Certi dicono che lo studio della poesia serve per la cultura, ma come la studiamo noi rimane di poco valore, superficiale come una cosa qualsiasi” e un altro: “[La professoressa] ha detto che la poesia si esprime in una lingua più libera, che gioca; bene, questo vuol dire che è una lingua diversa; è appunto questa differenza che non la fa servire a niente. Per esempio i temi, le inchieste, le relazioni, non le facciamo in poesia, ma in prosa, nella lingua comune, almeno per capirsi. Se facessimo i temi in poesia, chissà i voti...”.

Questo è il risultato del presentare la poesia di adulti ai bambini forse troppo presto, forse non avendo scelto bene e soprattutto pretendendo che gli allievi la studino a memoria, magari senza averne compreso il senso profondo e limitandosi a ‘disturgherla’ attraverso la richiesta, troppo precoce, dell’analisi linguistica.

34. F. Poggi, *Registro (brutta copia) 4° elementare*, San Gersolè, 1978-’79.

35. Ecco qualche altro esempio: *I 720 gradi*: “Si sta facendo geometria / e penso ad una figura / in cui la somma degli angoli interni / dà 720 gradi. / Io voglio immaginarlo un angolo di tanti gradi/ ma non ci riesco perché / l’angolo giro è solo di 360 gradi / e allora il fatto che l’angolo di

come in una foglia o in un fiore si possono cogliere strutture formali che poi si ritrovano nell'arte. Il Maestro ci ha portati molte volte a visitare le meravigliose chiese fiorentine e i palazzi per farci rendere conto di come l'essere umano, da secoli, ha imparato a stilizzare le forme naturali in strutture geometriche per adornare i luoghi di culto e di potere. Così i bambini non solo imparavano a riprodurre e a inventare, ma imparavano anche a comprendere profondamente le grandi opere architettoniche, scoprendo un fiore in un rosone, per esempio. Lo studio della geometria prende sempre più campo in quinta elementare diventando un mezzo privilegiato per interpretare la natura e più in generale il mondo che ci circonda. Essa si sviluppa in molte direzioni: disegni di positivo-negativo, illusioni ottiche, simultaneità di immagini, studio delle superfici (le texture)³⁶, ecc. Si tratta di un lavoro che possiamo definire di "comunicazione visiva", che è arrivato a dei livelli di rappresentazione tecnica e concettuale quanto meno sorprendenti se si pensa che sono stati elaborati da bambini di nove e dieci anni, tanto più che alcuni di questi sono ispirati al pensiero di Bruno Munari che teneva corsi universitari per *designer*. "Conoscere le immagini che ci circondano vuol dire anche allargare la possibilità di contatti con la realtà; vuol dire vedere di più e capire di più", scrive Munari nel suo testo intitolato *Design e comunicazione visiva*: "molto interessante è, per esempio, vedere le strutture delle cose, sia pure nella parte che sta alla superficie delle cose

tanti gradi esista ma non esista/ mi scombuscola tutta la mente". Andrea, 1979-'80 (5° elementare).

Una cosa impossibile: "Mi domando sempre / perché non si può calcolare l'area del perimetro, / eppure ha un certo spessore / anche se piccolo. / Mi domando anche / come si fa a rappresentare il perimetro / senza che abbia uno spessore. / Ma questo so che non si può fare / e allora mi viene da pensare / che il vero perimetro / non è quello che facciamo noi". Stefania, 1979-'80 (5° elementare).

Il gattino triangolare: "Quando il maestro dice / che abbandoneremo il triangolo / durante lo studio della geometria / e poi tra parentesi dice / che ci ritornerà sempre fra i piedi / penso a un gattino triangolare / che lo si pesta sempre, / perché è sempre tra i piedi / come il mio". Claudia A., 1979-'80 (5° elementare).

36. *La texture*: "È molto affascinante disegnare la texture / che mi fa scoprire, una diversa / dall'altra, le superfici delle cose. / Ci sono texture geometriche e naturali organiche: / organiche sono le texture della natura, / come la corteccia di un albero; / e geometriche quelle costruite dall'uomo, / come il vetro smerigliato. / Quelle geometriche mi piacciono di più / perché sono più precise e armoniche". Andrea, 1979-'80 (5° elementare).

La texture pazzo: "Quando accendo la televisione / guardo sullo schermo tutti i puntolini colorati e vivaci, / dico dentro di me: / 'Guarda, il maestro ha ragione / che quando accendi la televisione / quei puntolini formano una texture pazzo'. / Mi sono fermato a guardare". Daniele, 1979-'80 (5° elementare).

stesse, quello che qui si chiama 'texture', cioè la sensibilizzazione (naturale o artificiale) di una superficie."³⁷

Senza poter approfondire qui la complessità e la vastità dello studio che è stato fatto in questo campo, mi preme sottolineare, come si legge anche nel registro di quinta elementare, che il lavoro nel campo della matematica-geometria non solo non è stato mai considerato in modo settoriale, ma ha avuto un valore formativo di tipo logico-strutturale: *"la geometria è stata scelta come materia esemplare per sollecitare ed accelerare la formazione di quelle strutture mentali che danno la possibilità di generalizzare e di avere di ogni fenomeno una visione più larga, di sviluppare infine il pensiero logico e le facoltà di astrazione."*³⁸

Anche se non è possibile fare una sintesi che restituisca l'idea del lavoro compiuto, si possono osservare i lavori fatti dai ragazzi, per rendersi conto come, per esempio, sono arrivati a porsi il problema della quarta dimensione, quella del tempo: cioè lo studio delle forme che cambiano col passare del tempo. Ancora Munari sembra essere stato l'ispiratore di un certo modo di ragionare e di imparare ad osservare la realtà nelle e oltre le apparenze: *"tutto, ogni cosa, nel mondo in cui viviamo è (o pare che sia) regolato dalle strutture. Queste sono in realtà sempre a quattro dimensioni poiché le forme delle cose si trasformano continuamente [...]. Tutto si trasforma, a vista come nel caso delle piante, con lentezza secolare come nel caso dei minerali, in un attimo come nel caso di una scarica elettrica."*³⁹

La matematica viene proposta come necessità dell'essere umano di affrontare e risolvere problemi della vita pratica e conseguentemente viene vissuta dai bambini come ricerca e scoperta di soluzioni possibili, talvolta uguali e altre diverse da quelle vissute dagli esseri umani nel lungo corso della storia. Sì, la storia, così noiosa e incomprensibile per i ragazzi quando viene proposta come morta disciplina fatta di elenchi di nomi e date da ricordare, senza veramente comprenderne il perché; ma così viva ed emozionante se impregnata di storie di vita vissuta e ricostruita un pezzetto alla volta con la curiosità dell'archeologo e del ricercatore. Così si studiano i sistemi di numerazione dei popoli antichi (gli Assiro-Babilonesi, gli Egiziani, i Greci e i Romani) e si prova anche a inventare nuovi sistemi per arrivare a comprendere la scrittura dei numeri in varie

37. Munari B., *Design e comunicazioni visiva*, Laterza, Bari, (1968), 1978, p.16.

38. Cfr. F. Poggi, *Registro di 5° elementare*, San Gersolè, 1979-'80. Qui Poggi aggiunge anche che: "è stato sempre nostro intento quello di far raggiungere anche e soprattutto a ragazzi di classi sociali meno colte, notoriamente più lenti in questo tipo di sviluppo, quei livelli più alti di astrazione – come livello di vita qualitativamente migliore – da cui spesso sono esclusi."

39. B. Munari, *Design e comunicazione visiva*, cit., pp.30-31.

basi e il valore posizionale delle cifre. Si gioca con le varie sequenze di numeri e raggruppamenti geometrici di quantità, e attraverso la costruzione di tabelle si scoprono le possibili simmetrie e particolari disposizioni, fino a cogliere la perfezione dei numeri stessi e l'idea di infinito che essi presentano.

In questo approccio di così ampio respiro trovano spazio gli studi astronomici di Galileo e quelli scientifici di Leonardo da Vinci; e di quest'ultimo, per esempio, i bambini rifanno su un grande cartellone lo schema della crescita di un albero che arriva a dargli un'idea grafica della crescita di potenza. Si legge in basso: "forma organica naturale: crescita di cinque rami per sei anni. Schema della crescita di un albero-tipo, da uno studio di Leonardo. La reazione atomica è simile, l'unica differenza è la componente tempo: attimi invece di anni".

Quando ho chiesto nell'intervista a Firenze Poggi in che modo avesse utilizzato la matematica e la geometria per l'educazione e lo sviluppo del pensiero dei bambini, lui mi ha risposto con queste parole: *"la matematica sta alla base di tutto, sebbene non sia stata una disciplina in cui mi sentivo particolarmente ferrato e la scoprivo con voi. Mi agganciavo al modo vostro di pensare, ed essendo adulto e con più esperienza, vi trainavo, ma io le scoprivo con voi queste cose. Per esempio la 'smontatura' delle 4 operazioni... Si trovarono quattro o cinque modi diversi per risolverle e alla fine si arrivava alla soluzione formale, che era poi la più semplice. Così si scopriva che era quella che tutti utilizzavano. L'atteggiamento della ricerca è stato quello che ha motivato il nostro andare insieme verso la conoscenza delle cose (...).*

Se si osservano le strutture delle cose... Ti ricordi che nella sequenza dei numeri si trovavano rapporti e simmetrie, che ti danno veramente il senso di un qualche cosa che sta all'interno della natura? Quella che è la ragione vitale delle cose. Lo spirito religioso nasce forse da questo... Come quando uno guarda le stelle... Il riuscire ad instillare nel ragazzo questo senso del meraviglioso delle cose è importante, l'assuefazione è la fine. Bisogna scoprire il meraviglioso in tutto: la voce del vento, le forme naturali... La matematica è una materia che dà questo senso...⁴⁰

La materia scolastica dunque si apriva continuamente alla vita e all'esperienza concreta dei ragazzi, restando sempre una disciplina viva e sperimentabile. In particolare la matematica, spesso purtroppo odiata dai ragazzi perché non compresa, è stata da Firenze Poggi sempre nutrita di fantasia⁴¹, che offriva un immenso spazio per immaginare possibili soluzioni ma sempre dentro i limiti del ragionamento logico. La matematica diventava quindi il mezzo necessario per capire come riprodurre in scala una decorazione ornamentale di

40. De Reggi N., (tesi di laurea) *Firenze Poggi e i bambini di San Gersolè*, cit.; p.53.

41. Scrive a questo proposito Firenze Poggi nel Registro di quinta elementare: "Qui è stato di-

una chiesa o di un palazzo, il modo indispensabile per fare delle valutazioni sulle osservazione del tempo, costruendo grafici delle temperature massime e minime, oppure era utile per costruire una mappa, un pallottoliere, una bilancia, un metro... Durante gli anni è diventata per i ragazzi un modo per riflettere sulla realtà, per imparare a ragionare. Matematica e scienza, geometria e arte, ragionamento logico e sentimento poetico si sono sempre intrecciati nello studio.

Non possiamo dimenticare che Poggi è anche artista⁴² e il suo pensiero è impregnato di riflessioni sull'estetica, ispirato a grandi studiosi come Munari, Arnheim, ecc. Così gli ho chiesto: "che spazio ha, cos'è la scultura nella vita di Firenze Poggi? C'è un collegamento tra scultura e scuola?" *"Certo che c'è! Non si può scindere una persona. Nel profondo tutto combacia, il nucleo profondo è lo stesso e si esprime in varie forme. Sono due forme apparentemente diverse che partono dallo stesso nucleo vitale. Ritenevo un esercizio importante quello di uscire dai problemi della scuola e immettermi in quelli della scultura, questo mi dava una sorta di elasticità mentale. L'una era un arricchimento per l'altra e viceversa."*⁴³

Naturalmente non sono mancate altre forme espressive come la musica e i balli, i burattini, la creta, ecc. ma si è scelto di approfondire i due aspetti, quello della poesia e quello della matematica / geometria, che hanno avuto maggior respiro in questo percorso didattico. Infatti per portare avanti un lavoro in modo così approfondito come è stato fatto con la poesia e con la matematica, era ne-

mostrato che la geometria può diventare sentimento e poesia. Non solo, ma è stato dimostrato l'uso corretto della fantasia, che sa trovare spazi infiniti pur dentro le leggi inflessibili della matematica e che non può e non deve sconfinare nell'arbitrio". Cfr. F. Poggi, *Registro di 5° elementare*, San Gersolè, 1979-'80.

42. Firenze Poggi, oltre ad insegnare, si dedica alla scultura fin dal 1954. È allievo di Carlo Russo a Milano, dove si diploma in scultura alla Scuola Superiore d'Arte Applicata all'Industria. Tra le sue opere principali si ricorda il monumento per il trentesimo anniversario della Liberazione della città di Arezzo (1974), ad Ostellato (Ferrara) un monumento per il Parco di Scultura contemporanea delle Vallette (1999), a Viù (Torino) un monumento per il Parco pubblico (2005), mentre una serie di opere monumentali in memoria di partigiani, amici e conoscenti caduti durante la Resistenza sono state collocate in vari paesi del Valdarno toscano a partire dal 2002. Una ventina di sue opere di grandi dimensioni sono state donate in anni recenti: sette all'Università degli Studi di Siena (Villa Chigi Farnese) e tredici al Museo di Scultura dell'Otto-Novecento di Montevarchi. Inoltre fa parte del Centro Internazionale della Grafica di Venezia diretto da Nicola Senè. Nella scultura Poggi trova il suo "più autentico angolo visuale e il suo linguaggio interpretativo dei problemi dell'esistenza", come dichiara egli stesso nell'intervista ad Anna Mura, in A. Mura, *La scultura di Firenze Poggi*, in "Prospettiva": Rivista di storia dell'arte antica e moderna", n°81, Gennaio, 1996, p.66.

43. De Reggi N., (tesi di laurea), *Firenze Poggi e i bambini di San Gersolè*, cit., p. 34.

cessario fare una scelta didattica e pedagogica ben precisa, come si vede nel documentario fatto da Rai 3 nel 1980, in cui Firenze Poggi afferma: “è chiaro che noi abbiamo operato una scelta nelle indicazioni dei programmi ministeriali, con la convinzione che non è tanto la vastità dei problemi che si prendono in considerazione, quanto invece la profondità con cui si affronta un determinato aspetto della scienza dell’uomo”⁴⁴.

Voglio sottolineare queste parole di Firenze Poggi, oggi che dalla scuola primaria all’Università (che dovrebbe essere sede di ricerca e approfondimento culturale) si assiste ad una frantumazione della conoscenza in una miriade di materie ed “esamini”, perdendo in questo forza e capacità di formazione.

Lo stesso Codignola nel 1951 scriveva: *“la cultura deve essere fatalmente circoscritta, se deve essere una forza effettiva e mettere in moto l’azione. Poche discipline, ma studiate a fondo, pochi autori, ma letti profondamente, gustati e meditati, pochi problemi, ma sviscerati davvero, programmi limitati ma organici e coerenti in tutte le loro parti. Solo a questo patto si formano uomini seri, consapevoli della problematicità del sapere, che non parlano e agiscono a vanvera, ma sono in grado di colmare via via le proprie lacune e di operare assennatamente.”*⁴⁵

Estremamente interessante ed attuale mi sembra anche la riflessione dello storico Piero Bevilacqua, che afferma:

“se oggi dobbiamo individuare un nuovo e agguerrito nemico del sapere, un subdolo agente già all’opera, nella società e nella nostra mente, questo è, senza ombra di dubbio, l’eccesso di informazioni. [...] contro questa nuova e sottile forma di violenza, di manipolazione della personalità, di distruzione della memoria, occorre innalzare alti argini di selezione, nuovi strumenti di difesa. La quantità eccessiva e sempre crescente di dati e notizie divora in germe il tempo della riflessione, del meditare, della pacata fioritura del pensiero”⁴⁶.

In questo ricco percorso formativo, la nozione⁴⁷ diventa una conquista finale, quello che è fondamentale è la costruzione del sapere che conduce alla sua comprensione, ed il ‘cammino’ non è individuale ma di gruppo, avviene attraverso il dialogo e il confronto continuo, pur tenendo sempre conto delle diverse individualità, dei tempi e dei modi diversi di apprendere: “poi alla fine del lavoro ci resta sempre un dubbio importante: saremo riusciti, attraverso i ten-

44. Cfr. Trascrizione del Documentario *Geometria e Matematica* a cura di Gobbini M. Regia di Bastianini A. Rai3, 1980.

45. Codignola E. *Maestri e problemi dell’educazione moderna*, La Nuova Italia, Firenze, 1967, p.273.

46. Bevilacqua P. *Sull’utilità della storia*, Donzelli Editore, Roma (1997), 2000, p.36-37.

47. “La mia idea era quella di partire dall’osservazione elementare del mondo circostante per poi an-

tativi numerosi di comprensione delle leggi del mondo, ad aiutare i bambini a sentire la preziosità del loro essere?”⁴⁸

3 – Educare con l’arte: l’esperienza di Firenze Poggi, artista e maestro

Si è cercato di delineare l’immagine del “bambino poeta e scienziato”, che ben sintetizza il percorso vissuto a San Gersolè dagli scolari di Firenze Poggi. Anche Gianni Rodari sostiene che la forza creatrice dell’immaginazione è necessaria tanto a chi si occupa d’arte quanto a chi si occupa di scienza, e inoltre afferma: *“le fiabe servono alla matematica come la matematica serve alle fiabe. Servono alla poesia, alla musica, all’utopia, all’impegno politico: insomma, all’uomo intero, e non solo al fantastichiatore. Servono proprio perché in apparenza non servono a niente: come la poesia e la musica, come il teatro e lo sport (se non diventano un affare).”*⁴⁹

Dopo aver dunque provato a ricostruire, pur parzialmente, il modo di lavorare di una classe e quello che è stato l’atteggiamento e il modo di porsi dell’insegnante, mi sembra interessante provare ad osservare come i bambini vivevano e percepivano la relazione col loro maestro. Ecco come viene descritta in alcuni diari: *“noi abbiamo un maestro buono e intelligente, scherzoso quando si deve. Quando si fanno i disegni dal vero passa di tavolo in tavolo e dice per dare un consiglio: ‘guarda, devi fare questo un po’ meglio’. Io gli voglio molto bene, perché? Lui non fa scherzi, brutti fregghi nel quaderno, no non lo fa. [...] Si chiama Firenze o Cicio”*⁵⁰.

Questa bambina, per esempio, è arrivata da noi in seconda elementare ed aveva dunque la possibilità di fare un confronto con la maestra che aveva avuto in un’altra scuola in prima. Dai quaderni inoltre si vede che le correzioni del maestro sono fatte sempre e solo a lapis, sono dei piccoli segni, rispettosi del lavoro dell’allievo.

dare a razionalizzare queste osservazioni. Per esempio si guardava una foglia per riprodurla disegnandola e poi andare ad osservarla nelle sue strutture. E’ importante che i ragazzi nell’osservare riescano a scorgere le strutture profonde e universali che unificano l’arte, la scienza, la filosofia, ecc. La cultura, come si sa bene, non è nozionismo, è osservazione che ricerca la struttura del pensiero. Questa è esperienza culturale. E’ la vittoria sul nozionismo! “Intervista a Firenze Poggi, in N. De Reggi, *Firenze Poggi e i bambini di San Gersolè*, op. cit., p 42.

48. Poggi F. *Registro di 5° elementare*, San Gersolè, 1979-’80.

49. Rodari G. *Grammatica della fantasia*, cit, p. 178-179.

50. Diario di Isabel, *Il Maestro*, (3° elementare), 1977.

Un'altra bambina scrive: *“il maestro è una persona comprensiva, il suo cuore è come un aspiratore, che aspira i pensieri e li comprende”*.⁵¹ Queste parole mi hanno subito ricordato la definizione che dava la Montessori, quando diceva che lei stessa era stata più che altro un'interprete del bambino e spiegava: *“è necessario un interprete del bambino e del suo linguaggio, e la mia esperienza in questo campo mi insegna che i fanciulli si affezionano moltissimo al loro interprete, poiché si rendono conto che in lui possono trovare aiuto. [...] L'interprete è per il bambino una grande speranza, poiché gli apre una porta che il mondo ha chiuso. Con questo soccorritore egli stringe un rapporto intimo.”*⁵²

Come adulta che ripensa alla sua storia di bambina, sono profondamente d'accordo con questo pensiero della Montessori e mi sembra che lo si possa cogliere in certe poesie dei bambini di San Gersolè, come questa:

“Il giardiniere

Il mio maestro è un giardiniere dell'intelligenza
 che annaffia ogni giorno la mente dei bambini
 perché spera che un giorno cresca in loro un bel fiore
 di tanti colori messi insieme che sembri l'arcobaleno.
 E io sono tanto contenta se lui riuscisse a darci l'amore
 come se fossimo tutti fratelli, con il cuore gentile.
 Io da lui vorrei riuscire a prendere tutta l'intelligenza
 che ci dà, perché serve per tutta la vita.
 Il mio maestro stamattina ci sta annaffiando allegramente,
 stiamo discutendo sulle poesie e sulle parole,
 ma certi bambini non prendono l'acqua
 come se avessero 'l'impermiabile' addosso.
 Ma io apro i miei petali
 e mi bevo tutta l'acqua
 per crescere e diventare un bellissimo fiore.”⁵³

Mi sembra che nel percorso formativo di questi bambini si senta quasi l'eco di Giuseppe Lombardo Radice, che descrive il bambino come “poeta” in quanto “vive tutto nelle cose che ama e [...] ritrae con quella veridicità e vivezza che viene dall'ingenuità del sentimento” ed anche come “scenziato”, “scopritore del mondo in cui vive”, suggerisce l'immagine del maestro-giardiniere: “dategli i

51. Diario di Natalia, *Il rapporto con la classe*, op. cit.

52. Montessori M. *Educazione per un mondo nuovo*, Garzanti, Milano, 1970, pp. 80-88.

53. Natalia, *Il giardiniere*, 1976-'77 (2° elementare).

centri d'interesse, aiutatelo a svolgersi come buoni giardinieri aiutano le piante dei loro fiori, ed abbiate la [...] pazienza di aspettare che il suo spirito vada maturando.”⁵⁴

È chiaro che la relazione tra maestro e scolari è centrale in questa esperienza; è proprio attraverso l'affettività, lo scambio e la comprensione, il dialogo continuo che nei bambini scaturisce una forte motivazione al lavoro. E non c'è apprendimento se non c'è interesse.

Firenze Poggi decide fin dal principio di dare credito ai suoi alunni, sa ascoltarli. Tra lui e i bambini c'è una comunicazione aperta, autentica, che spesso si personalizza in scambi epistolari anche intimi.

Anche i rapporti tra i ragazzi sono limpidi e collaborativi. Questo non è certo un caso ma nasce da scelte precise come quella di non dare voti per non creare i bravi e i meno bravi, il grande problema della competizione⁵⁵: *“c'è la valorizzazione di una partecipazione razionale e sentimentale insieme, perché l'educazione sentimentale è molto importante quando è partecipata e vissuta nel gruppo classe. Naturalmente è fondamentale la costruzione del gruppo. Non c'era antagonismo nella nostra classe, ma una collaborazione continua. Il lavoro di ciascuno diventava patrimonio della classe.*

Ecco perché io non davo più i voti, anche se ero obbligato a dare le pagelle, dove davo un voto unico a tutti e poi mettevo un foglietto per i genitori dove spiegavo questa mia scelta. Non ritenevo corretto qualificare le capacità dei ragazzi attraverso un numero. Il voto è ciò che di più altamente diseducativo c'è, da cui si crea competizione, mortificazione, insicurezza. Oltre a rinnovare le ingiustizie sociali tra classi ricche e povere. Nel collettivo ben organizzato il ragazzo si misura nel gruppo e credo ci sia una naturale maturazione verso l'autovalutazione. La fiducia è alla base, ecco il discorso sui voti, (di Reggi N., Firenze Poggi, cit. p. 42)”

Tornando a riflettere sulla figura dell'insegnante bisogna ricordarsi che egli è prima di tutto un esempio per i bambini e quindi dovrebbe essere una persona equilibrata, che ha lavorato su stessa, che ha provato ad affrontare i propri conflitti. Deve essere almeno una persona che conosce se stessa, come insegna

54. Lombardo Radice G. *Athena Fanciulla*, op. cit., p.413.

55. “L'idea che ci deve essere un elemento normativo nella scuola è l'idea più sbagliata che ci sia. Pestalozzi, il grande pedagogo citato oggi pomeriggio, disse una volta: -È sbagliato confrontare un essere umano con gli altri esseri umani. Può essere confrontato solo con se stesso- (...) Per questo noi diamo anche pagelle, ma la pagella è una descrizione dello sviluppo individuale dell'alunno.” Homberger T. 'I fondamenti e la pratica della pedagogia steineriana', in S. Chistolini (a cura di), *Nella Libertà educare alla Libertà*, Documenti della manifestazione internazionale di Bologna (17 gennaio-3 febbraio 2000), Pensa Multimedia, Lecce, 2001, p.185.

anche un grande maestro spirituale, Thich Nhat Hanh: “è la consapevolezza di se stessi che porta all’empatia, quindi la prima cosa da fare è essere consapevoli di noi stessi e la seconda è praticare la consapevolezza empatica degli altri, solo così potremo produrre la vera gentilezza amorevole e la vera compassione. Questo è uno degli scopi dell’educazione. (...) Applicando queste intuizioni al campo dell’educazione il mondo può avere meno sofferenza.”⁵⁶

Pochi sono i bambini che hanno avuto la fortuna di sentirsi davvero gli ‘autori’ delle loro produzioni. Vogliamo quindi sottolineare la necessità, adesso più che mai, che i bambini smettano di essere solo passivi consumatori e diventino bambini “produttori di cultura e anche, perché no, di poesia”⁵⁷, come dice anche Rodari.

L’insegnante costruisce, insieme ai suoi alunni, l’ambiente, l’atmosfera della vita scolastica e questa è fondamentale per stimolare la creatività dei bambini. Scriveva Dewey agli inizi del secolo scorso: “è compito dell’ambiente scolastico di equilibrare i diversi elementi nell’ambiente sociale, e di provvedere a che ogni individuo abbia l’opportunità di sfuggire alle limitazioni del gruppo sociale nel quale è nato, o di venire a contatto vivo con un ambiente più largo.”⁵⁸

L’attività creatrice dell’immaginazione attinge dalla memoria delle precedenti esperienze, per cui “quanto più ricca è l’esperienza dell’individuo, tanto più abbondante sarà il materiale di cui la sua immaginazione potrà disporre”⁵⁹. Da qui è chiaro che dovrebbe essere compito della scuola fornire il massimo delle possibilità.⁶⁰

A questo proposito è importante ricordare la riflessione di Vygotskij, psicologo e pedagogista russo forse non ancora riscoperto abbastanza⁶¹, è centrata sull’importanza che l’educazione assume nello stimolare la creatività dell’essere

56. Thich Nhat Hanh, *Discorsi ai bambini*, Ubaldini Editore, Roma, 2002, p.164.

57. Rodari G. *I bambini e la poesia*, in “Giornale dei genitori”, n. 6-7, giugno/luglio, 1972, p.16. Il quale, dopo aver riferito dell’esperienza poetica fatta da Mario Lodi coi suoi alunni, precisa: “Così anche questa poesia [di bambini], che non vogliamo né idealizzare né preferire a Leopardi, [...] ha aiutato i bambini a sentire [...], che il loro ruolo nel mondo non dev’essere quello di chi accetta la realtà bell’e fatta, di chi deve solo eseguire, consumare e obbedire, ma è un ruolo di produttori, di creatori, di trasformatori del mondo”, *ivi*, p.17.

58. Dewey J. *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, (1917), 1953, p.28.

59. *Ivi*, p.13.

60. “La deduzione di carattere pedagogico, che da tutto ciò si può trarre, è la necessità di allargare quanto più possibile l’esperienza del bambino, se vogliamo formare delle basi abbastanza solide per la sua attività creativa”, in Vygotskij L. S. *Immaginazione e creatività nell’età infantile*, Editori Riuniti, Roma, 1972, p.14.

61. Ricordiamo che Lev S. Vygotskij muore nel giugno del 1934 e due anni dopo viene promul-

umano sia attraverso il pensiero razionale sia attraverso l'affettività. Infatti la creatività non si riferisce solo alle attività artistiche ma "si dimostra una condizione assolutamente indispensabile a tutte le attività dell'uomo"⁶². "Il fine da raggiungere" spiega Vygotskij, "è quello di creare nel bambino l'esigenza di scrivere, e di aiutarlo a impadronirsi dei mezzi per farlo"⁶³. Dunque è il "bisogno di socializzare le espressioni individuali"⁶⁴ che offrendo una motivazione autentica alla scrittura la rende uno strumento di interesse vero per il bambino e, al tempo stesso, un modo per rielaborare i suoi vissuti attraverso la sua immaginazione e per esprimerli in modo da condividerli con gli altri. "Sentimento e immaginazione hanno il diritto di esser considerati reali al grado più alto, perché danno significato alle cose, le umanizzano, ne fanno ciò che originariamente non sono: cose dell'uomo"⁶⁵.

Si comprende sempre meglio come l'attività artistica sia fondamentale tanto per lo sviluppo dell'immaginazione quanto per quello del pensiero logico⁶⁶. Herbert Read, nel suo prezioso testo *Educare con l'arte*⁶⁷, sottolinea come l'educazione attraverso l'arte, nel senso più ampio e al tempo stesso più puro del ter-

gato il decreto del Comitato centrale del PCUS contro la 'pedologia'. Bisognerà aspettare gli anni '60, con la traduzione americana e la pubblicazione in forma ridotta di *Pensiero e Linguaggio*, perché si riapra lo studio e l'interesse per questo appassionato e geniale studioso sovietico.

62. *Ivi*, p.16. Si ricordano a questo proposito anche le parole di De Bartolomeis che parlando della funzione dell'immaginazione afferma: "questa difatti la ritroviamo anche nei procedimenti scientifici, che a prima vista sembrerebbero disturbati dalla sua presenza in quanto il loro proposito è di penetrare la realtà obbiettiva. [...] Dove c'è un salto mentale da fare, un nesso da scoprire, un'ipotesi da stabilire, uno strumento da escogitare lì interviene l'immaginazione", in De Bartolomeis F. *Cos'è la scuola attiva*, Giannasso, Milano, 1958, pp.126-127.

63. Vygotskij L. S., *Immaginazione e creatività...*, cit, p. 54.

64. De Bartolomeis F. *Cos'è la scuola attiva. Il futuro dell'educazione*, Loescher, Torino, 1967, p.89. Per chiarezza riportiamo l'intero discorso che de Bartolomeis fa sull'esperienza della tipografia di Freinet: "La tipografia a scuola – spiega Freinet – non si riduce a lavoro manuale perché ciò che veramente conta è che essa sia in relazione a tutte le attività motivate del fanciullo e in particolare al bisogno di socializzare le espressioni individuali. [...] Quindi è essenziale il problema di cosa si stampa e perché si stampa. Di qui l'importanza del testo libero, ossia è necessario che i fanciulli scrivano in rapporto alle loro esperienze, [...] ai loro interessi reali."

65. *Ivi*, p.125.

66. Scrive, a proposito del testo di Herber Read, *Educare con l'arte*, Gianni Rodari: "La sua tesi centrale è che l'attività artistica, ed esse sola, può realizzare e sviluppare nel bambino un modo di esperienza integrale. Egli intuisce che per sviluppare il pensiero logico non c'è bisogno di sacrificare l'immaginazione: anzi." Rodari G. *Grammatica della fantasia*, op. cit, p.181.

67. Read H. *Educare con l'arte*, Edizioni di Comunità, Milano, 1980.

mine, è l'unico tipo di educazione possibile in una società che aspiri ad una democrazia, non formale (come le nostre) ma reale, autentica. Un'educazione alla sensibilità estetica che si basi sulle facoltà di percepire, rielaborare e infine esprimere l'esperienza del vivere nell'ambiente sociale, storico e naturale in cui si trova ogni individuo.

Da Platone a Rousseau, da Pestalozzi a Dewey e alla Montessori e Codignola, solo per fare alcuni nomi, società ed educazione sono stati considerati concetti fondamentali e inseparabili della vita dell'essere umano. Il volere approfondire alcuni aspetti per scendere nello specifico dell'insegnamento non può, e non dovrebbe mai, prescindere dalla visione più profonda del significato che ha, e pur in contesti e tempi diversi ha sempre avuto, la scuola nella società. Il rischio è quello di un vuoto insieme di tecniche che, estrapolate dal contesto in cui hanno germogliato, perdono qualunque valore educativo. Per questo non credo che quello che si possa imparare da un Maestro con la 'M maiuscola' sia mai un metodo. "Il maestro", come afferma Read, "è un mediatore tra l'individuo e l'ambiente"⁶⁸, il suo ruolo fondamentale è quello di aiutare il processo di integrazione del bambino, che ha bisogno di imparare a conoscere se stesso e il mondo, cercando una forma di equilibrio in cui le tensioni all'adattamento e alla creazione trovino un bilanciamento armonico. Poiché individuo e ambiente cambiano, è impossibile che un 'modo di fare scuola' che ha dato buoni risultati in un certo periodo, con un certo insegnante e certi alunni, possa essere riproposto in altre condizioni.

La tipografia ideata da Freinet non avrebbe lo stesso senso oggi in una società 'informatica', e così il modo di insegnare di Maria Maltoni non poteva essere portato avanti dai coniugi Poggi: essi potevano, e credo abbiano cercato di farlo, trarne ispirazione.

Dunque anche l'esperienza qui raccontata di Firenze Poggi e dei bambini di San Gersolè è utile solo se si riesce a coglierne le dinamiche profonde, ma non è certo il fare poesia o il lavoro svolto in campo matematico in sé che possiamo limitarci a riproporre: "l'atmosfera è creata dall'insegnante, il grande e forse il solo segreto dell'educazione è di sapere creare un'atmosfera di spontaneità, di felice industriosità infantile"⁶⁹.

Ecco quello che mi sembra possa avere accomunato, pur in situazioni estremamente varie, le storie dei grandi Maestri: da Pestalozzi in Svizzera alla Margherita Zoebeli a Rimini, da Célestin Freinet a Ovide Decroly e Cousinet in

68. *Ivi*, p.341 e 343.

69. *Ivi*, p.342.

Francia, da Dewey a Chicago a Ernesto Codignola a Firenze, da Alexander Neill in Inghilterra a Don Milani a Barbiana, da Maria Maltoni a Firenze Poggi a San Gersolè, e così via.

Non credo esista un esempio di scuola ideale, ma solo alcuni esempi di insegnanti che hanno saputo “farsi piccoli” per ascoltare e comprendere il bambino, in modo da aiutarlo a scoprire se stesso e l’ambiente: questo è il punto di partenza.

Si deve creare una relazione di fiducia e di stima con gli allievi e saper essere esempio per loro.

Non si insegna niente solo con le parole.

Allora, per una scuola migliore, e ce n’è bisogno, la radice del problema non sta tanto nella scuola ma nella formazione dei suoi insegnanti. Io non intendo tanto una formazione accademica ma una formazione profonda che coinvolga insieme mente e spirito, perché solo l’unione crea equilibrio e questo è nella natura, come rivelano anche le leggi fisiche, la condizione ideale a cui ogni organismo mira.

La decadenza della società odierna, lacerata da guerre e violenza, deriva proprio dalla divisione tra sentimento e azione, tra mente e corpo, tra dire e fare.⁷⁰ Personalmente ritengo che il vero problema sia che non c’è una volontà politica di cambiare il modo di fare scuola.

Essa è nata e ha continuato ad essere, come istituzione a livello sociale, un sistema per “adattare” gli individui alla società, non per renderli liberi di trasformarla.

Creare non è una vanità o un passatempo ma un bisogno intimo dell’essere umano; educare è il difficile compito di ogni madre e ogni padre, ed il maestro dovrebbe essere il loro collaboratore più stretto, prendendosi maggiormente cura dei bambini soli o con famiglie difficili. Henry Caldwell Cook, maestro in una piccola scuola di Cambridge agli inizi del Novecento scriveva: “non il professore, ma l’artista è il vero maestro di scuola.”⁷¹

Per me e per i miei compagni di San Gersolè è stato davvero così. In Firenze Poggi l’artista e il maestro sono stati un incontro felice l’uno per l’altro:

“Il mondo - Il mondo è una grande esistenza / piena di tanti fatti. / Troviamo

70. “Il Burrow come il Buber sono d’accordo nel ritenere che la causa della paralisi di una società è la disintegrazione del sentimento dallo scopo e dall’azione”, in H. Read, *Educare con l’arte*, op. cit., p.340. Anche Rousseau J.-J. sottolinea l’importanza dell’integrazione quando scrive: “Per valere qualcosa, per essere se stessi, per mantenere la coerenza è necessario che vi sia coerenza tra parole e azioni”, in J.-J. Rousseau, *Emilio o dell’educazione*, op. cit., p.11.

71. Read H. *Educare con l’arte*, op. cit., p.331. Henry Caldwell Cook (1885-1939) insegnò alla

nel mondo / tante storie tristi e felici. / Quando il nostro maestro / racconta la storia del mondo / mi fa sentire / come se fossi nata un milione di anni fa. / Il maestro racconta / come la scienza risponde a certe domande, / certe invece, / rimangono nel nulla / di un grande infinito interrogativo. / E la mia mente pensando e ripensando / riuscirà a rispondere / ad una parte delle domande del mondo?⁷²

Perse School di Cambridge, in Inghilterra ed è conosciuto per il suo libro *intitolato The Play Way* (1917). Credeva in un'educazione naturale e nell'auto-governo delle comunità.

72. Paola, *Il mondo*, 1979-'80 (5° elementare).

BIBLIOGRAFIA

- Anichini V., *Esperienze educative e impegno pedagogico nell'opera di Maria Maltoni*, tesi di laurea in scienze della formazione primaria, università di Firenze, anno accademico 2002-2003, relatore prof. G. Bandini
- Arnheim R., *Arte e percezione visiva*, Feltrinelli, Milano, (1962), 1979.
- Bandini G., *La scuola di San Gersolè dopo Maria Maltoni*, in Cambi F., Ulivieri S. (a cura di), *Modernizzazione e padagogia in Italia*, Unicopli, Milano, 2008.
- Bettelheim B., *Il mondo incantato: uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Feltrinelli, Milano, 2005
- Bettini F., *La Scuola di San Gersolè*, La Scuola, Brescia, 1936.
- Bevilacqua P., *Sull'utilità della storia*, Donzelli Editore, Roma, 2000.
- Cambi F., Cives G., *Il bambino e la lettura*, ETS, Pisa, 1996.
- Cambi F., *Itinerari nella fiaba*, ETS, Pisa, 1999.
- Certini R., *Bambini e scolari nelle memorie e nei diari di maestri e maestre: tra biografia e racconto*, in *Itinerari nella storia dell'infanzia*, in C. Covato e S. Ulivieri (a cura di), Unicopli, Milano, 2001.
- Codignola E., *Maestri e problemi dell'educazione moderna*, La Nuova Italia, Firenze, 1967.
- Codignola E., *La nostra scuola*, La Nuova Italia, Firenze, 1970.
- D'Amore B., *Didattica della matematica*, Pitagora Editrice, Bologna, 2001.
- Dalai Lama, *La Via della tranquillità*, a cura di R. Singh, Mondadorilibri, Milano, 1998.
- De Bartolomeis F., *Cos'è la scuola attiva*, Giannasso, Milano, 1958.
- De Bartolomeis F., *Cos'è la scuola attiva. Il futuro dell'educazione*, Loescher, Torino, 1967.
- Dewey J., *Democrazia e educazione*, *La Nuova Italia*, Firenze, (1917), 1953.
- Fabris M., *Leggere poesia*, Loescher, Torino, 1979.
- Fachinelli E., Muararo Vaiani L., Sartori G. (a cura di), *L'erba voglio. Pratica non autoritaria nella scuola*, Einaudi, Torino, (1971), 1975.
- Fondazione Margherita Zoebeli (a cura della), *Paesaggio con figura: Margherita Zoebeli e il CEIS*, documenti di una utopia, Edizioni Chiamami Città, Rimini, 1998.
- Freinet E. e C., *Nascita di una pedagogia popolare*, La Nuova Italia, Firenze, (1955), 1966.
- Gobbini M. (a cura di), *Geometria e Matematica*, Documentario Rai3, regia di A. Bastianini, 1980.
- Grosset-Bureau C., *Le jeu poétique et la découverte de l'écrit à l'école primaire*, Larousse, Paris, 1983.
- Grossi A., *Dal bambino alla scrittura*, Editrice La scuola, Brescia, 2000.

- Homberger T., *I fondamenti e la pratica della pedagogia steineriana*, in S. Chistolini (a cura di), *Nella Libertà educare alla Libertà*, documenti della manifestazione internazionale di Bologna (17 gennaio-3 febbraio 2000), Pensa Multimedia, Lecce, 2001.
- Kellogg R., *Analisi dell'arte infantile*, Emme Edizioni, Milano, 1979.
- Le Bohec P., Campolini B., *Leggere e scrivere con il metodo naturale*, MCE-Edizioni Junior, Bergamo, 2001.
- Lodi M., *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Einaudi, Torino, 1970.
- Lodi M., *C'è speranza se questo accade al Vho*, Einaudi, Torino, 1972.
- Lodi M., *L'arte del bambino*, Casa delle Arti e del gioco, Drizzona (CR), 1992.
- Lombardo Radice G., *Lezioni di didattica*, Sandron, Catania, 1919.
- Lombardo Radice G., *Athena fanciulla*, Bemporad, Firenze, 1931.
- Lombardo Radice G., *Il problema dell'educazione infantile*, La nuova Editrice, Firenze, 1979 (1928).
- Maltoni M. (a cura di), *I diari di San Gersolè*, Il Libro, Firenze, 1949.
- Maltoni M. (a cura di), *I quaderni di San Gersolè*, Einaudi editore, Torino, 1963.
- Maltoni M. (a cura di), *Il libro della natura (Dai quaderni di San Gersolè)*, Einaudi, Torino, 1963.
- Maltoni M., *Esperienza ed espressione a San Gersolè*, La Scuola, Brescia, 1964.
- Montessori M., *Educazione per un mondo nuovo*, Garzanti, Milano, 1970.
- Munari B., *Arte come mestiere*, Laterza, Bari, (1966), 1975.
- Munari B., *Design e comunicazioni visiva*, Laterza, Bari, (1968), 1978.
- Mura A., *La scultura di Firenze Poggi*, in "Prospettiva. Rivista di storia dell'arte antica e moderna", n. 81, gennaio, 1996.
- Nardi E., *Come leggono i quindicenni: riflessioni sulla ricerca OCSE-PISA*, Angeli, Milano, 2002.
- Orefice P. e Gavagna B. (a cura di), *I ritmi di vita di piazza Santa Croce: un'esperienza didattica dell'ambiente*, Napoli, Liguori, 1997.
- Pennac D., *Come leggere un romanzo*, Feltrinelli, Milano, 2006.
- Read H., *Educare con l'arte*, Edizioni di Comunità, Milano, 1980.
- Rodari G., *I bambini e la poesia*, in "Giornale dei genitori", n. 6-7, giugno/luglio, 1972.
- Rodari G., *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino, 1974.
- Rousseau J.-J., *Emilio o dell'educazione*, RCS, Milano, 2001.
- Santoni Rugiu A., *Maestre e Maestri*, Carocci Editore, 2006.
- Semeraro A., *Il sistema scolastico italiano*, Carocci, Roma, 1998.
- Spigarelli O., *Il libero comporre e il dialetto*, Tipografia Eugubina, Gubbio, 1968.
- Tassinari G. e Ragazzini D. (a cura di), *Ernesto Codignola pedagogista e promotore di cultura*, Carocci, Roma, 2003.

- Terzani T., *Un altro giro di giostra*, Longanesi, Milano, 2004.
- Thich Nhat Hanh, *Discorsi ai bambini*, Ubaldini Editore, Roma, 2002.
- Ulivieri S., *Educare al femminile*, ETS, Pisa, 2001.
- Vygotskij L. S., *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti, Roma, 1972.
- Vygotskij Lev S., *Pensiero e linguaggio*, a cura di L. Mecacci, Editori Laterza, Bari, 2003.

Fonti d'archivio

Documenti relativi alle attività svolte dalla classe di Firenze Poggi a San Gersolé negli anni 1975-1980: documentario Rai3 (1980): scritti inediti di Firenze Poggi, registri di classe, appunti, note e commenti didattici, registrazioni di discussioni in classe, disegni dei bambini (geometrici, dal vero e ornamentali), poesie dei bambini, diari dei bambini, altro materiale didattico (conservati presso l'Archivio della Biblioteca di Impruneta; una loro sommaria catalogazione è reperibile in: De Reggi N., *Firenze Poggi e i bambini di San Gersolé*, tesi di laurea, Facoltà di Scienze della Formazione, Firenze, anno accademico 2005/06; relatore prof. G. Bandini).

Fonti orali

Intervento di Giuliana Poggi al Convegno al Convegno su "San Gersolé quaderni e diari 1930-1950, Impruneta, Centro Studi CGIL, 11-12 Aprile 1985.

Intervento di Vittorio Poggi al Convegno al Convegno su "San Gersolé quaderni e diari 1930-1950, Impruneta, Centro Studi CGIL, 11-12 Aprile 1985.

Testimonianza di Firenze Poggi al Convegno "La Maestra e la Vita", Villa Corsini, Impruneta (FI), 14 Ottobre 2006.

Testimonianza orale di Giuliana Giovannini Poggi, al Convegno su "Maria Maltoni all'Impruneta. L'identità femminile generatrice di libertà", svoltosi a Villa Corsini (Impruneta) in occasione della festa della Regione il 30 Novembre 2002. (Trascrizione integrale registrata da Veronica Anichini e riportata nella sua Tesi di Laurea).

CAPITOLO V

Giovanni Parmini, pioniere della didattica museale

Chiara Grassi

1 - La Didattica Museale: il panorama italiano

La didattica museale si occupa del rapporto tra beni culturali e pubblico, favorendo, per mezzo di adeguati sussidi, la lettura dell'opera d'arte e sensibilizzando i cittadini alla tutela e conservazione dei beni culturali. L'avvicinamento dei bambini ai musei ed alle opere che contengono riveste un'importanza particolare, dato che è proprio in questa fase della crescita dell'individuo che si può far nascere interessi e sensibilità che si svilupperanno poi nella vita futura.

Tra le varie esperienze italiane, ho preso in esame in particolare quella realizzata presso il Museo Nazionale di San Matteo di Pisa e l'operato di un maestro attivo e innovativo: Giovanni Parmini.

La funzione pedagogico-educativa del museo¹ riguarda il tema della mediazione con il pubblico e consiste nel mettere il visitatore in condizione di partecipare sempre attivamente all'esperienza della visita. Ogni museo ha una propria vocazione educativa e deve aprirsi alla società e al territorio secondo le caratteristiche, le motivazioni, gli obiettivi istituzionali, il contesto in cui è inserito. Limitarsi al solo aspetto tradizionale costituito dalla visita guidata appare riduttivo, si vuole invece includere in questo ambito specifico ogni esperienza educativa che crea un'interazione positiva con l'utente. La scuola si è posta come referente attivo, con una partecipazione costante, molto spesso propositiva e ha interagito con le istituzioni museali in modo che il lavoro delle sezioni e degli operatori didattici dei musei fosse mirato e rispondente al meglio alle reali esigenze educative.

Negli anni '50 si diffonde, attraverso l'opera di organismi quali l'UNESCO e in particolare l'ICOM, una nuova consapevolezza dell'utilità della didattica museale e del ruolo sociale dei musei. Vengono divulgate le prime sperimenta-

1. Il museo è un'istituzione permanente senza scopo di lucro, al servizio della società e del suo sviluppo. È aperto al pubblico e compie ricerche che riguardano le testimonianze materiali dell'umanità e del suo ambiente: le acquisisce, le conserva, le comunica e, soprattutto, le espone a fini di studio, educazione e diletto. Art.2 Statuto dell'ICOM, (International Council of Museums) organizzazione internazionale dei musei e degli operatori museali fondata a Parigi nel 1947 presso l'UNESCO.

zioni didattiche di incontro tra l'arte e il pubblico infantile realizzate nei musei dei paesi europei e degli Stati Uniti, dove i musei erano istituzioni importanti per la società e già dialogavano con il mondo della scuola². In Italia la nascita del dibattito sulla didattica museale risale a questi anni, quando si intuisce l'importanza che i musei potevano avere nel rinnovamento della società italiana del dopoguerra. Fra gli anni '50 e '70 una serie di iniziative tra cui convegni³, dibattiti, corsi di aggiornamento e seminari per gli insegnanti, analizzano il nuovo rapporto scuola-museo e la relazione interdisciplinare tra educazione ed ambiente. Seguono interventi normativi⁴, tra cui una Circolare Ministeriale del 1970⁵ che dà ufficialmente avvio alla costituzione di Sezioni Didattiche e segna il definitivo passaggio da una prima fase sperimentale ad un'altra di elaborazione teorica e metodologica.

Tali iniziative sfociano nella nascita presso i Provveditorati agli Studi di Settori "Scuola-Museo-Ambiente" e nei comandi degli insegnanti di scuola elementare, media inferiore e superiore che vengono distaccati temporaneamente dall'insegnamento presso i musei, impegnando in un'azione di comune intesa didattico-scientifica le sezioni didattiche dei musei che andavano nascendo e la scuola. Le sezioni didattiche sono dirette da un funzionario della Soprintendenza, assolvono molteplici compiti di consulenza, di programmazione, di attuazione operativa, coordinando e organizzando visite guidate, corsi di aggiornamento per docenti, preparazione di materiale didattico. I progetti si rivolgono spesso alle scuole medie e superiori, ma trovano anche spazio iniziative pensate per i bambini più piccoli, soprattutto delle scuole elementari. Così negli anni '60 e all'inizio degli anni '70 nascono e si sviluppano con successo ed entusiasmo nei maggiori musei italiani le prime esperienze di didattica museale: esse hanno operato attivamente seguendo linee metodologiche assai eterogenee poiché non esisteva un coordinamento tra tali attività⁶.

La prima esperienza didattica in Italia si può ritenere quella della Galleria Nazionale d'Arte Moderna di Roma, iniziata dal 1945 e diretta da Palma Bu-

2. Guarducci M.L. *Musei e Didattica*, Becocci, Firenze, 1988, p.10.

3. Convegno nazionale di studio, Gardone Riviera 2-4 aprile, 1963. Convegno del 1971 sul tema "Il Museo come esperienza sociale" svoltosi a Roma, il 4-5-6- dicembre.

4. Viene istituita la Commissione per la Didattica dei Musei presso la Direzione Generale delle Antichità e Belle Arti, presieduta da Pietro Romanelli, composta da pedagogisti tra cui Volpicelli, soprintendenti, esperti e direttori di musei tra cui Russoli e Della Pergola.

5. Il Ministero della Pubblica Istruzione emana la circolare n.128 del 28 marzo 1970.

6. *La didattica museale*, Atti del Convegno Foggia, 28-31 marzo 1990, Edipuglia, Bari, 1992. Queste giornate di studio fanno il punto sulla situazione della didattica museale in Italia.

carelli⁷. Anche Fernanda Wittgens, direttrice della Pinacoteca di Brera, promosse una pioneristica attività didattica già dagli anni '50. Dal 1960 Paola Della Pergola condusse le prime sperimentazioni della Galleria Borghese di Roma⁸, mentre la sezione didattica della Galleria degli Uffizi di Firenze viene istituita nel 1970 sotto la direzione di Maria Fossi Todorow⁹.

Diversi autori si sono interessati a questo argomento con interventi indirizzati alla lettura e conoscenza del territorio in prospettiva pedagogica e didattica¹⁰. Il fine era quello di stabilire un rapporto autentico, il più possibile attivo con i bambini sollecitando, nella scoperta di una realtà nuova, la partecipazione, l'interesse e la curiosità in un clima emotivamente positivo, in modo da rendere il soggetto protagonista dell'esperienza che vive al museo.

2 - L'esperienza pisana: la Sezione didattica del Museo Nazionale di San Matteo

Ho preso in esame l'attività di didattica museale in una realtà del territorio pisano: quella del Museo di S. Matteo perché in questo contesto ha operato per lungo tempo il maestro Giovanni Parmini. Per svolgere questa ricerca mi sono avvalsa del materiale consultato nell'archivio della sezione didattica del museo, presso la soprintendenza BAPPSAE di Pisa. Ho inoltre condotto interviste ai protagonisti e testimoni di progetti ed esperienze innovative nell'ambito della didattica museale¹¹.

7. Gelao C. *Didattica dei musei in Italia 1960-1981*, Mezzina, Molfetta, 1983, pp. 32-33.

8. I temi sono riportati in P. Della Pergola., *La scuola e il museo*, Centenari, Roma, 1967.

9. M. Fossi, M. Todorow., *La Sezione didattica della Galleria degli Uffizi*, in *Il museo come esperienza sociale. Atti del convegno di studio*, Roma 4-5-6 dicembre 1971. De Luca Editore, Roma, 1972, pp. 169-163.

10. Cfr. Zucchini G.L. *Il museo come esperienza didattica*, Brescia, La Scuola, 1979; De Bartolomeis F. *Scuola e territorio*, La Nuova Italia, Firenze, 1983; F. De Bartolomeis, *Produrre a scuola*, Feltrinelli, Milano, 1983; Calidoni M., *L'educazione con e per i beni culturali* in "Verso un sistema italiano dei servizi educativi per il museo e il territorio". Materiali di lavoro della commissione ministeriale, Roma 1999; Laneve C., *La didattica museale*, La Scuola, Brescia, 1997; P. Orefice, *Educazione e territorio*, La Nuova Italia, Firenze, 1978; Orefice P., *Didattica dell'ambiente*, La Nuova Italia, Firenze 1993.

11. In questa sede desidero ringraziare in particolare Maria Giulia Burrese che mi ha dato e la possibilità di accedere ai materiali e documentazioni della Sezione didattica del Museo di San Matteo di Pisa, le cui informazioni sono state preziose, desidero ringraziare inoltre Ilario Lupe- rini per i ricordi diretti che mi ha fornito e per la sua disponibilità.

Il Museo Nazionale di San Matteo¹² si trova nel centro storico di Pisa, sul Lungarno Mediceo e ospita un grande patrimonio di opere costituito da ceramiche medievali, scultura romanica, pittura dal XII al XV secolo.

A partire dal 1974-75 il Museo di San Matteo, insieme alla Soprintendenza di Pisa, intraprende l'esperienza della sezione didattica, dando inizio ad un'attività regolare e continua per avvicinare i bambini ed i ragazzi delle scuole della città e della provincia al patrimonio storico artistico che si trova non solo dentro al museo, ma anche fuori, in collegamento con la storia del tessuto urbano. Accanto alle attività istituzionali di restauro, conservazione e espositiva, si decise di affiancare il servizio educativo, in linea con le iniziative più all'avanguardia in quegli anni, alle quali abbiamo accennato nel paragrafo precedente. Tale iniziativa si distinse subito dalle altre per la sua originalità e l'alto valore qualitativo. Per questo l'esperienza pisana è riconosciuta e citata nel panorama nazionale e nella bibliografia specifica non solo tra le prime in ordine di tempo, ma anche tra le più innovative proposte di didattica museale¹³.

In questa ricostruzione storica preme sottolineare l'innovazione pedagogico-didattica dell'esperienza pisana, nata e proseguita seguendo linee direttrici di sperimentazione e ricerca che, a distanza di anni, non hanno perso incisività e attualità, trovando riscontro in un crescente successo di pubblico scolastico. Tale esperienza, sicuramente alimentata da alti ideali nel clima di fervore educativo del periodo e grazie al felice incontro di personalità particolarmente sensibili e attente all'innovazione, ha lasciato un segno duraturo nel campo della didattica museale.

Fin dal primo momento apparve chiaro l'impegno di impostare il lavoro con rigore scientifico e la volontà di individuare precisi orientamenti che comprendevano la lettura storico-documentaria, l'attenzione ai materiali e alle tecniche, all'elaborazione grafica, all'iconografia. Per questo si cercò l'apporto delle diverse competenze delle professionalità coinvolte, ritenendo che la presenza di operatori provenienti da tutti i campi interessati permettesse un'impostazione più articolata. Pedagogisti, insegnanti, storici dell'arte, esperti, docenti universitari, funzionari della Soprintendenza contribuirono nell'individuare esperienze didattiche adeguate alle esigenze cognitive, percettive e formative delle varie fasi evolutive.

12. Carli E. *Il Museo di Pisa*, Pacini, Pisa, 1974; M. Burrelli (a cura di), *Museo Nazionale di San Matteo*, Bandecchi e Vivaldi, Pontedera, 1987.

13. Guarducci M.L., *Musei e Didattica*, Becocci, Firenze, 1988, p.114; AA.VV., *La didattica museale*, Atti del Convegno Foggia, 28-31 marzo 1990, Edipuglia, Bari, 1992, p.71; Gelao C., *Didattica dei musei in Italia 1960-1981*, Mezzina, Molfetta, 1983, p.56; Ciocca A., *Scuola e museo*, La Nuova Italia, Firenze, 1979, p.68; Bellatalla L., 'Riviste, centri culturali, editoria e scuole-pilota', in Cambi F. (a cura di), *La Toscana e l'educazione. Dal Settecento a oggi: tra identità regionale*

Per definire l'impianto metodologico della Sezione didattica l'allora Direttore del Museo di San Matteo Antonino Caleca chiamò a far parte del gruppo di lavoro esponenti del mondo della scuola affinché portassero nel museo le più avanzate esperienze, proposte ed esigenze che essa esprimeva. Dapprima furono coinvolti Ilario Luperini, allora insegnante di storia dell'arte nelle scuole superiori, e Lucia Tomasi Tongiorgi, storica dell'arte. Poi fu inserito come esperto della didattica Giovanni Parmini, un insegnante di scuola elementare particolarmente innovativo. La consulenza scientifica e le ricerche storiche erano condotte da professori universitari e in seguito dal direttore del Museo di San Matteo, Mariagiulia Burrelli, subentrato a Caleca. L'ideazione delle cartelle e le ipotesi metodologiche didattiche vennero realizzate da Luperini e Parmini.

Occorre far presente che la sperimentazione didattica del museo avveniva in un clima di scambio e di comunicazione e non di separazione rigida di compiti e ruoli. L'attività era coordinata dal personale comandato presso il museo che curava anche la preparazione degli operatori laureati in architettura, in storia dell'arte, archeologia, fornendo loro una formazione metodologica e di mediazione in linea con i principi elaborati dal gruppo stesso, essenziale per potersi rapportare con gli alunni negli incontri con le classi.

3 - Il metodo

Il modello che viene elaborato resta sostanzialmente immutato nella sua struttura negli anni successivi. All'interno di alcuni seminari nel 1974 si definiscono le linee e le scelte metodologiche che, con l'intenzione di superare le tradizionali visite guidate e con la volontà di elaborare una proposta qualificata, vedono nascere il metodo dei *Percorsi*: in essi si attua la ricerca simulata, indagine intorno ad un oggetto selezionato o un gruppo di opere in cui si coniuga l'analisi scientifica con la programmazione didattica. Le finalità generali dell'iniziativa sono:

- far acquisire strumenti di conoscenza e di comprensione di fatti storico-

e laboratorio nazionale, Le Lettere, Firenze, 1998, p.457; Molteni G. (a cura di), *Il Museo e le esperienze educative*, Pacini, Pisa, 2008, p.42; Baracchini C. 'Il punto di vista di una Soprintendenza. Dalla Sezione Didattica ai Servizi Educativi del Museo e del Territorio' in F. Cambi, F. Gattini (a cura di), *Scuola e Beni culturali. Proposte e informazioni per la didattica*, IRRE Toscana, Firenze, 2003, pp. 49-50.

artistici ai giovani mediante l'esperienza diretta di lavoro su un oggetto di indagine;

- consentire l'uso di metodologie di ricerca storico-artistica scientificamente corrette e pertinenti: le stesse dello specialista;
- avviare la comprensione delle opere nelle loro molteplici valenze artistiche, storiche, documentarie;
- promuovere l'educazione al vedere nella sua dimensione storica, alla funzione e alla produzione di linguaggi non verbali;
- usare il territorio in funzione educativa (oggetto di *lettura e strumento di alfabetizzazione*);
- valorizzare il bene culturale attraverso la sua approfondita comprensione.¹⁴

Il percorso è una occasione per individuare il rapporto tra un elemento e il suo contesto, per capire i mutamenti avvenuti nel corso del tempo. Si offrono molte occasioni per lavorare con strutture geometriche-matematiche, per rapportarsi alle forme e alle figure degli oggetti operando confronti, classificazioni, misurazioni; si offrono continue opportunità di intervenire, scambiarsi idee, formulare ipotesi, lavorare in gruppo, rapportarsi tra pari e con diverse figure adulte, condividendo esperienze e comunicando in un clima positivo.

Il metodo incentrato sul *Percorso didattico* è inteso come una vera e propria avventura cognitiva, si tratta di un'unità didattica costruita "a maglie larghe" con differenti livelli di lettura, per potersi adeguare alle diverse e concrete esigenze scolastiche e all'età degli alunni:

- la problematizzazione: nella fase di preparazione ci si avvale del supporto di immagini fotografiche o diapositive, si dà avvio all'analisi dell'oggetto e si costruisce un piano di ricerca. Esso, anche se già presente nel vissuto dei bambini, viene presentato come un problema. Di solito l'esperienza ha inizio all'interno della classe con una conversazione o un questionario.
- l'incontro vivo con l'oggetto: nella visita al museo o nel sopralluogo gli alunni sono guidati dallo specialista ad un'analisi critica diretta del manufatto, oggetto ormai già noto, e coinvolti in un dialogo.
- un lavoro grafico-operativo: i dati e i problemi emersi nell'osservazione sono riletti e definiti in "laboratorio", ambiente del museo attrezzato con diversi tipi di supporti didattici in cui vengono esaminati i problemi inerenti i materiali e le tecniche esecutive attraverso esercizi grafici, operativi, manipolativi.
- la fase finale: nella sintesi del lavoro svolto (per mezzo di relazioni, pan-

14. Parmini G. 'Museo e didattica: esperienze', in *La didattica museale*, Atti del Convegno Foggia, 28-31 marzo, 1990, p. 76.

nelli, elaborati grafici e fotografici) e di verifica delle acquisizioni, i dati vengono organizzati per la fase di interpretazione e di storicizzazione finali. I risultati ottenuti con l'analisi possono essere usati per una fase di riprogettazione.

Le esperienze possono essere ulteriormente consolidate in altre ricerche di analoga natura secondo un processo a spirale che partendo da una prima fase di alfabetizzazione, conduce ad acquisizioni sempre più complesse. Tutto il processo conduce gli studenti dalla semplice registrazione emotiva e dalla fruizione condizionata, alla conoscenza razionale e allo sviluppo delle capacità critiche individuali. Gli incontri, che prevedono un'acquisizione progressiva di conoscenze, si svolgono sul campo e in aula/laboratorio. Come momento specifico, il laboratorio si svolge in apposita sede, ma il concetto di "laboratorio" è inteso come atteggiamento che caratterizza l'intera esperienza¹⁵.

Le sperimentazioni della Sezione didattica del museo di San Matteo si erano rifatte, già dalla metà degli anni '70, al modello di scuola con struttura a laboratori elaborato dal pedagogista Francesco De Bartolomeis, professore presso l'Università di Torino. Il "sistema dei laboratori" è un modo nuovo di stabilire rapporti, di fare cultura (produzione), di collaborare nelle attività (lavoro di gruppo), di utilizzare le opportunità educative esistenti nella scuola¹⁶.

Con lo scopo di documentare e discutere le attività svolte dalla Sezione didattica sono state organizzate una mostra, seminari di studio e pubblicazioni. La sezione didattica del Museo di S. Matteo si inserisce così tra le istituzioni culturali operanti sul territorio della provincia che da tempo si impegnano sul piano della ricerca didattica¹⁷. La sua attività ha prodotto un senso comune di fare scuola in rapporto organico con essa, fino a diventare naturale strumento della prassi didattica¹⁸.

15. "Pisa museo aperto" N. 0 – *La sezione didattica del museo di S. Matteo nel sistema formativo a Pisa*, 1988 p.7.

16. De Bartolomeis F. *Il sistema dei laboratori*, Feltrinelli, Milano, 1978. *Lavorare per progetti*, La Nuova Italia, Firenze, 1989; *Girare intorno all'arte*, La Nuova Italia, Firenze, 1990.

17. Sezione Didattica del Museo di S. Matteo di Pisa (a cura di), *Attività della sezione didattica del Museo di San Matteo di Pisa: una mostra per discutere*, Pisa, febbraio, 1977. Sezione Didattica del Museo di S. Matteo di Pisa (a cura di), *L'attività didattica dei musei. Il metodo*, (scheda n. 1), Zannini, Pisa, 1978; Luperini I. *Il museo come laboratorio: l'esperienza della sezione Didattica del Museo di S. Matteo di Pisa*, in "Quaderni de La Provincia pisana", n. s. 6, 1983. AA.VV., *La professionalità degli insegnanti per la programmazione educativa e per il rapporto scuola-territorio. Atti del seminario promosso dall'amministrazione provinciale e dal comune di Pisa*. Pisa, 28-29 marzo, 1983.

18. *Scuola e territorio*. Supplemento a "La provincia pisana" n.8, aprile 1985 anno XI nuova serie,

4 - Attività del maestro nella didattica museale

Giovanni Parmini inizia l'attività professionale nella sezione didattica a partire dal 1974. Dapprima viene coinvolto a titolo di collaborazione, poi con l'aumento dell'impegno ne viene chiesto il comando in Soprintendenza.

L'insegnante elementare, dopo circa vent'anni lascia così la scuola: distaccato per l'anno scolastico 1977/78 a prestare servizio presso la Soprintendenza di Pisa e comandato¹⁹ presso il Museo Nazionale di San Matteo per occuparsi dell'impianto pedagogico-didattico della Sezione didattica. La sua attività ha portato alla costituzione, all'organizzazione e allo sviluppo della Sezione didattica del Museo di San Matteo.

Si apre una fase in cui Parmini si dedica a tempo pieno con entusiasmo a questo nuovo incarico che lo vede protagonista attivo di un lavoro creativo, organizzativo, comunicativo. Egli infatti aveva molta facilità nei rapporti con persone ed istituzioni e ciò lo aiutava nello svolgimento del lavoro. In questo modo Parmini contribuisce a elaborare un metodo didattico che, come abbiamo già illustrato, ha la peculiarità di insegnare un modo di lettura del passato attraverso i vari oggetti museali presi in esame (metodo ritenuto valido e ripreso con successo da molti musei italiani).

Come già descritto il gruppo di lavoro, in collaborazione con gli storici dell'arte, iniziò ad individuare quegli oggetti che si prestavano ad essere impiegati per un intervento di educazione viva con le classi e, dopo averli studiati, ipotizzava un percorso didattico. Veniva sperimentato con una o più classi e messo a punto, per essere poi sistematizzato in una scheda e proposto a tutte le scuole. Parmini partecipava fattivamente a tutte queste fasi soprattutto quella finale, che consisteva nel recarsi nelle scuole e interagire direttamente con le classi. Ha inoltre curato la didatticizzazione di gran parte delle mostre organizzate dall'Ufficio su argomenti storico-artistici, architettonici, urbanistici, per consentirne la fruizione scolastica. Nella conduzione dei percorsi metteva in atto una sensibilità personale nel cercare di entrare in relazione con i soggetti coinvolti: insegnanti e classi. Cercava di considerare, applicando le sue profonde conoscenze psicopedagogiche, tutte le possibili variabili, i livelli di apprendi-

Amministrazione provinciale di Pisa. Nell'occasione si svolge un seminario e F. De Bartolomeis tiene la relazione "Le funzioni di un centro di documentazione e di ricerca educativa".

19. La posizione di comando è sancita ai sensi dell'art. 79, Titolo III Capo III "Comandi e collocamenti fuori ruolo" del D.P.R. 31/5/1974 n.417 sullo Stato giuridico del Personale docente, direttivo, ispettivo.

mento, gli stili cognitivi coinvolti. In questo modo le linee di lavoro ogni volta prendevano direzioni diverse e mai stabilite a priori, perché scaturivano dal contesto che ogni volta cambiava. Questo metodo di lavoro se da una parte è stato trasmesso a tutti coloro che hanno operato nella didattica, in quanto parte integrante del metodo, era però anche strettamente legato alla sua personalità e al suo forte coinvolgimento ed entusiasmo.

Giovanni Parmini si recava nelle scuole con gli operatori culturali a proporre i percorsi e così, contemporaneamente, provvedeva anche alla loro formazione, offrendo le nozioni utili per poter interagire con i bambini delle prime classi elementari. Essi venivano formati con una sorta di “ tirocinio pratico ” seguendo i colleghi più esperti. Parmini infatti curava la didattica sia in modo teorico che pratico affiancando gli operatori nei percorsi e nelle riunioni. Nella particolare attenzione alla formazione del personale si voleva sottolineare la profonda differenza che esisteva con altri tipi di figure professionali, per esempio la guida turistica, in quanto gli operatori della sezione didattica dovevano essere in grado di trasmettere non tanto contenuti, ma degli strumenti di lettura, una metodologia di lavoro, di ricerca.

Il Percorso è uno strumento didattico proposto come un’ipotesi di lavoro suscettibile di adeguamenti e modifiche, risultato di competenze specialistiche tra loro interconnesse e non un semplice pacchetto di materiali. Anche il criterio con cui offrire tali materiali non deve essere divulgativo (proprio, per esempio, di tante guide, di tanti documentari, di certe enciclopedie minime) né semplificativo con cui trasmettere ad un pubblico inesperto contenuti ritenuti difficili, rendendoli praticabili per mezzo di metafore e riduzioni che però risultano snaturanti²⁰.

Dal 1977 al 1979 Parmini ha curato l’organizzazione di sei corsi di aggiornamento per insegnanti elementari e medi per i Circoli Didattici e il Provveditorato agli Studi sul tema dei rapporti fra scuola, museo e territorio. Alcune delle lezioni che ha tenuto sul problema della didattica museale e della lettura del territorio sono state pubblicate a cura degli enti gestori dei corsi. In occasione della 3^a Settimana dei beni culturali nel 1988 si è tenuta nei locali del museo la mostra “Pisa museo aperto: la Sezione didattica del Museo di San

20. Luperini I., Parmini G., *Le croci dipinte del Museo di San Matteo. Percorso didattico p. 3*, in *Le croci dipinte*, a cura di Burrelli M., Coleca A., Luperini I., Parmini G. Tacchi editore, Pisa 1993 (cartella).

Matteo nel sistema formativo a Pisa” che aveva lo scopo di illustrare le esperienze proposte in questi anni e gli aspetti metodologici dell’attività della sezione. Si afferma la necessità della didattica dei musei e si mostra come sono stati intesi i percorsi e cioè “come tentativo di realizzare e sperimentare sul campo la didattica della ricerca”, fornire agli studenti, in alternativa alla lezione tradizionale, “la possibilità di vivere nel pratico fare i processi di analisi e di interpretazione propri ad una specifica disciplina e allo studioso”²¹.

5 - I Percorsi didattici

I *Percorsi didattici* riguardano sia oggetti del museo che opere architettoniche e urbanistiche del territorio²²: Parmini ne ha curato la trasposizione in unità didattiche, organizzando i contenuti scientifici in sequenze corredate da opportuni apparati di esercizi. Ecco una descrizione sintetica dei percorsi didattici attivati nel corso degli anni dalla Sezione didattica del Museo di San Matteo:

- *I bacini ceramici*. Riguarda la raccolta di bacini medievali provenienti dalla decorazione esterna delle chiese di Pisa, esposta nel museo. Gli studenti imparano, col percorso, a riconoscere e ad utilizzare le valenze dell’oggetto come manufatto artistico e come documento storico.

- *Le tarsie*. Il percorso riguarda l’analisi delle formelle di marmo intarsiato provenienti dalla facciata del Duomo di Pisa e conservate nel museo. Esso conduce a un apprendimento storico e a indagare attraverso il disegno le strutture e le forme degli oggetti.

- *Le croci dipinte*. Percorso mirato di educazione al vedere, che prende in esame le grandi croci dipinte su tavola dei secoli XII e XIII presenti nel museo, analizzate dal punto di vista tecnico, iconografico, culturale.

- *I sarcofagi*. Vengono presi in esame i sarcofagi romani collocati nel Camposanto Monumentale. Si compie un’analisi dell’oggetto da un punto di vista della funzione simbolica e narrativa delle immagini e come documento della società e della cultura del tempo.

21. “Pisa museo aperto” N. 0 – *La sezione didattica del museo di S. Matteo nel sistema formativo a Pisa*, 1988. Pubblicazione periodica a cura della Soprintendenza e della Sezione didattica del Museo di San Matteo di Pisa, documenta orientamenti teorici, le attività centrate sui percorsi studiati per la conoscenza dei materiali del museo e della realtà urbana, riflessioni e contributi vari.

22. Burrelli M. *La sezione didattica del Museo Nazionale di S. Matteo di Pisa: finalità, strumenti, esperienze*, in *La didattica museale*, Atti del Convegno Foggia, 28-31 marzo 1990, cit., p.106.

- *Le mura di Cascina*. Il percorso, attraverso l'analisi della cinta muraria e della sua struttura mette in evidenza la relazione tra città e territorio circostante.

- *Le mura di Pisa*. Dall'analisi della cinta muraria antica e delle sue parti si vuole giungere alla comprensione delle connessioni con il tessuto urbano, con i suoi assi viari, con il territorio circostante.

- *Le armature del Gioco del Ponte*. Oggetto dell'indagine sono le antiche armature usate per il Gioco del Ponte restaurate ed esposte nel museo. La ricerca permette l'acquisizione di notizie circa la provenienza, l'epoca, l'uso dei pezzi, come strumenti per ricostruire, al di là degli aspetti folcloristici, un quadro storico del gioco sorretto da basi documentarie.

- *La piazza dei Cavalieri*. La ricerca permette l'acquisizione di conoscenze relative alla piazza e al suo ruolo nella città oggi e nel passato, alla organizzazione civile e politica di Pisa in momenti differenti della sua storia, alle trasformazioni medicee della piazza. Vengono descritti e analizzati le tipologie dei palazzi, la forma della piazza, le vie d'accesso, gli elementi simbolici inglobati nell'apparato decorativo.

- *Il giardino dei semplici*. Il percorso ha per oggetto l'antico Orto Botanico dell'Università di Pisa nella sua relazione con la struttura urbana e nelle sue funzioni antiche e moderne. Dall'analisi della struttura del giardino, dell'antica sistemazione degli oggetti, ci si rende conto della duplice natura dell'Orto come giardino e luogo di studio nel quale è avvenuto il trapasso culturale verso la nuova scienza nell'età di Galileo.

- *La villa Roncioni*. Il percorso è finalizzato allo studio della villa Roncioni nel contesto delle ville del Lungomonte pisano. Attraverso l'osservazione della struttura, dislocazione degli edifici, si arriva a comprendere il significato dell'oggetto come documento, la sua funzione nel territorio, a individuare i rapporti politici, sociali ed economici sottesi.

- *Il quartiere di San Francesco*. Il percorso conduce all'analisi del quartiere di Pisa e al confronto dell'assetto medievale preesistente con le ristrutturazioni ottocentesche per evidenziare natura, entità, portata sociale culturale e politica dell'intervento nello spazio urbano.

- *Luca Signorelli a Volterra*. Il percorso didattico è un'indagine conoscitiva su due dipinti del pittore della fine del '400 conservati nella Pinacoteca di Volterra, rivolta alla percezione e comprensione della struttura dell'immagine.

- *Le case torri*. Si tratta di una ricerca alla scoperta delle case torri presenti nella città e dello studio della struttura originaria, funzione, sistema di aggregazione urbana della città medievale.

- *Le caricature di Daumier*. Il percorso si spiega con la presenza di una piccola ma preziosa raccolta di litografie di Honoré Daumier presso il Gabinetto

Disegni e Stampe dell' Università di Pisa e rappresenta l'occasione per accostarsi ad un genere artistico come la caricatura e ad un genere storico come la satira sociale.

Il percorso sulle Tarsie²³ nato nel 1975 e ampiamente sperimentato nella scuola pisana da un numero molto elevato di classi, è particolarmente rappresentativo del metodo adottato. L'analisi dell'oggetto problematizzato, in questo caso le tarsie, procede tramite l'osservazione e la comprensione degli aspetti essenziali: materiale, tecnica esecutiva, struttura geometrica, matematica e simbolica del decoro. Attraverso la sovrapposizione di lucidi permette di visualizzare completamente la scomposizione e la ricomposizione della figura, a partire dall'intero fino ai moduli primari e viceversa. Utilizzando le fotografie ed il materiale lasciato a disposizione della classe, viene proposta un'attività grafico-pittorica di analisi, riproduzione, rielaborazione attraverso la realizzazione di disegni dei motivi decorativi delle tarsie.

In una intervista Ilario Luperini²⁴ mi ha detto che il risultato più concreto della collaborazione di Parmini fu proprio la stesura del metodo delle tarsie che rappresentava un modello metodologico. Ogni percorso svolto con una classe era diverso dall'altro, proprio perché "il nucleo originario della sezione didattica andava nella classe a stimolare i ragazzi, non si davano risposte." E soprattutto perché "Giovanni Parmini sapeva entrare nella testa, nel mondo emotivo" dei bambini.

L'analisi iconografica, compositiva e storica è sostenuta e approfondita dall'uso costante di supporti didattici (documenti fotografici e d'archivio, piante della città, notizie storiche, materiali di lavoro per gli studenti) progettati in modo appropriato, che accompagnano tutto il processo di apprendimento. Il percorso si avvale di solito di una ricca cartella di materiali didattici. Tali schede non "intendono raccontare il percorso quanto essere il percorso"²⁵. La struttura tipo della cartella prevede: una parte dedicata alla sintesi storica; una sequenza articolata in cui sono distribuiti i contenuti; una descrizione della sequenza didattica; indicazioni per possibili espansioni e sviluppi. Le cartelle di materiali

23. Sezione Didattica del Museo di San Matteo Pisa, "I percorsi": *le tarsie*, (scheda n. 2) Zanini, Pisa, 1978.

24. Intervista effettuata a Pisa l' 8 aprile 2008 a Ilario Luperini, Preside dell'Istituto d'Arte "F. Russoli" di Pisa, tra i fondatori della sezione didattica del Museo Nazionale di San Matteo, ha fatto parte di numerose commissioni ministeriali per la riforma della scuola, si interessa di ricerca e sperimentazione nella formazione artistica e di critica d'arte.

25. Parmini G. Museo e didattica: esperienze, in *La didattica museale*, Atti del Convegno Foggia, 28-31 marzo 1990, cit., p.81.

sono composte da parti, distinte da un colore diverso, complementari tra loro, che si prestano ad essere utilizzate anche singolarmente: esse rappresentano per la scuola uno strumento nuovo e completo, per la ricchezza dei contenuti e flessibilità di utilizzo. La Sezione didattica ha poi dedicato particolare attenzione alla produzione di pubblicazioni di cui si riporta l'elenco in bibliografia²⁶.

6 - Convegni e attività di consulenza

Giovanni Parmini prende parte a numerosi convegni e incontri sulla didattica museale che si tengono in varie città d'Italia (Roma²⁷, Venezia, Lucca, Siena, Grosseto, Cortona²⁸, Bologna, Foggia, Sorrento), chiamato ad illustrare l'impianto metodologico-didattico e le esperienze di Pisa. Le sue relazioni ed i suoi interventi sono stati pubblicati nei relativi atti. Nel maggio del 1979 ha collaborato alla realizzazione di un servizio televisivo per la rubrica "Scuola Aperta" della RAI, Rete due, sul lavoro delle sezioni didattiche dei musei pisani e lucchesi. Ancora per la Rai ha partecipato a dibattiti in studio sugli stessi argomenti. Nel 1989 Parmini partecipa ad un Convegno sulla Didattica museale che si tiene a Siena.

A distanza di anni il maestro viene così ricordato: *"tanto per rimanere in ambito toscano occorre ricordare la ben strutturata sezione della Soprintendenza pisana che poteva avvalersi del prezioso apporto, oltre che dei colleghi storici dell'arte, di pedagogisti attenti e appassionati; e mi piace qui ricordare Giovanni Parmini, che purtroppo se n'è andato prematuramente e di cui avevamo apprezzato l'impegno, anche in occasione di un incontro che segnò un momento importante per la piccola e pioniera sezione didattica della nostra Soprintendenza senese; alludo al convegno 'La didattica museale. Linguaggi percorsi laboratori', che si svolse a Siena, presso la certosa di Pontignano, nell'ottobre 1989, e che vide riunite, in un felice incontro di esperienze e confronti, le sezioni didattiche di molti musei italiani, sia statali sia di enti locali."*²⁹

Nel 1990 si tiene un Convegno a Foggia in cui vengono presentate relazioni e numerosi contributi che vedono la partecipazione di studiosi ed esperti pro-

26. Si riporta in appendice l'elenco delle pubblicazioni della Sezione didattica del Museo di San Matteo.

27. Convegno "Scuola e museo" Roma, Giugno 1978.

28. Convegno di "Italia Nostra", Cortona, 1978.

29. Guiducci A.M. *Le nuove proposte didattiche tra servizi educativi e servizi aggiuntivi* pp. 101-102 in Molteni G. (a cura di), *Il Museo e le esperienze educative*, Pacini, Pisa, 2008.

venienti da diverse parti d'Italia per testimoniare e confrontare le loro sperimentazioni. La Sezione didattica di Pisa vi prende parte con due interventi, uno di Parmini (*Museo e didattica: esperienze*) e uno di Burresi (*La sezione didattica del Museo Nazionale di S. Matteo di Pisa: finalità, strumenti, esperienze*)³⁰.

Nel dicembre 1995 Giovanni Parmini viene invitato dalla Provincia Autonoma di Trento, Dipartimento cultura, Servizio Beni culturali, a parlare di didattica museale e ad esporre il metodo didattico adottato a Pisa, che infatti sarà utilizzato da tale ente come modello di riferimento. In particolare gli viene affidato l'incarico di coordinare una giornata di studio a favore degli operatori didattici museali. Questi incontri sono la sede in cui si divulgano e si scambiano esperienze e dove quelle più all'avanguardia e che hanno prodotto frutti positivi possono essere conosciute ed anche prese a modello da altri enti o musei. In questo contesto, ad esempio, la nascente sezione didattica dei musei civici di Venezia scelse come riferimento il modello pisano ed il comune di Pistoia invitò gli operatori pisani ad un seminario finalizzato all'attivazione di una sezione didattica presso il museo civico della città.

Parmini ha collaborato fattivamente, oltre che con la Sezione didattica di Pisa, con quelle di Livorno Lucca e Massa Carrara essendo la Soprintendenza per i Beni Ambientali, Architettonici, Artistici, e Storici competente anche per tali province. Infatti quando hanno cominciato ad essere aperte Sezioni didattiche anche nelle altre città che dipendevano dalla Soprintendenza, Parmini ha iniziato a fare consulenza presso queste, con compiti di coordinamento e applicando con successo il metodo pedagogico utilizzato nel corso degli anni. In questa fase, come ricorda Luperini, era diventato sempre più un formatore (chiamato a costruire percorsi e quindi meno occupato a sperimentarli direttamente), mentre le sue migliori qualità e intuizioni emergevano quando aveva la possibilità di unire l'aspetto teorico con la sperimentazione e l'elaborazione sul campo in un processo "dialettico, a spirale".

7 - Biografia e formazione

Insegnante e pedagoga, Giovanni Parmini (17/12/1939 – 8/1/1997) ha lavorato nella scuola e per la scuola fin dai primi anni Sessanta. Nonostante la morte prematura, ha lasciato una traccia duratura nel mondo scolastico, e non

30. AA.VV., *La didattica museale*, Atti del Convegno Foggia, 28-31 marzo 1990, Edipuglia, Bari, 1992.

solo della provincia pisana, per la sua sensibilità come insegnante elementare, per la vivacità delle sue idee, delle sue intuizioni, per la qualità dei suoi progetti, per la profonda conoscenza dei problemi della scuola e per l'elevato livello di preparazione. Grazie alle sue ampie competenze ha lasciato un contributo pedagogico e di sperimentazione limitato non solo all'ambito scolastico.

Giovanni Parmini e Ilario Luperini hanno rivestito il ruolo di consulenti pedagogico-didattici della Sezione didattica del Museo di San Matteo, entrambi comandati presso la Sezione didattica per la realizzazione e la sperimentazione di un metodo e dei percorsi didattici da realizzare con le scuole. Parmini prima di entrare a far parte del gruppo di lavoro come consulente pedagogico-didattico vanta una lunga carriera di insegnante di scuola elementare. Nato a Sora, in provincia di Frosinone, consegue l'abilitazione magistrale ed inizia prestissimo ad insegnare. A soli venti anni, nel 1959, entra in servizio tramite concorso con un incarico presso la Direzione Didattica di S. Giuliano Terme, 1° Circolo, nella scuola statale "Città dei Ragazzi" di Pisa. Consegue poi la definitiva immissione in ruolo nel 1962 ed inizia ad insegnare nella provincia di Pisa³¹. Nel mese di marzo del 1978 il Provveditorato agli studi nomina Parmini, allora titolare su posto di insegnamento presso le scuole elementari di Crespina, quale componente della commissione esaminatrice di un concorso per aspiranti insegnanti.

Durante la sua carriera di insegnamento nella provincia pisana si distingue per la precisione e la serietà che adopera nello svolgimento del proprio lavoro. Infatti oltre a disporre di doti naturali, crede fermamente in quello che fa e si impegna a trovare i modi per far sì che tutti possano divenire protagonisti del proprio processo di crescita. Dalla documentazione risulta che Parmini ha prestato servizio nella Pubblica Istruzione per oltre 23 anni, anche se dal 1977 verrà distaccato a prestare servizio presso la Soprintendenza di Pisa per collaborare con la Sezione didattica nascente.

In base ad una specifica norma di legge³², in seguito alla richiesta dell'interessato, viene convertito definitivamente il passaggio dal Ministero della Pubblica Istruzione al Ministero per i Beni Culturali e Ambientali dove rimane in servizio dal settembre 1983 al gennaio 1997, data della sua scomparsa. È assegnato nella sede di servizio periferica della Soprintendenza per i Beni Ambientali, Architettonici, Artistici e Storici di Pisa per svolgere le funzioni di

31. Informazioni estratte dal fascicolo personale di Giovanni Parmini, consultato presso l'Archivio della Soprintendenza BAPPSAE di Pisa e Livorno.

32. Con D.M. 31/8/1983, ai sensi dell'art.4 comma 8, L. n.312 del 11/7/1980 "Nuovo assetto

pedagogista coordinatore dell'attività delle Sezioni didattiche e dei servizi didattici attivati dalla stessa. Viene così collocato nel ruolo del personale amministrativo della carriera di concetto, cessando dal ruolo di precedente appartenenza. A decorrere dal settembre 1988 inoltre Parmini veniva inquadrato nel profilo professionale di "collaboratore storico dell'arte"³³.

Il maestro si muove su più campi del sapere. Prima di tutto nella propria formazione personale che approfondisce guidato da una curiosità interiore e da un desiderio di conoscenza. Dimostra di essere in stretto contatto con le trasformazioni che investono il mondo dell'istruzione in quegli anni, istanze che emergono talvolta anche sotto forma di forte tensione e di alto idealismo, che riesce a cogliere e a rielaborare personalmente. Per dare voce al dibattito pedagogico Parmini, Luperini ed altri fondano la rivista *Realtà e Scuola*³⁴, pubblicazione per la scuola di Pisa e provincia che tratta temi come: scuola e doposcuola, il rapporto con il territorio, l'inserimento dei soggetti portatori di handicap, la sperimentazione, l'importanza formativa della scuola dell'infanzia. Nel 1975 è stato condirettore di tale rivista e vi è intervenuto con articoli sulla condizione professionale degli insegnanti. Purtroppo, per mancanza di fondi, questa utile iniziativa si deve fermare dopo l'uscita del primo numero.

La signora Maria Grazia Della Croce, moglie di Parmini³⁵ e insegnante a sua volta, mi ha potuto fornire un resoconto interessante e completo, soprattutto per quanto riguarda la formazione personale del marito: "si interessava di sindacato, di sociale, ma mai in modo totale, aveva tanti interessi rivolti verso l'insegnamento, era un temperamento eclettico, una cosa che amava moltissimo era la letteratura." Aiutava gli aspiranti maestri a prepararsi per le prove di concorso per la scuola materna, elementare, ed anche per il concorso direttivo; era molto interessato agli asili nido, una realtà nuova che andava nascendo negli anni '70. Continua la signora Parmini raccontandomi che il marito era iscritto

retributivo e funzionale del personale civile e militare dello Stato" e della L. n.270 del 20/5/1982, art.63: "Norme per il personale assegnato a particolari compiti". Si prevede che il personale ispettivo tecnico periferico, direttivo e docente comandato ai sensi dell'art.79 del D.P.R.417/1974 presso amministrazioni statali pubbliche possa presentare domanda per il passaggio nei ruoli di tali enti.

33. Con D.M. 21/12/1988, ai sensi della L. n.312 del 11/7/1980 (art.4 comma 8) della L. n.270 del 20/5/1982 art.51.

34. Luperini I., Lupi M., Mazzoncini M., Parmini G., Scacciati U. (a cura di), *Realtà e Scuola*, Corsi Editore, Pisa, 1974. Pubblicazione per la scuola di Pisa e provincia.

35. Intervista effettuata il 15 marzo 2008 a Pisa alla sig.ra Maria Grazia Della Croce, moglie di Giovanni Parmini, insegnante in pensione.

alla Facoltà di Lingue a Pisa, ma “frequentava più per passione che per conseguire il titolo superiore, diceva: ‘se fossi stato laureato sarei uno dei laureati, invece come maestro sono fuori dalla norma’, la vedeva come una cosa positiva.” Anche se non arriva al “titolo” questa esperienza gli apre le porte verso nuove teorie e conoscenze. Inizia a frequentare e stringe un rapporto di stima personale con il professor Augusto Cecchini che si occupava di pedagogia e filosofia, che lo chiama all’università a tenere per lui seminari con gli studenti. La professoressa Clara Baracchini, docente di storia dell’arte, lo convoca in un incontro che aveva come tema le possibilità di intervento nella lettura dell’opera d’arte e rimane stupita dalle sue parole: “Giovanni sapeva vedere le cose e gli altri con gli occhi di un bambino, sapeva intuire il nocciolo della questione”³⁶.

All’inizio degli anni’70 da più parti veniva richiesta pari dignità per gli alunni diversamente abili. Il nostro maestro, in contatto con l’Unione Italiana Ciechi, lavora per inserire i bambini non vedenti nella scuola e per preparare alcuni insegnanti non ancora di ruolo a sostenere i bambini con questo deficit sensoriale. Gli insegnanti inizialmente si recavano in famiglia perché non era ancora previsto l’inserimento nelle classi comuni dei bambini portatori di handicap³⁷. Questo tipo di sensibilità era rafforzata anche dalla relazione, fondata su studi ed interessi comuni, che si era consolidata con Lamberto Maffei³⁸, studioso di neurobiologia che, oltre a ricoprire vari incarichi nel mondo accademico, si occupava di psicoanalisi ed aveva trasmesso tale passione all’insegnante con cui condivideva la lettura dei nuovi testi. Ricorda la signora Parmini che una volta si recarono insieme ad una conferenza del noto psicoanalista francese Jacques Lacan. Maffei iniziò a coinvolgerlo nell’osservazione dei bambini con problemi; si era reso conto che Parmini possedeva inventiva e creatività tali che di fronte ad un problema di sviluppo o manifestato in età evolutiva, capiva come lo si potesse affrontare. Lo studioso contribuì in alcuni incontri, con le sue competenze, a fornire consulenza e preziosi suggerimenti per l’elaborazione del metodo della Sezione didattica.

Tante esperienze tutte condotte non all’interno dell’università, secondo binari canonici, ma intraprese affrontando la realtà, seguendo personaggi e circostanze che lo coinvolgevano. Qualche volta ha forse sacrificato il rigore della sistematicità all’intensità delle emozioni, delle suggestioni, all’acutezza delle

36. Ibidem.

37. La presenza dell’insegnante di sostegno arriverà nel 1977 con la L.517 che abolisce le classi speciali.

38. Tra i suoi scritti più famosi *Arte e cervello*, Zanichelli Editore, Bologna, 1995.

intuizioni. Queste conoscenze non saranno però infruttuose, anzi egli sarà capace di metterle a frutto in seguito a livello personale e nell'attività nel museo. Come insegnante si autoaggiornava costantemente sulla didattica attraverso riviste e pubblicazioni sulla scuola, ma le sue letture erano varie e spaziavano in tutti gli argomenti. Si è occupato di letteratura infantile, di fumetti, di programmi televisivi per ragazzi e, in genere, dell'influsso dei mass-media sull'educazione.

Nel 1989, nel percorso su Honoré Daumier, per un'esperienza didattica sulla caricatura³⁹, Parmini dà il proprio contributo ipotizzando percorsi operativi⁴⁰. Queste dimensioni del comico, del fantastico, si prestano alla progettazione scolastica anche se non è semplice né tantomeno può essere frutto di azioni casuali e istintive come fa notare Gianfranco Staccioli⁴¹. Il significato di questo, come di tanti altri percorsi didattici, nasce dalla constatazione che la competenza verbale di tanti ragazzi appare stereotipata e povera, aspetto che è collegato ad un impoverimento delle capacità di esprimersi, di comunicare, di partecipare.

Nel 1979 collaborò all'organizzazione della mostra del Libro per l'infanzia a cura dell'Amministrazione Provinciale di Pisa. Abbiamo già accennato alla grande passione di Parmini per la letteratura che si accompagnava ad una grande capacità di scrivere. Giovanni Parmini infatti già dagli anni '70 aveva sperimentato una sorta di antesignana "scrittura creativa" che applicava su bambini e con i ragazzi che mostravano difficoltà a scrivere, fornendo loro stimoli e strategie per superare tali blocchi spesso dovuti a fattori emotivi e mancanza di autostima. Tutte queste persone poi rimanevano in contatto con il maestro anche negli anni successivi proprio per il rapporto personale di fiducia che sapeva instaurare, e a lui si rivolgevano per aiuti e consigli per esempio al momento della scelta del corso universitario da frequentare. Il fatto di impegnarsi

39. Il tema centrale della ricerca didattica è il fondo di litografie di Daumier, esposte in occasione della mostra a cura di Levi D., Tomasi Tongiorgi L., tenuta dal 1 aprile al 10 maggio 1987, presso il Museo Nazionale di San Matteo.

40. Parmini G. *Ragioni di una proposta alla scuola* in "Pisa Museo Aperto" N. 2 – Honoré Daumier. *Un percorso didattico*, 1989.

41. "Sul tema del comico si è molto scritto, ma non è comune trovare delle proposte didattiche rivolte ai bambini della scuola elementare che affrontano questo argomento. In parte questo può derivare dal fatto che l'interesse per l'umorismo da parte delle scienze dell'educazione è un fenomeno piuttosto recente, in parte può derivare dall'idea (condivisa da Freud) che i bambini non sono capaci di humor." Staccioli G., (a cura di), *Progettare immagini*, La Nuova Italia, Firenze, 1993, pp.186-187.

in prima persona gli faceva guadagnare molta stima e amicizia da parte degli adulti, ma sapeva interagire soprattutto con i bambini.

In occasione di un suo intervento ad una conferenza a Pisa, Parmini aveva avuto l'occasione di conoscere Gianni Rodari, uomo che ammirava e del quale era rimasto affascinato, soprattutto incuriosito dal fatto che prendesse continuamente appunti su modi di dire o situazioni che lo avevano colpito.

In definitiva possiamo dire che il senso di quello che lui cercava di trasmettere era: "di fronte a una cosa devi essere attivo, cercare di capire, con curiosità. Era un uomo curioso, sapeva cogliere l'essenza"⁴². Dopo la sua scomparsa, nel 1999 è stato indetto in sua memoria un Premio⁴³ riservato alle scuole di ogni ordine e grado delle province di Pisa, Livorno, Lucca, Massa e Carrara da assegnare agli elaborati presentati scegliendo quelli più originali e organici dal punto di vista progettuale e metodologico-didattico. Nel 2004 una scuola di Pisa è stata intitolata a Giovanni Parmini. La targa recita: "maestro e storico" e ci accorgiamo come qualsiasi definizione appaia limitata per descrivere una persona, ma ancor più nel nostro caso. Intitolargli una scuola ha significato riconoscere l'importanza della pratica educativa nella definizione degli assi portanti della cultura pedagogica e delle metodologie didattiche.

Ecco un brano della motivazione: *"è stato un geniale uomo di scuola che ha sempre saputo alternare al fervore della passione l'intelligenza del distacco, la capacità di guardare dall'alto e di usare spesso l'arma dell'ironia, di una finissima ironia che gli ha sempre impedito di cadere nel tecnicismo. In questo stava proprio la sua caratteristica: egli credeva molto nella pratica educativa piuttosto che nell'astratta riflessione in vitro; la sua era una sorta di pedagogia applicata che partiva dalla rilevazione degli umori, delle storie personali, della concretezza umana di insegnanti e allievi."*⁴⁴

8 - Maestro innovativo

Il messaggio che ci trasmette questo insegnante è che la situazione di apprendimento non si risolve puramente nella trasmissione di sapere, ma anzi è

42. Sig.ra Maria Grazia Della Croce, moglie di Giovanni Parmini.

43. Il Premio ha come oggetto una "Ricerca didattica su temi di interesse storico-artistico, urbanistico e ambientale" Nel 2000 si tiene la seconda edizione del Premio intitolato al maestro, per volontà del Comitato promotore.

44. Brano tratto dall'istanza per la richiesta di intitolazione della scuola, avvenuta il 4/6/2004.

essenziale innanzitutto la qualità della relazione umana, e come sia importante attivare un clima positivo ricco di comunicazione.

Emerge la figura di un maestro innovatore per il metodo di approccio con i ragazzi, metodo che prevedeva il coinvolgimento diretto del discente con l'obiettivo di stimolare un arricchimento delle modalità di pensiero, creando quelle competenze con le quali si arriva poi anche alla conquista dei contenuti. L'aspetto essenziale che contraddistingueva questo modo di agire era il partire dall'esperienza diretta per creare situazioni generalizzabili. Il metodo però doveva essere aperto, mai definitivo e in continua evoluzione. Maestro innovativo anche perché ha contribuito a creare per la scuola nuovi sussidi didattici che sperimentava direttamente e in un campo disciplinare particolare, quello della didattica museale, che ancora oggi sta cercando una sua precisa definizione ed i suoi confini.

La sua attività si svolge in anni in cui viene molto sentita l'esigenza da parte del mondo della scuola di trovare nuovi strumenti, scientificamente validi e all'avanguardia con cui operare. Parmini riflette sulla ricchezza e vitalità di cui è capace il contesto educativo quando esso è ambiente reale di vita in cui poter esprimere le proprie aspirazioni, curiosità, preferenze e arriva alla convinzione che si potrebbe quasi operare una distinzione tra "scuola legale", quella espressa dalle leggi e dai documenti programmatici e la "scuola reale", quella del pratico fare rappresentata dalle tante, spesso non conosciute né documentate, singolari esperienze di ricerca. Nelle parole del maestro: *"possiamo notare come la scuola legale, gli strumenti legislativi, da una funzione di proposta e di stimolo negli anni cinquanta e nei primi decenni dei sessanta, abbia assunto una funzione di ordinamento, di regolazione delle innovazioni che nel corso degli anni la scuola reale ha maturato per adeguarsi ad esigenze sempre nuove."*⁴⁵

Ricostruire la storia della Sezione didattica del Museo di San Matteo di Pisa è stata l'occasione per ripercorrere anche la storia ed i mutamenti della scuola italiana, attraverso il lavoro di un "maestro e storico", che con il suo impegno e con la qualità dei suoi lavori ha saputo lasciare una traccia profonda nella realtà locale, che vale la pena di essere scoperta e valorizzata. Un frammento di storia della scuola, ma anche storia umana di un insegnante elementare che ha creduto nell'importanza dell'insegnamento. Qui ha trovato un terreno fertile per dare sfogo alla propria creatività, alla propria passione e dove ha realizzato, insieme ad altri, molte esperienze innovative. Un esperto del

45. G. Parmini, *Museo e didattica: esperienze in La didattica museale*, Atti del Convegno Foggia, 28-31 marzo 1990 cit., p.75.

mondo della scuola che con grande anticipo aveva intuito le potenzialità educative del museo come laboratorio delle idee e luogo di progettazione e sperimentazione. Con grande lungimiranza e con spirito pionieristico si lanciò nell'avventura di fare del museo un luogo educativo.

Dalle testimonianze dirette di chi ha conosciuto Giovanni Parmini ho potuto delineare il quadro di una persona sicuramente circondata tuttora da molto affetto. Vorrei concludere riportando l'articolo apparso su "Pisa Museo Aperto" all'indomani della prematura scomparsa di Parmini.

*"A Giovanni. È stato in gran parte grazie a Giovanni Parmini se l'attività didattica della Soprintendenza pisana e, in particolare, della prima delle Sezioni Didattiche che venne costituita nel 1975, quella del Museo Nazionale di San Matteo, ha elaborato un metodo pedagogico ritenuto valido e ripreso con successo da molti musei italiani. E' merito suo infatti e di pochi altri esperti entusiasti e volenterosi se vent'anni fa, sulle tracce di consimili esperienze italiane, la Soprintendenza ritenne naturale e doveroso collaborare con la scuola mettendo a disposizione degli insegnanti storici dell'arte e architetti che aiutassero le nuove generazioni ad avvicinarsi ai problemi della tutela artistica e ambientale, "semplicemente" insegnando agli studenti pisani della scuola dell'obbligo e oltre a guardare finalmente con consapevolezza la loro città. L'esperienza di insegnamento e la competenza pedagogica di Giovanni Parmini hanno avuto perciò un ruolo fondamentale nella preparazione di quei "percorsi didattici". [...] L'amarezza che in questo numero dedicato alle case-torri non compaia il consueto articolo di Giovanni sul 'percorso' che lui aveva pensato e organizzato è grande, come grande è il rimpianto di chi non potrà più sentirlo animare una discussione tra studenti coinvolgendoli con la rara capacità che aveva di stabilire un contatto immediato con loro e di aiutarli a capire con intelligenza, leggerezza ed allegria."*⁴⁶

46. "Pisa Museo Aperto" N. 10 – *Le case-torri di Pisa*, 1996.

47. "Pisa Museo Aperto", rivista a cura della Soprintendenza ai Beni A.A.A.S. di Pisa, Sezione Didattica del Museo di San Matteo di Pisa. Direzione: C. Baracchini, M. Burrelli, D. Matteoni coordinamento editoriale: Belforte L., Bertolucci M., Belforte Editore Libraio, Livorno 1988 -1996.

48. "Il Museo per conoscere. Esperienze e proposte", rivista a cura della Soprintendenza ai Beni A.A.A.S. di Pisa, Sezione Didattica dei Musei Nazionali di Lucca, Direzione: Baracchini C., Redazione Martinelli R., Parmini G., Pacini M., Fazzi editore, Lucca.

49. "Percorsi Didattici", Rivista a cura della Soprintendenza ai Beni A.A.A.S. di Pisa e del Servizio Didattico di Livorno. Direzione: C. Baracchini, M. Burrelli, D. Matteoni. Direttore responsabile: C. Billi. Coordinamento editoriale: L. Belforte, Belforte Editore Libraio, Livorno.

BIBLIOGRAFIA

- AA. VV., *Didattica dei musei e dei monumenti*. Documento conclusivo del convegno nazionale di studio, Gardone Riviera 2-4 aprile 1963, Roma, Centri Didattici nazionali, 1965.
- AA.VV., *Il museo come esperienza sociale*, Atti del convegno di studio. Roma 4-5-6 dicembre 1971, De Luca Editore, Roma, 1972.
- AA.VV., *La professionalità degli insegnanti per la programmazione educativa e per il rapporto scuola-territorio*, Atti del seminario promosso dall'amministrazione provinciale e dal comune di Pisa. Pisa, 28-29 marzo 1983.
- AA.VV., *La didattica museale*, Atti del Convegno, Foggia, 28-31 marzo 1990, Edipuglia, Bari, 1992.
- Burresi M. (a cura di), Museo Nazionale di San Matteo, Bandecchi e Vivaldi, Pontedera, 1987.
- Calidoni M., *L'educazione con e per i beni culturali, in Verso un sistema italiano dei servizi educativi per il museo e il territorio*, Materiali di lavoro della commissione ministeriale, Roma, 1999.
- Cambi F. (a cura di), *La Toscana e l'educazione. Dal Settecento a oggi: tra identità regionale e laboratorio nazionale*, Le lettere, Firenze, 1998.
- Cambi F., Gattini F. (a cura di), *Scuola e Beni culturali. Proposte e informazioni per la didattica*, IRRE Toscana, Firenze, 2003.
- Carli E., *Il Museo di Pisa*, Pacini, Pisa, 1974.
- Ciocca A., *Scuola e museo*, La Nuova Italia, Firenze, 1979.
- De Bartolomeis F., *Il sistema dei laboratori*, Feltrinelli, Milano, 1978.
- De Bartolomeis F., *Scuola e territorio*, La Nuova Italia, Firenze, 1983.
- De Bartolomeis F., *Produrre a scuola*, Feltrinelli, Milano, 1983.
- De Bartolomeis F., *Lavorare per progetti*, La Nuova Italia, Firenze, 1989.
- De Bartolomeis F., *Girare intorno all'arte*, La Nuova Italia, Firenze, 1990.
- Della Pergola P., *La scuola e il museo*, Centenari, Roma, 1967.
- Gelao C., *Didattica dei musei in Italia 1960-1981*, Mezzina, Molfetta, 1983.
- Guarducci M.L., *Musei e Didattica*, Becocci, Firenze, 1988.
- Laneve C., *La didattica museale*, La Scuola, Brescia, 1997.
- Molteni G. (a cura di), *Il Museo e le esperienze educative*, Pacini, Pisa, 2008.
- Orefice P., *Educazione e territorio*, La Nuova Italia, Firenze, 1978.
- Orefice P., *Didattica dell'ambiente*, La Nuova Italia, Firenze 1993.
- Staccioli G. (a cura di), *Progettare immagini*, La Nuova Italia, Firenze, 1993.
- Zucchini G.L., *Il museo come esperienza didattica*, La Scuola, Brescia, 1979.

Scritti di Giovanni Parmini

[Indico in corsivo e fra parentesi, alla fine di ogni referenza bibliografica, il contributo dell'autore all'interno di opere collettive]

Pubblicazioni per la scuola:

Binni L., Luperini I., Parmini G., *Orientarsi nell'arte. Per la scuola media*, Sansoni, Milano, 1995.

Parmini G., *Scuola e doposcuola*, in "Realtà e Scuola", n.1, 1974, 3-6.

Sezione Didattica di Pisa:

Burrelli M., Caleca A., Parmini G. (a cura di), *I materiali. La cultura e la formazione di Andrea e Nino Pisani*, Pisa, 1983 (cartella).

Burrelli M., Caleca A., Luperini I., Parmini G. (a cura di) *Le croci dipinte*, Taccchi editore, Pisa, 1993 (cartella), (*percorso didattico con schede di lavoro per studenti a cura di I. Luperini, G. Parmini*).

Luperini I., Parmini G. (a cura di), *I materiali. La cerchia muraria di Cascina*, Taccchi editore, Pisa, 1984 (cartella); (*ipotesi metodologica e impianto didattico*).

Luperini I., Parmini G., *La Sezione Didattica del Museo di S. Matteo nel sistema formativo a Pisa*, in "Pisa Museo Aperto" 41, N. 0, 1988.

Luperini I., Parmini G., *Il percorso didattico* e Parmini G. (a cura di) *Le antiche armature del Gioco del Ponte: il percorso sperimentato* in "Pisa Museo Aperto", N. 1, "Il Gioco del Ponte", 1989 (II ed. 1991).

Luperini I. (a cura di), *Luca Signorelli a Volterra*, ETS, Pisa 2001 (cartella); (*percorso didattico a cura di I. Luperini, G. Parmini*).

Parmini G., *Proposte ed esperienze nella scuola dell'obbligo* in "Pisa Museo Aperto", N. 3 "Luca Signorelli a Volterra", 1989.

Parmini G., *Ragioni di una proposta alla scuola* in "Pisa Museo Aperto", N. 2, "Honoré Daumier. Un percorso didattico", 1989.

Parmini G., *Il percorso* in "Pisa Museo Aperto", N. 4, "I Sarcofagi del Camposanto Monumentale di Pisa", 1990.

Parmini G., *Il percorso didattico* e Lupi F., Parmini G., *Inserito: esercizi didattici*, in "Pisa Museo Aperto", N. 6, "Fasi di trasformazione della Villa Roncioni a Pugnano", 1991.

Parmini G., *Il giardino dei Semplici: un percorso didattico da ridefinire*, in "Pisa Museo Aperto", N. 7, "L'Orto Botanico di Pisa. Profilo storico di un'istituzione scientifica", 1991.

Parmini G., *Museo e didattica: esperienze*, in *La didattica museale*, Atti del Con-

vegno Foggia, 28-31 marzo 1990, Edipuglia, Bari, 1992.

Parmini G., *Il percorso didattico* (da un progetto di), in "Pisa Museo Aperto", N. 10, "Le case-torri di Pisa", 1996.

Sezione Didattica di Lucca:

Armanini M.G., Giambutti L., Milano S., Parmini G. (a cura di), *Castelli di Lunigiana*, Regione Toscana, Firenze, 1996.

Baracchini C., Parmini G., *Città e Museo. Esperienze didattiche*, Lucca, Museo di Palazzo Mansi, 1980; (*consulenza e coordinamento pedagogico*).

Baracchini C. (a cura di) *Il secolo di Castruccio. Fonti e documenti della storia lucchese*. Catalogo della mostra, Lucca, 1983, (*impianto pedagogico didattico*).

Baracchini C., Parmini G. (a cura di), *Scultura Ligneo dipinta, i materiali e le tecniche*, S.P.E.S. Firenze, 1996.

Immagini devozionali a Lucca. Catalogo della mostra, Lucca, 1988, (*impianto pedagogico didattico*).

Martinelli R., Parmini G. (a cura di), *Le mura*, Percorsi lucchesi: strumenti e materiali, Pubblicazione della Sezione didattica della Soprintendenza, M. Pacini Fazzi editore, Lucca 1988; (*progetto, impianto didattico, testi*).

Martinelli R., Parmini G., *Le mura rinascimentali. Percorsi lucchesi, immagini e storia*, M. Pacini Fazzi editore, Lucca, 1991.

Parmini G., *Le Mura Medievali: il percorso didattico. Il simulacro del Volto Santo: esperienze didattiche. Un esempio di uso didattico dei documenti d'archivio. Uso scolastico di un "testo" complesso e "difficile"*, in "Il Museo per conoscere. Esperienze e proposte" 42, N. 0, Anno I, "Capire una città", 1992.

Parmini G., *Al tempo delle figure*, in "Il Museo per conoscere. Esperienze e proposte", N. 1-2, Anno I, "Il Museo della figurina di gesso e dell'emigrazione", 1993.

Parmini G., Brogioni M., Masini M.G., *Un progetto di ricerca, un'esperienza di collaborazione*, in "Il Museo per conoscere. Esperienze e proposte", N. 5-6, Anno III, "Il Volto Santo", "Il Maestro di Borsigliana", 1996.

Sezione Didattica di Livorno:

Baracchini C. (a cura di), *Museo Civico Giovanni Fattori*, impianti didattici di G. Parmini, scheda storica di M.P. Winspeare, Comune di Livorno, 1999.

Guarracino M., Parmini G., Bachini A.L., *La Fortezza Vecchia* Soprintendenza ai Beni A.A.A.S. Comune di Livorno, Bandecchi e Vivaldi Pontedera, 1996.

Parmini G. (a cura di), *La Venezia Nuova: il percorso didattico. L'iconostasi: il percorso didattico. L'acquedotto di Pasquale Poccianti: il percorso didattico. Il servizio didattico: obiettivi e scelta metodologica*, in "Percorsi Didattici" 43, N. 0, Anno I, "Attività didattica e tutela del patrimonio artistico", 1987.

Parmini G., *Il Restauro come occasione didattica*, in “Percorsi Didattici”, N. 1, Anno II, “Il monumento dei Quattro Mori a Livorno”, 1991.

Soprintendenza ai Beni A.A.A.S. di Pisa e del Servizio Didattico di Livorno (a cura della), Livorno, *Il Quartiere della Venezia* (Cartella didattica con 23 schede), Livorno, 1992.

Pubblicazioni e materiali didattici della “Sezione didattica” del Museo di San Matteo, Pisa

Cataloghi e schede

Attività della Sezione Didattica del Museo di San Matteo: *una mostra per discutere*, Zannini, Pisa 1977.

I percorsi: *gli antichi tessuti lucchesi*, (scheda n.4) Zannini, Pisa, 1980.

I percorsi: *le mura di Cascina*, (scheda n. 3) Zannini, Pisa, 1979.

I percorsi: *le mura di Pisa*, (scheda n.5) Zannini, Pisa, 1980.

I percorsi: *le Tarsie*, (scheda n. 2) Zannini, Pisa, 1978.

L'attività didattica dei musei. *Il Metodo*, (scheda n. 1), Zannini, Pisa, 1978.

Le ceramiche medievali delle chiese di Pisa, a cura di G. Berti e E. Tongiorgi, scheda illustrativa della mostra, Pacini, Pisa 1981.

Cartelle didattiche

I Luoghi della fede. *Itinerari didattico culturali nella Provincia di Pisa*, a cura della Provincia di Pisa, Pisa 1995.

I materiali: *La cerchia muraria di Cascina*, a cura di Luperini I., Parmini G., Tacchi editore Pisa 1984 (cartella).

I materiali: *La cultura e la formazione di Andrea e Nino Pisani*, a cura di Burresi M., Caleca A., Parmini G., Pisa, 1983 (cartella).

I materiali: *le mura di Pisa*. Documenti e materiali per la conoscenza e lo studio della cerchia del XII secolo, a cura di Luperini I., Tolaini E., Tacchi editore, Pisa, 1988 (cartella).

Il Quartiere di S. Francesco. Progetti e interventi ottocenteschi su una zona medievale di Pisa, a cura di Frattarelli Fischer L., Nucara Dani C., Tacchi editore, Pisa, 1989 (cartella).

Le croci dipinte, a cura di Burresi M., Caleca A., Luperini I., Parmini G., Tacchi editore, Pisa 1993 (cartella).

Luca Signorelli a Volterra, a cura di Luperini I., ETS, Pisa, 2001 (cartella).

Periodici

“Pisa Museo Aperto”, rivista a cura della Soprintendenza ai Beni A.A.A.S. di Pisa - Sezione Didattica del Museo di San Matteo di Pisa. Direzione: Baracchini C., Burrelli M., Matteoni D., coordinamento editoriale: Belforte L., Bertolucci M., Belforte Editore Libraio, Livorno 1988 -1996:

N. 0 – *La Sezione Didattica del Museo di S. Matteo nel sistema formativo a Pisa*, 1988.

N. 1 – *Il Gioco del Ponte*, 1989 (II ed. 1991).

N. 2 – *Honoré Daumier. Un percorso didattico*, 1989.

N. 3 – *Luca Signorelli a Volterra*, 1989.

N. 4 – *I Sarcofagi del Camposanto Monumentale di Pisa*, 1990.

N. 5 – *Pittura a Pisa nel Settecento. Itinerari nella città e nel territorio*, 1990.

N. 6 – *Fasi di trasformazione della Villa Roncioni a Pugnano*, 1991.

N. 7 – *L’Orto Botanico di Pisa. Profilo storico di un’istituzione scientifica*, 1991.

N. 8 – *Realtà, storia e fantasia nelle incisioni di Jaques Callot*, 1992.

N. 9 – *Museo delle macchine per il calcolo. Anno zero. Finalità, campo d’azione. Riflessi culturali ed economici sul territorio*, 1993.

N. 10 – *Le case-torri di Pisa*, 1996

CAPITOLO VI

Carlo Armellini e l'espressività infantile*Francesca Cangioli***1 – Profilo biografico**

Carletto (conosciuto come Carlo) Armellini, nato a Firenze il 28 gennaio 1923 (figlio di Paolo Armellini e Alice Michelini), ha frequentato la scuola elementare “Niccolò Acciaiuoli” di San Gaggio a Firenze. Ha sempre parlato del suo maestro delle elementari, un antifascista che fu mandato al confino quando Carlo faceva la quinta elementare. Quest'uomo era originario di Prata, vicino a Massa Marittima, un paese noto per la presenza di anarchici. L'affetto che Carlo provava per il suo maestro, tanto stimato, potrebbe essere stato uno dei motivi della sua futura dedizione all'insegnamento.

Successivamente non conseguì gli studi al Ginnasio, ma frequentò l'Istituto Magistrale “Gino Capponi”, in via I Maggio (Firenze), con conseguimento del Diploma di abilitazione Magistrale. Si iscrisse all'Università di Firenze – corso di Laurea in Pedagogia – non portando mai a termine questi studi, probabilmente per la situazione economica familiare che non era agiata e in seguito per la difficoltà nel frequentare i corsi dovuta alla distanza da dover percorrere abitando a Vernio (allora in provincia di Firenze, oggi di Prato).

Non aveva molti legami di parentela; aveva perso entrambi i genitori quando era molto piccolo, il padre morì quando lui aveva 4 anni e la madre quando ne aveva 16.

Fu ammesso tramite domanda al corso di allievo ufficiale pilota di complemento ed arruolato il 7 luglio 1943. Nel settembre dello stesso anno riuscì a nascondersi ed ebbe un periodo di contatto con i partigiani, pur rimanendo a distanza da ogni iniziativa politica. Finita la Guerra, lui stesso chiese di stare in casa con uno zio acquisito, una specie di patrigno: era il marito della zia, la sorella del padre Itala Falabella Armellini (maestra elementare alla scuola “Niccolò Acciaiuoli” di San Gaggio)¹.

Carlo, mi racconta sua cugina di secondo grado Franchina Ugolini (nata a Firenze il 12 giugno 1923, residente a Prato), durante il periodo estivo si recava

1. Intervista effettuata a Marco Armellini (figlio di Carlo), il 16 settembre 2009.

dai cugini di suo padre, a Pozzolatico, trascorrendo momenti felici lontano dalla città di Firenze dove era a disagio, più che altro per il pessimo rapporto con lo zio acquisito. Per questo motivo in seguito accettò l'assegnazione di un incarico come insegnante nel posto più lontano della provincia di Firenze (che allora comprendeva anche Prato): a Fossato (Vernio). Questo luogo gli rimase nel cuore e negli anni successivi Carlo si recò ripetutamente a Fossato a presiedere la commissione d'esame alla scuola elementare (esame di terza e di quinta, e fino al 1964 anche di ottava, quando c'era la post-elementare)².

Prima di allora ebbe altre esperienze scolastiche. Durante l'anno scolastico 1943-44, ricoprì un breve incarico di supplenza in una scuola elementare di San Casciano Val di Pesa. Nell'ottobre/novembre dello stesso anno scolastico lo troviamo, per una supplenza a Firenze, a San Gersolè e successivamente con lo stesso ruolo a Vernio, esattamente a Cavarzano. Dal primo di ottobre del 1946 (il 20 novembre 1946 venne posto in congedo illimitato), fino al 30 settembre 1949 lavorò nella scuola elementare di Fossato, a Vernio e intanto superò il concorso magistrale nel 1948. L'anno scolastico successivo venne chiamato, come insegnante di ruolo nel comune di Cantagallo, a Usella per un anno. L'anno dopo insegnò a Luciana, nel comune di Vernio, fino al 1955.

Nel Circolo Didattico di Vernio nel 1950, conobbe la collega Maria Teresa Santi. Anche lei aveva avuto un incarico subito dopo il diploma, a diciotto anni, a S. Quirico di Vernio. Fra Carlo Armellini e Maria Teresa Santi fu un colpo di fulmine (infatti si sposarono poco dopo, il 2 settembre 1950) e insieme continuarono a lavorare nella scuola di Terrigoli di Vernio dal 1954 fino al 1990.

Nell'anno accademico 1951/52, Carlo Armellini, frequentò il "Corso superiore di specializzazione didattica per l'emigrazione e la colonizzazione". Con decreto del 27 giugno 1955 venne nominato Giudice Conciliatore del Comune di Vernio il cui incarico verrà confermato dalla Presidenza della Corte d'Appello di Firenze per i trienni successivi, fino al 1976³.

Carlo Armellini morì nello studio della propria abitazione il 24 marzo 2006.

2 - Esperienze di formazione e collaborazioni significative

Verso metà degli anni Cinquanta, Carlo Armellini prese contatti con alcuni

2. Intervista effettuata a Franchina Ugolini (cugina di secondo grado di Carlo), il 19 novembre 2009.

3. Documenti sulle prestazioni di servizio di Carlo Armellini, dall'archivio privato, cartella portadocumenti num. 106 *Documenti servizio*.

compagni di scuola dell'Istituto Magistrale "Gino Capponi", quelli che lui riteneva più appassionati e dediti al loro mestiere di insegnanti. Alcuni di loro, ma ben pochi, avevano proseguito gli studi, frequentando l'Università. Fra essi Marcello Trentanove e Aldo Pettini, entrambi molto impegnati in questo periodo nella costruzione del Movimento di Cooperazione Educativa. Questi primi contatti fra Armellini e i suoi ex compagni di scuola avvennero quando ancora Aldo Pettini era maestro, fino ed oltre il 1961, anno in cui ebbe il primo incarico come direttore a Vernio. Questo fatto fu molto importante per Armellini, poiché Pettini fu il primo grande "catalizzatore", avendo contatti in tutto il mondo con gli esponenti più illustri dell'MCE. In Italia il gruppo che ne faceva parte era formato da persone che provenivano da ogni parte della penisola, molto coesi e in diretto contatto con la Francia, in particolare con Célestin Freinet (un rapporto molto stretto e importante con questa regione, geograficamente l'origine dell'MCE).

Questo gruppo di maestri molto attivi era composto da personaggi illustri come: Aldo Pettini, Mario Lodi, Bruno Ciari, i coniugi Tamagnini, in contatto stretto con Gianni Rodari, fra l'altro. Abitualmente si ritrovavano per un convegno annuale a Castiglioncello (provincia di Livorno), dagli anni Sessanta in poi, periodo in cui fiorivano in Italia aspetti innovativi dal punto di vista pedagogico e didattico. Per alcuni di loro era anche un impegno politico, ma nel complesso c'era un'atmosfera di gruppo, molto viva. Proprio da questo aspetto è nata un'esigenza, come una sorta di "autorizzazione": si sentirono autorizzati a cercare una loro strada e mettere in pratica le loro idee in modo molto originale e personale; non era un'applicazione di tecniche e metodi, era più una dimensione che nasceva da convinzioni proprie⁴.

Aldo Pettini è stato una delle figure più significative sia nella vita professionale che in quella delle amicizie di Carlo Armellini. Nel 1961 quando Pettini ebbe il primo incarico come direttore a Vernio diede l'opportunità al maestro Armellini di venire in contatto con personaggi emergenti dal punto di vista pedagogico, in particolare con la metodologia di Freinet, che ha fortemente influenzato le caratteristiche principali dell'insegnamento nella scuola di Terrigoli⁵.

Una delle esperienze più importanti per la formazione di Carlo Armellini come insegnante fu anche la supplenza che, nell'anno scolastico 1944-45, che lo vide protagonista insieme a Maria Maltoni nella scuola di San Gersolè.

4. Intervista effettuata a Marco Armellini (figlio di Carlo), il 16 settembre 2009.

Documenti dall'archivio privato, raccoglitore num. 21 22.10.'95, *Convegno Nazionale a Vernio*.

5. Intervista effettuata a Marco Armellini (figlio di Carlo), il 16 settembre 2009.

Maria Maltoni (2 febbraio 1890, Forlì - 18 novembre 1970, Fiesole), nel 1910 conseguì il diploma di insegnante elementare alla *Scuola Normale Margherita di Savoia* a Ravenna. Insegnò a Cesenatico, a Borgo San Lorenzo e nel 1920 cominciò la sua grande opera nella piccola scuola di campagna di San Gersolè (Impruneta, Provincia di Firenze), piccolo paese della campagna toscana che deve la sua fama proprio alla maestra che qui insegnò per 36 anni: dal 1920 al 1956. L'ispettore Francesco Bettini così la descriveva: “è una scuola come potrebbero essere tutte e come sono tutte quelle che ‘fanno credito’ ai fanciulli e li educano dal di dentro, migliorandoli un po’ alla volta, invece di imbottirli dal di fuori. Non ha metodi speciali né per insegnare, né per far diventare più buoni”⁶.

Nel 1945 i coniugi Codignola dettero vita alla Scuola-Città Pestalozzi. La scuola di San Gersolè, insieme a quella di Scandicci e al villaggio artigiano di Signa, diventò uno dei tre satelliti di questa esperienza. Maria Maltoni fece parte del Comitato di Direzione Didattica e fino all'ottobre 1947 mise a disposizione la propria esperienza tenendo lezioni agli aspiranti maestri.

Nel 1949 uscirono *I Diari di San Gersolè*, un'antologia di disegni e di brani dei quaderni di “testi liberi”. Nel 1963 uscì presso la casa editrice torinese Einaudi il volume *I Quaderni di San Gersolè* a cura di Maria Maltoni, con la collaborazione di Gigliola Venturi e la prefazione di Italo Calvino⁷.

Si è molto parlato, in Italia e anche all'estero, della scuola elementare di San Gersolè, dove il principale criterio d'insegnamento era l'osservazione precisa e amorosa della realtà. Nei loro diari, scritti e disegnati, Maria Maltoni abituava i suoi scolari a raccontare ogni minimo fatto della vita campestre familiare e paesana di loro esperienza giornaliera; i componimenti avevano per tema “le bische” o “le fragole” e i bambini dovevano andare per i campi a cercare il loro modello e poi disegnarlo e descriverlo, non con i freddi termini dei libri di testo ma con le parole di tutti i giorni. I disegni e i diari degli scolari di San Gersolè continuano a stupire per la loro genuinità, per il loro vigore e per quel tono comune, quello stile, quel modo di conoscere le cose che rispecchia la personalità dell'educatrice⁸.

Carlo Armellini trovò un'importante realtà di scuola attiva (come la chia-

6. Bettini F. *La scuola di San Gersolè*, La Scuola editrice, Brescia, 1952, p. 255.

7. Salotti B. (a cura di), *La maestra e la vita: Maria Maltoni e la scuola di San Gersolè* catalogo, Impruneta, Noèdizioni, 2006 p. 3-5.

8. Maltoni M. (a cura di) *I quaderni di San Gersolè*, Con la collaborazione di Gigliola Venturi, Prefazione di Italo Calvino, Giulio Einaudi Editore, Torino, 1963, p. 6.

mavano a quel tempo nella campagna di Firenze) a San Gersolè: la stessa situazione economico-sociale lo aspettava qualche anno dopo a Terrigoli. Ebbe molto da imparare in questa scuola e da questa maestra molto speciale⁹.

3 - Carlo Armellini maestro a Terrigoli: innovazione e progettualità

“La scuola di Terrigoli è stata una creazione dei miei genitori, Carlo Armellini e Maria Teresa Santi”, queste sono le primissime parole che ha detto il dott. Armellini Marco, figlio dei maestri di Terrigoli, parlando del lavoro dei suoi genitori¹⁰. Il loro ingresso nella scuola risale al 1954 quando, per trasferimento, ottennero questa sede vicina alla loro abitazione. Soltando un’aula a disposizione, se così si poteva chiamare quella vecchia stanza aperta da una parte agli assordanti rumori della strada provinciale e dall’altra ai caratteristici odori del vicino carbonizzo, per cui quella trentina di ragazzi frequentanti dalla prima classe alla quinta, formavano una pluriclasse. Contrariamente a quanto oggi pensiamo, i coniugi Armellini erano fortemente convinti che questa realtà fosse una situazione educativa ottimale: *“abbiamo sentito sempre parlare in maniera negativa della pluriclasse. Le nostre sono sempre state pluriclassi; il lavoro a gruppi, peraltro, consentiva ad ogni bambino, grande o piccolo, più o meno dotato, di portare le proprie conoscenze ed esperienze, e di essere soddisfatto del risultato collettivo. L’aspetto positivo della pluriclasse è stato, secondo noi, proprio quello di mettere insieme bambini diversi per età e competenze per raggiungere uno scopo comune”*¹¹.

I bambini venivano divisi in due gruppi: terza, quarta e quinta classe al mattino e prima e seconda nel pomeriggio. Nonostante la sede angusta, povera di luce, ristretta nello spazio, il lavoro veniva svolto con sufficiente serenità: poi il numero degli alunni andò gradatamente crescendo fino al punto da costringerli ad essere letteralmente ammassati con solo un metro di distanza tra la cattedra e i primi banchi. Fu allora che ottennero un’altra stanzetta: una vecchia cucina, distante dall’altra circa un chilometro e inoltre, l’aumento di un posto in organico cosicché il numero degli alunni affidati a ciascuno degli insegnanti fosse più ragionevole (in confronto allo spazio a disposizione). Poterono così,

9. Intervista effettuata a Marco Armellini (figlio di Carlo), il 16 settembre 2009.

Documenti sulle prestazioni di servizio di Carlo Armellini, dall’archivio privato, cartella portadocumenti num. 106 *Documenti servizio*.

10. Intervista effettuata a Marco Armellini (figlio di Carlo), il 16 settembre 2009.

11. Documento scritto da Carlo e Maria Teresa Armellini, dall’archivio privato, raccoglitore num. 21, 22.10.95, *Convegno Nazionale a Vernio*.

soprattutto alla luce delle nuove esperienze acquisite, dedicarsi ad un ampliamento delle attività scolastiche.

Intanto c'era il progetto per la costruzione di una vera scuola, anche se si procedette con esasperante lentezza. Nell'ottobre 1964 l'anno scolastico prese l'avvio con il taglio del nastro che alla presenza dell'ispettore scolastico e delle autorità, permise ai coniugi Armellini e ai loro alunni di entrare nel nuovo ambiente spazioso e ricco di luce, lontano dai rumori della strada, circondato da un appezzamento di terreno che, sebbene incolto, avrebbe dato loro una possibilità di vera vita all'aperto. Il piccolo edificio sorgeva infatti, circondato da campi, sulle pendici di una collina. Tutto intorno un vasto terreno che si fondeva con i campi stessi.

Un clima sereno, cordiale, affettuoso che induceva all'armonia; consapevoli di questo per esperienza, cercavano fin dal primo giorno di scuola di mettere i bambini il più possibile a loro agio, incrementando una ricca vita di relazione sia con l'ambiente naturale che con l'ambiente umano rappresentato in primo luogo dai compagni di scuola, e dalle quotidiane vicende della vita di classe. Era soprattutto una comunità, una grande famiglia dove tutto il lavoro era rivolto a fini comuni e dove ogni bambino aveva la possibilità di realizzarsi e di esprimere le proprie capacità. Questo clima di spontaneità e di libertà rende facile e piacevole ad ogni bambino comunicare agli altri tutto ciò che vede, sente, sogna, fantastica¹².

Il dialogo è stato un aspetto che ha riempito la vita scolastica quotidiana. I bambini infatti potevano esprimersi e condividere con gli altri il loro pensiero e il loro sentire attraverso la lettura a voce alta dei testi, discutendo insieme forme e contenuti. Questo modo di relazionarsi con i ragazzi non è purtroppo così diffuso neanche oggi, sebbene un noto e stimato pedagogista come Bruner affermi: "una delle proposte più radicali emerse dalla psicologia culturale nel campo dell'educazione è stata quella di rivoluzionare la concezione della classe, considerandola appunto una sottocomunità di persone che apprendono le une dalle altre, dove il docente ha il compito di orchestrazione"¹³.

Su "Forma ed Espressione" del 1972 il direttore didattico Vito Montemagno scrive un articolo che parla proprio della scuola di Terrigoli: *"a vederla da fuori, la scuola di Terrigoli non ha nulla di particolare che la distingua da tante altre scuole di campagna: una costruzione abbastanza recente, piccola, ad un piano, im-*

12. Documenti all'interno dell'archivio privato di Carlo Armellini, raccoglitore num. 84 *Relazioni Maresa e Carlo più elenco grafica matem.*

13. Bruner J. *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 2001, p. 35.

mersa nel verde. Basta però varcarne la porta a vetri per accorgersi di trovarsi di fronte a qualcosa di nuovo, di insolito rispetto al comune standard scolastico.

Alla prima, colpiscono le pareti coperte di disegni coloratissimi, la disposizione inusuale dei banchi, il via-vai affaccendato degli alunni, un'apparente 'confusione' di attività; ma è solo l'aspetto esteriore, questo, anche se il più appariscente. Bisogna invece trattenersi, osservare attentamente e discretamente, chiedere, parlare con gli alunni, lasciarsi andare con loro; soltanto allora, alla lunga, salta fuori quel che di insolito avvertivo all'inizio: una sottile, serena, operosa atmosfera di vita in comune in cui lavoro, studio, esercizio, svago hanno perduto la loro connotazione grettamente scolasticizzata per farsi momento naturale e spontaneo di attività vissuta e partecipata tout-court.

Il segreto? Non c'è. E se c'è, bisogna chiederlo ai maestri di questa scuola, perché il segreto sta in loro, il segreto "sono" loro.¹⁴

Nel 1990, dopo il pensionamento di Carlo e Maria Teresa e, sia pure con dispiacere di tutti, la scuola è stata chiusa per il numero esiguo degli alunni. Ecco che è nata l'idea di una mostra permanente; che la scuola si trasformasse in museo e più che in museo in laboratorio attivo, un nuovo punto di aggregazione e centro culturale importante soprattutto per Vernio, zona che manca di stimoli di questo genere: *"possiamo dire che la nostra era una scuola aperta al mondo esterno, vicino e lontano. Tra noi tre insegnanti la collaborazione è sempre stata piena; ognuno portava il contributo che gli veniva dalle competenze culturali e dalle predisposizioni naturali, ma c'era anche la disponibilità verso chiunque potesse insegnarci qualcosa, il contadino, il sindaco, l'architetto, la gente di paesi anche molto lontani."¹⁵*

4 - L'espressività infantile

L'attività didattica espressiva svolta per oltre un trentennio da Carlo e Maria Teresa Armellini presso la scuola di Terrigoli ha rappresentato un'esperienza molto originale, che ha ricevuto apprezzamenti notevoli e riconoscimenti importanti: *"abbiamo partecipato a tanti concorsi con i testi o con i dipinti. A Firenze ne abbiamo vinti diversi: partivamo e andavamo a ritirare i premi. I dipinti erano belli, particolari, spontanei e vivaci nei colori, dove la mano del maestro non en-*

14. *Forma ed Espressione*, Rassegna quindicinale, Problemi dell'Educazione artistica nella Scuola dell'obbligo, n. 4, 1 novembre 1972, pp. 7-8.

15. Documento scritto da Carlo e Maria Teresa Armellini, dall'archivio privato, raccoglitore num. 21, 22.10.'95, *Convegno Nazionale a Vernio*.

trava, rappresentavano bambini sorridenti e svolazzanti: i bambini di Terrigoli sembra che volino".¹⁶

Ci sono, nell'archivio privato degli Armellini, centinaia di pitture su carta, in parte conosciute attraverso le esposizioni che si sono tenute anche al di fuori dell'ambito locale e che hanno attirato tanta attenzione sul loro lavoro; tra queste, particolarmente interessanti sono quelle di grandi dimensioni, frutto spesso di un impegno collettivo dei ragazzi. Fortunatamente, conservati insieme ai dipinti, ci sono i video sulla scuola di Terrigoli, uno dei quali interamente dedicato alla pittura e alle attività espressive in genere. La videocassetta inizia con l'immagine di una pittura enorme, un murales: un bosco, con tanti fiori, funghi, animaletti che vanno e vengono, un cielo azzurro che sovrasta tutto e gli uccellini che fanno festa. Al centro una bimba vestita di rosso, è Cappuccetto Rosso, con un cesto di cose buone mentre va dalla nonna e vicino a lei, nascosto fra gli alberi, il lupo che a guardare questo dipinto non sembra così feroce: la sua bocca infatti sembra aperta per ridere e divertirsi.

Ci vuole tanta preparazione per questo metodo di pittura. "Qui a Terrigoli, nella nostra scuola" - dice Maria Teresa - "ogni mattina un bambino, a turno, preparava le tempere, i pennelli, i fogli, i colori complementari. Per noi dipingere per raccontare era una cosa normale. Un'ampia scelta di colori, per realizzare pitture vivaci e festose"¹⁷. Occorre tanta delicatezza per insegnare a dipingere. Maria Teresa cita Osvaldo Ferrari¹⁸ perché sostiene che il bambino è il protagonista: la maestra lo deve guidare, consigliare, senza correggere troppo o ad esempio, preoccuparsi troppo delle proporzioni degli oggetti o dei personaggi. Anche l'accostamento dei colori è importante e difficile: in questo caso i bambini vanno sorvegliati e guidati.

L'educazione attraverso l'arte, nel senso più ampio e al tempo stesso più puro del termine, è l'unico tipo di educazione possibile in una società che aspiri ad una democrazia autentica. Un'educazione alla sensibilità estetica che si basi sulle facoltà di percepire, rielaborare e infine esprimere l'esperienza del vivere nell'ambiente sociale, storico e naturale in cui si trova ogni individuo. La pittura infatti ci aiuta a riflettere e osservare chi e cosa ci sta intorno. I disegni dei bambini non sono mai scarabocchi, non sono mai sbagliati, sono piuttosto messaggi (si tende invece, nei gradi precedenti di scuola o in famiglia a condizio-

16. Intervista effettuata a Daniela Logli (alunna degli Armellini e insegnante), il 2 febbraio 2010.

17. Documenti all'interno dell'archivio privato di Carlo Armellini, videocassetta num. 115, *Scuola di Terrigoli, La Pittura*.

18. O. Ferrari, *Il linguaggio grafico del bambino. Genesi, evoluzione ed interpretazione*, La Scuola, Brescia, 1997.

nare i bambini su questo con pregiudizi e preconcetti sbagliati). Il “maestro” come afferma Read “è un mediatore tra l’individuo e l’ambiente”¹⁹; il suo ruolo fondamentale è quello di aiutare il processo di integrazione del bambino, che ha bisogno di imparare a conoscere se stesso e il mondo, cercando una forma di equilibrio in cui le tensioni all’adattamento e alla creazione trovino un bilanciamento armonico.

Spiccano, fra i lavori creativi dei bambini di Terrigoli, le maschere di carnevale costruite dipingendo su sacchi di carta enormi (quelli che solitamente contengono farina), dipinti a piacere. Una volta decorati vengono fatti due fori per le braccia e due più piccoli all’altezza degli occhi. Un metodo economico per avere un costume di carnevale molto originale: il leone, lo sceriffo, l’indiano ecc.

Dal 1964, momento in cui venne inaugurata la nuova sede della Scuola di Terrigoli esplosero con maggior vitalità tutte quelle attività già iniziate in quella ristretta cucina (3 metri per 4) dove i ragazzi avevano preso i primi contatti con i pennelli, con l’argilla e da cui erano usciti lavori di particolare valore espressivo, tanto da affermarsi vincitori in concorsi ai quali accennerò in seguito: “entrare in queste aule, in particolari momenti della giornata scolastica è come tuffarsi in un mondo di luce, di vita, di colori”²⁰. La prima impressione di festa ce la danno le pitture, grandi e piccole, che adornano le pareti delle aule, con i loro colori smaglianti; la disposizione dei banchi riuniti a piccoli gruppi secondo le varie esigenze, e soprattutto le facce ridenti (e spesso imbrattate di tempere) dei bambini che stanno lavorando; alcuni distesi per terra, intenti a riempire grandi fogli bianchi di immagini e di colori (tubetti, barattoli, pennelli un po’ dovunque; un gruppo intento a plasmare das, creta o pongo, un altro che dipinge alla finestra aperta su tanto verde in primavera, un semicerchio di testine intorno all’insegnante; si legge e si ascolta leggere, si commentano i testi liberi e si racconta... l’ultima marachella o l’avventura del giorno prima: *“l’espressione grafica è per loro anzitutto linguaggio, ossia mezzo naturale di espressione dei propri pensieri e dei propri sentimenti. Per portarli ad acquistare quel senso cromatico e quella forza espressiva che è caratteristica delle loro pitture ci siamo valse in primo luogo di quella naturale tendenza dei bambini di non tener conto della realtà sia per la forma delle cose rappresentate, sia per il colore: tendenza che anziché correggere abbiamo cercato di valorizzare lasciando fin dal primo giorno di scuola che*

19. H. Read, *Educare con l’arte*, Edizioni di Comunità, Milano, 1980, p. 341.

20. Documenti all’interno dell’archivio privato di Carlo Armellini, videocassetta num. 111 *Scuola di Terrigoli*.

si esprimessero liberamente, così come effettivamente vedono e sentono le cose dentro di loro".²¹

C'è ancora un altro fatto importante e positivo: quello dell'attualità di ogni lavoro. Ossia, in questa scuola non c'era un giorno dedicato al disegno o uno dedicato all'espressione scritta: ogni bambino disegnava o dipingeva perché aveva in quel momento bisogno di esprimersi anche con i pennelli oltre che con la penna, affidando ai colori ciò che è oggetto dei suoi racconti, delle sue fantasticherie, di ciò che ha bisogno di manifestare agli altri. Ciò che racconta è un fatto accaduto proprio a lui, un'impressione appena ricevuta che vibra e palpita ancora forte dentro di lui. Come per la composizione scritta, il bambino trova difficoltà ad esprimere i propri pensieri se si costringe a parlare di un argomento che non è interessante per lui o non lo è più col passare del tempo. Così per il disegno gli insegnanti di questa Scuola hanno saputo cogliere quel particolare momento psicologico: *"Roberto seppe descrivere con i pennelli oltre che a voce l'uccisione del suo maialino e lo fece con una vivezza di immagini e di colori, con un'espressività tale da stupire anche noi; se si fosse fatto passare quel momento il racconto avrebbe perso di attualità e i risultati non sarebbero stati gli stessi"*.²²

È noto tuttavia, come afferma De Bartolomeis, che la disponibilità di materiali e di strumenti condiziona l'espressione²³. Cioè le possibilità espressive variano enormemente a seconda che il fanciullo abbia solo una matita nera e piccoli pezzi di carta o abbia matite colorate in gran numero, colori a colla, a olio, morbidi e grossi pennelli, pennarelli, larghi fogli di carta, plastilina, pongo ecc. Materiale nuovo suggerisce attività nuove. A tal proposito, affermano i coniugi Armellini: *"i prodotti grafico-figurativi dei bambini vengono utilizzati in più modi: la forma più comune è l'esposizione alle pareti dell'aula per la quale valgono i criteri seguiti normalmente per il testo libero. Non si dà prevalenza assoluta ai valori estetici, ma si attribuisce particolare rilievo ai contenuti rappresentati in quanto rispondenti agli interessi dei ragazzi e della classe."*

*Per quanto riguarda il contenuto, tutta l'attività scolastica conduce all'espressione grafica, plastica, pittorica. Noi cerchiamo che i temi sorgano dal lavoro di tutti i giorni, posti e sollecitati da situazioni che vivono dentro e fuori la classe, interne ai bambini e dentro di loro, nella sfera autentica dei loro interessi e delle loro certezze."*²⁴

21. Documenti all'interno dell'archivio privato di Carlo Armellini, videocassetta num. 111 *Scuola di Terrigoli*.

22. *Ibidem*

23. De Bartolomeis F. *Il sistema dei laboratori*, Milano, Feltrinelli, 1978, pag. 47.

24. Documenti all'interno dell'archivio privato di Carlo Armellini, raccoglitore num. 9 *Recensioni Maria Teresa per la Petrarca*, componimento indirizzato Al Consiglio Direttivo della Biblioteca "F. Petrarca" di S. Ippolito di Vernio.

Trovo fondamentale un commento di Carlo e Maria Teresa sul lavoro artistico-espressivo in cui affermano che i bambini più piccoli, quelli del primo ciclo tutta irruenza e fantasia, richiedono meno il loro intervento, il loro aiuto; le loro espressioni sono sempre immediate; quello di cui hanno maggiormente bisogno è la partecipazione al loro lavoro, avere qualcuno che costantemente sia loro vicino, li ascolti, senta l'importanza di questo lavoro e partecipi, vivendo con lui tutte le tappe.

Nel secondo ciclo, quando i bambini cominciano ad avere un atteggiamento analitico nei confronti della realtà, anche nei loro lavori cercano di avvicinarsi il più possibile ad essa, l'intervento dell'insegnante assume un valore diverso: ha inizio la progettazione di ogni lavoro, la discussione aperta, collettiva, nella ricerca dell'essenziale, dell'espressivo e, perché no, del bello. Nasce la critica per giungere alla soluzione più idonea che l'autore accetta per intima convinzione.

Nell'archivio privato dei coniugi Armellini ho trovato molti riconoscimenti e premiazioni di concorsi ai quali hanno partecipato i ragazzi con i loro originali lavori di pittura. Credo che sia importante elencarne qualcuno dei più significativi.

Nel 1963 quando fu indetto il primo concorso provinciale "Primavera" per iniziativa del Consorzio Patronati Scolastici di Firenze, riguardante le composizioni in lingua e l'espressione grafica, ottennero il primo premio per la composizione ed il primo e terzo premio per le arti figurative. Il '66 li vide di nuovo al primo posto per la composizione e ancora al primo posto per l'espressione grafica²⁵. Durante le vacanze natalizie del '64 furono invitati a partecipare con i lavori ad un convegno sulle arti figurative tenuto dal MCE a Castiglioncello; anche in quell'occasione le pitture dei ragazzi furono oggetto di interesse e discussione. Nell'aprile 1965 l'ispettrice scolastica, professoressa Lippi, organizzò una mostra presso il Centro Didattico Nazionale di Firenze. Così la grande sala delle riunioni del Centro fu letteralmente invasa dalle pitture di Terrigoli. Venne inaugurata alla presenza di numerose autorità, tra cui il Provveditorato agli Studi e Piero Bargellini (scrittore e politico che nel 1966 fu eletto Sindaco di Firenze) che si assicurò subito uno dei disegni di Terrigoli ("i chierichetti") del quale parlava un articolo de "La Nazione" che diceva: "mancava soltanto il vetro e la cornice per diventare un pezzo da appendere in salotto". Nel 1967 hanno ottenuto il terzo premio nazionale al Concorso "Copertina di Natale" indetto dal "Corriere dei Piccoli" (su 10.000 disegni inviati).

25. Documenti all'interno dell'archivio privato di Carlo Armellini, raccoglitore num. 13 *Premi Comunicazione*.

Più recentemente, negli anni '80, parteciparono in massa, sia con lavori individuali che collettivi, al nuovo concorso del "Corriere dei Piccoli" intitolato: "Luna Park". I riconoscimenti questa volta sono stati superiori alle loro aspettative: su 8.000 disegni inviati i ragazzi di Terrigoli si sono piazzati ai primi posti vincendo i numerosi premi²⁶.

Nell'aprile 1988 Carlo Armellini ha composto uno scritto sui Murales molto interessante, sull'origine dell'idea a Terrigoli: *"verso il 1970, attraverso "Il Corriere dei Piccoli" iniziammo una corrispondenza con una ragazzina di Johannesburg, figlia di italiani. Dalle sue lettere venivamo a conoscenza della situazione del Sudafrica, della discriminazione fra bianchi e neri, dell'apartheid. Facemmo per conto nostro un'indagine particolareggiata e tutto quello che scoprimmo colpì molto i ragazzi. Erano bambini molto maturi e particolarmente sensibili ai problemi razziali (influenzati in questo anche da noi). Dopo l'argomento Sudafrica iniziammo un'altra indagine sugli Indiani d'America, guardando la scoperta dell'America dal punto di vista opposto a quello cui ci avevano sempre abituati: quello cioè degli aborigeni. Anche qui scoprimmo ingiustizie, violenze e soprusi."*²⁷

Le pareti interne delle aule della scuola di Terrigoli furono così decorate con murales che raffiguravano per esempio Cipì, la storia di un uccellino scritta da Mario Lodi, raccontata attraverso la pittura; su un'altra parete era rappresentata la storia della lotta dei Negri d'America, le loro condizioni, lo stato di segregazione in cui vivevano, il razzismo.

C'era un dipinto che raffigura Martin Luter King impegnato in un discorso nel quale raccontava del "suo sogno", a fianco ci sono i neri che chiedono giustizia ed esprimono i propri desideri: "anche noi siamo l'America" dicono, con dei fumetti.

La galleria d'arte "La Spirale" di Prato, una delle più quotate della città, concede gratuitamente ogni anno, nel periodo dell'epifania, i suoi locali per mostre dedicate ai ragazzi delle scuole.

Nell'anno 1996, dal 6 al 18 gennaio questi locali ospitavano una esposizione delle pitture della Scuola di Terrigoli. Fiorenza Toccafondi, assessore alla Cultura scriveva nel dépliant di "Racconti colorati": *"nel caso dei disegni della scuola di Terrigoli capiamo quasi subito il referente concreto degli oggetti disegnati e ci troviamo subito alle prese con un'altra chiave interpretativa, letteralmente immersi nel*

26. Documenti all'interno dell'archivio privato di Carlo Armellini, raccoglitore num. 13 *Premi Comunicazione*.

27. Documenti all'interno dell'archivio privato di Carlo Armellini, cartellina portadocumenti num. 102 *Verbali visite direttrici*, componimento dell'aprile 1988, "Murales".

mondo dell'autore del disegno, nelle sue fantasie, nei suoi sentimenti, in certi casi nel suo quotidiano. Perché? Evidentemente perchè alla base di questi disegni c'è un'osservazione coltivata, sempre più attenta e più approfondita nel mondo che ci circonda. Credo che sia questo ciò che sta dietro i disegni della scuola di Terrigoli: il continuo incoraggiamento dei maestri a coltivare il senso d'osservazione e il conseguente incremento delle capacità espressive dei bambini."²⁸

Credo vivamente che il tempo dedicato a questi suggestivi lavori e i premi assegnati dalle giurie dei concorsi (ma anche solamente la partecipazione a queste iniziative e concorsi), dimostrino quanto interesse e amore nei confronti delle arti figurative abbiano trasmesso Carlo e Maria Teresa ai loro alunni. Tutto questo, negli anni è sempre stato testimoniato da numerosi articoli sui quotidiani locali.

28. Depliant: Comune di Vernio, Assessorato alla Cultura "Racconti colorati, trent'anni di attività espressive alla scuola di Terrigoli (1960-1990), 6 - 18 gennaio 1996, Galleria "La Spirale" di Prato Via Mazzini - PO.

BIBLIOGRAFIA

- Ballini P.L., Lotti L., Rossi M. G. (a cura di), *La Toscana nel secolo dopoguerra*, Angeli, Milano, 1991.
- Bettini F., *La scuola di San Gersolè*, La Scuola, Brescia, 1952.
- Bruner J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 2001.
- Codignola E., *Maestri e problemi dell'educazione moderna*, La Nuova Italia, Firenze, 1951.
- De Bartolomeis F., *Il sistema dei laboratori*, Feltrinelli, Milano, 1978.
- Ferrari O., *Il linguaggio grafico del bambino. Genesi, evoluzione ed interpretazione*, La Scuola, Brescia, 1997.
- Forma ed Espressione*, Rassegna quindicinale, Problemi dell'Educazione artistica nella Scuola dell'obbligo, n. 4, 1 novembre, 1972.
- Maltoni M. (a cura di), *I quaderni di San Gersolè*, con la collaborazione di Gigliola Venturi, prefazione di Italo Calvino, Einaudi, Torino, 1963.
- Pettini A., *Origini e sviluppo della cooperazione educativa in Italia, dalla CTS al MCE (1951-1958)*, Emme, Milano, 1980.
- Read H., *Educare con l'arte*, Edizioni di Comunità, Milano, 1980.
- Salotti B. (a cura di), *La maestra e la vita. Maria Maltoni e la scuola di San Gersolè*, Noèdizioni, Impruneta, 2006.
- San Gersolè quaderni e disegni 1930-1950*, Catalogo della mostra realizzata nella Sala Silvani della Basilica di S. Maria a Impruneta 12 aprile - 12 maggio 1985, Nuova Grafica Fiorentina, Firenze, 1989.

Fonti d'archivio

- Archivio Carlo Armellini:
 Documenti servizio (cartella 106).
 Convegno nazionale a Vernio, 22.10-1995 (raccoltore 21).
 Relazioni Maresa e Carlo (raccoltore 21).
 Scuola di Terrigoli (videocassetta 111).
 Recensioni Maria Teresa (raccoltore 9).
 Premi Comunicazione (raccoltore 13).
 Verbali visite direttrici (cartella 102).

Fonti orali

Intervista a Daniela Logli (alunna degli Armellini e insegnante), 2 febbraio 2010.

Intervista a Franchina Ugolini (cugina di secondo grado di Carlo), 19 novembre 2009.

Intervista a Marco Armellini (figlio di Carlo), 16 settembre 2009.

CAPITOLO VII

Oltre le tecniche, la pratica educativa di Aldo Pettini*Maria Rosaria Di Santo*

“La liberazione del bambino non è una parola. Non basta dire ai bambini: raccontate liberamente quello che vi interessa! ... Il problema del testo libero è quello del cambiamento dell’atmosfera, dei rapporti tra maestro ed alunni...” C. Freinet

1 - Perché riscoprire Aldo Pettini

Nel tentativo di ricostruire a grandi linee gli aspetti più significativi del pensiero pedagogico e della pratica didattica di Aldo Pettini è d’obbligo far riferimento alla formazione degli insegnanti. Prendo spunto da un’esperienza quella di supervisore di tirocinio nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione primaria, nella fase di tirocinio indiretto gli studenti svolgono attività in gruppo e scoprono la valenza formativa del gruppo. Portano nelle discussioni il bagaglio delle loro esperienze, i diversi punti di vista sulle tematiche affrontate, apprendono ad argomentare la loro opinione con flessibilità e apertura mentale ascoltando l’altro e riconoscendo i limiti della propria visione. Si costruisce così un sapere condiviso che pur basandosi su dei punti fermi si rivela problematico, critico, da integrare costantemente con ulteriori ricerche e riflessioni. Si crea man mano nel gruppo attraverso un percorso costituito da più attività e linguaggi (visite a scuole caratterizzate da un progetto educativo forte e da una didattica avanzata, interviste a dirigenti e docenti, visione di film, lettura di brani letterari ecc.) un clima di fiducia che sollecita ciascuno a parlare di sé liberamente, delle proprie difficoltà, delle paure nell’affrontare la professione di maestro. Non avviene come a scuola, dove l’insegnante alle prime armi o chi è nuovo nel plesso o chi tenta una didattica innovativa spesso deve nascondere le proprie difficoltà e i dubbi per non essere tacciato di incapace nella gestione della classe o emarginato per i tentativi di mettere in discussione equilibri ormai consolidati nel tempo. Si scopre la forza del gruppo che sostiene nei momenti difficili del percorso universitario e crea uno spirito di collaborazione che va oltre l’esperienza del tirocinio.

La conduzione del gruppo in qualità di supervisore mi conferma la validità della cooperazione nei processi di formazione e mi suscita dei problemi, perché il MCE, di cui Pettini è stato tra i fondatori, in questi ultimi decenni non riesce più a fare proseliti tra i giovani? Perché il movimento è in affanno in un periodo in cui sul piano della ricerca pedagogica e didattica, il costruttivismo

rivaluta gli aspetti più significativi dell'attivismo, quali la centralità dei bambini nel processo di apprendimento e il lavoro di gruppo? Perché non riesce a fare breccia tra i docenti della scuola dell'obbligo e della secondaria, in un tempo in cui il *cooperative learning*, che ha le sue radici nelle tecniche Freinet, è considerato dagli insegnanti più sensibili all'innovazione didattica, un metodo valido per far fronte alle difficoltà della gestione della classe? Che cosa impedisce al movimento di crescere in un tempo in cui riflettere su come Pettini ha rielaborato le tecniche Freinet e messo in guardia sul fatto che non sarebbe bastata la presenza in classe di un complessino tipografico per cambiare il modo di fare scuola, potrebbe aprirci degli orizzonti sull'uso dei nuovi media nei contesti educativi? Saranno le nuove tecnologie risucchiate nell'ambito di una didattica di tipo tradizionale sotto forma di sussidio, come temeva Pettini per la tipografia, oppure costituiranno un'occasione di ripensamento, di messa in discussione del nostro modo di fare scuola nel senso di divenire parte essenziale dell'allestimento di nuovi modelli didattici?

Il tentativo di ricostruire, sia pure in brevi tratti, il pensiero e la pratica educativa di A. Pettini vuol dire scavare nelle radici del MCE e ricercare delle risposte alle domande che mi sono posta, significa poter cogliere del suo agire educativo gli aspetti più attuali, quelli capaci di darci delle indicazioni su come far vivere oggi la partecipazione attiva dei ragazzi e la cooperazione, principi della Pedagogia popolare, in un tempo in cui come nell'immediato secondo dopoguerra abbiamo alle nostre spalle macerie: le classi raggiungono all'incirca il numero di trenta alunni, la compresenza è del tutto sparita, la frammentazione degli insegnamenti presenta livelli elevati, a dispetto della propaganda sul maestro unico, ricompare il voto, un obsoleto strumento di valutazione che pensavamo di aver lasciato alle nostre spalle.

2 - La cooperazione come filosofia di vita

La formazione - Aldo Pettini nacque a Firenze da famiglia operaia il 23 settembre del 1922, perse la mamma a 12 anni e andò a vivere con il babbo dalla nonna paterna e dalla zia che si presero cura di lui. La sua famiglia, nonostante le modeste condizioni economiche, era convinta del ruolo dell'istruzione quale leva dell'emancipazione sociale e culturale. Frequentò le elementari e i quattro anni di Istituto Tecnico inferiore presso gli Scolopi, ma la retta risultò troppo costosa e fu costretto dalle necessità economiche ad iscriversi all'Istituto Magistrale Pier Capponi dove si diplomò nel 1940.

Crebbe sotto il fascismo, ma l'ambiente familiare contrario alla dittatura, pur non svolgendo alcuna attività clandestina di opposizione, gli permise di re-

sistere all'indottrinamento fascista e di sviluppare alla maturità un atteggiamento critico nei confronti del regime.

Si iscrisse, presso la Facoltà di Magistero, al Corso di Laurea in Pedagogia, dopo aver sostenuto l'esame di ammissione. In tale prova risultò secondo, dopo Domenico Izzo con cui strinse un rapporto di amicizia che durò tutta la vita. Nel '42, essendo l'Italia in guerra fu costretto ad abbandonare gli studi, per prestare servizio militare. Visse così in prima persona per cinquanta mesi il dramma della guerra, un'esperienza dura di cui non amava parlare. Rientrò nel '45 e si dedicò con tenacia e passione agli studi fino alla laurea, conseguita nel '47 con una tesi sulla concezione filosofica di G. Battista Vico: *Influssi del neoplatonismo in Giovan Battista Vico* che rivela all'epoca la natura filosofica dei suoi interessi.

Durante il percorso universitario con un gruppo di studenti, di cui era l'animatore, tra cui Izzo, seguì le lezioni di Codignola che ricorda, in un articolo su Cooperazione Educativa, come Maestro di vita oltreché di dottrina, sostenendo di aver lasciato negli studenti un'impronta che non si cancella: "lo stimolo a non adagiarsi mai sulle posizioni acquisite, a sentire l'educazione (e la vita) come rifiuto di ogni forma di dogmatismo, come problema perennemente rinnovatesi e ricerca di soluzioni sempre più adeguate"¹. Nel dialogo con gli studenti adottava il metodo socratico con il quale li spronava ad interrogarsi per rimuovere gli ostacoli che impedivano di conoscere se stessi. Codignola ebbe un ruolo di rilievo nella formazione politica di Pettini, in quanto discuteva nelle sue lezioni di libertà e di democrazia indicando ai giovani allievi la via dell'impegno nella ricostruzione democratica del Paese.

Negli anni di università incontrò Bianca Maria, una studentessa in lettere che nel '49 divenne sua moglie e condivise con lui la tensione al rinnovamento della scuola e la cooperazione educativa. Appena dopo la laurea le difficoltà economiche lo spinsero ad accettare degli incarichi nella scuola elementare, nell'anno 1947/'48 a Panzano in Chianti, nell'anno successivo a Sagginale e nel 1950/'51, anno in cui vinse il concorso magistrale, nella Scuola Elementare Petrarca a Firenze. In questi anni ebbe la possibilità, come fiorentino, di seguire il gruppo di pedagogisti ed educatori (Lamberto Borghi, Raffaele Laporta, Aldo Capitini, Aldo Visalberghi, Antonio Santoni Rugiu, Margherita Fasolo, Tina Tomasi, Giovanni Maria Bertin, ecc.) che faceva capo ad Ernesto Codignola e che Franco Cambi ha indicato come *la scuola di Firenze*² per la va-

1. A. Pettini, *Ernesto Codignola, un maestro*, in "Cooperazione Educativa", Firenze, n. 10, 1965, p.2.

2. F. Cambi, *"La scuola di Firenze" (da Codignola a Laporta 1950-1975)*, Liguori, Napoli, 1982.

rietà di iniziative di rinascita democratica di cui si fece promotore. Risalgono a questo periodo la fondazione da parte di Codignola di Scuola-Città Pestalozzi, finalizzata alla formazione del cittadino democratico e della rivista di orientamento laico sui problemi educativi e di politica scolastica "Scuola e città" e l'attività della Casa editrice La Nuova Italia, dello stesso Codignola, che sostenne e promosse il rinnovamento della pedagogia italiana dandole un respiro europeo e mondiale.

Così Marcello Trentanove ricostruisce il clima di quegli anni: *"Per noi che magari avevamo lottato anche materialmente per la liberazione e che avevamo salutato il ritorno alla libertà anche come promessa e impegno per la costruzione di una società democratica, di una società di uguali, i problemi educativi facevano tutt'uno con quelli politico-sociali e perciò l'impegno sul piano della formazione dei giovani acquistava anche il senso della costruzione di una nuova vita civile e sociale.*

A questo proposito ci fu di grande aiuto la lettura di Democrazia ed Educazione di J. Dewey [...]. In quel testo noi trovavamo come un'illuminazione sui tanti problemi che affollavano le nostre menti e i nostri desideri. A queste aspirazioni aveva contribuito il clima di rinascita che veniva maturando a Firenze, soprattutto di uomini con i quali avemmo la fortuna di incontrarci o dei quali ascoltavamo le lezioni³.

Trentanove fa riferimento non solo a pedagogisti, ma a personalità di alto livello culturale quali, per citarne alcuni, Giorgio La Pira, Eugenio Garin, Attilio Momigliano, Gaetano Salvemini.

Le discussioni di questo gruppo di varia provenienza sui temi ideali e filosofici, quali libertà, democrazia, comunità, le letture di Dewey, Cousinet, Decroly ecc. e il venire a contatto con la pratica educativa di Scuola-Città suscitavano l'interesse del giovane Pettini nei confronti delle tematiche pedagogiche e didattiche.

Il contesto storico - Era questo il contesto in cui Aldo svolgeva le sue prime esperienze di maestro. Se l'ambiente culturale da cui proveniva Pettini era ricco di fermenti culturali e di rinascita democratica, tale clima non trovava riscontro nella scuola. Nel dopoguerra la sconfitta delle forze progressiste con le elezioni del 18 aprile 1948 e il rafforzamento di quelle moderate diedero origine ad un quadro politico ostile ad ogni istanza di rinnovamento, inoltre sulla questione della scuola la sinistra segnava un forte ritardo, poiché non la considerava come problema prioritario e non si distaccava di molto dalle posizioni di

3. M. Trentanove, *Intervento all'inaugurazione della Scuola elementare "Aldo Pettini"* a Scandicci-località Olmo, 27 maggio 2000, p. 2.

Gentile, la difesa della scuola pubblica era, infatti, basata su una linea di intransigente rigore selettivo⁴.

La defascistizzazione avveniva da parte degli alleati a rilento e con troppe cautele per evitare di dare più peso politico alle forze democratiche e favorire la normalizzazione del paese in uno scenario moderato⁵. Il Ministero della Pubblica Istruzione, nelle mani della D.C. dal 1946, era contrario alla formazione universitaria dei maestri per non limitare in questo ambito il campo d'azione confessionale, la breve durata degli studi e la scelta precoce erano giustificati con l'importanza attribuita alla vocazione da valutare e incoraggiare⁶, il ripristino del tirocinio è l'unico riconoscimento alla necessità della formazione professionale⁷. Non si poteva negare l'urgenza dell'aggiornamento degli insegnanti in servizio, vissuti durante il ventennio in un completo isolamento rispetto agli sviluppi della ricerca pedagogica, metodologica e didattica, ma la soluzione del problema era affidata ai Centri didattici gestiti da docenti dello stesso orientamento delle forze governative.

La maggior parte dei direttori era sfuggita all'epurazione e conservava nei confronti degli insegnanti lo stile autoritario, interiorizzato negli anni della dittatura. Erano frequenti episodi e comportamenti che rievocavano il recente passato fascista. In questo quadro di continuità la scuola elementare era l'ambiente meno adatto alla ricerca didattica da parte degli insegnanti, considerati gli esecutori di un disegno formativo calato dall'alto dall'apparato burocratico⁸. Il maestro gestiva la propria classe in solitudine, senza alcun confronto con gli altri colleghi. Gli ambienti scolastici erano gli stessi dei primi decenni del Novecento, le fila di banchi, la cattedra, la carta geografica e la lavagna come unici sussidi, la comunicazione avveniva in una sola direzione dall'insegnante agli alunni, senza possibilità da parte di questi ultimi di comunicare tra loro e di esprimere la loro opinione. Lo stile d'insegnamento prevalente era quello trasmissivo. Il maestro, come afferma Bertoni Jovine era alla retroguardia, "fermo nell'alveo di convinzioni, idee e precetti sorpassati, ligio ad un ordine già sperimentato che gli garantisce una miseria squallida ma sicura"⁹. Il conformismo e la routine costituivano il suo agire quotidiano." Sono pochi quelli che cercano

4. E. De Fort, *Gli insegnanti*, in (a cura di) G. Cives, *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, La Nuova Italia Editrice, Firenze, 1990, pp.199-261.

5. I. Ambrosoli *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*, Il Mulino, Bologna, 1982.

6. A. Broccoli, *L'insegnante e il sistema scolastico*, in A. Broccoli, A. Porcheddu, A. Menzinger, *Ruolo, status e formazione dell'insegnante italiano dall'Unità ad oggi*, ISEDI, Milano, 1978, p. 119.

7. E. De Fort, *Gli insegnanti*, cit. p.229

8. D. Bertoni Jovine, *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Editori Riuniti, Roma,1958.

9. D. Bertoni Jovine, (a cura di A. Semeraro), *Storia della didattica dalla legge Casati ad oggi*, Editori Riuniti, Roma,1976, vol. II, p. 728.

un rinnovamento totale del proprio lavoro”¹⁰. Pettini era tra questi, rivendicò per sé e in seguito per tutti gli insegnanti, la libertà d’insegnamento e quella ad essa collegata della ricerca didattica, osteggiata dalle autorità scolastiche sorde ed ostili ad ogni rinnovamento.

Già a Sagginale, nel Mugello, sperimentò nel 1948/49 la corrispondenza interscolastica, organizzò in classe lavori di gruppo e iniziò a redigere giornalini scolastici manoscritti, come fa notare M. Trentanove, “non appena ebbe sentore di qualcosa di concreto che si sarebbe potuto fare per la scuola, vi si buttò con quella generosità che lo ha sempre contraddistinto”¹¹.

Non si può comprendere quale apporto d’innovazione, quale carica rivoluzionaria nello scenario scolastico italiano dei primi anni cinquanta rappresentò la fondazione della Cooperativa della Tipografia a Scuola (CTS) senza tener conto delle condizioni storiche in cui la Pedagogia popolare si diffuse in Italia.

Inizia l’avventura: la militanza nel CEMEA della Toscana e nel CTS - Grazie a Margherita Fasolo, insegnante di Filosofia e Pedagogia all’Istituto magistrale Capponi, assistente di Codignola e figura di primo piano della resistenza fiorentina, “che metteva la sua intelligenza e le sue capacità organizzative al servizio delle nuove generazioni di maestri”¹², vide la nascita la prima delegazione C.E.M.E.A. della Toscana costituita da Trentanove e Pettini ed altri giovani insegnanti con la partecipazione al primo stage per la formazione di monitori di colonie di vacanza che si tenne a Badia di Montepiano dal 2 al 12 settembre 1951.

Tramite i CEMEA Aldo venne a contatto con il C.E.I.S. (Centro Educativo Italo Svizzero) di Rimini.

Il CEIS, guidato da Margherita Zoebeli, attuava metodologie didattiche innovative quali la corrispondenza scolastica, la stampa di giornalini e varie attività espressive in un’organizzazione quale il villaggio, che di per sé per la cura degli ambienti, per la varietà degli spazi (collettivi in cui si riunisce tutta la comunità e individuali, dove il singolo gruppo o il singolo bambino può tuttora essere attivo, creativo e costruttivo) realizzava concretamente principi dell’attivismo, quali la comunità scolastica, l’autonomia, la collaborazione e la solidarietà sociale. Senz’altro l’incontro con il villaggio italo-svizzero avrà contribuito a suscitare in Aldo una motivazione profonda nei confronti della cooperazione educativa.

10. Ibidem.

11. M. Trentanove, *Intervento all’inaugurazione della Scuola elementare “Aldo Pettini”* a Scandicci-loc. Olmo, 27 maggio 2000, p. 2.

12. M. Trentanove, *Intervento all’inaugurazione della Scuola elementare “Aldo Pettini”*, cit. p. 1.

Fu il CEIS ad invitarlo ad un incontro il 2 giugno 1951 con Giuseppe Tamagnini e Anna Fantini che erano intenzionati a far conoscere in Italia le tecniche Freinet e a valutare le possibilità di fondare un'associazione simile all'I.C.E.M. (l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne). La presentazione delle tecniche lo coinvolse emotivamente, colse le potenzialità educative della tipografia a scuola e delle tecniche di vita e diede la sua adesione al progetto di Tamagnini. Così Pettini ci racconta quell'incontro: "Eravamo in dieci quel giorno a Rimini, ma potei vedere la pressa Freinet, e tanto bastò per decidere la formazione della nostra Cooperativa della Tipografia a Scuola, ufficialmente costituita a Fano il 4 novembre 1951, presidente Tamagnini"¹³. Con la fondazione del CTS un manipolo di insoddisfatti, un gruppo di "ereticali", mal sopportati dalle autorità scolastiche e guardati a vista dai carabinieri, si mise in movimento per rinnovare la scuola nello spirito della Costituzione: "Tanto c'era da ricostruire, oltre gli edifici, le strutture scolastiche che non potevano più essere quelle autoritarie del ventennio [...]; l'atteggiamento verso gli alunni nei confronti dei quali agivano massicciamente elementi quali il voto, la bocciatura, l'emarginazione, i programmi"¹⁴. Furono chiari fin dall'inizio ai promotori dell'iniziativa alcune caratteristiche che avrebbero contraddistinto il movimento nel tempo, la cooperazione come principio pedagogico di fondo, la funzione sociale delle tecniche, come metodo di scambio di idee e di esperienze, la presa di posizione a favore della democrazia in tutte le sue forme d'espressione, l'origine popolare del movimento (erano gli insegnanti, la base scolastica, a farsi carico dell'iniziativa e a sostituirsi alle gerarchie ministeriali), l'indipendenza del proprio orientamento di ricerca rispetto all'ICEM, a cui, comunque, ci si ispirava.

Iniziò così l'avventura. Un'avventura pedagogica che appassionerà Pettini e lo sosterrà anche nei periodi più cupi della sua vita per la consapevolezza che l'educazione delle nuove generazioni investe sul futuro dell'umanità e nutre la speranza di cambiare il mondo.

In breve tempo divenne del CTS un instancabile animatore. Perché affiori in queste righe la sua personalità e lasci spazio all'immaginazione è opportuno riportare il profilo tracciato da Domenico Izzo che ce lo restituisce vivo: "*Fiorentino DOC portava tutti i segni della fiorentinità e ne condivideva tutte le bizzarrie; longilineo, dai tratti asciutti e dal profilo tagliente era ironico, sarcastico e*

13. A. Pettini, *Breve autobiografia pedagogica*, in M. Aureli, *Aldo Pettini non solo un ricordo*, "Informazioni MCE", n. 5, 1995, p. 9.

14. A. Pettini, *Origine e sviluppo della Cooperazione educativa in Italia dal CTS al MCE (1951-1958)*, Emme Edizioni, Milano, 1980, p. 10.

disincantato. Era pronto a prendere sul serio ogni causa che riteneva giusta e a difendere, a tutti i costi e senza compromessi la posizione netta che sceglieva per sé senza chiedere nulla agli altri. Questo temperamento lo ha sempre contraddistinto soprattutto nella sua attività di promotore e organizzatore culturale [...] Le altre qualità che gli sono state riconosciute le doveva per gran parte, come le dovevamo tutti noi, al clima culturale in cui eravamo immersi e alla serietà degli insegnamenti che ci venivano impartiti [...] Aveva un intuito, una chiarezza intellettuale e una memoria formidabili. Come era tenace nei propositi, così conservava e rispettava una solida fedeltà per le amicizie e una forte propensione per la cooperazione, l'associazione, la comunità¹⁵.

Pettini, fin dai primi anni della sua militanza nel CTS, scoprì l'originalità della Pedagogia popolare e ne condivise le finalità, in un contesto in cui la democrazia era tutta da inventare. La Pedagogia popolare tracciava un percorso di ricerca, da un lato il riferimento era a dei principi, dall'altro agli insegnanti e alla scuola, si trattava di agire in modo creativo, nel senso di respingere il conformismo scolastico e di innovare le pratiche didattiche attraverso il coinvolgimento diretto degli insegnanti. Questa ricerca trovava la sua forza nell'attività scolastica, quale fondamento della riflessione pedagogica e della verifica di qualsiasi teoria al riguardo. La teoria pedagogica, nasceva, come afferma Laporta¹⁶, dalla scuola viva. Pettini, era in questo lavoro a più mani, uno dei protagonisti. La ricerca procedeva su più piani: il lavoro in classe relativo alla messa a fuoco di una tecnica o di più tecniche, la presentazione e discussione della pratica didattica nel gruppo territoriale, la sua pubblicazione sul bollettino, in modo da coinvolgere nel dibattito sulla verifica delle tecniche un pubblico più vasto, la rielaborazione teorica dell'esperienza.

Nelle prime annate del bollettino si affrontavano tematiche strettamente collegate all'applicazione in classe delle tecniche: la corrispondenza scolastica, la messa a punto del testo libero, la stampa del giornalino, la motivazione alle attività. Erano messe in evidenza le difficoltà, gli errori che affioravano dalla pratica didattica. Di fronte a queste problematiche Pettini ricercava dei possibili rimedi in base alla sua esperienza o al bagaglio di esperienze provenienti dalla Francia.

Per una verifica delle tecniche occorrerà del tempo. Il primo bilancio critico

15. D. Izzo, *Gli anni della formazione di Aldo Pettini (1940-1946)*, dattiloscritto citato in *La battaglia educativa di A. Pettini nell'ambiente fiorentino*, tesi di laurea di Barbara Baggiani, A. A. 1997-'98.

16. R. Laporta, *Scienza e didattica nell'attività di Aldo Pettini*, intervento alla giornata di studio in memoria di Aldo Pettini, Firenze, 21 ottobre 1995 in "Scuola e Città", n. 3, 1996, p.116.

sulla corrispondenza interscolastica si svolse dopo molti convegni ed incontri nel dicembre del '55, in quell'occasione Aldo fu in grado di pubblicare il resoconto di una discussione che aveva messo in luce gli aspetti problematici di questa tecnica e le ipotesi di soluzione da sperimentare collettivamente.

L'intensa attività nel CTS e nei CEMEA non gli impedì l'approfondimento delle opere di Decroly e di Freinet, è del 1951 la sua pubblicazione su: *Ovide Decroly*, del 1952 quella su *Le tecniche Freinet*, la prima in Italia con l'intento di diffondere le idee e le pratiche didattiche del *maestro* francese. Inoltre nella prima metà degli anni '50 numerosi furono i suoi contributi su "Cooperazione Educativa"¹⁷, relativi alla tipografia in classe, al metodo globale, al testo libero, alla corrispondenza, ai centri d'interesse, all'organizzazione della classe. Particolare attenzione ha rivolto all'apprendimento della lettura e della scrittura attraverso il metodo naturale di Freinet. Le sue esperienze al riguardo risultarono tra le prime nel nostro paese.

La sua riflessione teorica era costantemente collegata alla pratica didattica, non concepiva un sapere teorico staccato dall'agire, in un'ottica deweyana, doveva incidere sul fare scuola e trasformare la vita della classe. A tal proposito Laporta annota: *‘Aldo non era una personalità ‘teoretica’ se non per quel tanto che poteva tornare utile a capire meglio il proprio lavoro e la necessità di nuovi impegni nel Movimento. Da maestro e poi da direttore didattico il suo lavoro era l'azione didattica quotidiana, con tutti i suoi problemi non sempre previsti e prevedibili dal sapere teorico, affidati non solo e non tanto ad esso, quanto all'equilibrio e alla buona volontà di chi nella scuola lavora. E gli impegni del Movimento dovevano essere per lui altrettanto concreti, in vista dei cambiamenti in atto nella società e di quelli da far nascere nella istituzione scolastica’*¹⁸.

Intanto i C.E.M.E.A. si organizzavano a Firenze e fu tra i primi ad essere chiamato da Rita Fasolo, quale istruttore, per la sua preparazione, per le sue capacità e la sua disponibilità. Il suo primo stage da istruttore fu quello per la formazione di monitori di colonie di vacanze svoltosi a Castiglion del Lago da 27 dicembre al 5 gennaio 1954. Oltre ad essere attivo nel PSI, fu per anni impegnato sia nei CEMEA sia nel CTS, ma non poté a lungo sostenere questa doppia militanza, il carico di lavoro che gli derivava dalla nomina a direttore di-

17. Il 15 novembre 1952 fu pubblicato a Pescara il primo numero di "Cooperazione educativa. Bollettino di informazioni della Cooperativa della Tipografia a Scuola" che sostituì il Bollettino ciclostilato.

18. R. Laporta, *Scuola come ragione di vita*, contributo del 21-12-1994, in R. Rizzi, *Aldo Pettini: educare alla libertà e al valore della vita*, in "Ricerche Pedagogiche", Anno XXXI, N. 118, Gennaio-Marzo 1996, p.41.

dattico (vinse il concorso direttivo nel 1961) e le maggiori responsabilità assunte nel CTS e successivamente nel MCE, lo costrinsero a lasciare i CEMEA nel 1962.

Quale impronta impressa in Aldo l'esperienza CEMEA?

I principi educativi che sono alla base dell'associazione fin dalla sua fondazione nel 1936¹⁹ ispirarono sempre la sua attività di educatore finché visse. Ne condivise il metodo che privilegia l'esperienza diretta e crea le condizioni perché lo stage o qualsiasi altra attività formativa rappresenti per ciascun soggetto una significativa esperienza di vita. Il metodo e il lavoro d'équipe, sperimentati nei CEMEA, divennero la sua pratica di ricerca nel senso che nel provare di persona e nel collaborare con gli altri trovava "l'opportunità migliore per insegnare e per imparare"²⁰.

Come possiamo capire dai suoi scritti e dalle testimonianze di chi, come M. Trentanove, ebbe modo di lavorarci insieme, l'atteggiamento laico e la fiducia nell'uomo, nella sua possibilità di cambiare, di sviluppare le sue potenzialità e di crescere in più dimensioni, restarono delle costanti della sua esperienza educativa. Di qui la sua battaglia per dare valore alle tecniche, per connetterle insieme in modo da trasformare l'organizzazione della classe e darle un clima democratico.

Fu un periodo di febbrile attività quello che portò nel 1957 alla fondazione del MCE, così Pettini parla di quegli anni di appassionato impegno nel CTS: *"La mia partecipazione al Movimento è stato sempre totale, tanto mi piaceva (e ancora mi piace) la struttura cooperativa di ricerca non ristretta entro rigidi canoni metodologici. I miei impegni principali nei primi anni sono stati: apprendimento della lettura e della scrittura con il metodo naturale di Freinet (prime esperienze in Italia); corrispondenza interscolastica a tutti i livelli, per la quale strutturai anche un servizio abbonamenti.*

*Nel 1955 mi fu affidata la redazione del mensile Cooperazione Educativa, sorta nel 1952, il cui direttore era Tamagnini. Nel 1957, terminata la verifica delle tecniche Freinet in Italia, la CTS divenne Movimento di Cooperazione Educativa, sempre presidente Tamagnini"*²¹.

19. Principi, espressi in cinque punti, nel 1957 da Gisèle de Faille al congresso dei formatori CEMEA a Caen: "1. Ogni essere umano può svilupparsi e perfino trasformarsi nel corso della sua vita, egli ne ha l'aspirazione e le possibilità. 2. Non c'è che un'educazione, essa si rivolge a tutti ed è di ogni momento. 3. La nostra azione è condotta in contatto diretto e costante con la realtà. 3. Ogni essere umano, senza distinzione d'età, d'origine, di convinzioni, di cultura, di situazione sociale, ha diritto al nostro rispetto e alla nostra considerazione. 5. L'ambiente ha un'importanza fondamentale nello sviluppo dell'individuo".

20. M. Trentanove, *Intervento all'inaugurazione della Scuola elementare "Aldo Pettini"*, cit. p. 4.

21. A. Pettini, *Breve autobiografia pedagogica*, cit., p.9.

Nella veste di direttore... - Nel ruolo di direttore didattico, dapprima a Vernio, poi a Figline Valdarno e successivamente a Ponte a Greve, ebbe modo di far conoscere ai suoi insegnanti le tecniche Freinet per sollecitarli a trasformare l'organizzazione della classe e dare centralità al bambino e al suo vissuto in un contesto di apprendimento cooperativo. Utilizza nelle *Note autobiografiche* l'espressione: "provocare gli insegnanti dipendenti, far loro prendere contatto con la pedagogia popolare"²², per forse mettere in rilievo la distanza tra le classi di stampo tradizionale e quelle MCE, dove si respirava un clima di partecipazione attiva. Gli preme in particolar modo l'adozione da parte dei suoi maestri di forme di cooperazione a più livelli che sono sconosciute ai più.

Ripensando a questo suo ruolo, valutò l'esperienza come impegnativa, ma interessante, perché provò di persona che anche il "funzionario" può assolvere un ruolo educativo e non solo burocratico". Anche nella veste di direttore lasciò negli insegnanti un'impronta profonda come si può riscontrare nelle testimonianze di due insegnanti²³ Gioacchino Maviglia e Lori Fabbrini: *"Di Aldo mi hanno colpito sin dal primo incontro la lucidità di pensiero e la capacità di esporlo con estrema chiarezza. Io giovane maestro (lui era già direttore) sentivo che credeva veramente in quello che diceva [...] Aldo ha sempre dimostrato (non solo nei miei confronti) una completa disponibilità a capire i miei dubbi dicendo che erano stati anche i suoi, ad aiutarmi a superarli fornendomi delle indicazioni per interpretare la mia realtà scolastica e cercando d'intervenire per modificarla gradualmente senza pretendere di realizzare tutto e subito, a mettermi a disposizione le sue esperienze di insegnante per analizzarle e cercarne di trarne insegnamento. Successivamente quando ho cominciato ad orientarmi nell'intrigo delle 'tecniche' [...] mi ha colpito la sua disponibilità a lavorare insieme a me (e ad altri) alla pari senza far pesare o mettere in mostra la maggiore esperienza e conoscenza anche tenendo in seria considerazione quello che io sostenevo o cercavo di realizzare"*²⁴.

"Aldo mi ha insegnato ad uscire dal mio egocentrismo per accostarmi ad altri e cercare con loro su basi comuni, per obiettivi e speranze convergenti. Aldo mi ha insegnato a razionalizzare il mio lavoro, ma insieme a conservare la fantasia, l'estro, la capacità di cogliere l'attimo importante.

22. Ibidem.

23. Rizzi R., *Aldo Pettini: educare alla libertà e al valore della vita*, in "Ricerche Pedagogiche", Anno XXXI, N. 118, Gennaio-Marzo 1996.

24. Da un ricordo scritto l'1/03/1995 di Gioacchino Maviglia, maestro calabrese che ha operato sempre nell'hinterland milanese. Ha aderito nel '63 al MCE di cui è stato segretario nazionale nel 68-69 in Rizzi R., *Aldo Pettini: educare alla libertà e al valore della vita*, in "Ricerche Pedagogiche", cit. p.42.

*Aldo mi ha insegnato tante cose a scuola e me ne ha insegnate tante, altrettanto importanti al di fuori della scuola; con il suo coraggio, con la sua profonda umanità, col suo dare sempre, fino a quando gli è stato possibile, nonostante tutti i dolori e le avversità che la vita gli ha profuso a piene mani*²⁵.

Il vento della contestazione - Negli anni '60 si operò una svolta nel MCE. Lydia Tornatore propose all'interno del Movimento delle linee di ricerca e di sperimentazione più settoriali legate alle discipline (la matematica moderna, la didattica delle scienze, la linguistica strutturale) spostando il focus dalla tradizione della Pedagogia popolare basata sulle tecniche di vita alle innovazioni provenienti dal mondo anglosassone: i blocchi logici di Dienes, il curriculum di matematica Nuffield, lo SCIS (Science Curriculum Improvement Study)²⁶. In questo frangente Pettini, pur riconoscendo la validità delle nuove pratiche didattiche, richiamò l'attenzione al valore pedagogico delle tecniche, evidenziando il rischio, connesso alle indagini di tipo settoriale, di perdere di vista l'unitarietà del processo educativo. Nell'articolo scritto a conclusione del primo corso di matematica e scienze, svoltosi a Lignan nel luglio del '68, mise in evidenza la necessità di collegare il lavoro matematico a tutto il complesso dell'attività scolastica.

*È stato più volte ripetuto che lo scopo al quale miriamo non è tanto il raggiungimento di 'efficienze' specifiche (di una maggiore abilità matematica, linguistica, ecc.) quanto di promuovere lo sviluppo pieno della personalità in un contesto sociale. Ci siamo sempre rifiutati di attribuire valore alle discipline specifiche isolatamente considerate, indipendentemente da un contesto educativo generale*²⁷.

Nello stesso articolo cercò di far comprendere che una tecnica, ad esempio la tipografia, ha valore dirompente se modifica i rapporti tra insegnanti ed alunni e tra gli stessi alunni e se favorisce esperienze più ricche e significative. La valenza educativa di un'attività, spiegò, non dipende dall'attività in sé o dal materiale, ma dalla relazione che si stabilisce tra l'attività e il soggetto che la compie.

Si pose a questo punto una domanda, la cui risposta è una lezione per chiun-

25. Testimonianza del marzo '95 di Lori Fabbrini, che a metà degli anni sessanta l'aveva avuto come Direttore didattico a Figline Valdarno e che la introdusse al CEMEA, al MCE e a Scuola-Città Pestalozzi in Rizzi R., *Aldo Pettini: educare alla libertà e al valore della vita*, in "Ricerche Pedagogiche", ibidem.

26. Informazioni raccolte nel corso dell'intervista a Lando Landi, militante MCE che negli anni sessanta sperimentò a Scuola-Città Pestalozzi il nuovo curriculum di scienze SCIS.

27. Pettini A., *Tecniche e motivazione*, "Cooperazione Educativa", n. 11, novembre 1968, p.2.

que si occupi di formazione: *“Come possiamo sapere se siamo dentro o fuori una certa concezione educativa? Il primo principio a cui ispirarsi sembra essere questo: siamo all’interno di un certo tipo di educazione (nuova, attiva, non tradizionale) se le attività che il bambino compie provocano in lui delle effettive trasformazioni e non restano puramente superficiali, epidermici; se esse lo rendono capace d’instaurare con la realtà naturale ed umana rapporti tali da penetrare la realtà stessa più profondamente, comprenderla meglio per potervisi creativamente inserire. Se questo non accade, allora è perfettamente inutile portare a scuola la tipografia, i blocchi logici, i pennelli, ecc.”*²⁸.

La sua capacità di ascolto e di mediazione tra differenti posizioni fu messa a dura prova dalla contestazione del '68, si aprì una frattura tra i fondatori del movimento e i giovani militanti. Furono stravolti i principi su cui si fondava il movimento: l’innovazione didattica basata sul confronto delle esperienze e su le *tatonnement*. L’ideologia prese il sopravvento sullo spirito laico che aveva fino allora ispirato l’elaborazione teorica e pratica del movimento. La lotta di classe e l’alternativa al sistema divennero la pregiudiziale ideologica con cui si affrontavano i problemi della scuola, ne fanno fede la battaglia contro la selezione e il voto unico. Molti degli esponenti di spicco del MCE tra cui Tamagnini, Laporta, Tornatore si distaccarono dal movimento, lui rimase “convinto che la pedagogia popolare ha la capacità di superare grosse crisi se rimane in piedi, se rimane un minimo di struttura cooperativa”²⁹. Così affrontò “la bomba del ‘68 “secondo Gioacchino Maviglia, all’epoca segretario nazionale MCE: *“Negli anni burrascosi del ‘68 e dintorni con i cambiamenti opportuni e inevitabili che bussavano alla porta del Movimento, Aldo non ha avuto dubbi sul fatto che fosse necessario capire le esigenze, le tesi e i nuovi valori di cui i giovani (e anche i giovani maestri) erano portatori. E per lui era necessario capirli anche quando si esprimevano in modo confuso, non portavano un piano preciso o delle idee chiare di cambiamento, ma solo una contestazione fatta più di slogans che di idee, proposte e itinerari di lavoro”*³⁰.

Un’altra testimonianza di come fronteggiò la contestazione ci è data da Daria Ridolfi, insegnante MCE attiva nel Movimento fin dagli anni ‘60: “Ebbe in questa sua scelta un’intuizione forte: il MCE avrebbe potuto oscillare sotto la spinta del vento che tutto voleva rinnovare, ma non doveva essere sradicato.

28. Ibidem.

29. A. Pettini, *Breve autobiografia pedagogica*, cit., p.9.

30. Da un ricordo scritto l’1/03/1995 di Gioacchino Maviglia, maestro calabrese che ha operato sempre nell’hinterland milanese. Ha aderito nel ‘63 al MCE di cui è stato segretario nazionale nel 68-69, in R. Rizzi, *Aldo Pettini: educare alla libertà e al valore della vita*, in *Ricerche Pedagogiche*, cit. p.42.

Ecco allora la necessità di dare forza alle radici: con la vecchia e con la nuova linfa l'albero della Pedagogia popolare non sarebbe stato abbattuto; anzi, ancora più robusto, avrebbe saputo occupare nuovi e più ampi spazi³¹. È guidato in questa temperie dalla cultura del dialogo e dell'ascolto, nella convinzione profonda che dalla cooperazione pur tra conflitti e opposizioni si può superare o arricchire il proprio punto di vista giungendo ad una visione più ampia del problema.

Nel '68 divenne, dopo le dimissioni di Tamagnini, Presidente del MCE e successivamente alla soppressione di tale carica assunse la direzione di "Cooperazione Educativa" e la mantenne fino al 1982. Nello stesso anno pubblicò *Freinet e le sue tecniche*, forse il suo intento era riscoprire le radici della cooperazione e coglierne i punti forti, quelle idee chiavi capaci di guidare la pratica didattica degli insegnanti, nonostante i cambiamenti intervenuti nella linea teorica e nelle esperienze didattiche del MCE.

La cooperazione, una ragione di vita - Negli anni '70 iniziò un periodo difficile a livello esistenziale che lo metterà a dura prova con la scoperta di essere stato colpito da una malattia progressiva (una emiparesi per mielopatia compressiva), per cui venne sottoposto a quattro interventi neurochirurgici senza alcun beneficio, infatti successivamente gli fu diagnosticata la sclerosi multipla.

La malattia lo rese ben presto invalido, rendendogli impossibile la partecipazione alle iniziative del Movimento, ma continuò in altre forme a dare il proprio contributo all'attività del MCE.

Nel '74 perse la figlia Elena, giovane istruttrice CEMEA in canto e danza, per emorragia cerebrale. La forza d'animo e le profonde convinzioni pedagogiche, che impedirono ai coniugi Pettini di isolarsi nel dolore, affiorano nella testimonianza di Laporta: *"[Aldo] si trovò a resistere al vuotarsi della casa con la progressiva distruzione della famiglia, aggrappandosi alla scuola. Dopo la morte della figlia, mi accadde di salire da lui, una madre e un padre messi alla prova più dura, del significato di vivere, della morte che ti passa vicino e invece che nel corpo ti colpisce nell'anima. E io che non avevo sofferto in quel modo non potevo certo capire tutto di quel discorso; ma non immaginavo che da esso si potesse serenamente di scuola, come si fece [...] perché a suo modo la scuola è a suo modo protetta contro la morte, perché in essa si guarda – come Aldo mi faceva sentire emergendo dal suo dolore – alla vita altrui e trova giustificazione la nostra"*³².

31. D. Ridolfi, *Ricordo Aldo Pettini*, in R. Rizzi, *Aldo Pettini: educare alla libertà e al valore della vita*, in Ricerche Pedagogiche, cit. p.40.

32. R. Laporta, *Scienze e politica nell'attività di Aldo Pettini*, testo riveduto dell'intervento alla

Nel 1976 accettò di dirigere Scuola-Città, incarico che mantenne per tre anni, fino al '79, quando per l'aggravarsi della malattia fu costretto ad andare in pensione.

Pur immobilizzato in una sedia a rotelle, fu presente nella scuola nella veste di scrittore di storie e di filastrocche per i bambini e di nonno che scrive ai suoi nipotini sparsi per tutte le scuole d'Italia. Nel MCE oltre ad articoli su Cooperazione Educativa che analizzavano le trasformazioni in atto nella società e nella scuola scrisse *Origini e sviluppo della cooperazione educativa in Italia (dal CTS al MCE, 1951-1958)*, edito nell'80 dalla Emme Edizioni, con l'intento di far percepire ai giovani che militavano nel Movimento il senso delle radici dell'associazione e dare chiavi di lettura del presente.

Nel '85 fu colpito da un nuovo lutto, il figlio Paolo, appassionato di politica e giovane segretario PCI della sezione del quartiere di Santa Croce, una delle sezioni più prestigiose di Firenze, morì a 22 anni in un incidente stradale, dovuto, forse, ad un ictus cerebrale. Non fu facile risollevarsi da tale tragedia. Rimasti soli, Bianca e Aldo si trasferirono ad Arezzo dove poterono contare sull'aiuto di parenti. In questo periodo così devastante la cooperazione diede senso alla vita, come è testimoniato nel suo racconto: *“Questa volta rischio il crollo totale, per fortuna il Movimento nazionale e internazionale ci è costantemente vicino e ci conforta. Ma ciò non è sufficiente ed allora con grande sforzo, riprendo piano piano i contatti con i nipoti delle scuole italiane, dei quali ho ancora più bisogno, ora che non ho i miei figli. Ed anche questa è per me cooperazione: un elevato ‘strumento umano’ e non solo ‘tecnica didattica’, che aiuta a vivere anche chi si trova in situazioni terribili”*³³.

Ad Arezzo, nella sua casa accolse insegnanti sensibili alla cooperazione educativa che discutevano delle loro esperienze interrogandosi sulle strategie più efficaci da mettere in atto a scuola. Diede vita in tal modo ad un nuovo gruppo territoriale aretino, dato che il precedente si era completamente disperso. Aldo si spense il 28 novembre del 1994.

3- Oltre le tecniche, la pratica educativa di Aldo Pettini

“Quando noi tracciamo nei nostri libri i contorni teorici della pedagogia di cui conosciamo l'importanza preminente,

giornata di studio in memoria di Aldo Pettini, Firenze 21 ottobre 1995, in “Scuola e Città”, Saggi e ricerche, p.116.

33. A. Pettini, *Breve autobiografia pedagogica*, cit., p.10.

ci si obietta sempre, e non senza ragione, che questi sono solo progetti e sogni. Ora questi sogni voi li rendete vivi e reali nelle vostre scuole, date loro corpo, date forma alle verità che avevamo presentito[...]. Questo è il maggior servizio che ci potete rendere” E. Claparede

Pettini fa sua la concezione della Pedagogia popolare di Freinet e il suo intento di rivolgere l'attenzione a tutti i maestri con la profonda convinzione che la trasformazione della scuola avviene solo partendo dal basso, dagli insegnanti. Non si trattava di creare delle scuole modello, ma di coinvolgere nel processo di rinnovamento l'insegnante comune che ha una scarsa formazione iniziale, ma nutre entusiasmo per il suo lavoro.

Non si nasconde le difficoltà. Coglie nelle resistenze all'innovazione di tanti colleghi: “Uno dei più antichi abiti mentali, frutto della tradizione autoritaria che grava ancora sulla coscienza di tanti italiani, quello cioè di attendere soluzioni dal di fuori, senza avere il coraggio di mettersi decisamente sulla via della ricerca personale”³⁴. L'innovazione nella pratica didattica non è facile, richiede da parte dell'insegnante la convinzione profonda delle ragioni per cui si sceglie d'intraprendere un nuovo percorso, il senso di sicurezza sul come procedere, una consapevolezza delle finalità di carattere pedagogico che la sottendono, la possibilità di confrontarsi con altri docenti nei momenti di dubbio o di crisi e di verificarne l'efficacia o meno. Ascoltiamo ancora le sue parole: “Comprendo benissimo il senso di dubbio e di indecisione da cui si è afferrati quando si vorrebbe fare una data cosa, ma si teme di non esserne capaci. Comprendo anche (per diretta esperienza) quante difficoltà deve affrontare chi si accinge oggi ad un'opera di riforma dall'interno della scuola italiana. Ma io credo tuttavia che a molte di queste difficoltà sia possibile trovare rimedio, solo che ci si accinga seriamente a cercarlo”³⁵. Occorre mettersi all'opera, perchè avverte “la scuola attiva la si impara non sui libri, ma realizzandola”. Consiglia la gradualità: “[...]ognuno può cominciare dalle tecniche che sente a lui più accessibile, e di lì progredire piano piano verso soluzioni sempre più mature”. In questi suoi consigli rivolti a chi è titubante e incerto nell'intraprendere la via dell'innovazione affiora la sua concezione dell'attivismo e del ruolo dell'insegnante: “D'altra parte, non si può neppure pretendere di aver realizzato una volta per tutte la

34. A. Pettini, *Attivizzare noi stessi*, “Cooperazione Educativa. Bollettino di informazioni della Cooperativa della Tipografia a Scuola”, n. 5, 15 marzo 1953, p.1.

35. Ibidem.

scuola attiva, che deve essere un problema perpetuamente rinnovantesi. Ognuno di noi [...] deve diventare un ricercatore, uno sperimentatore; deve trasformare la propria scuola in un laboratorio pedagogico e mettere a disposizione degli altri il proprio lavoro, e i mezzi con cui ha raggiunto tali risultati.[...] Le esperienze altrui possono, infatti, essere il punto di partenza per nostre esperienze senza s'intende accettare alcunchè passivamente, né ritenere che tutto sia stato risolto dagli altri. Chi pensasse così sarebbe ispo facto al di fuori del nostro spirito che deve essere spirito di ricerca, d'indagine, di esperimento³⁶.

Come poter realizzare tutto questo? Attraverso la cooperazione tra più insegnanti che progettano per sommi capi l'innovazione, la realizzano in classe e confrontano i processi e i risultati dei loro interventi. La CTS prima e il MCE dopo hanno offerto agli insegnanti la possibilità di uscire dall'isolamento culturale in cui si svolge l'attività didattica quotidiana e di mettere in comune idee ed esperienze, di affrontare insieme problemi educativi e didattici, di elaborare e di sperimentare tecniche su un piano di assoluta parità, indipendentemente dall'ordine e dal grado di scuola in cui essi operano.

La cooperazione è, dunque, secondo Pettini, l'elemento chiave, presente a tutti i livelli tra i bambini, tra maestro e alunni e tra gli insegnanti e in tutte le tecniche basate sulla collaborazione, sullo scambio e sul dialogo.

E avendola sperimentata di persona nella propria pratica didattica può evidenziare le molteplici attività in cui all'interno della classe si attua la cooperazione:

- tra i bambini quali la messa a punto del testo libero, la produzione del giornalino, le discussioni, il lavoro di gruppo, le valutazioni collettive dell'attività svolta. Inoltre lo spirito di collaborazione supera la barriera della classe ed apre nuovi orizzonti conoscitivi mediante la corrispondenza e i viaggi-scambio;
- tra l'insegnante e gli alunni, la cooperazione trova le sue ragioni nella centralità che assume il bambino nel processo educativo, in quest'ottica il ruolo dell'insegnante non consiste nel trasmettere una conoscenza già definita e chiusa, ma nel facilitare i processi di apprendimento, organizzando l'attività in modo che le conoscenze non siano date ma scoperte;
- tra gli insegnanti un'altra forma di collaborazione si realizza tramite la corrispondenza scolastica, di cui parlerò tra breve, infatti senza il coinvolgimento profondo, l'entusiasmo e la cooperazione degli insegnanti delle classi corrispondenti, non si potranno cogliere tutte le potenzialità di questa tecnica didattica.

36. A. Pettini, *Attivizzare noi stessi*, cit, p.2.

L'atteggiamento di ricerca e lo spirito di collaborazione resteranno per tutta la vita delle costanti della sua lunga militanza nel Movimento.

Un altro filo conduttore del suo agire educativo, presente fin dai suoi primi contributi all'interno del CTS, è la stretta connessione tra le varie tecniche. Gli insegnanti che si avvicinavano per la prima volta al Movimento, provavano curiosità ed entusiasmo per la tipografia, a scapito di altre tecniche che venivano tralasciate nella pratica didattica. Nell'articolo: "Equilibrio tra le tecniche"³⁷ mette in guardia dal considerare la tipografia fine a se stessa, senza tener conto dei rapporti d'interdipendenza tra le tecniche. Era una sua convinzione che non si potesse attuare la tipografia sradicandola dal suo contesto e continuando a portare avanti una didattica tradizionale, né stabilire una gerarchia tra le tecniche, ma fosse indispensabile assumere un atteggiamento equilibrato di completa apertura nel provarle in classe con spirito cooperativo. Esorta a non chiudersi nel dogmatismo della tipografia a scuola e ad inquadrarla in una visione più ampia della scuola. L'attrazione che più aderenti, non solo nuovi, provavano per la stampa era un problema per la CTS, in quanto si limitavano ad utilizzarla senza poi sviluppare le altre tecniche. E' ricorrente nel Bollettino, il suo richiamo all'uso illegittimo delle tecniche e al loro significato pedagogico: *"Questa interdipendenza delle tecniche è la stessa ragione di vita ed insieme la loro giustificazione pedagogica. Se la tipografia restasse isolata dalla corrispondenza o questa dallo schedario, la loro efficacia sarebbe enormemente diminuita, e rischieremmo addirittura di trovarci fuori dall'attivismo. Non si dimentichi lo spirito delle tecniche Freinet, che intendono rifarsi sempre ad un processo unitario di vita e non a momenti artificialmente staccati di essa"*³⁸.

Per evidenziare come si realizza in classe la circolarità delle tecniche riferisce la sua esperienza in classe seconda. La lettera dei corrispondenti del CEIS suscitò nei fiorentini l'interesse per la loro scuola che dalle notizie ricevute sembrava molto diversa dalla propria. Non solo furono rivolte domande agli amici di Rimini sul villaggio italo-svizzero, ma iniziò l'indagine sulla propria scuola: "Chi era questo Petrarca da cui prende il nome la scuola³⁹, Quando fu costruita la scuola? Dove si trova? Chi era Cavallotti?..." . Nacque così il centro d'interesse sulla scuola e attraverso il ricorso a varie fonti i bambini non solo

37. A. Pettini, *Equilibrio tra le tecniche*, "Cooperazione Educativa. Bollettino di informazioni della Cooperativa della Tipografia a Scuola", n.1, 15 novembre 1952, p.6.

38. A. Pettini, *Circolarità delle tecniche*, "Cooperazione Educativa. Bollettino di informazioni della Cooperativa della Tipografia a Scuola", Anno III, n.3, 15 gennaio 1954, p.3.

39. A. Pettini insegnava in quel periodo nella Scuola Petrarca, situata a Firenze in Via Cavallotti, 7.

diedero il loro apporto alla costruzione dello schedario, ma pubblicarono nel supplemento al giornalino, intitolato: “Il cupolone”, i risultati della loro ricerca da inviare ai corrispondenti.

La corrispondenza interscolastica, come si riscontra in questo esempio, occupa un posto centrale nella pratica educativa di Pettini. Definita dallo stesso Freinet, complemento indispensabile della tipografia a scuola, essa è la trama che connette tutte le tecniche. Quale responsabile della corrispondenza, Pettini affronta nella rubrica Orientamenti di “Cooperazione Educativa” i vantaggi e i problemi della sua attuazione in classe: *“La corrispondenza ci dà modo di allargare gli orizzonti dei bambini, di estendere la loro esperienza al di là dell’ambiente limitato in cui essi vivono e con ciò di dare al lavoro una motivazione reale, favorendo attività del cui valore i bambini stessi sono pienamente consapevoli. Per raggiungere questo scopo, è però necessario dare alla corrispondenza un’impostazione educativa che eviti i pericoli della superficialità e del dilettantismo: scambi di cartoline e di letterine generiche scritte sotto la suggestione dell’adulto, senza influire sul fondo della personalità. Quel che noi vogliamo ottenere con questa tecnica è, prima di tutto, un atteggiamento di apertura umana e di interesse sul quale far convergere, se non tutta, buona parte dell’attività scolastica. La corrispondenza, quindi, deve divenire una motivazione profonda, una sorgente di vita e di attività e non ridursi a un sussidio didattico (o espediente), buono tutt’al più per meglio studiare la geografia o le scienze”*⁴⁰.

Entra, poi, nel vivo della tecnica con riferimenti accurati alla sua esperienza a scuola: ogni classe è messa in corrispondenza con un’altra di ambiente diverso. Ogni bambino ha un proprio corrispondente a cui invia lettere, testi liberi e disegni all’incirca ogni quindici giorni. Si stabilisce ben presto tra i bambini corrispondenti un rapporto affettivo per cui ciascun alunno dedica la sua attività ad un coetaneo che ha un nome e un volto e una vita simile alla sua.

L’efficacia educativa di tale tecnica, precisa, non si basa solo sulla dimensione affettiva, *“se noi ci limitassimo ai soli legami individuali senza trarre tutte le implicazioni anche di carattere culturale in essi contenute, la stessa affettività che sostiene lo scambio ben presto si vanificherebbe. È necessario quindi che i legami affettivi si traducano in legami di valore comune, così che, tramite la corrispondenza, ogni bambino possa partire alla scoperta della vita e dell’ambiente del suo amico lontano”*⁴¹.

La corrispondenza si traduce in ricerca d’ambiente, di cui gli alunni diven-

40. A. Pettini, *La corrispondenza interscolastica*, “Movimento di Cooperazione Educativa, Bollettino di studi e notizie”, Anno V, n. 6, Aprile 1956, p.2.

41. Ibidem.

tano man mano consapevoli. La ricerca può essere attivata dalle numerose domande che sorgono dalla lettura collettiva delle lettere individuali:

“Sig. maestro il mio corrispondente dice che a casa ha il portico: che cos’è?

Come sono le loro case?

Perché i salami appesi al soffitto delle loro camere?

Il mio corrispondente dice che hanno i gelsi: allevano i bachi da seta?⁴²”

Oppure dai numerosi problemi che sorgono durante le conversazioni collettive sulla vita e sull’ambiente dei corrispondenti. Si raccolgono in questo caso le domande in una lettera collettiva che sarà inviata insieme a quelle individuali. Si prepara così il piano di lavoro per la classe corrispondente. Alle domande più semplici risponde il corrispondente personale, per quelle più complesse si procede alla formazione dei gruppi che si costituiscono liberamente in base agli interessi espressi dagli alunni. “È sufficiente scrivere le domande alla lavagna e domandare ai bambini a quale tematica vogliono dedicarsi, per dare inizio al lavoro libero per gruppi”⁴³.

In altri casi è tutta la classe che si occupa di un’unica tematica affrontata mediante il lavoro di più gruppi.

La corrispondenza è sempre fonte ricchissima di interessi da poter utilizzare pedagogica in tutti i campi. Infatti dalle testimonianze di vita dei corrispondenti sorgono spesso spunti per esercitazioni di calcolo vivente: “*Sig. maestro, Rodolfo ha le galline: chissà quanto ricaverà dalle uova! Ma Rodolfo ha anche i vitelli e li vende vivi al macellaio. Domandiamogli a quanto vende le uova, a quanto i vitelli: Rodolfo risponde ed allora nasce tutta una serie di osservazioni, di paragoni, di calcoli motivati da un interesse reale in atto*”⁴⁴.

Altra dimensione che la corrispondenza sviluppa è quella sociale: si stringono legami di amicizia, “*si superano le incomprensioni e i pregiudizi che separano gli uomini: lavorando insieme, conoscendosi meglio mediante la penetrazione della vita quotidiana e delle semplici cose che ci circondano. Lo studio di ambiente così motivato ci pare altamente educativo perché esso non prende origine da una motivazione culturale, ma da un interesse umano: è l’uomo che sta in primo piano in questa tecnica, e dall’interesse (di natura emotiva) per esso, si risale di volta in volta a quelle componenti della sua vita e della sua personalità che si chiameranno più tardi storia, geografia, scienze ecc.*”⁴⁵.

42. Ibidem..

43. A. Pettini, *La corrispondenza interscolastica*, cit. p. 3.

44. Ibidem.

45. Ibidem.

Questo suo resoconto, che evidenzia le finalità della corrispondenza e le sue possibili attuazioni in classe, ci offre l'occasione di affrontare il discorso sull'organizzazione del lavoro in classe così come viene trattata in uno dei suoi interventi su "Cooperazione Educativa". Siamo in classe terza, l'alto numero dei frequentanti (oltre trenta) pone problemi di disciplina e il tempo scuola, ridotto alle quattro ore di mattina, richiede la necessità di saperlo sfruttare al massimo. Si rende conto che in tali condizioni è difficile realizzare un insegnamento totalmente attivo e a volte ricade nei metodi tradizionali, ma è convinto che ciò non incida sulla personalità del bambino se a scuola respira un clima di libertà, di fiducia e di responsabilità. Organizza le attività in tre momenti: collettivi, individuali e di gruppo che si alternano in modo armonico e flessibile nella vita della classe:

- a) lavoro collettivo: sedute di testo libero, lettura della corrispondenza e dei giornalini, canto, letture dell'insegnante, conversazioni, calcoli;
- b) lavoro a gruppi: ricerche di varia natura effettuate a piccoli gruppi (dai 2 ai 4 bambini) formatisi liberamente a seconda degli interessi;
- c) lavoro individuale: preparazione di testi liberi e lettere, disegno, pittura, incisione, lettura, esercitazioni allo schedario;
- d) gruppi di lavoro: tipografia, creta, cartone, cartone e ritaglio, legno⁴⁶.

Fa riferimento al piano di lavoro delle attività individuali che viene compilato il lunedì mattina da ciascun bambino su indicazioni dell'insegnante, resta appeso tutta la settimana alle pareti e viene ritirato di sabato per il controllo. Il piano si adegua di volta in volta alle necessità di apprendimento di ogni alunno.

Si pone il problema della formazione dei gruppi e opta, pur confrontandosi con soluzioni differenti adottate da altri colleghi, per gruppi non fissi, che si formano senza rigidità in base agli interessi degli alunni, in modo "da potersi dissolvere con facilità per dar luogo a raggruppamenti diversi e originali, in base a nuovi interessi. Solo così mi sembra sia possibile dare al bambino la sensazione che la collettività-classe è veramente al suo servizio ed evitare che il vivere sempre in gruppo porti alla chiusura, se non all'ostilità nei confronti degli altri"⁴⁷.

Colpiscono in questo contributo di Pettini la cura per l'organizzazione della classe, la varietà delle attività tra cui quelle espressive e manuali, l'attenzione a non privilegiare l'attività di gruppo o quella collettiva a scapito all'attività individuale, gestita attraverso il piano di lavoro che favoriva nel bambino la con-

46. A. Pettini, *Come organizzo il lavoro della mia classe*, "Cooperazione Educativa, mensile di studio e di notizie della Cooperativa della Tipografia a Scuola", n. 5, 15 febbraio 1955, p.6.

47. Ibidem.

sapevolezza dei suoi punti di forza e dei punti deboli da superare e l'autonomia nel percorso di apprendimento.

Ritorna sull'argomento mettendo in rilievo come nell'organizzazione della classe e nella pluralità delle sue attività si concretizza il principio della libertà che è a fondamento della scuola attiva. Non si nasconde, però, il rischio, presente in questa concezione, che la libertà si trasformi in disordine, e in un agire caotico che non dà nessun risultato sul piano educativo, "riusciremo a realizzare una effettiva libertà nella misura in cui sapremo fornire ai ragazzi gli strumenti che la rendono possibile. Uno di questi strumenti è il piano di lavoro [individuale] settimanale"⁴⁸.

Il piano dà la possibilità di evitare situazioni di caos quando dalle attività collettive o di gruppo si passa a quelle individuali e responsabilizza ciascun bambino, "a nessuno è permesso di dire: Non ho nulla da fare.

Appena eseguita una scheda e controllata l'esattezza dell'esecuzione, l'alunno registra sul proprio piano il lavoro compiuto...In questo modo, ogni ragazzo può sapere a che punto del proprio impegno è giunto, e l'insegnante con un semplice colpo d'occhio, può sempre controllare la situazione della classe"⁴⁹.

Nelle tre fasi della compilazione, dell'impiego e del controllo settimanale c'è l'attenzione, da parte dell'insegnante, per evitare ad ogni bambino delle compilazioni superficiali e affrettate.

C'è chi si attribuisce un carico di lavoro superiore alle sue forze, c'è chi non ha presente le proprie difficoltà e così via, perciò la compilazione non può essere lasciata alla spontaneità di ciascun alunno. Ugualmente delicata è la fase del controllo, essa può diventare un'occasione di consapevolezza per il bambino che si è accollato una quantità notevole di attività; può essere il momento di affiancare al ragazzo che non ha portato a termine il proprio piano dei "tutori", scelti tra gli alunni capaci di distribuirsi il lavoro e portarlo a termine.

In questa fase è prevista l'autovalutazione da parte di ogni alunno delle attività svolte mediante un grafico compilato con la guida dell'insegnante. "L'alunno segna per ogni attività la classifica che ritiene di aver meritato nella settimana; unendo successivamente i vari punti segnati; si ottiene un grafico che dà la percezione immediata del rendimento e delle lacune più gravi.

Sarà anche questo un'indicazione preziosa per redigere il futuro piano settimanale"⁵⁰.

48. A. Pettini, *I piani di lavoro*, "Cooperazione Educativa", 1964, n. 5 in F. Alfieri, *Il mestiere di maestro. Dieci anni nella scuola e nel Movimento di Cooperazione Educativa*, Emme Edizioni, Milano, 1974, p. 35.

49. A. Pettini, *I piani di lavoro*, "Cooperazione Educativa", cit., p. 36.

50. A. Pettini, *I piani di lavoro*, "Cooperazione Educativa", cit., p. 37.

Di fronte allo sguardo attento che Pettini rivolge ad ogni elemento del contesto educativo, tra cui l'individualizzazione dell'apprendimento e il consolidamento delle abilità di base, cadono molti pregiudizi nei confronti della scuola attiva relativi allo spontaneismo e all'importanza eccessiva accordata alla socializzazione, espressioni questi ultimi di cattive realizzazioni di tale modello pedagogico. Per concludere questo breve profilo della pratica educativa di Pettini è da sottolineare la sua concezione della Pedagogia popolare a cui dà sostanza e vitalità in base alla propria esperienza nei CEMEA e nel MCE e all'elaborazione teorica della "Scuola di Firenze"; è popolare perché il suo campo di ricerca è costituito dall'insegnamento quotidiano, in scuole e classi i cui insegnanti sono lontani dall'università; è popolare perché "rifiuta ogni concezione aristocratica, sia che si tratti di "élite economica, sociale, o ideologica e intellettuale"; è popolare perché "tende allo sviluppo completo di tutti i giovani, rifiutando decisamente ogni forma di emarginazione sociale, palese o latente"⁵¹. Tale affermazione ha bisogno, però, di trovare un riscontro nella realtà della scuola, deve tradursi in una ricerca sul che cosa e come operare, "se non vogliamo rimanere in una nebbia indistinta quanto inefficace". Di qui il senso delle tecniche, che non valgono di per sé, ma acquistano significato solo se si ricollegano ad una visione complessiva di rinnovamento della scuola.

"Le tecniche ci vogliono, ma esse devono essere riportate a dei principi che le inverano, devono essere aperte ad ogni cambiamento (non capriccio) richiesto dalla situazione in cui ci si trova"⁵².

Nella pratica educativa di Pettini la Pedagogia popolare ha un'impronta laica, è ricerca basata sull'uso costante del pensiero critico che, in uno sforzo cooperativo attraverso il consenso e il dissenso motivato, giunge alla conoscenza condivisa che è patrimonio del gruppo.

Essa, perciò, rifiuta ogni concezione efficientistica del rapporto educativo e coglie i rischi nella pratica didattica degli anni ottanta di un eccessivo cognitivismo, in quanto "l'interesse principale non è la sola conoscenza, ma l'uomo, nella ricchezza delle sue connotazioni: l'uomo che certo conosce, ma che anche soffre, sente, vive, che insieme agli altri civilmente agisce"⁵³.

51. A. Pettini, *La Pedagogia Popolare*, documento del dicembre 1984 in "Informazioni M.C.E.", 1995, p.11.

52. Ibidem.

53. A. Pettini, *La Pedagogia Popolare*, cit. p.12.

BIBLIOGRAFIA

- F. Alfieri, *Il mestiere di maestro. Dieci anni nella scuola e nel Movimento di Cooperazione Educativa*, Emme Edizioni, Milano, 1974.
- I Ambrosoli., *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*, Il Mulino, Bologna, 1982.
- A. Broccoli *L'insegnante e il sistema scolastico*, in A. Broccoli, A. Porcheddu, A. Menziger, *Ruolo, status e formazione dell'insegnante italiano dall'Unità ad oggi*, ISEDI, Milano, 1978, pp.1-131.
- F. Cambi, *“La scuola di Firenze” (da Codignola a Laporta 1950-1975)*, Liguori, Napoli, 1982.
- E. De Fort, *Gli insegnanti*, in (a cura di) G. Cives, *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, La Nuova Italia Editrice, Firenze, 1990, pp.199-261.
- D. Izzo, *Gli anni della formazione di Aldo Pettini (1940-1946)*, dattiloscritto, in *La battaglia educativa di A. Pettini nell'ambiente fiorentino*, tesi di laurea di B. Baggiani, A. A. 1997-'98.
- R. Laporta, *La difficile scommessa*, La Nuova Italia Editrice, Firenze, 1971.
- R. Laporta, *L'idea del curricolo nella scuola e nella pedagogia italiana*, in R. Laporta, C. Pontecorvo, R. Simone, L. Tornatore, *Curricolo e scuola. Innovazione educativa e sviluppo sociale*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma 1978.
- R. Laporta, *Scienza e didattica nell'attività di Aldo Pettini*, intervento alla giornata di studio in memoria di Aldo Pettini, Firenze, 21 ottobre 1995, in “Scuola e Città”, n. 3, 1996, pp.112-120.
- R. Laporta, *Scuola come ragione di vita*, contributo del 21-12-1994, in R. Rizzi, *Aldo Pettini: educare alla libertà e al valore della vita*, in “Ricerche Pedagogiche”, Anno XXXI, N. 118, Gennaio-Marzo 1996, p.41.
- A. Pettini, *I piani di lavoro*, “Cooperazione Educativa”, 1964, n. 5 in F. Alfieri, *Il mestiere di maestro. Dieci anni nella scuola e nel Movimento di Cooperazione Educativa*, Emme Edizioni, Milano, 1974, p. 35.
- A. Pettini, *Ernesto Codignola, un maestro*, in “Cooperazione Educativa”, n. 10, 1965.
- A. Pettini, *Tecniche e motivazione*, “Cooperazione Educativa”, n. 11, novembre 1968
- A. Pettini, *Origine e sviluppo della Cooperazione educativa in Italia dal CTS al MCE (1951-1958)*, Emme Edizioni, Milano, 1980.
- A. Pettini, *Breve autobiografia pedagogica*, in M. Aureli, *Aldo Pettini non solo un ricordo*, “Informazioni MCE”, n. 5, 1995, p.9.
- R. Rizzi, *Aldo Pettini: educare alla libertà e al valore della vita*, in Ricerche Pedagogiche, Anno XXXI, N. 118, Gennaio-Marzo 1996.
- A. Pettini, *La Pedagogia Popolare*, documento, dicembre 1984 in “Informazioni M.C.E.”, 1995, p.11.

Fonti d'archivio

M. Trentanove, *Intervento all'inaugurazione della Scuola elementare "Aldo Pettini"* a Scandicci-loc. Olmo, 27 maggio 2000.

A. Pettini, *Equilibrio tra le tecniche*, "Cooperazione Educativa. Bollettino di informazioni della Cooperativa della Tipografia a Scuola", n.1., 15 novembre 1952, p.6.

A. Pettini, *Attivizzare noi stessi*, "Cooperazione Educativa. Bollettino di informazioni della Cooperativa della Tipografia a Scuola", n. 5, 15 marzo 1953, pp.1-2.

A. Pettini, *Circolarità delle tecniche*, "Cooperazione Educativa. Bollettino di informazioni della Cooperativa della Tipografia a Scuola", Anno III, n.3, 15 gennaio 1954, p.3.

A. Pettini, *Come organizzo il lavoro della mia classe*, "Cooperazione Educativa, mensile di studio e di notizie della Cooperativa della Tipografia a Scuola", n. 5, 15 febbraio 1955, p.6.

A. Pettini, *La corrispondenza interscolastica*, "Movimento di Cooperazione Educativa, Bollettino di studi e notizie", Anno V, n. 6, Aprile 1956, p.2.

Fonti orali

Intervista a Bianca Maria Pettini, in data 20 settembre e 24 novembre 2010 sulla vita di Aldo Pettini.

Intervista a Lando Landi, militante M.C.E., in data 20 dicembre 2010, sulle svolte del Movimento negli anni sessanta.

CAPITOLO VIII

Marcello Trentanove e la didattica territoriale*Maddalena Pezza***1 - Profilo biografico e formazione**

Marcello Trentanove nasce a Firenze il 10 novembre 1924¹, da Gino Trentanove e Iginia Lampredi. Nel 1930 inizia a frequentare la scuola elementare maschile “De Amicis”, situata nel viale omonimo. Superato l’esame di ammissione per la scuola secondaria, inizia la frequenza presso l’Istituto Magistrale “G. Pascoli”, di nuova istituzione, con sede provvisoria in via Masaccio e poi definitiva in viale don Minzoni. Nell’autunno del 1942 si diploma maestro con una buona media di voti.

Per tutto il periodo scolastico la sua formazione è fascista, fa parte dei Giovani Balilla e poi degli Avanguardisti. Poi però, fra i diciassette e i diciotto anni, le idee di due professori antifascisti, le discussioni con alcuni amici e la lettura della rivista “La critica” di Benedetto Croce e di alcuni opuscoli clandestini di “Giustizia e Libertà”, lo portano alla conversione politica. Aderisce così al Partito d’Azione, col quale collabora durante la battaglia di Firenze del 1944². La frequentazione del Partito d’Azione costituì per Trentanove un’importante palestra di formazione civile e politica, e segnerà profondamente tutte le sue scelte future.

Nel novembre 1944 si iscrive alla Facoltà di Lettere e Filosofia, con la chiara prospettiva di laurearsi in Filosofia. Quelli universitari sono anni molto intensi e appassionanti; ha infatti modo di apprezzare, direttamente dalle lezioni o indirettamente dai loro libri o dalla loro vicinanza, gli insegnamenti di Piero Calamandrei, Eugenio Garin, Gaetano Chiavacci, Ernesto Codignola, Attilio Momigliano, Ferruccio Parri, Guido Calogero, Aldo Capitini, Giorgio La Pira, Gaetano Salvemini, Enzo Enriques Agnoletti, Lamberto Borghi³.

Dato che le necessità economiche della famiglia erano sempre più impellenti e dovendo anche pagarsi gli studi, si iscrive nelle graduatorie degli insegnanti per avere qualche supplenza: ne ottiene un paio di alcuni giorni a Firenze e una

1. M. Trentanove, *Alcune note sulla mia vita*, dicembre 2007, p.1 (non pubblicato).

2. M. Trentanove, *Intervento in occasione del conferimento della cittadinanza onoraria di Bagno a Ripoli*, Spedale del Bigallo, 28 giugno 2000, p.1 (non pubblicato).

3. M. Trentanove, *Intervento in occasione del...*, cit., p.1.

di quindici giorni a Giogoli. Negli anni scolastici 1946-47 e 1947-48 ha un incarico annuale nella scuola della Romola, nel Comune di S. Casciano Val di Pesa.

Intanto, nel 1946, avvenne in Italia un fatto molto importante: il referendum per decidere se mantenere la Monarchia o trasformare lo Stato in una Repubblica. Gli iscritti al Partito d'Azione, nelle cui fila militava Trentanove, insieme ai Comunisti, temevano qualche colpo di mano ai seggi elettorali; perciò, armati meglio che potevano, si disposero a guardia di essi; a lui, insieme con altri, toccò la sorveglianza di uno dei seggi allocati allo stadio comunale. Avevano in dotazione una vecchia mitragliatrice, con la quale fecero la guardia per tutta la notte precedente lo scrutinio⁴.

All'inizio del 1948 aveva già completato gli esami della facoltà per la laurea in Filosofia e ne aveva sostenuti alcuni in più della Facoltà di Giurisprudenza, avendo a quel tempo anche l'ambizione di conseguire la laurea in Legge. Intanto era stato bandito il concorso magistrale, il primo dopo la guerra. Vi partecipa, superando lo scritto con un buon voto e anche l'orale ebbe esito positivo. Nella graduatoria del concorso cui aveva partecipato, quello indicato con la sigla B6, è al 47° posto. Quando è stilata la graduatoria finale Trentanove si ritrova però superato da numerosi candidati, che avevano avuto accesso ai concorsi siglati A1, A2, A3, B4, B5, cioè quelli riservati a chi aveva titoli particolari e preferenziali (orfani, profughi, ex combattenti, perseguitati politici, ecc.). È così ricollocato al 285° posto e gli viene assegnata la sede di Cerbaiola, una sede unica pluriclasse, a 3 Km da Empoli⁵.

Durante l'estate e l'autunno del 1950 elabora la tesi di laurea su Vico, dal titolo "Lo sviluppo del pensiero di Vico nelle opere anteriori alla scienza nuova"; relatore è il Professor Chiavacci, docente di Filosofia teoretica. Si laurea il 2 dicembre col massimo dei voti e lode⁶.

Il 1951 fu un anno particolarmente significativo. Nel marzo viene in contatto con Margherita Fasolo, un'insegnante di Pedagogia all'Istituto magistrale "Capponi" e assistente al Magistero del Professor Ernesto Codignola. Rita, come la chiamavano gli amici, aveva avuto rapporti con i CEMEA francesi, l'associazione educativa laica nata nel 1936 per la formazione dei monitori di

4. Il Partito d' Azione si scioglie nel 1947. In seguito Trentanove milita in varie piccole formazioni socialiste, indipendenti rispetto al PSI, e nel 1953 fa parte di Unità Popolare, il movimento di Parri, Calamandrei, Codignola, Agnoletti e molti altri intellettuali di sinistra.

5. M. Trentanove, *Alcune note...*, cit., p.45.

6. Tratto dall'intervista a me rilasciata da M. Trentanove in data 9 luglio 2007 presso la sua abitazione.

colonia di vacanza⁷, che, dopo la Guerra e la Resistenza, aveva acquisito nuovo vigore. Nel marzo del 1951, fu organizzato a Jugenheim, in Germania, uno stage internazionale di dieci giorni, cui partecipa anche Trentanove, su invito di Rita. È questa un'esperienza indimenticabile e molto istruttiva: insieme ad altri educatori italiani si trova in contatto con colleghi francesi, tedeschi, svizzeri, inglesi in un "crogiuolo" internazionale che aveva come scopo quello di ristabilire relazioni di amicizia fra giovani insegnanti di diversi stati che avevano combattuto nella recente II Guerra Mondiale. In questa occasione scopre il significato dell'educazione attiva, sperimentata personalmente attraverso la guida dello stage diretto da Jean Roger⁸. Da quell'anno in poi il suo modo di fare scuola cambia sostanzialmente e prende corpo anche un interesse per la pedagogia, interesse fino ad allora non troppo coltivato.

Nel 1953, in occasione delle nuove elezioni politiche, si trova nuovamente impegnato, stavolta nel movimento di Unità Popolare, movimento che partecipa alle elezioni opponendosi alla cosiddetta "legge truffa". Personalmente, però, pagherà lo scotto di questa vittoria: il 27/30 conseguito alla prova scritta del concorso per la cattedra d'italiano e storia negli istituti tecnici non gli permise di vincere il concorso, non avendo avuto il tempo per preparare adeguatamente l'orale. Ogni giorno, infatti, dopo pranzo, si recava in piazza della Libertà dove, insieme ad altri compagni, si occupava della segreteria amministrativa del movimento che, pur modesto, aveva aderenti in tutta Italia. La delusione per il risultato del concorso fu però compensata dai molteplici incontri con tanti compagni del movimento, a cominciare da Tristano Codignola, con cui condivide, fino alla sua prematura morte, avvenuta nel 1981, la vita politica dal Partito d'Azione a Unità Popolare al Partito Socialista Italiano, ricavandone un apporto fondamentale per la sua cultura democratica e la sua capacità organizzativa.

Per quanto concerne la formazione di Marcello Trentanove l'esperienza con i CEMEA⁹, fatta per oltre trent'anni (dal 1951 al 1982), è di fondamentale im-

7. Monitori di colonia di vacanza erano coloro che, secondo l'organizzazione dei CEMEA, erano addetti all'organizzazione e all'animazione delle colonie estive per ragazzi.

8. M. Trentanove, *Alcune note...*, cit., p.49.

9. I Centri di Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva (CEMEA) hanno avuto origine in Francia nel 1937 ad opera di un gruppo di persone impegnate nell'educazione e nella formazione sociale. In Italia sono presenti dal 1950. L'azione dei CEMEA si fonda sui principi dell'Educazione Attiva offrendo situazioni nelle quali ognuno (bambino, adolescente, adulto) ha la possibilità di essere consapevole del mondo che lo circonda, di farlo proprio, di contribuire alla sua evoluzione, in una prospettiva di progresso individuale e sociale.

Queste informazioni sono tratte dal sito ufficiale dei CEMEA www.cemea.it.

portanza, poiché gli permette di aprire l'orizzonte ai problemi più concreti dell'apprendimento: il fare, il progettare, il vivere insieme, lo sperimentare, il riflettere, il valutare la corrispondenza dei mezzi con i fini; in una parola considerare il bambino capace di costruire la propria formazione se posto in situazione propizia. Il tirocinio continuo costituito dagli stage lo portò a capire gli strumenti e gli atteggiamenti più giusti per "trattare" con gli adulti: in sostanza i metodi dell'educazione attiva che si desideravano nei confronti dei bambini dovevano essere validi anche verso gli adulti, perché erano metodi che permettevano a tutti, anche ai cosiddetti docenti, di imparare e di progredire. Tale esperienza lo ha sempre più persuaso che il metodo in educazione, e forse nella vita stessa, la vince sui contenuti e che in ogni caso della vita il metodo dell'agire determina la qualità degli obiettivi che si intendono raggiungere¹⁰.

Alla sua formazione, oltre ai CEMEA, hanno contribuito le numerose esperienze fatte in altri movimenti di rinnovamento educativo e scolastico che sorsero in Italia intorno agli anni Cinquanta: la CTS (Cooperativa della Tipografia a Scuola) poi divenuta MCE (Movimento di Cooperazione Educativa), la NEF (New Education Fellowship), Fraternité Mondiale, l'ADESSPI (l'Associazione per la difesa e lo sviluppo della scuola di stato), gli uffici studi di alcuni sindacati e partiti: in particolare l'ufficio studi dello SNASE (Sindacato Nazionale Autonomo della Scuola Elementare) e la commissione scuola del PSI, nel quale la vivacità del dibattito politico-educativo era inversamente proporzionale alla sordità dei due partiti di sinistra dell'epoca ai problemi dell'educazione e della formazione democratica.

2 - L'insegnamento e la direzione didattica

Come si è detto Marcello Trentanove partecipa nel 1947 al concorso magistrale ordinario per esami e titoli, ottenendo in graduatoria la posizione n. 47. Gli viene assegnata la sede di Cerbaiola, a 3 km da Empoli, una scuola unica pluriclasse, nella quale rimarrà per due anni (1948/49-1949/50)¹¹. Dal primo ottobre 1950 ottiene il trasferimento alla scuola di Empoli, dove rimane per due anni, dopodiché ottiene un altro trasferimento, questa volta a Firenze, in un istituto di suore in via del Guarlone¹². Con i bambini di questo istituto, quasi

10. M. Trentanove, *Intervento in occasione...*, cit., p.3.

11. M. Trentanove, *Breve curriculum di Marcello Trentanove e informazioni sulla sua attività professionale*, Firenze, settembre 1978.

12. *Ivi*, p.47.

tutti orfani o aventi alle spalle famiglie disastrose, si instaura un rapporto molto stretto. Questi bambini erano infatti bisognosi di affetto e comprensione, che non trovavano, come sostiene Trentanove, nell'educazione rigida fatta da minacce e punizioni imposta loro dalle suore.

Nell'anno scolastico 1955/56 prende servizio presso la scuola "Carducci" di Firenze, e vi rimarrà quasi quattro anni. Durante questo periodo comincia a sperimentare i metodi di insegnamento dell'educazione attiva che aveva conosciuto, oltre che per le letture e lo studio, anche per aver frequentato dal 1951 alcuni stage dei CEMEA ed averne diretti altrettanti in collaborazione con gli amici dell'associazione. Forte di queste esperienze, contribuisce fin dall'inizio a innovare i metodi di educazione e di fare scuola: acquista a sue spese il complessino tipografico di Freinet, il cui movimento aveva ispirato in Italia la nascita della Cooperativa della Tipografia a scuola, organizzazione della quale faceva parte. Tale complessino, composto da una cassetta con i caratteri a stampa, una piccola pressa, un contenitore per i compositori e il rullo per inchiostro, oltre che aiutare a consolidare la lettura e la scrittura, permetteva di stampare un giornalino. Quest'ultimo comprendeva i testi liberi dei bambini, da inviare sia alle famiglie sia a corrispondenti di altre scuole. Il suo utilizzo costituiva una rivoluzione nelle metodologie dell'insegnamento: significava sviluppare il testo libero che viene poi corretto collettivamente, lavorare per gruppi e dar luogo ad una attività linguistica che derivasse da esperienze reali. Il testo libero si basa su esperienze reali, è creato ascoltando il parere e le opinioni di tutti i bambini, viene inoltre corretto collettivamente¹³.

L'insegnante non è più una figura gerarchicamente superiore, che ordina agli alunni cosa fare e cosa no, ma è colui che, accompagnando i bambini nel processo di crescita formativa, collabora con loro, senza chiaramente perdere l'autorità. Marcello Trentanove rivoluziona fin da subito la sistemazione dell'aula, adoperando la pedana della cattedra come banco da lavoro, tirando giù dalla mansarda della scuola, per sostituire i banchi, dei tavolinetti a due posti con il piano in linoleum, depositati lì da anni perché nessun insegnante li aveva voluti. Grazie alla maggiore mobilità di questi tavolinetti rispetto ai banchi, si potevano disporre, all'occorrenza, in diversi modi, favorendo differenti modalità di insegnamento (ad esempio il lavoro a gruppi formati da 3-4 bambini).

La disposizione dei tavoli nell'aula rompeva il classico schema in cui i banchi sono disposti in file orizzontali ed i bambini non riescono a guardarsi gli uni con gli altri; Trentanove li dispone, infatti, formando una sorta di semicerchio,

13. Cfr. Intervista, cit.

così da creare un ambiente che potesse favorire maggiormente lo scambio e la discussione tra i bambini. Altre innovazioni sono state i quadri posti alle pareti dell'aula, l'esposizione dei lavori degli alunni, l'organizzazione di una piccola biblioteca di classe, l'introduzione di attività manuali ed espressive, l'organizzazione di assemblee con i genitori e addirittura brevi corsi serali sui problemi della scuola e su quelli fisico-psichici dei bambini (in collaborazione con l'Università Popolare presieduta da Alberto Albertoni e la partecipazione di vari esperti). Valorizza molto i giochi di gruppo in giardino, che guida personalmente; organizza inoltre uscite in città nel pomeriggio con piccoli gruppi di alunni. Sono anni di grande impegno, ma anche di molte soddisfazioni e gioie.

Nel 1958 Marcello Trentanove partecipa al concorso per la nomina di Direttore didattico; lo vince, risultando primo nella graduatoria provinciale¹⁴. Nel febbraio del 1959, essendosi resa vacante la sede di Borgo San Lorenzo, è incaricato di reggere provvisoriamente quel circolo che, oltre a Borgo, comprendeva anche il Comune di Scarperia. Vi rimane fino a tutto settembre ed il suo operato è molto apprezzato dai colleghi. Dal primo ottobre ha la nomina definitiva con sede a Vernio, in val di Bisenzio. Il circolo, oltre al Comune di Vernio, comprendeva anche i Comuni di Cantagallo e di Montemurlo, c'erano perciò molte scuole in sedi lontane e disagiate, che non potevano essere raggiunte se non in auto. È Direttore didattico a Vernio per due anni. Come già a Borgo San Lorenzo, anche a Vernio aveva iniziato a fare riunioni didattiche, oltre a quelle previste dai regolamenti, incontrando sempre grande soddisfazione e partecipazione da parte degli insegnanti.

Agli inizi degli anni Sessanta è trasferito a Figline Valdarno; è in questo periodo che partecipa attivamente al dibattito in corso nel paese sulla riforma della scuola: era stato progettato, da parte democristiana, un "piano di sviluppo decennale della scuola", del quale la legge 1073 del 1962, aveva stabilito uno "stralcio triennale". Per difendere la scuola statale e la sua laicità era nata l'ADESSPI, associazione mista di docenti, politici ed esperti; la Commissione nazionale scuola del PSI, sotto la spinta di Tristano Codignola che la presiedeva, elaborava riflessioni e progetti di riforma; un sindacato laico di insegnanti elementari, lo SNASE, contribuiva da parte sua all'approfondimento dei problemi strutturali e programmatici di una possibile nuova scuola. Trentanove partecipa a quasi tutte queste istanze anche con qualche scritto su riviste e volumi¹⁵: *La funzione direttiva oggi. Proposte per il rinnovamento e l'autonomia della dire-*

14. M. Trentanove, *Breve curriculum...*, cit.

15. M. Trentanove, *Alcune note...*, cit., p.65.

zione didattica; *Suggerimenti per la riforma. Presente e avvenire della scuola elementare; Intervento alla tavola rotonda organizzato da Scuola e Città; La dimissione; Del dirigere un'istituzione educativa*¹⁶.

Il primo ottobre del 1962 ottiene il trasferimento a Bagno a Ripoli, sede che aveva sempre desiderato. Infatti il Comune di Bagno a Ripoli, come la maggior parte dei comuni della provincia, aveva una amministrazione progressista, con la quale sarebbe stato più semplice collaborare. L'attività di Direttore didattico ricoperta da Marcello Trentanove nel Comune di Bagno a Ripoli ha la durata di 28 anni, fino al 31 agosto 1990.

3 - La sperimentazione del tempo pieno nella scuola di Bagno a Ripoli

Fra le esperienze più innovative della scuola di Bagno a Ripoli dalla fine degli anni '60 si ricordano il graduale passaggio dal tradizionale doposcuola, gestito dal Patronato scolastico, al tempo pieno e, dall'anno scolastico 1971-72, l'avvio della sperimentazione in ordine alla circolare ministeriale n. 45 del 5 febbraio 1970. Sin dall'anno scolastico 1963-64 esistevano nel territorio comunale le sezioni di doposcuola gestite dal Patronato¹⁷; esse avevano carattere assistenziale ed erano frequentate perciò solo dai bambini più poveri. Il doposcuola, dove si facevano i compiti per casa, era organizzato con ragazzi di classi diverse, per cui un unico insegnante doveva, ad esempio, occuparsi contemporaneamente dei bambini di prima, seconda e magari anche di terza classe, se non addirittura di cicli diversi. Questa impostazione non piaceva né alla Direzione didattica, né al Consiglio del Patronato, né all'Amministrazione comunale, per cui - dalla fine degli anni '60 - si cercò di convertire il doposcuola in una reale integrazione della scuola: prima di tutto trasformandolo da sezioni composte con alunni di classi diverse a sezioni corrispondenti a classi intere, in modo tale che i bambini affidati ad un insegnante provenissero tutti dalla medesima classe. Inoltre si cominciarono ad introdurre attività pratiche che compensavano l'ari-

16. Cives G., Fabi A., Fanucci B., Mei C., Santucci G., Trentanove M., Zangrilli V., *La funzione direttiva oggi. Proposte per il rinnovamento e l'autonomia della direzione didattica*, in Carlo L. Raghianti e al., *Democrazia e autonomia della scuola*, Einaudi, Torino, 1961; Pettini A., Trentanove M., *Suggerimenti per la riforma. Presente e avvenire della scuola elementare*, in "Scuola e Città", n. 1-2, gennaio-febbraio 1963; Id., *Intervento alla tavola rotonda 'La scuola di domani'*, in "Scuola e città", ottobre 1963; Trentanove M., *La dimissione*, in "Il mestiere di educatore", 1968; Id., *Del dirigere un'istituzione educativa*, in "Il mestiere di educatore", 1969.

17. Vi era anche un doposcuola privato a carattere religioso, frequentato però da un numero molto limitato di bambini.

dità dell'insegnamento tradizionale. Alla base dei cambiamenti che si stavano attuando, vi erano alcuni principi che, da quel periodo, saranno più volte ribaditi: la scuola non può avere come centro delle proprie attenzioni, e punto focale delle proprie energie, che il bambino; l'esperienza educativa consiste in un processo formativo e non in un addestramento puramente mnemonico e ripetitivo; l'esperienza scolastica deve valorizzare gli aspetti cognitivi, affettivi, manipolativi, espressivi e motori, in una visione globale dell'individuo; nella scuola il naturale desiderio di apprendimento e di espansione delle proprie esperienze da parte del bambino deve trovare rispondenza, aiuto, stimoli, occasioni.

Nel 1969 la Direzione inviò agli insegnanti una circolare¹⁸ che è particolarmente significativa per capire la portata dell'innovazione che si voleva introdurre: tutti gli insegnanti del Circolo erano invitati ad adoperarsi per assicurare che il doposcuola e la refezione potessero iniziare con la dovuta regolarità e inoltre si ricordava che il doposcuola doveva costituire un momento nella giornata scolastica dell'alunno non meno importante rispetto all'insegnamento in senso stretto. Nel campo della organizzazione della scuola già dall'anno scolastico 1962/63¹⁹ viene delineandosi per gradi una nuova mappa dei plessi scolastici con la soppressione delle piccole scuole periferiche e l'istituzione del servizio di trasporto per gli alunni²⁰.

Sotto il profilo delle offerte educative, come già accennato, si sviluppa un adeguato rinnovamento. Il tentativo che fu fatto, soprattutto da quando divenne Presidente del Patronato scolastico Vasco Tacconi, fu di cercare di convertire i doposcuola in una reale integrazione della scuola. A Bagno a Ripoli iniziò ad essere fatto un doposcuola a classi intere, cui nessuno era obbligato a partecipare, ma in cui i bambini affidati ad un insegnante erano tutti della medesima classe. Si iniziavano ad introdurre nel doposcuola attività pratiche che compensavano l'aridità dell'insegnamento tradizionale: vi fu così l'introduzione di attività manuali diverse, della musica, del gioco drammatico, dell'espressione corporea. Si determina il passaggio da una giustificazione assistenziale per i più disagiati (refezione) e culturalmente depauperati (refezione pomeridiana) ad una nuova opportunità educativa che doveva trovare raccordi con la scuola del mattino integrandone il ruolo formativo: trasformare cioè tutto il tempo sco-

18. Cfr. Archivio Direzione didattica di Bagno a Ripoli, circolare n. 8 del 27-12-1969 indirizzata agli insegnanti del circolo, *Doposcuola e refezione a cura del Patronato scolastico*.

19. Nel 1962 Marcello Trentanove diventa Direttore didattico del Circolo di Bagno a Ripoli.

20. Cfr. Ciclostilato dall'archivio della Direzione didattica di Bagno a Ripoli, M. Trentanove, *Il perché di una scelta*, ottobre 1991.

lastico in tempo educativo. La valorizzazione del doposcuola ha il merito di gettare le basi del meccanismo che porterà alla maturazione dell'idea del tempo pieno.

Il concetto di tempo pieno non implicava soltanto quello di tempo lungo e, nel doposcuola di Bagno a Ripoli, non si fece che anticipare le direttive di orientamento per l'attuazione dell'articolo 1 della legge n.820 del 1971²¹, in cui si ribadiva che la giornata scolastica doveva essere organizzata in modo che non ci fosse una gerarchia fra le materie e che doveva esserci invece una distribuzione-programmazione razionale delle aree disciplinari fra mattino e pomeriggio: tutto ciò voleva dire che contenuti diversi potevano trovar posto indifferentemente in qualunque momento dell'orario scolastico e che gli insegnanti dovevano lavorare in équipe.

Gli aspetti fondamentali della sperimentazione del tempo pieno²² attuata nella scuola di Bagno a Ripoli sono i seguenti²³:

1. Superamento dello schema organizzativo classe-insegnante. Viene introdotto il lavoro di équipe per cui più persone lavoravano con un gruppo di bambini.
2. lavoro di équipe introduceva l'esigenza della programmazione didattica come momento istituzionalizzato per realizzare la formulazione di interventi educativi sulla base dell'osservazione diretta del singolo alunno.
3. L'équipe permetteva inoltre la compresenza degli insegnanti. Ciò facilitava la possibilità di lavoro per piccoli gruppi, oltre che lo scambio di esperienze fra adulti.
4. L'organizzazione del lavoro per gruppi aveva valore principalmente per l'educazione sociale poiché favoriva una maggiore conoscenza fra i componenti attraverso uno scambio di esperienze e di idee.

Il tempo pieno, dunque, si presenta, viene vissuto e testimoniato come un'oc-

21. L'articolo 1 della legge 820/71 introduceva le attività integrative nella scuola elementare con lo scopo di contribuire all'arricchimento della formazione dell'alunno e all'avvio della realizzazione della scuola a tempo pieno.

22. Il progetto di sperimentazione del tempo pieno promosso da Trentanove portava il titolo: "Nuovo tipo di organizzazione di due classi del secondo ciclo". Viene presentato ai sensi della C.M. n.45 del febbraio 1970 e sottoscritto, in qualità di direttore scientifico, dalla Prof.ssa Lidia Tornatore, docente di Pedagogia presso l'Università degli Studi di Firenze. È così approvato dal Ministero, che concede autorizzazione e contributi. Il progetto prevedeva il funzionamento a tempo pieno di due classi del secondo ciclo, aperte fra di loro. L'esperienza fu condotta per due anni, cominciò con una terza ed una quarta classe e continuò l'anno successivo. Si trattò di un'esperienza pilota per il Circolo dal momento che fino ad allora non era mai stato fatto niente di simile.

23. M. Trentanove, *Il perché...*, cit., pp.7-12.

casione formativa per insegnanti, alunni, genitori. Per gli insegnanti costituì un'occasione di condurre l'insegnamento a classi aperte; comportò l'organizzazione del lavoro come équipe di adulti responsabili dell'andamento delle classi anche se con differenziazione personale di compiti; rese necessaria una programmazione collettiva; indusse ad un lavoro di revisione del proprio operato e ad un controllo dei comportamenti. Portò tutti i docenti ad assumere un costante atteggiamento di ricerca.

Per gli alunni il tempo pieno offrì un'occasione di reale vita collettiva dal momento che trascorrevano a scuola l'intera giornata; ha dato loro la possibilità di cimentarsi non soltanto negli apprendimenti scolastici ma anche in tutta un'altra serie di attività creative e pratiche; ha richiesto loro un impegno personale sia nel lavoro per piccoli gruppi sia in una serie di apprendimenti specifici attraverso il piano di lavoro individuale; li ha indotti ad acquisire comportamenti responsabili sia nei confronti dei compagni sia verso gli insegnanti. Li ha resi promotori, nei confronti dei genitori, del nuovo modo di intendere e vivere la scuola.

4 - Altre innovazioni attuate nella scuola di Bagno a Ripoli

Altro aspetto assai importante che caratterizzò la scuola di Marcello Trentanove è stata l'integrazione di bambini disabili nelle classi normali. A Bagno a Ripoli, infatti, sono presenti alunni con handicap già dall'inizio degli anni '70, anticipando quanto sancito dalla legge 517 del 1977, che abolisce le classi speciali e differenziali. Dall'anno scolastico 1971/72 sono abolite tutte le classi differenziali del Circolo, e i docenti che ancora potevano essere assegnati per questo tipo di posti vennero utilizzati come insegnanti di sostegno alle classi in cui gli alunni con particolari difficoltà erano inseriti²⁴. Tutto ciò, oltre a costituire un'anticipazione di quanto sancito alcuni anni dopo dalla legge 517 del 1977, comportò alcune importanti innovazioni: la programmazione individualizzata, la stretta collaborazione con i vari organismi preposti a questo tipo di problemi (ad esempio con il consorzio socio-sanitario e con il servizio di igiene mentale), il rapporto ravvicinato con le famiglie, l'integrazione dell'azione della scuola con quella del territorio. Il problema dei bambini disabili veniva considerato non tanto da un punto di vista medico, quanto come un problema so-

24. S. Cannoni, G. Tassinari, *La Scuola e l'Ente locale per l'innovazione educativa*, Regione toscana, Giunti, 1999, p.117.

ziale ed educativo di cui tutti, enti e persone, dovevano farsi carico. L'inserimento di alunni con difficoltà era auspicato come necessario per superare l'esclusione o l'emarginazione cui erano destinato chi presentava qualche diversità di carattere fisico, psichico o comportamentale.

Un esempio del livello qualitativo raggiunto dal Comune riguardo all'accoglienza di bambini disabili è il tipo di utilizzazione degli insegnanti con conoscenze specializzate per questo tipo di problemi: mentre la legge non teneva in alcun conto le esigenze di ogni classe, nel Circolo di Bagno a Ripoli l'assegnazione dei docenti avveniva in modo tale che, dove vi fossero bambini in difficoltà, ci si potesse avvalere delle speciali competenze di alcuni insegnanti²⁵. Infatti, laddove fossero presenti in una classe bambini con handicap, il Provveditorato agli Studi nominava un insegnante di sostegno. Questi però, a differenza di ciò che accadeva normalmente nelle altre scuole, che destinavano l'insegnante esclusivamente al bambino/i in difficoltà, nelle scuole di Bagno a Ripoli tali insegnanti costituivano un'unità in più nella classe e pertanto il sostegno anziché al singolo veniva dato all'intero gruppo di alunni. Ciò si verificava particolarmente nelle classi a tempo pieno, nelle quali maggiormente venivano accolti gli alunni con handicap. Un altro elemento attraverso il quale si cercò di assicurare il buon esito dell'inserimento di bambini con disabilità fu il limitare il rapporto insegnanti-alunni nelle classi della sperimentazione a un insegnante per quindici alunni o ancora meno²⁶, superando ancora una volta gli ostacoli della politica scolastica statale.

Grazie all'intervento del Comune si poteva porre rimedio alle carenze legislative che non garantivano la continuità didattica, non prevedevano la compresenza, non favorivano l'inserimento di bambini disabili (non prevedendo un numero massimo quando nella classe fossero inseriti bambini con difficoltà). L'Ente locale, infatti, promuoveva corsi di aggiornamento e assegnava una sua insegnante a ogni équipe a tempo pieno, permettendo la compresenza di più adulti in alcune parti della giornata scolastica.

La scuola di Bagno a Ripoli era aperta anche all'accoglienza di bambini disabili che non erano stati accettati in alcune scuole di Firenze. Nei casi in cui le famiglie di bambini con handicap non avessero mandato a scuola i figli, gli insegnanti e il Direttore andavano anche a casa a trovarli.

25. Cfr. Archivio biblioteca comunale di Bagno a Ripoli, Consiglio di interclasse di Antella, *Brevi linee d'intervento sul problema dell'inserimento scolastico dei bambini handicappati*, Antella, 18-4-1977, p.2.

26. *Ivi*, p.3.

L'azione in favore dei bambini con handicap o con particolari difficoltà comportò un rapporto molto stretto con le famiglie allo scopo di ottenere la scolarizzazione di alcuni alunni; in seguito fu necessario sensibilizzare gli altri genitori ai problemi e ai diritti dei bambini portatori di handicap e, collateralmente, integrare l'azione della scuola con quella del territorio, ad esempio tempo libero, soggiorni di vacanza, ecc.

Un altro elemento che ha caratterizzato il processo di rinnovamento della scuola attuato a Bagno a Ripoli ed ha favorito il buon esito delle innovazioni introdotte, è stato il coinvolgimento diretto dei genitori degli alunni. La Direzione didattica e l'Amministrazione comunale organizzarono - sin dalla fine degli anni '60 - numerose assemblee pubbliche rivolte alle famiglie dei ragazzi e più in generale alla popolazione, in cui si spiegavano le ragioni di certe scelte e si invitavano i convocati a prendere posizione sugli argomenti oggetto di discussione. I genitori erano così stimolati ad interessarsi non solo del profitto dei propri figli ma anche ad entrare nel merito di questioni pedagogiche innovative: era questo un fatto molto importante, sia perché avveniva in un periodo in cui la scuola era generalmente chiusa rispetto al contesto sociale nel quale si inseriva, sia perché coinvolgeva tanti genitori - spesso scarsamente istruiti - su temi "scolastici", che avevano dirette o indirette implicazioni culturali, sociali e politiche. Nacque così un vasto movimento associativo, che sarebbe stato "spontaneo ma non troppo", poiché se avesse costituito soltanto la moda di un periodo, non avrebbe avuto né la durata temporale né la consistenza culturale che poi ha effettivamente mantenuto.

Sono esempi significativi della vasta partecipazione al dibattito sui temi della scuola - perlomeno dagli anni '60 a tutto il decennio successivo - non solo le frequenti e affollate assemblee pubbliche organizzate dal Comune e/o dalla Direzione ma, prima ancora dell'emanazione dei decreti delegati del 1974, la formazione di un Consiglio di Direzione e l'istituzione dei Comitati dei genitori a Bagno a Ripoli e a Grassina²⁷. L'idea di costituire un Consiglio di Direzione era già in parte maturata nell'anno scolastico 1964-65, ma fu solo all'inizio del 1968-69 che essa prese maggiore consistenza; il Direttore promosse la costituzione, in via sperimentale, di un Consiglio di Direzione composto dai rappresentanti degli insegnanti elementari del Circolo, dalla segretaria e dal Direttore stesso. Nelle intenzioni di quest'ultimo il compito di tale organismo doveva essere quello di discutere i problemi relativi al miglior funziona-

27. Informazioni tratte dall'intervista a me rilasciata da Giuseppe Carrai, Assessore alla Pubblica Istruzione del Comune di Bagno a Ripoli dal 1964 al 1976, il 18 aprile 2008 presso la sua abitazione a Bagno a Ripoli.

mento della scuola, sulla base dell'esperienza diretta nelle varie sedi di insegnamento, e di stabilire una più stretta collaborazione fra il corpo docente e gli organi preposti all'amministrazione della scuola. Marcello Trentanove sostiene che sia fuori dubbio che la migliore funzionalità dell'istituzione scolastica pubblica può essere tanto meglio raggiunta quanto più sono cointeressati all'opera di formazione e di sviluppo delle giovani generazioni tutti coloro - enti e persone - che, direttamente o indirettamente, agiscono nel settore educativo. Ritiene che, per la discussione di particolari problemi, sarebbe opportuna la presenza in seno al Consiglio di Direzione di rappresentanti dell'amministrazione comunale e del patronato scolastico, nonché di alcuni elementi "tecnici" quali il medico scolastico, l'assistente sanitaria, i membri dell'équipe del centro di igiene mentale infantile che ha in carico la zona di Bagno a Ripoli. Ugualmente indispensabile è la presenza di rappresentanti dei genitori²⁸.

In una riunione del novembre 1970 tenuta presso la Direzione didattica, si decideva che di norma il Consiglio di Direzione doveva essere costituito dai soli rappresentanti degli insegnanti di scuola elementare e materna (statale e comunale), dalla segretaria e dal Direttore, ma che - quando si fossero affrontati argomenti di carattere più generale - lo stesso Consiglio del Comune, del Patronato, dei servizi di medicina scolastica e di igiene mentale, dei genitori (per questi ultimi fu deciso che venissero nominati dai consigli dei genitori delle varie scuole) dovevano essere presenti; inoltre il Direttore invitava gli insegnanti a interpellare i genitori dei propri alunni (rivolgendosi anche, laddove esistevano, agli organismi dei genitori costituitisi spontaneamente al di fuori della scuola) per conoscere le loro opinioni circa le forme della loro rappresentanza in seno al Consiglio di Direzione²⁹.

Le opportunità che il Consiglio di Direzione offriva non sfuggirono ai Comitati dei genitori di Bagno a Ripoli e di Grassina, i quali espressero al Direttore didattico il desiderio di essere rappresentati nelle riunioni del nuovo organismo³⁰. A queste richieste Trentanove rispondeva positivamente nel marzo 1970, richiedendo i nominativi di due o tre genitori di alunni frequentanti le scuole elementari del Circolo, quali loro rappresentanti all'interno del Consiglio di Direzione. I Comitati dei genitori di Bagno a Ripoli e di Grassina svolgevano una significativa attività: si interessavano delle questioni dei libri di testo, della strutturazione della scuola a tempo pieno, della tipologia edilizia

28. Cfr. Archivio Direzione didattica di Bagno a Ripoli, lettera al Sindaco e al Presidente del Patronato scolastico, *Costituzione in via sperimentale, del consiglio di direzione*, 8 gennaio 1970.

29. Cfr. Archivio Direzione didattica di Bagno a Ripoli, Circolare n. 5, 19-11-1970.

30. Cfr. Archivio biblioteca comunale di Bagno a Ripoli, Lettera del Consiglio dei Genitori di Grassina al Direttore didattico, 27-1-1970.

per una scuola nuova, del rapporto scuola materna ed elementare, scuola elementare e media.

Numerose erano le riunioni organizzate dal Consiglio dei genitori di Grassano, a cui partecipavano gli insegnanti, il Direttore, gli amministratori locali e figure professionali diverse, che si riteneva potessero dare un valido contributo al processo di rinnovamento scolastico in attuazione. Durante questi incontri venivano proposti all'attenzione dei genitori da parte del Direttore tematiche scolastiche e pedagogiche, oltre agli aspetti puramente organizzativi e di ordine pratico³¹. Erano quindi momenti molto significativi e formativi per i genitori, che si vedevano coinvolti per la prima volta nella crescita scolastica dei loro figli ed avevano la possibilità di confrontarsi su tematiche pedagogiche e psicologiche con una figura altamente qualificata qual era Marcello Trentanove. I genitori partecipavano inoltre numerosi a seminari su temi educativi, sempre organizzati dalla Direzione, condotti da esperti del settore, pedagogisti, psicologi, assistenti sociali, docenti universitari.

Risulta quindi evidente che il D.P.R. n.416 del 1974, con il quale si istituivano gli organi collegiali, non faceva che sancire legalmente l'esigenza di realizzare la partecipazione democratica alla gestione della scuola, che a Bagno a Ripoli si era già cercato di anticipare; gli organi collegiali furono quindi istituiti quando ancora non era affievolita la mobilitazione dei comitati locali dei genitori.

Nei primi anni che seguirono l'istituzione degli organi collegiali, nel Circolo di Bagno a Ripoli non si fece che consolidare una prassi già avviata da tempo: si continuarono ad organizzare, sia per gli insegnanti sia per i genitori, numerosi seminari in cui, sempre con il contributo di esperti, si affrontavano tematiche psicologiche, pedagogiche, organizzative.

Si era instaurato un clima molto positivo e proficuo grazie a rapporti generalmente buoni fra genitori e insegnanti, genitori e Consiglio di circolo, Consiglio di circolo e Direzione didattica, genitori, Consiglio di circolo ed Ente locale. In particolare, un aspetto che caratterizzava Bagno a Ripoli riguardava il rapporto fra Consiglio di circolo e Direzione didattica: infatti la Direzione coinvolgeva il Consiglio anche in quelle decisioni che avrebbe potuto assumere autonomamente, valorizzando così questo organismo e i suoi componenti³².

31. Informazioni tratte dall'intervista a me rilasciata da Francesco Magherini, primo Presidente del Consiglio di Circolo della scuola di Bagno a Ripoli, in data 28 marzo 2008 presso la sua abitazione a Firenze.

32. Informazioni tratte dall'intervista a me rilasciata da Paola Campani, genitore di due ragazzi che frequentavano la scuola di Bagno a Ripoli, in data 12 marzo 2008 presso la sua abitazione a Bagno a Ripoli.

Scritti di Marcello Trentanove

- *La scuola normale nel progetto di riforma*, in "Il nuovo corriere", 5 agosto 1952. (con Giacomo Cives, Aldo Fabi, Bruno Fanucci, Celso Mei, Giacomo Santucci, Virgilio Zangrilli) *La funzione direttiva oggi. Proposte per il rinnovamento e l'autonomia della direzione didattica*, in Carlo L. Ragghianti e al.,
- *Democrazia e autonomia della scuola*, Einaudi, Torino, 1961.
- *I problemi dell'attuale scuola elementare in Italia*, in "Scuola e Città", n.6, giugno 1962, pp. 220-237.
- Pettini A., Trentanove M., *Suggerimenti per la riforma. Presente e avvenire della scuola elementare*, in "Scuola e Città", n. 1-2, gennaio-febbraio 1963.
- *La dimissione*, in "Il mestiere di educatore", 1968.
- *Del dirigere un'istituzione educativa*, in "Il mestiere di educatore", 1969.
- *Un programma per linee di intervento*, in "Il paese", 30 settembre 1983.
- *Testimonianza a Simonetta Cannoni di Marcello Trentanove* (Firenze, 11 settembre 1995), in S. Cannoni, G. Tassinari, *La Scuola e l'Ente locale per l'innovazione educativa*, Giunti, Firenze, 1999.

Scritti inediti di Marcello Trentanove

- *Motivazioni ideali, finalità educative, ragioni sociali della scuola a tempo pieno*, s.d. (presumibilmente metà anni '70).
- *Il perché di una scelta* (come si è ideato e realizzato il progetto del tempo pieno nella scuola di Bagno a Ripoli), s.d.
- *Del dirigere (un'istituzione educativa)* (riflessioni sulla funzione direttiva, in particolar modo in campo educativo), s.d.
- *I rapporti dei CEMEA toscani con gli enti organizzatori di soggiorni di vacanza*, s.d.
- *Breve nota sul convegno sulla scuola materna statale e comunale*, Grassina-Bubè, 5-6 giugno 1981 (scritto per i genitori e gli insegnanti di Bagno a Ripoli).
- *Intervento durante l'incontro dei Direttori didattici della Toscana*, 4 febbraio 1982.
- *Intervento in occasione del conferimento della cittadinanza onoraria di Bagno a Ripoli*, Spedale del Bigallo, 28 giugno 2000.
- *Le origini dei CEMEA a Firenze* (in occasione del 50° anniversario della fondazione dei CEMEA a Firenze), Firenze, dicembre 2001.
- *Qualche cenno di storia della scuola di Bagno a Ripoli nel periodo 1962-1990* (in occasione della festa di chiusura dell'anno scolastico 2006/2007).
- *La partecipazione alla vita della scuola (intervento all'inaugurazione della mostra Le radici della partecipazione a Bagno a Ripoli)*, ottobre 2007.

Fonti d'archivio

Archivio Marcello Trentanove:

- Elenco dei titoli di cultura e delle pubblicazioni”, allegato alla domanda di Marcello Trentanove per la partecipazione al concorso per ispettore scolastico (Firenze, 28 giugno 1968).
- Breve curriculum di M. Trentanove e informazioni sulla sua attività professionale, Firenze settembre 1978.
- Alcune note sulla mia vita”, di M. Trentanove, dicembre 2007.

Fonti orali

Intervista a Francesco Magherini (primo Presidente del Consiglio di Circolo di Bagno a Ripoli), 28 marzo 2008, Firenze.

Intervista a Giuseppe Carrai (assessore alla Pubblica Istruzione del Comune di Bagno a Ripoli nel 1964), 18 aprile 2008, Bagno a Ripoli.

Intervista a Marcello Trentanove, 9 luglio 2007 e 7 febbraio 2008, Firenze.

Intervista a Paola Campani (genitore di due ragazzi che frequentavano la scuola di Bagno a Ripoli, ex Presidente del Consiglio di Circolo), 12 marzo 2008, Bagno a Ripoli.