

FATA

MORGANA

ISSN 2532-487X

web



L'invenzione pedagogica

15

Fata Morgana Web

n. 15, 2021 - "L'invenzione pedagogica"

ISSN 2532-487X

Direttore: Roberto De Gaetano

Comitato direttivo: Alessandro Canadè (coordinamento), Pierandrea Amato, Emilio Bernini, Gianni Canova, Francesco Ceraolo, Alessia Cervini, Felice Cimatti, Adriano D'Aloia, Daniele Dottorini, Anne-Violaine Houcke, Ruggero Eugeni, Michele Guerra, Marco Pedroni, Valentina Re, Bruno Roberti, Rosamaria Salvatore, Christian Uva, Luca Venzi, Dork Zabunyan

Caporedattori: Massimiliano Coviello, Angela Maiello, Nausica Tucci

Redazione: Alma Mileto (coordinamento), Raffaello Alberti, Luca Bandirali, Simona Busni, Antonio Capocasale, Dario Cecchi, Deborah De Rosa, Gianfranco Donadio, Patrizia Fantozzi, Andrea Inzerillo, Caterina Martino, Pietro Renda, Giacomo Tagliani, Francesco Zucconi

Segreteria di redazione: Alessia Cistaro, Roberta D'Elia, Sara Marando, Isabella Mari, Carmen Morello, Nadine Passarello, Francesca Pellegrino, Mara Scarcella

Web design and graphic concept: Deborah De Rosa

Social media manager: Loredana Ciliberto

Fascicoli di *Fata Morgana Web* a cura di Nausica Tucci

Responsabile intellettuale: Roberto De Gaetano
Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali
Università della Calabria
Ponte P. Bucci, cubo 17B, V piano
87036 Campus di Arcavacata, Rende (CS)

INDICE

| | |
|---|-----------|
| RACCONTARE IL MONDO (A TESTA IN GIÙ) | 3 |
| Daniele Dottorini | |
| L'ARTE COME MODELLO DI APPRENDIMENTO | 6 |
| Dario Cecchi | |
| PEDAGOGIA DELL'EMERGENZA E DIRITTI DELL'INFANZIA | 9 |
| Erica Moretti | |
| INVENTARE OCCASIONI | 13 |
| Elisa Binda | |
| IL GRIDO BAMBINO | 17 |
| Ermanno Taviani | |
| MAIEUTICA RECIPROCA | 20 |
| Giulia Crisci | |
| UN INVITO A ORGANIZZARSI | 24 |
| Vanessa Roghi | |

Raccontare il mondo (a testa in giù)

Daniele Dottorini

Il centenario di Gianni Rodari.



In quello straordinario libro di confine (tra racconto personale e saggio, esperimento letterario e *memoir*) che è *Grammatica della fantasia* (1973), Gianni Rodari parla del potere che hanno le storie di diffondersi, trasformarsi, passare da uno spazio ad un altro: una storia può essere raccontata da un solo narratore, o da un gruppo; può diventare un canovaccio per uno spettacolo teatrale, un soggetto per un film, per un fumetto, per uno spettacolo di burattini; può essere infine lo spunto per giochi potenzialmente infiniti. Questa capacità di diffusione, di disseminazione della parola narrata è, continua Rodari, paragonabile all'effetto di un sasso gettato in uno stagno: essa «provoca una serie infinita di reazioni a catena, coinvolgendo nella sua caduta suoni e immagini, analogie e ricordi, significati e sogni, in un movimento che interessa l'esperienza e la memoria, la fantasia e l'inconscio e che è complicato dal fatto che la stessa mente non assiste passiva alla rappresentazione, ma vi interviene continuamente, per accettare e respingere, collegare e censurare, costruire e distruggere».

Questo movimento espansivo, che coinvolge attivamente tutto ciò che incontra, mostrando dunque il movimento creativo come un evento collettivo, non singolare, è una delle espressioni principali di quella che Rodari chiama (non senza ironia) *Fantastica*, materia di studio della fantasia e dell'invenzione narrativa, contrapposta alla *Logica*, ma dotata anch'essa di leggi e forme, di pratiche e modalità proprie. Questa contrapposizione infatti non deve ingannare: la Fantasia non è per Rodari l'elogio di una pura improvvisazione: essa consta di leggi che sovvertono certo quelle della logica tradizionale, ma che appartengono come questa alla ragione umana o all'umano in quanto tale. La parola stessa arriva allo scrittore improvvisamente, come una folgorazione: leggendo i frammenti di Novalis si imbatte in uno che diventerà per lui una guida («Se avessimo anche una Fantastica, come una Logica, sarebbe scoperta l'arte di inventare»). Anche per questo, dopo la *Grammatica*, Rodari inizia a scrivere gli *Esercizi di Fantastica*, secondo una divisione tipica dei manuali scolastici (prima la

grammatica e poi gli esercizi). Testo che rimarrà non finito, per la morte improvvisa dell'autore e i cui materiali saranno pubblicati anni dopo da Einaudi, con il titolo *Esercizi di Fantasia* (1981).

Ecco, questo è un buon punto di partenza per ripensare oggi l'eredità di Gianni Rodari, al di là di ogni legittima e giusta elegia, di ogni omaggio e ricordo. Si tratta appunto di pensare la Fantastica come l'arte di osservare quel sasso lanciato sullo stagno, per esplorarne i movimenti, l'espansione e, soprattutto il coinvolgimento attivo di tutti i soggetti che quel movimento incontra. Quella di Rodari è un'idea collettiva di narrazione, non tanto nel senso quasi utopico di una storia frutto di una intelligenza collettiva, quanto nel senso che ogni elemento, anche piccolo, di una narrazione incontra una soggettività che è capace di intervenire su di esso, di farlo proprio o di respingerlo. Una teoria della creazione artistica che è anche una teoria della fruizione come operazione creativa e una pratica pedagogica: «Io spero che il libretto [*Grammatica della fantasia*] possa essere ugualmente utile a chi crede nella necessità che l'immaginazione abbia il suo posto nell'educazione».

La memoria torna allora alle storie di Rodari, spesso appunto dislocate, quasi casuali, in cui è un piccolo dettaglio osservato per caso che può dar origine al tutto purché quel dettaglio esca dalla percezione ordinaria, diventi appunto movimento centrifugo capace di distorcere tutta la percezione del mondo. In *Favole al telefono* (1962), il ragionier Bianchi, in viaggio per lavoro, racconta ogni sera una breve favola alla figlia (che non riesce ad addormentarsi senza). Favole brevi e folgoranti, dagli esiti imprevedibili, perché il loro punto di partenza è appunto il rovesciamento - rigoroso - della logica: il fucile del cacciatore che non spara, ma fa "Pum! Pam!" con voce di bambino, il palazzo fatto di gelato che viene leccato golosamente da tutti i bambini della città, il bambino distratto che durante la sua passeggiata perde via via parti del suo corpo.

La forma del racconto qui - ma anche negli altri grandi libri di favole rodariane - come nelle *Filastrocche in cielo e in terra* (1960), o nelle *Novelle fatte a macchina* (1973) - segue regole dello spostamento, dello slittamento surreale di un elemento che irrompe nel mondo infrangendo le leggi della logica, come un coccodrillo che si presenta come esperto di caccia di gatti ad un quiz televisivo («Non le sembra una materia un po' fecale?». «Ma anche felina». «Giusto, non ci avevo pensato»).

Le narrazioni non sono pure associazioni di elementi impossibili, non sono legate ad una idea della pura visionarietà, ma appunto seguono delle regole che in fondo sono le tecniche del surrealismo (regole di composizione e di creazione che lo stesso Breton detestava, ma di cui ammetteva l'esistenza): il rovesciamento dello sguardo, capace così di vedere il mondo "a testa in giù", da una prospettiva che ne sposta gli equilibri, è un metodo prospettico, è il punto di partenza per un processo di creazione e di invenzione narrativa.

Questa idea è probabilmente una delle grandi eredità lasciate da Rodari, soprattutto perché essa può essere declinata, come si diceva

all'inizio, in qualsiasi forma espressiva così come nelle pratiche pedagogiche. Anzi, sarebbe affascinante ricostruirne il percorso lungo tutta la storia delle forme narrative, dal cinema (dal vero o di animazione) alla letteratura (per adulti o per bambini), dal teatro (in ogni sua forma) fino a qualsiasi esperienza di racconto. Si potrebbe allora incontrare (anche solo rimanendo nel territorio esteso del cinema) il ragazzo dai capelli verdi di Losey insieme al gatto magico Totoro di Miyazaki; i personaggi della media e alta borghesia di Buñuel con le sfilate carnevalesche dei personaggi felliniani; i mondi e i corpi mutanti di Nichetti con i nonsense visivi e linguistici di Lynch; il mondo veramente "rodariano" di Anatolij Petrov (autore tra l'altro di una versione animata de *La passeggiata di un distratto*) che incontra gli spazi unici del cinema di Alexandre Alexeieff. Un elenco, un gioco, una fantasia appunto che potrebbe continuare a lungo; ma anche il punto di partenza per una controstoria del cinema che si rivela poi una storia della creazione delle immagini, delle sue regole e della sua potenza.

Riferimenti bibliografici

- Novalis, *Scritti filosofici*, Morcelliana, Brescia 2019.
G. Rodari, *Grammatica della Fantasia*, Einaudi, Torino 1976.
Id., *Favole al telefono*, Einaudi, Torino 1995.
Id., *Esercizi di Fantasia*, Einaudi, Torino 2016.

L'arte come modello di apprendimento

Dario Cecchi

L'eredità pedagogica di John Dewey.



Come molti pensatori pragmatisti, John Dewey non è un filosofo “puro”. Charles S. Peirce elabora un’originale semiotica *ante litteram*. William James, oltre che filosofo, è stato uno degli psicologi più innovativi del suo tempo e non solo. Nel caso di Dewey, l’alleanza tra riflessione filosofica e sapere scientifico va sotto il segno dell’educazione. In nessuno dei casi sopradetti si tratta di eclettismo: ne va di una visione della filosofia che vede nei contesti sociali e culturali – oggi diremmo: nelle “forme di vita” – il punto di partenza della riflessione filosofica. Tali contesti si presentano al filosofo attraverso le diverse forme del sapere, scientifico e umanistico, che producono. La produttività di un “sistema filosofico” si gioca dunque nella triangolazione tra forme della vita, forme del sapere e forme della riflessione. Solo un vecchio pregiudizio europeo ha potuto vedere nel primo movimento filosofico americano la promozione accademica di un atteggiamento pratico, una sorta di filosofia dell’“uomo della strada”. I pragmatisti, Dewey in particolare, si sono sforzati a ripensare l’eredità della filosofia moderna, riportando, per usare categorie hegeliane, lo spirito assoluto, cioè la forma più avanzata del pensiero, allo spirito oggettivo, cioè alla forma generale del vivere associato.

Nel caso di Dewey questa connessione si realizza attraverso una riconsiderazione del valore filosofico dell’educazione. Se parlo di riconsiderazione è perché già prima di Dewey l’educazione è stata messa al centro di un progetto filosofico e segnatamente estetico. Ma esaminiamo innanzitutto l’attualità del suo pensiero educativo. Come pedagogista, Dewey è considerato di solito come l’inventore della formula del *learning by doing*, dell’apprendimento realizzato in chiave non teoretica, attraverso il fare. È una modalità di apprendimento più originaria rispetto alla distinzione, di recente riproposta, tra apprendimento “simbolico-

ricostruttivo” e apprendimento “senso-motorio”. Il *learning by doing* non riguarda solo le forme del saper-fare tecnico: si ipotizza che ogni conoscenza chiami in causa, direttamente o indirettamente, l’impegno del soggetto in un’esperienza. Tutto il sapere implica un’esperienza: di conseguenza, nessuna forma di vita propriamente umana, comprese quelle in cui la scienza gioca un ruolo determinante, può “sospendere” il corpo nella sua effettualità. Più radicalmente, proprio perché il soggetto è umano in quanto acquisisce conoscenze attraverso apprendimento ed esperienza, il corpo umano può essere pensato come medium dell’apprendimento e istanza di riferimento dell’intera architettura del sapere: il corpo umano è misura di tutte le cose, si direbbe parafrasando Protagora.

Notevole è il fatto che uno dei luoghi eminenti di esibizione di tale impostazione filosofico-pedagogica sia l’educazione estetica. Questo tratto mette Dewey in un rapporto implicito ma non del tutto infondato con Schiller: le *Lettere sull’educazione estetica* (1794) sono uno dei pochi classici dell’estetica moderna che Dewey giudica positivamente e di cui, a differenza della *Critica della facoltà di giudizio* (1790) di Kant, non ha una conoscenza di seconda mano. Riflettendo sull’educazione artistica, tanto Dewey quanto Schiller non si limitano a teorizzare la tecnica pedagogica più adeguata. Dewey in particolare ragiona su due questioni: come l’arte fornisca un modello di apprendimento (e di esperienza); come l’educazione artistica riproponga in termini originali la questione dell’esemplarità dell’arte.

Quanto alla prima questione, le classi d’arte offrono un modello di cooperazione tra docente e allievo, ripensati come *master* e *apprentice*, come maestro (di bottega) e apprendista. Non è un modello educativo limitato all’arte, ma può essere esteso ad altri campi. In effetti, e vengo alla seconda questione, l’esemplarità dell’opera d’arte – il fatto che essa fornisce una regola di giudizio, come se istituisse nella sua singolarità una nuova classe di significato – emerge nel modo più trasparente quando il maestro offre l’opera alla libera rielaborazione dell’allievo. Di conseguenza, il modello artistico non prende forma unilateralmente nell’opera del maestro offerta all’imitazione dell’allievo, ma sta piuttosto *tra* il lavoro del maestro e la rielaborazione dell’allievo. Non è un caso se Umberto Eco veda in Dewey un precursore del suo concetto di “opera aperta”. Più puntualmente, si può dire che per lui l’opera d’arte vada pensata piuttosto come *processo* e *progetto*, trovando perciò la sua forma eminente nell’architettura e oggi in tutte le pratiche artistiche intermediali e cooperative. Per questa ragione, l’educazione estetica fornisce il fondamento teoretico dei processi educativi in genere: esibisce l’azione di un’*intelligenza sensibile* o *sensibilità intelligente*, cioè del felice accordo tra una mente incarnata e di un saper-fare incorporato.

Guardando alla situazione emergenziale della DAD, viene da chiedersi se sia possibile a queste condizioni attivare l’azione di un’intelligenza sensibile, ovvero se ci si sia interrogati a sufficienza su quali condizioni siano necessarie per riprodurla in una comunicazione a distanza.

Inevitabile è il confronto tra questo protocollo e le alternative proposte ma non considerate. Tra le soluzioni ipotizzate per ovviare all'insufficienza di spazio nelle scuole, si era suggerito di riconvertire temporaneamente gli spazi museali in aule. A quel che posso comprendere, non si sarebbe trattato semplicemente di evitare assembramenti ma di riorganizzare i moduli di insegnamento. Una lezione di storia o di storia dell'arte, svolta in un museo, a contatto con i documenti del sapere trasmesso, invece che in un'aula, avrebbe indotto l'insegnante a coinvolgere gli studenti in un'attività di *interrogazione del documento* come momento di generazione o di verifica della conoscenza. Il docente avrebbe così trattato gli studenti come studiosi inquadrati in un programma di ricerca. Non c'è dubbio che la ricettività e la risposta creativa della classe ne sarebbero risultate accresciute.

Non voglio dire che tale possibilità sia preclusa in linea di principio alla piattaforma digitale, com'è stato peraltro autorevolmente sostenuto da Gino Roncaglia. Il punto è che, usata come mera "stanza sostitutiva" dell'aula scolastica, la piattaforma digitale, irrigidendo l'interazione verbale tra docente e allievo, accentua il carattere dottrinario dell'insegnamento, a scapito della partecipazione degli studenti. È mancata la consapevolezza che la tecnologia è produttiva di senso quando non è usata come uno "strumento impassibile", ma quando diventa nelle mani di chi la usa un *processo creativo*. E non è stata sentita, di conseguenza, l'esigenza di avviare la formazione dei docenti al linguaggio digitale, alla sua capacità di coniugare in maniera inedita oralità, scrittura e immagini allo scopo di incentivare una diversa forma di comunicazione interattiva. L'internet educativo avrebbe potuto essere una nuova "finestra albertiana" affacciata sul paesaggio dell'esperienza da fare; ha finito per riprodurre virtualmente la distanza verticale tra la cattedra sul piedistallo e i banchi di sotto.

Riferimenti bibliografici

- F. Antinucci, *Parola e immagine: storia di due tecnologie*, Laterza, Roma-Bari 2011.
U. Eco, *Opera aperta: forma e indeterminazione nelle poetiche contemporanee*, Bompiani, Milano 1962.
J. Dewey, *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2014.
Id., *Individualità ed esperienza*, in *Esperienza, natura e arte*, Mimesis, Milano 2014.
P. Montani, *Emozioni dell'intelligenza: un percorso nel sensorio digitale*, Meltemi, Milano 2020.
G. Roncaglia, *L'età della frammentazione: cultura del libro e scuola digitale*, Laterza, Roma-Bari 2018.
F. Schiller, *L'educazione estetica*, Aesthetica, Palermo 2005.

Pedagogia dell'emergenza e diritti dell'infanzia

Erica Moretti

Maria Montessori per ripensare il presente.



La grande eredità intellettuale di Maria Montessori emerge chiaramente nelle numerose scuole che ne adottano il metodo. Le attività pedagogiche proposte esaltano i principi cardine della metodologia: il bambino è al centro del processo educativo, le sue inclinazioni vengono assecondate, i suoi bisogni emotivi e cognitivi ascoltati. Ogni allievo gode di una profonda fiducia e a tutti è sempre riconosciuta una grande dignità.

Meno evidente, oggi come allora, è il lavoro compiuto da Montessori fuori dalle *Case dei bambini*, interamente volto a dar voce a quello che lei chiamò il «cittadino dimenticato». A ben guardare, *Il metodo della pedagogia scientifica*, che portò Montessori alla ribalta della scena mondiale, nacque proprio dalle esperienze sviluppate con quei bambini per lo più ignorati, isolati, considerati dallo Stato come individui da contenere più che cittadini da educare. I piccoli frenastenici della Clinica Psichiatrica universitaria, accorpata al manicomio romano di Santa Maria della Pietà, così come i figli dei lavoratori di San Lorenzo, abbandonati a se stessi per giornate intere, furono i primi alunni della *Casa dei bambini*. Storie di vita che si ritrovano e si riconoscono in altre esperienze nazionali e non: i "Gianni", i figli dei contadini di Don Milani, i bambini di Trappeto protagonisti del libro *Morrà di fame qualche altro bimbo quest'inverno* di Danilo Dolci, gli oppressi di Paulo Freire. Piccoli emarginati che ebbero l'opportunità di vivere, proprio grazie al loro status sociale, esperienze trasformative. La stessa scuola Montessori, bella e stimolante ma soprattutto inclusiva e democratica, trova eco in quelle immaginate da Gianni Rodari e costruite dal Movimento di Cooperazione Educativa. Proprio da queste esperienze nasce, e delle stesse si nutre, la battaglia politica dell'educatrice di Chiaravalle a favore dei diritti dell'infanzia.

Vale la pena chiedersi per quale motivo il ricordo dell'esperienza montessoriana sia limitato ad alcuni semplici aspetti, come l'esplosione della scrittura e il materiale sensoriale, ma non includa quasi mai l'impegno

dell'educatrice in materia di pacifismo e diritti infantili. Si può ipotizzare che la scelta di accettare i fondi del regime fascista per diffondere le sue scuole in Italia negli anni venti abbia inibito gli approfondimenti teorici sul più ampio lavoro svolto da Montessori a livello internazionale. O forse, al contrario, potrebbe averla penalizzata la sua costante e dichiarata astensione da qualsiasi partito politico, ad esclusione di quello dell'infanzia. O, ancora, il problema potrebbe nascere dal fatto che, al di fuori delle organizzazioni montessoriane, nessuna scuola pubblica si sia fatta erede della sua pedagogia e che la maggior parte delle scuole Montessori siano private o che, a parte qualche felice eccezione, accolgano i figli di coloro che possono permettersi il lusso di occuparsi direttamente e attivamente dell'educazione della prole. Le motivazioni sono molteplici e in parte confuse. Ciò che resta invariata, tuttavia, è la conclusione: Montessori è ricordata solo per il metodo, la riflessione teorica e politica sviluppata dall'educatrice in merito ai diritti dell'infanzia resta a oggi, per la maggior parte, un territorio inesplorato.

Il paradosso che appare evidente è che il metodo nacque proprio da una pedagogia dell'emergenza, da una situazione sociale molto simile a quello che stiamo affrontando noi tutti oggi a causa della pandemia. La rivoluzione pedagogica montessoriana prese le mosse proprio dai bambini in difficoltà, dal recupero di coloro che vivevano ai margini della società, attraverso una scuola pronta ad aprirsi ai fanciulli e alle loro famiglie, eretta a baluardo contro le ingiustizie sociali e che, nel tempo, avrebbe arginato il protrarsi dello svantaggio sia economico sia di genere. È il caso dei bambini dell'Agro Romano, dove «drappelli di maestri, che in bicicletta, in carrettino, a piedi, si sparg[evano] con ogni tempo, allorché annotta nella deserta tenebra dell'Agro per recarsi a fare scuola nelle gutterie e nelle capanne» a cui Montessori si dedicò insieme ad Alessandro Marcucci, Giovanni Cena, Sibilla Aleramo, Anna Fraentzel Celli e Angelo Celli all'inizio del '900. Così anche per i sessanta orfani del terremoto di Messina e Reggio Calabria, che la pedagogista di Chiaravalle educò in un convento nel 1910.

A partire da quella che Montessori definisce una pedagogia riparatrice i bambini possono diventare portatori di cambiamento. La scuola è quindi luogo trasformativo per lo studente che a sua volta diventerà poi perno della ricostruzione. Quest'ultima è un'idea duttile per Montessori, che si adatta ai molti contesti in cui operò, tra cui il Belgio occupato nei primi mesi della Grande Guerra, l'Europa a brandelli del secondo periodo post-bellico, fino ai quartieri disagiati dell'India sud-orientale. Ma questa ricostruzione non è completa senza un lavoro che raggiunga anche le istituzioni politiche. Nel corso degli anni '30, Montessori decise di parlare apertamente del ruolo delle istituzioni nella crescita del fanciullo. Secondo l'educatrice, fino ad allora la società degli adulti non aveva riconosciuto quella dei bambini. Vi erano stati progressi per i diritti degli adulti ma la vita dei fanciulli e i loro bisogni erano rimasti appannaggio del *pater familias*, senza che né questo né altri membri della famiglia fossero istruiti su come soddisfare tali esigenze.

La vita del bambino, denunciava Montessori, si divideva tra due autorità assolute e dominanti: l'insegnante e il padre. Senza diritti, la loro esistenza era paragonabile a quella di uno schiavo. Al contrario, secondo Montessori:

Il bambino ha una funzione fondamentale per la costruzione umana. Se si sono riconosciuti la dignità e i diritti degli operai, bisogna riconoscere la dignità del lavoratore che produce l'uomo. In base a questa affermazione di dignità dobbiamo assicurare al bambino il diritto e la libertà di crescere e di svilupparsi in pieno rigoglio perché egli possa contribuire con tutte le sue facoltà al progresso umano, assolvendo così il compito che la natura gli ha affidato (Montessori 2002).

Alcune delle battaglie portate avanti da Montessori per il riconoscimento dei diritti dell'infanzia sono state vinte. I suoi messaggi sono stati in parte integrati nelle mozioni di organizzazioni internazionali e, a volte, nelle legislazioni dei singoli stati. A trentuno anni dalla ratificazione della Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989, le richieste di Montessori trovano una risposta nel riconoscimento, in forma coerente, di tutti i bambini e tutte le bambine del mondo come titolari di diritti civili, sociali, politici, culturali ed economici.

La crisi legata al Covid-19 ci ricorda però di quanto i diritti dell'infanzia abbiamo spesso ottenuto solo un riconoscimento nominale. Di fatto, poche sono state le nazioni che hanno effettuato cambiamenti legislativi radicali a seguito della ratifica della convenzione. Il Ministero dell'Infanzia, organo per la tutela dei diritti dei bambini che Montessori lottò per creare negli anni '30 e '40, è stato costituito soltanto in pochi paesi dove ha spesso scarse possibilità di produrre cambiamenti effettivi. In Italia, l'autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza raramente coinvolge direttamente i fanciulli nei processi decisionali. Iniziative di partecipazione politica dell'infanzia quali il *Movimento Nacional de Meninos* e le *Meninas de Rua* in Brasile sono rare ma forniscono dati interessanti sul miglioramento delle politiche per le comunità.

La pandemia rischia di aggravare fenomeni preesistenti, quali quello della povertà educativa: un aumento vertiginoso degli abbandoni scolastici a causa della mancanza di mezzi in molte famiglie per accedere alla didattica a distanza, la difficoltà di trovare spazi adeguati per seguire le lezioni, e la generale crisi economica mettono in luce le nuove "zone rosse" della povertà minorile e dell'istruzione. Basandosi sulle infinite potenzialità del bambino, Montessori partì da una pedagogia dell'emergenza che può aiutare anche noi a ripensare un nuovo inizio.

Riferimenti bibliografici

A. Marcucci, *L'apostolato educativo di Giovanni Cena*, in *Roma: Le scuole per i contadini dell'agro romano e delle paludi pontine*, 1928.

M. Montessori, *Il cittadino dimenticato*, in "Vita dell'infanzia", n. 6, luglio-agosto 2002.

Inventare occasioni

Elisa Binda

Fernand Deligny, una sfida per la contemporaneità.



Se si dovesse provare a dare una definizione di Fernand Deligny (1913-1966), il quale non amava affatto, per la verità, essere definito e definirsi, la più efficace sarebbe quella di *inventore*. Per quale motivo? Nel corso della sua esperienza pedagogica Deligny è stato in grado di inventare, ovvero di trovare, di volta in volta, una modalità innovativa per entrare in contatto con i ragazzi di cui si occupava, fossero essi affetti da forme più o meno gravi di disabilità o piccoli delinquenti di una società che li costringeva ai margini. Nel nostro Paese il lavoro di ricerca compiuto da Deligny resta ancora, in larga parte, poco conosciuto. Il suo nome è legato alla pedagogia sperimentale, a quella cooperativa di Célestine Freinet e di Anton Semenovyc̣ Makarenko, ad esempio. La sua attività è sicuramente inscrivibile nella cosiddetta pedagogia attiva che trova in John Dewey uno dei maggiori e influenti esponenti. Deleuze e Guattari conoscono il lavoro di Deligny e lo citano nei loro testi. Il noto concetto di “rizoma”, elaborato dai due filosofi, risente dei lavori di mappatura che il pedagogista ha compiuto sui movimenti dei ragazzini autistici. La scena in cui Antoine Doinel corre verso il mare, nel finale de *I 400 colpi* (1959), è scaturita da un lungo confronto che Truffaut ha avuto con Deligny, al quale chiede aiuto anche per la caratterizzazione di Victor, il “ragazzo selvaggio”.

Deligny si è avvicinato alla pratica educativa da ragazzo, subito dopo gli studi. Appassionato di filosofia e di cinema, il giovane Deligny diventa maestro in una scuola elementare. Negli anni successivi (1939-1943) entra in contatto, lavorando nell’ospedale psichiatrico di Armentières, con l’infanzia “difficile”. È in questa dimensione fortemente istituzionalizzata che Deligny matura un’insofferenza per la “norma” che lo accompagna per tutta la sua esistenza. Come avrà modo di affermare a più riprese, non intende “educare” o “curare” questi ragazzi; ai suoi occhi, nel contesto in cui si trova a operare, queste parole assumono il significato di “addomesticamento”, di “dominio”. In questi primi anni di esperienza ospedaliera Deligny inventa delle modalità educative extra-istituzionali per

i giovani degenti, organizzando uscite, giochi, atelier teatrali e di pittura, coinvolgendo in queste attività i guardiani, gli artigiani del paese, operai disoccupati. Da questa esperienza nasce *Pavillon 3*, pubblicato nel 1944. Deligny è uno scrittore estremamente prolifico, redige saggi, si avventura nel testo poetico, scrive romanzi, documenta senza sosta la sua esperienza con l'adolescenza confinata ai bordi della società, *à part*.

Alla fine degli anni '40 conosce lo psicologo Henri Wallon. È un momento fondamentale per la formazione di Deligny. Wallon riconosce, infatti, una centralità all'ambiente nello sviluppo dell'individuo e l'intima connessione tra corpo, movimento, sensi ed emozioni. Grazie a questo incontro, Deligny fortifica la sua visione educativa: è necessario considerare il bambino come un complesso di potenzialità, cui bisogna offrire le occasioni per rivelarsi. Wallon ama, in questo senso, far riferimento all'espressione "l'occasione fa l'uomo ladro". È proprio questo aspetto a rivelare la straordinarietà di Deligny, l'importanza della sua attività educativa allora, ma anche per noi oggi. La sua capacità inventiva è tutta qui, nell'abilità di ricreare gli ambienti più consoni per permettere ai ragazzi di esprimere competenze, modi di esistere fino a quel momento celati. Non si agisce direttamente sul ragazzo, ma si tenta di «moltiplicare intorno a lui le occasioni» (Deligny 1949, p. 508).

Nel 1948 Deligny dà avvio all'esperimento, che avrà vita fino agli anni '60, de *La Grande Cordata*. Si tratta di una rete di luoghi atta ad accogliere l'infanzia marginalizzata. Qui confluiscono, nel corso del tempo, centinaia di ragazzi affidati da ospedali, da famiglie incapaci di prendersene cura o dai servizi sociali. Al centro di questa esperienza vi sono anche il cinema e la macchina da presa, intesi come preziosissime occasioni per gli adolescenti de *La Grande Cordata*. In un testo del 1955 Deligny definisce la cinepresa un vero e proprio «strumento pedagogico». L'idea è quella di girare un documentario, realizzato direttamente dai ragazzi, una grande opera collettiva. Affidare la macchina da presa a un gruppo di adolescenti caratteriali, psicotici e "sbandati" appare, a quel tempo, decisamente bizzarro. Per Deligny non è così, non vi è nulla di stravagante in questo; il mondo sta cambiando, invaso da un proliferare di immagini, veicolate dalle moderne tecniche di diffusione. Questo Deligny lo coglie con straordinaria lucidità.

Questi ragazzi che spesso, come racconta il pedagogo, fanno fatica a esprimersi a parole, che poco o per niente utilizzano la scrittura, possono imparare la grammatica di questo nuovo linguaggio composto di immagini. E non è un caso che i ragazzi de *La Grande Cordata* imparino con una certa facilità a rapportarsi alla cinepresa. Il cinema, l'immagine, la fotografia, il disegno sono linguaggi, anch'essi specificamente umani, come Deligny ricorda instancabilmente nei suoi scritti. Sono modi alternativi, rispetto alla parola, di dare forma alla nostra esperienza. Quale avrebbe dovuto essere il soggetto di questo film che, purtroppo, per cause economiche, non è mai stato realizzato e di cui sono conservati solo alcuni fotogrammi? La vita di questi ragazzi, lo scorrere della loro quotidianità, la trasformazione delle

loro esistenze, lo sbocciare di qualche progetto per un futuro finalmente ritenuto possibile, desiderabile. Il cinema è in grado di fornire loro una ragion d'essere, dopo essersi sentiti per lungo tempo superflui.

Sempre degli anni '50 è un'altra invenzione di Deligny, MOTIMA, un gioco per imparare a leggere e scrivere, composto da una sessantina di carte attraverso le quali associare soggetto, verbo e complemento. MOTIMA sfrutta l'accostamento di parola e immagine per sollecitare il bambino ad apprendere e può essere considerato alla stregua degli strumenti di comunicazione alternativa e aumentativa usati oggi con una certa frequenza per stimolare bambini con difficoltà nella letto-scrittura.

Dopo l'esperienza *La Grande Cordata*, Deligny vive un incontro che inaugura una nuova fase. Gli viene affidato Janmari, un ragazzo autistico di 12 anni, nel quale la parola è assente, la gestualità è spesso stereotipata. Questo contatto stretto con l'autismo, l'assenza della comunicazione verbale, portano Deligny ad allontanarsi ancora di più dalla terapia istituzionalizzata e a continuare l'esplorazione di forme non-verbali. Janmari è per Deligny un *maître à penser* che lo spinge a ripensare l'umano al di là del linguaggio. Dal 1967 Deligny si stabilisce a Monoblet, tra le alture delle Cevennes, catena montuosa della Francia meridionale, dove costruisce intorno a Janmari e ad altri bambini autistici una piccola comunità che conta la presenza di qualche operatore (educatori e non) che Deligny preferisce chiamare *presences proches*, presenze vicine. In questi sconfinati spazi montuosi, in un dialogo costante con la natura, prende forma un modo di vivere insieme che si costruisce totalmente in funzione dei bambini.

Deligny coordina un «gruppo di ricerca sull'ambiente prossimo». È necessario lavorare sull'ambiente per aprire una via comunicativa con l'autismo. Questo tentativo viene raccontato in un film-documentario, *Ce gamin, là*, girato insieme al giovane regista Renaud Victor, che esce nel 1976. Dispositivi fondamentali di questa comunità sono le cartografie che Deligny e gli altri operatori creano quotidianamente, registrando i movimenti che i ragazzini compiono durante la giornata, il loro modo di esplorare lo spazio. Vengono segnalati anche quei momenti in cui qualcosa attira, improvvisamente, la loro attenzione. L'ambiente viene reso operativo, qua e là sono disseminati oggetti, strumenti grazie ai quali possano svilupparsi i gesti ripetitivi degli autistici, compiuti *pour rien*, ma comunque in grado di stimolare una relazione senso-motoria con il mondo. Viene messo in pratica un linguaggio primario, composto di gesti e movimenti, di routine operative che dà voce a quel desiderio di consuetudinario che connota l'autismo. In questa dimensione Janmari comincia, con il tempo, a compiere delle azioni: trasporta l'acqua dal fiume alle case, collabora nella produzione del pane. Come sottolinea Deligny, questo ragazzo, che era stato definito «intrattabile, insopportabile e incurabile» dal sistema psichiatrico istituzionale, comincia a prendere delle «iniziative, affascinato e attirato dalle cose da fare» (Deligny 2017, p. 100).

Ho provato soltanto a considerare alcune delle molteplici implicazioni che il lavoro compiuto da Deligny offre a noi contemporanei. I suoi scritti, i

suoi film, le sue riflessioni meritano di essere riscoperti e ulteriormente approfonditi. Quello che è certo è che il suo approccio rappresenta una sfida per la contemporaneità, per ripensare quali potrebbero essere le occasioni in grado di far emergere le potenzialità, a volte inespresse, dei ragazzi oggi, all'interno dei nostri ambienti mediali. La pratica educativa, la scuola, devono considerare quali sono i linguaggi, diffusi dalle nuove tecnologie digitali, con cui gli adolescenti si interfacciano quotidianamente. La pandemia attuale non ha fatto altro che rendere questa necessità ancora più urgente e la discussione su questo tema deve continuare a trovare spazio, anche quando la DAD non sarà più necessaria.

Riferimenti bibliografici

- F. Deligny, *1 maison pour 80 ou 80 maisons pour 1?*, in "Enfance", vol. 2, n. 5 (1949).
Id., *Œuvres, L'Arachnéen*, Paris 2007.
Id., *Il gesto e l'ambiente*, a cura di E. Binda, Pellegrini, Cosenza 2017.

Il grido bambino

Ermanno Taviani

“Cinema”, da *Rodari A-Z*, a cura di Pino Boero e Vanessa Roghi.



Il cinema ha rappresentato una parte importante della biografia di Gianni Rodari secondo tre prospettive. In primo luogo, Rodari come redattore di testi per il cinema. In secondo luogo, i film tratti dalle opere dello scrittore. Infine, le riflessioni di Rodari sul ruolo del cinema e le sue recensioni cinematografiche. Il lavoro di Rodari come autore per il cinema è poco conosciuto perché è stato limitato a due film-documentari prodotti dal Pci. Non è da escludere, però, che abbia lavorato come *ghost writer* in altre produzioni degli anni cinquanta e sessanta.

Il primo documentario, *Modena una città dell'Emilia rossa*, del 1950, è un film importante nella cinematografia di propaganda del Partito Comunista Italiano, che in quegli anni propose una propria comunicazione alternativa a quella dei cinegiornali. Faceva parte di un dittico, per la regia di Carlo Lizzani, con *I fatti di Modena*, in cui si voleva raccontare la strage compiuta dalla polizia del ministro dell'Interno Mario Scelba nel gennaio 1950. Entrambi i film subirono i tagli, pretestuosi, della censura: se *I fatti di Modena* fu scorcio di metà, anche il testo di Rodari per *Modena una città* subì una serie di interventi censori. *Modena una città dell'Emilia rossa* doveva dimostrare, alla luce della strage di operai e di altri fatti che avevano portato il nome della città emiliana all'attenzione dell'opinione pubblica nazionale, che non si trattava del “Messico d'Italia” ma di un'operosa città dell'Emilia rossa, dove la buona amministrazione della sinistra stava portando avanti progetti concreti per favorire il benessere e il lavoro. In questa celebrazione del “riformismo padano”, il testo di Rodari era al servizio di questo discorso, e tutto sommato seguiva le convenzioni di genere di allora. Il tono dello *speaker* era perentorio mentre scorrevano immagini, invece, tranquillizzanti.

Grande spazio, inoltre, era dato al lavoro operaio: “Anche contro la fatica c’è una battaglia da combattere per la liberazione dell’uomo”. Qualche spunto più personale Rodari lo introdusse nella parte finale del film dedicata alle politiche per l’infanzia: “Quando i bambini cantano è uno scroscio, una cascata che ci viene incontro; è buon segno quando i bambini gridano così senza scopo come gli uccelli: possano domani cantar così tutti i bimbi d’Emilia e d’Italia”.

Nel 1962, un Rodari più maturo e ormai noto scrisse il commento sonoro per il documentario *La marcia della pace*, un cortometraggio dedicato a un evento significativo come fu la prima marcia della pace Perugia-Assisi promossa da Aldo Capitini, che, sul modello delle iniziative pacifiste del filosofo Bertrand Russell, si era svolta il 24 settembre dell’anno precedente e a cui avevano partecipato, tra gli altri: Guttuso, Ernesto Rossi, Calvino. Il racconto della manifestazione e il formato tradizionale del film non diedero a Rodari la possibilità di sbizzarrirsi più di tanto nel commento off. Il tono era accorato e andava collocato però all’interno della sincera e condivisa preoccupazione rispetto alla possibilità di un olocausto atomico che contraddistinse gli anni della guerra fredda. D’altronde, pochi giorni dopo la marcia, nell’ottobre del 1962, ci fu la crisi dei missili a Cuba.

Il successo dei libri di Rodari nei paesi comunisti portò alla trasposizione cinematografica di alcune delle sue opere. Nel 1961 fu realizzata in Urss una prima versione a cartoni di *Cipollino*, regia di Boris Dëžkin. Il film fu realizzato dal Sojuzmul’ftil’m, il principale studio sovietico di film di animazione. Il personaggio di Cipollino, apparso per la prima volta sul “Pioniere” diventò alcuni anni dopo il protagonista anche di una serie di cartoni animati trasmessi dalla televisione.

Nel 1973 e nel 1974 furono tratti altri due film dalle opere di Rodari, il primo senza il contributo diretto dello scrittore e il secondo con la sua collaborazione: l’italiano *La Torta in cielo* e il sovietico *Le avventure di Cipollino*, questa volta interpretato da attori in carne e ossa. *La Torta in cielo* era interpretato da Paolo Villaggio e fu realizzato da due autori – Lino Del Fra e Cecilia Mangini – che appartenevano all’estrema sinistra e che enfatizzarono la tematica antiautoritaria che, dunque, si sovrappose alla connotazione antimilitarista e pacifista del libro di Rodari (una “favola sulla bomba atomica”). Il film, tra l’altro, riscosse un modesto ma non irrilevante successo e fu recensito positivamente da “l’Unità”.

Nel sovietico *Le avventure di Cipollino* (1972), regia di Tamara Lisician, invece, compariva lo stesso Rodari, che presentava agli spettatori gli eroi della sua favola girovagando per Roma. Visto il successo di questo film, la stessa regista produsse anche un “telefilm”: *La voce magica di Gelsomino*, tratto da *Gelsomino nel paese dei bugiardi*. Questa serie fu trasmessa dalla televisione sovietica nel 1977 e venne vista, secondo “l’Unità”, da oltre trenta milioni di telespettatori.

Rodari scrisse molto sul cinema, in particolare nel corso della sua collaborazione con “Paese sera”. Lo scrittore teneva in grande considerazione specialmente il cinema italiano, che era il modo, a suo

giudizio, attraverso cui la cultura italiana era «tornata a parlare da pari a pari all'Europa, e al resto del pianeta, facendosi ascoltare, o addirittura facendo scuola». L'Italia era uno dei paesi che con maggiore intelligenza e creatività aveva saputo padroneggiare la nuova lingua universale.

In secondo luogo, Rodari condusse una battaglia perché anche in Occidente fosse creato un circuito di sale destinato ai bambini e un'organica produzione di film dedicata a loro: che si ispirasse direttamente alle loro esigenze «di fiaba, per i piccoli, di avventura, per i più grandi»; che interpretasse il loro mondo; che rappresentasse il loro punto di vista sul mondo; che si schierasse, insomma, dalla loro parte, anche nel loro scontro con il mondo adulto.

Le caratteristiche di “un buon film per bambini”, di conseguenza, andavano – per Rodari – inventate volta per volta, partendo da una certa conoscenza del livello di comprensione dei bambini ma anche della loro

attitudine a reagire a stimoli nuovi, non standardizzati; da un'intuizione del mondo infantile, ma anche del desiderio del bambino di crescere, di essere trattato da uomo; dalla sua disponibilità per ogni sorta di esperienza morale (dunque per l'avventuroso ma anche per il comico, per il mondo dei sentimenti ma anche per il gioco più sfrenato); dal suo diritto a essere trattato con lealtà, senza trucchi edificanti, senza sopraffazioni pedagogiche o d'altro genere (propagandistiche, per esempio).

Riferimenti bibliografici

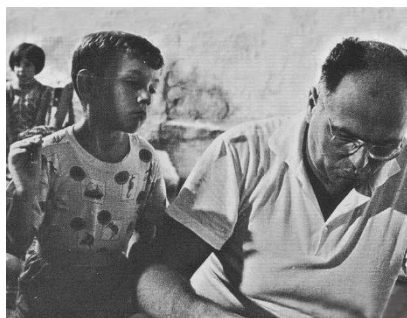
A. Medici, M. Morbidelli, E. Taviani, a cura di, *Il PCI e il cinema e la cultura di propaganda (1959-1979)*, Annali AAMOD, Roma 2001.

*Il presente testo è tratto dalla voce “Cinema” di Ermanno Taviani del volume enciclopedico *Rodari A-Z* (Mondadori Electa), a cura di P. Boero, V. Roghi.

Maieutica reciproca

Giulia Crisci

L'educare creativo di Danilo Dolci.



Prima che il giorno assimili le stelle, ogni mattina continuo a cercare nel mio silenzio, prima di impegnarmi nelle iniziative attive [...] so come questo mondo stenta a uscire dal suo tempo primitivo verso quello in cui la tua vita è la mia vita, la mia vita non può non essere anche la tua; so che abbiamo appena iniziato ad apprendere che gli uomini possono davvero imparare solo se vogliono ricercare e sanno cercare anche insieme; e che purtroppo è sempre presente il rischio di dimenticare quanto si sa.

Tra queste righe di Danilo Dolci – attivista non violento, sociologo, educatore e poeta – si leggono le relazioni molteplici che esistono tra ricerca, educazione e vita. Non si può che continuare a cercare, ogni nuovo giorno, forme diverse dello stare al mondo reimmaginando e costruendo possibilità in comune di libertà. L'etimologia della parola "ricerca" affonda le sue radici nel latino: *circum* (attorno) e *circare* (andare attorno), ovvero ricercare, delimitare con un cerchio, come a racchiudere il movimento di chi desidera trovare e approssimarsi per interrogare l'esistente. A partire dal 1952 – anno in cui si trasferisce dal Nord Italia a Trappeto, un piccolo borgo di pescatori – il suo lavoro può essere inscritto in questo movimento di tensione tra teoria e prassi, ricerca e poesia. Un *cercare insieme* presente dai primi scioperi della fame, alle manifestazioni per reagire alla miseria e al dominio mafioso sul territorio. Proteste che sono atti performativi, in cui una vivida invenzione di forme non violente di dissenso accompagna una presenza tra le persone, ascoltandole e stimolando in loro domande.

«Dalle domande mosse dalla mia ignoranza, nascevano problemi nella gente. Prima nei singoli e a poco a poco in vari piccoli gruppi che si ritrovavano per ricercare. Crescevano gruppi in cui ognuno cercava, pensava, con gli altri. Cresceva un'autoanalisi maieutica». Si trattava di un lavoro collettivo, arricchito dalla presenza costante di collaboratori sin dagli

inizi, fino ad arrivare nel 1958 alla fondazione del Centro Studi e Iniziative per la piena occupazione, al cuore del quale stava la combinazione dello studio e dell'analisi dei problemi, il lavoro paziente quotidiano e la pressione democratica non violenta con un ampio coinvolgimento della gente, attraverso costanti incontri.

Un vecchio contadino, Zu Natale Russo, un giorno disse:
"Qui d'estate per sei mesi non piove. E si produce poco, o niente. Ma d'inverno piove, piove molto. E l'acqua per gran parte va sprecata. Non si potrebbe raccogliere quell'acqua in un bacile, un grande bacile, per poi utilizzarla nell'estate?". Aveva reiventata la diga.

Dopo anni di lavoro e di studio, che avevano portato all'elaborazione di un organico piano di sviluppo delle valli del Belice e del Carboi, dagli incontri del Centro Studi e Iniziative con le persone del paese nasceva nel 1962 l'idea di costruire una diga, come possibilità democratica di sollevamento dal dominio mafioso dell'acqua e della produzione agricola. Dopo aver verificato l'ipotesi, iniziava il progetto e dopo anni di pressioni popolari non violente, nel 1968 il paesaggio delle valli cambiava per sempre con la realizzazione della diga. Qualche mese dopo un violento terremoto modificava nuovamente il paesaggio di quell'area, devastando interi paesi, ma la diga era sopravvissuta. Tutto il processo che porta alla diga sullo Jato è momento culmine per la sperimentazione di un metodo di coinvolgimento diretto che caratterizzava l'agire di Dolci e del Centro, che si affinava via via negli anni. Il post-terremoto si configurava come un banco di prova importante, richiedendo l'impegno di tutti e tutte alla redazione di un piano non solo di ricostruzione ma di rilancio per uno sviluppo tanto atteso e più che mai urgente. La presenza dei collaboratori del Centro era diffusa in tutta l'area, dove si conducevano assemblee, ricerche e manifestazioni: un laboratorio di autoanalisi popolare e reinvenzione in comune. Questo approccio dialettico, che lui stesso aveva definito «un processo di esplorazione collettiva che prende, come punto di partenza, l'esperienza e l'intuizione degli individui», è quanto più tardi chiamerà «maieutica reciproca».

Si tratta di un'evoluzione della maieutica socratica inserita in una dimensione relazionale e mutuale. Alla base vi era la convinzione che ciascun essere umano avesse in sé cultura e sapienza e che spazi di confronto e crescita reciproca potessero stimolare l'emergere di una conoscenza come leva per emanciparsi dai sistemi di dominio, liberando la creatività di ognuno. Dagli anni settanta in poi il lavoro di Dolci e del Centro si faceva più dichiaratamente educativo, seppur in perfetta continuità con i percorsi politici precedenti o con la sperimentazione di un primo asilo a Borgo di Dio già nel 1953. Diversi laboratori maieutici avevano portato all'evidenza che ci fosse bisogno di ripensare la scuola e più ampiamente interrogarsi su un nuovo educare creativo. Così, con lo stesso processo di

autoanalisi popolare, iniziava la concezione e la creazione del Centro educativo di Mirto. Era di nuovo Borgo di Dio a Trappeto, che intanto era diventato un Centro di Formazione e Ricerca, ad accogliere i seminari per definire insieme che tipo di pedagogia si potesse inventare in risposta ai bisogni locali e in relazione a ricerche e metodi internazionali. Durante i seminari, insieme alla popolazione partecipavano gli educatori e le educatrici di Mirto, frequentemente si univano importanti pensatori da tutto il mondo, tra gli altri Paulo Freire e Gianni Rodari.

La scelta del luogo per Mirto era stata un elemento cruciale, si era ritenuto fondamentale che fosse immerso nella natura perché i piccoli avessero la possibilità di vivere e apprendere dalle stagioni e di poter vedere il mare. Il progetto di costruzione è stato concepito organicamente alla direzione educativa, come un esempio di architettura che si fa corpo per rispondere alle esigenze dei bambini e stimolare nuovi modi dell'abitare gli spazi. C'era - e c'è ancora - un piccolo anfiteatro, un mobilio realizzato da artigiani locali, le finestre basse perché i bambini vi possano vedere il verde seduti sui tavoli comuni di lavoro. In quegli ambienti più liberi e familiari possibili non c'erano in origine né cattedre, né banchi. La prima sperimentazione iniziava nel 1975 con novanta studenti tra i 4 e i 6 anni selezionati da un comitato locale, spesso tra chi aveva più necessità, lavorando insieme alle famiglie e creando percorsi per

scoprire e sviluppare coi bambini i loro più profondi interessi. Tendere a trasformare la naturale curiosità in metodo di ricerca e scoperta. Tendere ad un ambiente maieutico in cui ciascuno possa risultare, e risulti, levatrice agli altri. Sperimentare e verificare accuratamente in un settore, ancora poco esplorato, dell'azione non violenta.

Ogni mattina iniziava chiedendo ai bambini stessi che cosa desiderassero fare e facilitando la discussione perché si prendessero delle decisioni insieme, imparando a discutere e negoziare non eludendo «necessari conflitti».

Quelli di Mirto sono stati anni di creazione vivace che, seppur geograficamente periferici, erano intimamente connessi a quanto stava accadendo nel mondo. Mirto ottiene il riconoscimento pubblico, prima come scuola sperimentale e poi a tutti gli effetti come scuola pubblica. Solo in anni più recenti pur continuando a funzionare si appiattisce tristemente agli standard scolastici, abbandonando l'aspetto fortemente rivoluzionario che Dolci aveva saputo promuovere e coordinare, sperimentando pratiche connesse alle pedagogie radicali e ai metodi educativi di matrice libertaria e antiautoritaria, pensando la conoscenza come uno strumento di emancipazione, un «creativo palpitare di nessi».

Ovvero ripensando il fare scuola come pratica de-normativa ed esercizio di libertà. Fino alla fine della sua vita Dolci sperimenta e scrive sulla struttura maieutica che ci permette di evolvere. In questa dimensione

riusciva a condensare tutto ciò che gli stava a cuore, dalla ricerca di forme di lotta non violente, all'invenzione artistica e poetica, all'urgenza di una dimensione comunicativa efficace necessaria per ricostruire giusti rapporti umani, fino ad incoraggiare un'importante corrispondenza da ritrovare con la natura e con tutto l'universo che abitiamo, affinché anche la relazione con un albero possa diventare maieutica.

Sull'opera di Dolci ancora qualche parola, che potete ascoltare nel lavoro sonoro *Limone Lunare*, realizzato in collaborazione con Camille Pageard, ad ottobre del 2020, per Radio Commons, nell'ambito della nostra ricerca comune, tra arte e pedagogia. Nella prima parte di *Limone Lunare*, attraverso quattro puntate e quattro chiavi di lettura raccontiamo l'esperienza del 1970 di Radio Libera, la prima radio "pirata" da lui lanciata; la sperimentazione di forme di lotta non violenta; l'esplorazione di un nuovo educare creativo e la sua relazione con il paesaggio. Le puntate 1 e 4 sono in lingua francese, la 2 e la 3 in italiano. Per la seconda parte, abbiamo invitato artisti, ricercatori ed attivisti a realizzare dei lavori sonori a partire dall'esperienza di Dolci. Ne è nata una polifonia di voci e di lingue che si fa contemporaneità, in diverse geografie e contesti, parlando di giustizia, libertà e poesia, nell'intento di far conoscere il lavoro di Dolci in un contesto internazionale, ma soprattutto di usarlo - come continuiamo a fare noi - come un'inesauribile fonte di strumenti e spunti di r-esistenza.

Riferimenti bibliografici

G. Barone, *Ciò che ho imparato e altri scritti*, Mesogea, Messina 2008.

D. Dolci, *Chissà se i Pesci piangono. Documentazione di un'esperienza educativa*, a cura di A. Dolci, Mesogea, Messina 2018.

Id., *Palpitare di Nessi*, Mesogea, Messina 2012.

Id., *Poema Umano*, Mesogea, Messina 2016.

Un invito a organizzarsi

Vanessa Roghi

Don Milani e il ruolo dei genitori nella scuola.



Ricordo che mentre lo scrivevano ho discusso varie volte, per interi pomeriggi, con don Lorenzo e i suoi scolari, consigliando di essere un tantino più politici con gli insegnanti. Facevo osservare che un minimo di rinnovamento educativo si avrà solo coinvolgendoli in un processo di generale rinnovamento socioculturale e sociopolitico e che perciò più che frustarli, occorreva sforzarsi di convincerli. Tanto più che essi stessi sono le vittime, consapevoli e non, d'un sistema educativo che li vuole esecutori rassegnati, conformisti, senza idee e senza ideali, di programmi e direttive calanti dall'alto. Come tutto cade dall'alto nella nostra società autoritaria a struttura piramidale. Ma loro mi rispondevano, e non avevano tutti i torti, che il libro lo stavano scrivendo per i babbi e le mamme dei milioni di Gianni che ci sono nel mondo, e in Italia, e da noi, qui, nella civile Toscana (Vittorio Zangrilli, direttore didattico dal 1959 al settembre 1966 della scuola elementare di Vicchio, in Baldelli 1967, p. 23).

Lettera a una professoressa, il libro che don Lorenzo Milani scrive insieme ai suoi studenti di Barbiana fra il 1966 e il 1967, è uno dei testi più citati e meno conosciuti del nostro dopoguerra. Non che non sia stato letto integralmente da molte e molti nei decenni che hanno seguito la sua pubblicazione, anzi. Ma il portato ideologico, positivo o negativo, attraverso cui questo testo è stato avvicinato, ne ha stravolto senza dubbio la ricezione, trasformandolo, di volta in volta, in strumento di liberazione e di rivolta, o di ammutinamento e rovina, per l'intero sistema scolastico. In ogni caso si è perso da subito per strada, e non è un dettaglio secondario, il destinatario principale a cui questo libro è stato dedicato, ovvero i genitori. Il libro è infatti un «invito a organizzarsi» per quei babbi e quelle mamme dei milioni di Gianni umiliati dalla scuola che don Milani ha incontrato

nella sua vita di “insegnante”. Non un testo per gli studenti né per i professori ma per i genitori. Un dato su cui vale la pena riflettere in tempi come i nostri nei quali in molti, da destra e da sinistra, guardano alla presenza dei genitori nella vita scolastica come una delle peggiori cancrene da estirpare.

Lorenzo Milani nasce nel 1922, in una famiglia ricca e di antica cultura: i Weiss, da parte materna, lo legano al cosmopolitismo degli ebrei triestini, i Milani sono discendenti di quel Domenico Comparetti filologo illustre la cui moglie Elena Raffalovich ha fondato i primi asili froebeliani in Italia. Lorenzo Milani è Pierino, figlio del dottore, sa cosa significa possedere le parole, sa cosa significa avere una famiglia che, insieme ai beni materiali, ha potuto trasmettergli quella eredità intangibile che fin dalla più tenera età distingue chi comanda da chi ubbidisce. Per questo guarda con attenzione non solo i figli della miseria della «civile Toscana», ma anche i loro genitori:

Due anni fa, in prima magistrale, lei mi intimidiva. Del resto, la timidezza ha accompagnato tutta la mia vita. Da ragazzo non alzavo gli occhi da terra. Strisciavo alle pareti per non esser visto. Sul principio pensavo che fosse una malattia mia o al massimo della mia famiglia. La mamma è di quelle che si intimidiscono davanti a un modulo di telegramma. Il babbo osserva e ascolta, ma non parla.

Fin dai tempi di Calenzano, dagli appunti presi per scrivere le *Esperienze pastorali* (1957), don Milani sa che il silenzio dei genitori non sempre, però, è innocente: molto spesso sono loro stessi che ostacolano il percorso scolastico dei figli, per bisogno, alleandosi di fatto con insegnanti che li fanno rimanere alle scuole elementari molto più a lungo del dovuto: «Nessun maschio ha finito le elementari a un'età normale. Anche questo dato fa intravedere qualcosa che non va: o che i nostri ragazzi di campagna non riescono a fare neanche le elementari, o che i genitori fanno il possibile per farli ripetere perché non intendono mandarli a altre scuole».

Quando don Milani arriva a Barbiana ce ne mette di tempo per fare accettare a babbi e mamme che quella cosa che viene chiamata scuola può essere per i loro figli non solo un'inutile spesa e perdita di tempo ma qualcosa di più. Per tutti anche per loro. I genitori devono essere in qualche modo educati a pretendere di più dalla scuola: in troppi, infatti, prendono solo quello che viene e se qualcosa che è stato istituito per legge non c'è, come il doposcuola, non se ne lamentano: «Di doposcuola comunali non ne esiste più. Non potete accusare i genitori. Hanno capito che non ci tenete. Se no, servili come sono, v'avrebbero mandato i ragazzi non solo al doposcuola, ma anche a letto». Eppure, don Milani non li disprezza questi genitori ignoranti, maleducati, perfino servili, perché sa che non hanno gli strumenti per cogliere la complessità e l'ingiustizia del mondo in cui loro e i loro figli vivono. Ma gli altri, che questi strumenti li hanno, questi altri come si comportano?

Altri hanno in odio l'eguaglianza. Un preside a Firenze ha detto a una signora: "Non si preoccupi, lo mandi da me. La mia è la media meno unificata d'Italia". Giocare il popolo sovrano è facile. Basta raccogliere in una sezione i ragazzi "per bene". Non importa conoscerli personalmente. Si guarda pagella, età, luogo di residenza (campagna, città), luogo di origine (nord, sud), professione del padre, raccomandazioni. Così vivranno nella stessa scuola due, tre, quattro medie diverse. La A è la "Media Vecchia". Quella che fila bene. I professori più stimati se la leticano. Un certo tipo di genitori si dà da fare per metterci il bambino. La B è già un po' meno e così via. Tutta gente onorata. Il preside e i professori non fanno per sé, fanno per la Cultura. Neanche quei genitori fanno per sé. Fanno per l'Avvenire del bambino. Farsi strada a gomitate non sta bene, ma se si fa per lui diventa un dovere sacro. Avrebbero vergogna a non lo fare. I genitori più poveri non fanno nulla. Non sospettano nemmeno che queste cose esistano. Anzi sono commossi. A tempo loro in campagna c'era solo la terza. Se le cose non vanno, sarà perché il bambino non è tagliato per gli studi.

Gli altri, quelli che hanno in odio l'uguaglianza, quelli che "scelgono" la sezione migliore, l'insegnante migliore, non sono necessariamente genitori conservatori, reazionari, di destra, sono anche genitori progressisti, che si alleano con insegnanti progressisti per costruire una comunità autoeducante ideale (non dimentichiamoci che proprio in omaggio alla *Lettera*, paradossalmente, in molti danno vita a scuole sperimentali che separeranno, inevitabilmente, i genitori "servili" da quelli più attivi e consapevoli).

Un anno dopo la pubblicazione della *Lettera*, nel 1968, nella prefazione al libro di Albino Bernardini *Un anno a Pietralata* Gianni Rodari scrive, certo riflettendo su quanto scritto a Barbiana:

Accade abbastanza spesso di riscontrare una contraddizione profonda tra quelle che un uomo chiama "le sue idee" e il suo comportamento quotidiano, la sua concezione dell'attività che svolge. Si può essere, mettiamo, "progressivi" in politica e "reazionari", se si è insegnanti, a scuola. Si può credere nella necessità che le classi lavoratrici si elevino fino alla direzione dello Stato, nella necessità di educare in un certo modo il sottoproletariato, e poi, trovandosi di fronte i figli dei lavoratori e i figli dei sottoproletari, trattarli con gli schemi tradizionali della disciplina, del dogmatismo, eccetera. Trasformare il proprio lavoro per riuscire a svolgerlo in modo coerente con i propri principi richiede sforzi.

Al professore, alla professoressa della *Lettera*, che non a caso è una progressista, paiono rivolte le riflessioni di Rodari: si può essere progressivi

in politica e reazionari a scuola. Valutare l'ignoranza, la maleducazione, la marginalità, come uno stigma insuperabile per cui se Franti entrerà a far parte della comunità scolastica i suoi genitori ne resteranno esclusi, sempre. Ma chi fissa le regole di questa comunità? Chi se non gli stessi insegnanti e i genitori buoni, quelli che agli insegnanti assomigliano di più, come scrivono i ragazzi di Barbiana?

Pochi anni dopo la pubblicazione di *Lettera a una professoressa*, nel 1974, i decreti delegati formalizzano la partecipazione dei genitori alla vita scolastica. Don Milani non c'è più, è morto un mese dopo la pubblicazione del libro, non può dunque vedere quanto, anche grazie al suo impegno, qualcosa sia cambiato a livello legislativo nell'organizzazione scolastica. Ma poi, quello dei decreti delegati è un cambiamento reale che corrisponde alle richieste dei ragazzi di Barbiana? O molto più spesso sono i genitori "sbagliati" che entrano a scuola: quelli ben educati insomma, quelli che prendevano la parola già da anni, quelli che non erano mai stati zitti, come il babbo di Gianni.

I genitori entrano a scuola a due a due, in consigli di classe dove sono necessariamente minoranza, dove si chiede loro di esprimersi su fatti marginali della vita scolastica, dove sicuramente nessuno ha intenzione di condividere con loro ragionamenti sulla didattica, sulla valutazione, sugli esami. Eppure, subito, nella gran parte dei casi producono una reazione di antipatia. Scrive Gianni Rodari in un bell'articolo che fotografa il primo incontro fra genitori e insegnanti negli organi collegiali:

"Io sono diventata allergica ai genitori", ci confida senza mezzi termini l'amica professoressa. Per il momento, e per me, il solo risultato dei decreti delegati è questo: che ormai, quando debbo incontrarmi con dei genitori, sono presa da una specie di orticaria morale, irresistibile". [...] A questa "allergia" corrisponde sull'altro fronte, quasi per una legge fisica, una reazione uguale e contraria. "Con questi insegnanti", dichiara l'amico presidente di un consiglio di circolo, "non c'è niente da fare. Hanno più spine di un istrice. Ignoranti, presuntuosi, attaccati alle loro abitudini, ai pregiudizi di casta, ai privilegi del sovrano assoluto. Appena apri bocca ti beccano, dall'alto, dal basso, della loro cosiddetta esperienza. Provinciali, retrogradi, pettegoli, personalisti. Non ci si intende. L'idea che la scuola debba diventare qualcosa di radicalmente diverso da ciò che è sempre stata non li penetra per nulla. Noi genitori dovremmo star lì solo per farci spiegare da loro le cose. Sempre col permesso del signor direttore".

Eppure, il rapporto fra genitori e insegnanti è la metonimia perfetta del rapporto fra scuola e società, se l'incontro fallisce, fallisce il progetto di una scuola compiutamente democratica. Questo è quello che sembra dirci don Lorenzo Milani, e che oggi si fa tanta fatica ad accogliere, continuando

tuttavia a non leggere la *Lettera* per quello è, ovvero un “invito” ai genitori a organizzarsi.

Riferimenti bibliografici

P. Baldelli, *La scuola di Barbiana*, in “Il Giornale dei Genitori”, luglio-settembre 1967.
Don L. Milani, *Tutte le opere*, Edizione diretta da A. Melloni, a cura di F. Ruozzi, A. Carfora, V. Oldano, S. Tanzarella, Mondadori, Milano 2017.
V. Roghi, *La lettera sovversiva*, Laterza, Bari-Roma 2017.