

Il ‘normale evento’ della rivoluzione pedagogica di Alberto Manzi

Mirca Benetton

Università di Padova

Abstract

L'articolo evidenzia come Alberto Manzi, in veste di pedagogo, maestro e educatore, contribuisca a delineare i profili di docente, educatore, studente e cittadino, di persone cioè che concepiscono la formazione e la cultura a servizio della costituzione di una società giusta e democratica. In essa ciascun individuo deve essere messo in grado, con un adeguato percorso formativo, di esprimere e sviluppare appieno le sue capacità, di sentirsi libero di pensare e di scegliere come realizzare il proprio progetto di vita personale e comunitario, in un'ottica di cambiamento e miglioramento continuo.

This article discusses the contribution of Alberto Manzi, pedagogist, teacher and educator, to the pedagogical and educational debate in delineating the profiles of teacher, educator, student and citizen, in short, persons who see education and culture as being instrumental to the process of establishing a just and democratic society. All individual members of such a society must be given the chance, with the help of an appropriate educational pathway, to express and develop their capabilities to the full, and feel themselves free to imagine and to choose how their personal and collective life plan can be pursued, in a perspective of continual change and improvement.

Parole chiave: A. Manzi; pedagogia della scuola; pedagogia sociale; pedagogia attiva; diritti dell'infanzia; educazione civica

Keywords: A. Manzi; school pedagogy; social pedagogy; active pedagogy; children's rights; civic education

1. Introduzione

«L'uomo che non temeva l'ignoranza, ma non sopportava la stupidità.
L'uomo che metteva l'altro davanti a se stesso, senza mai rinunciare a essere se stesso.
L'uomo che sapeva ridere delle vita.
Con ironia, intelligenza e l'abile uso delle parole.
E così facendo ci ricordava, e ci ricorda, che per trovare il nostro posto nel mondo non è
mai troppo tardi» (Taddia, 2014, p. 13).

Si potrebbe definire la pedagogia del Novecento, in estrema sintesi e utilizzando la riflessione di Franco Cambi, come l'espressione di un sapere rinnovato e di una pratica sociale articolata, diffusa e centrale (Cambi, 2005, p. 9). In tale arco temporale, la presenza e lo sviluppo della società di massa e la democratizzazione del contesto sociale e politico italiano hanno dato lo stimolo alla pedagogia per iniziare a fare propri i risultati delle scienze dell'educazione, per assumere una caratterizzazione critica, per individuare una nuova epistemologia, per snodarsi e arricchirsi in senso sociale, considerando e vagliando le pratiche connesse all'alfabetizzazione, al diffondersi della cultura di massa, al concetto di educazione per tutta la vita (Cambi, 2005, p. 10). Al contempo, si opera una riflessione sulle caratteristiche della cultura di massa, sulle conseguenze educative dell'avvento dei media e sulle modalità del loro utilizzo. Nella seconda metà del Novecento sono palesi anche i notevoli squilibri che sorgono tra le trasformazioni economiche, culturali, sociali e politiche in atto e una politica scolastica invece ancora miope e refrattaria nel rispondere ai nuovi bisogni educativo-istruttivi, a dare vita a riforme pedagogiche e didattiche in grado di accompagnare la costruzione del progetto di vita dei cittadini (Tomasi, 1977).

Di tali aspetti che connotano la pedagogia del secondo Novecento si fa vivo interprete Alberto Manzi (1924-1997), scrittore, maestro-educatore e pedagogista, forse non pienamente riconosciuto nel suo farsi portavoce non solo delle incongruenze pedagogiche dell'educazione e della scuola del suo tempo, ma anche delle nuove possibilità, soprattutto della scuola, di rendere l'educazione e l'istruzione attive, innovative, sociali e civili, calandosi nella realtà e agendo per una trasformazione del mondo.

La figura di Alberto Manzi suscita infatti un particolare interesse per le concezioni pedagogiche che egli elabora e per la testimonianza educativa che offre, per la convinzione sulla possibilità di cambiare, migliorare il mondo con gli strumenti, le potenzialità di cui ciascuna persona dispone.

Manzi intende dare il proprio contributo alla soluzione di contraddizioni pedagogiche che evidenziano la scarsa attenzione per la valorizzazione dell'infanzia e, più estesamente, per la realizzazione di una persona libera in una società democratica. La lettura pedagogica della realtà in cui vive e le azioni educative che ne derivano sollecitano una più approfondita riflessione e un'analisi critica sulle problematiche che si presentano nel contesto storico-sociale attuale. Si tratta, infatti, di un educatore e pedagogista che propone originali percorsi formativi – anche se non completamente sistematizzati in un'articolata teoria pedagogica – mettendo in atto le conseguenti proposte educative e didattiche, non ancora compiutamente valorizzate. Per diverso tempo, difatti, come rileva Farné, è stato ignorato il suo spessore nella cultura pedagogica e scolastica, mentre andrebbe inserito a pieno titolo fra le figure emblematiche del secondo Novecento quale innovatore del sapere pedagogico italiano. L'originalità e la provocatorietà della sua proposta si definiscono all'interno dei tre profili strettamente

intrecciati che lo connotano: conduttore di programmi televisivi educativi, scrittore per ragazzi, insegnante e educatore (Farné, 2020, p. 34).

È tutto l'uomo Manzi ad essere testimonianza viva di valori pedagogici, etici e deontologici (Contini, Demozzi, Fabbri, Tolomelli, 2014) che si traducono in una forma di educazione che è in primo luogo un'espressione e una rivendicazione dei diritti dell'uomo, di ogni uomo, della sua libertà e delle sue capacità. Tali diritti umani vanno riconosciuti a partire dal bambino, verso il quale Manzi nutre un profondo rispetto e al quale rivolge gran parte dei suoi interessi pedagogici: «sono uomini anche i ragazzi, non sono una “sottospecie”» (Manzi, 2014, p. 210).

Riscoprire il pensiero di Manzi pare oggi particolarmente importante, considerando che la scuola stenta ancora a farsi portavoce di una pedagogia emancipativa e sociale, forse anche a credere nel ruolo sociale che può svolgere per far ritrovare il senso di comunità, di riguardo per l'altro, il dialogo, la tolleranza, la non violenza, cioè valori che sembrano quasi irrimediabilmente perduti. Ne è testimonianza, del resto, la partecipazione del maestro al *Movimento di collaborazione civica*, che intendeva educare i cittadini dell'Italia post bellica, così come la sua collaborazione al settimanale il *Vittorioso* negli anni Cinquanta (Scotto di Luzio, 2016). Oggi come allora si avverte l'esigenza di un rinnovamento dell'impegno educativo dei docenti – che va poi di pari passo con un adeguato riconoscimento della professione svolta –, di una presa di coscienza della 'mission scolastica autentica' che conduca ad uno svecchiamento degli stili esistenziali-educativi-didattici adottati all'interno della scuola, affinché essa riesca realmente a promuovere la formazione dell'uomo e della donna in un sistema educativo di qualità.

È quanto ha rilevato di recente anche Dacia Maraini nel suo testo dal titolo suggestivo *La scuola ci salverà*, che ha messo in evidenza come in una scuola ritenuta conflittuale, amorfa e superata sia importante recuperare «la fascinazione della cultura e l'intelligenza dei rapporti» (Maraini, 2021, p. 20), attraverso adulti educatori che si spendano con passione e generosità. Il miglioramento del mondo si può ottenere se ciascun suo abitante-cittadino si impegna per quanto gli è possibile, dosando in maniera equilibrata la riflessione con il dialogo, il confronto e l'azione. La scuola potrebbe in tal modo giocare un ruolo non secondario nel definire il futuro dell'uomo, la sua possibilità di sviluppo come abitante responsabile della Terra. L'emergenza sanitaria da Covid-19 non ha fatto altro che ampliare le crepe di un sistema scolastico già da tempo malato, che sembra non essere in grado di offrire aggiornate opportunità educative di formazione della persona intesa nella sua integralità, né di salvaguardare il capitale umano che rappresenta. Diventa perciò necessario ripensare all'importanza della formazione scolastica come «diritto individuale all'acquisizione delle conoscenze necessarie per poter consolidare la propria personalità e partecipare alla vita civile» (Bianchi, 2020, p. 93). Di conseguenza, alla scuola e all'educazione spetta il compito di aiutare la persona a consapevolizzare se stessa e il posto che occupa nella comunità e nel mondo, supportandola di strumenti d'azione adeguati. Non si tratta di operare una rivoluzione totale, cosa peraltro impossibile, né di agire mediante

«una palingenesi totale, non cercando di trovare qualcosa che capovolga ogni senso, ma, anzi, attingendo alla tradizione, guardando alla terra, alla capacità che la terra ha di compensare chi fatica rispettandola. E guardando quindi anche gli altri con l'idea che si possa anche essere in conflitto per capirsi. E capirsi passa anche attraverso il conflitto. Non la distruzione, ma il conflitto per capirsi» (Canevaro, 2005, p. XXII).

2. La pedagogia della scuola

«Le ho provate tutte per cercare di trasformare questa benedetta scuola,
nel rispetto del bambino,
perché questo è il punto fondamentale» (Manzi, 2017, p. 42).

Il pensiero e l'azione di Manzi, al di là delle numerose e più specifiche tematiche pedagogiche sottese, fanno risaltare proprio l'improcrastinabilità di una azione formativa responsabile da parte di insegnanti e educatori. Egli li esorta ad agire, a non rimanere passivi, a credere nella possibilità di operare per il bene della persona e della comunità. La sua biografia di uomo dagli ideali patriottici e repubblicani, impegnato per la costruzione di un'Italia libera e democratica, è la testimonianza dei valori pedagogici in cui crede e che cerca di far emergere. L'opera di Manzi si è collocata in un periodo in cui, in un contesto certamente diverso da quello odierno, alla scuola (e alla conseguente azione educativa e didattica) veniva ugualmente chiesto uno svecchiamento, per renderla capace di rispondere ai bisogni di formazione dei cittadini dell'Italia uscita dal conflitto mondiale e in fase di ricostruzione e di espansione. La scuola avrebbe dovuto garantire, democraticamente, le possibilità di istruzione e di sviluppo del pensiero critico e libero a tutti, indipendentemente dal contesto sociale di appartenenza, dal censo, dalla razza. Manzi non vede possibilità di fare educazione dissociata dal concetto di libertà e di democrazia. Si pone, inoltre, in un'ottica di *lifelong education e learning* (Frabboni, Pinto Minerva, 2005) – 'non è mai troppo tardi' – e mette in atto azioni educativo-formative tese a combattere l'analfabetismo, ma più in generale le ingiustizie che non consentono a tutti e a ciascuno di avere consone opportunità di affermazione e di realizzazione nel corso della vita.

Nel provare fastidio per le diverse forme di prevaricazione, ma anche di ipocrisia, e verso chi accampa scuse circa l'impossibilità di cambiare il mondo, il maestro Manzi opera per la valorizzazione dell'infanzia, che si fonda sulla considerazione delle peculiarità di ogni bambino e della sua creatività e iniziativa. L'infanzia va prima di tutto conosciuta e compresa, non etichettata, per scoprirne le potenzialità, i talenti. Si può capire il bambino se si conoscono i suoi stadi psico-psicologici di sviluppo, di cui le scienze dell'educazione ci rendono edotti e delle quali Manzi approfondisce lo studio, ma ancor di più se gli si dà l'opportunità di manifestarsi, cioè di esprimersi, di esplorare, di fare... Se si ascolta il bambino e lo si osserva nel suo fare, se soprattutto si crede nella possibilità del suo progetto di vita, allora si potrà investire in senso educativo. E si potrà anche denunciare la privazione dei suoi diritti, come fa anche Manzi scrittore, per esempio nel testo *E venne il sabato*, ambientato sì in America Latina – dove egli si reca costantemente proprio per offrire il suo contributo nell'aiutare le persone 'a pensare' per contrastare innanzitutto il potere violento che le soffoca e le annienta – ma che conduce a riflettere su visioni e azioni scorrette dell'infanzia e sull'infanzia che riguardano luoghi più vicini, compresa l'Italia. «Anche nei nostri mondi i soprusi sono quotidiani. [...] L'Italia è un paese che commette delle ingiustizie, che usa il sopruso. Non teniamoci quindi lontani dallo scenario in cui Alberto Manzi colloca la sua narrazione»: è quanto ricorda Canevaro nel 2005 (p. XIII); la situazione ad oggi è forse peggiorata, perché molte sono le oppressioni, finanche più subdole, nei confronti dell'infanzia.

Per Manzi l'educazione va intesa come emancipazione dell'uomo, umanizzazione autentica, ricerca della piena affermazione di diritti dei popoli oppressi magari in modi diversi, ma in ogni caso privati della libertà. Non esiste educazione senza libertà, perché essa consiste nella formazione del pensiero e nello sviluppo della capacità di

scelta. E infatti, «l’emancipazione dell’uomo, il metterlo nelle condizioni di poter avere dei diritti e di poterli far valere, di sentire che ci sono dei doveri perché nessuna comunità può nascere se si nega l’altro a favore di sé, saranno il perno su cui ruota la vita di Alberto Manzi» (Falconi, 2014, p. 213).

L’educazione include la sfida, che riguarda l’accettazione dell’educando da parte dell’educatore, ma anche la responsabilità di innescare in lui un cambiamento, come percorso di divenire autentico dell’altro e scoperta delle sue potenzialità, mediante la liberazione degli stereotipi con cui spesso viene interpretato lo scolaro, lo studente. Il cambiamento rappresenta un graduale e continuo miglioramento dell’educando e della comunità, che si può ottenere se ognuno ‘impara a pensare’.

E va combattuta anche l’ignoranza di chi non sa individuare la presenza in ogni alunno di conoscenze-competenze non convenzionali che fungono da stimolo per la ‘liberazione’ dello stesso e per la promozione del suo progetto di vita (Canevaro, 2017).

Il punto di partenza per Manzi è dunque segnato dall’attenzione per quello che l’educando è e può divenire, per la sua storia, per le sue conoscenze. Manzi ritiene che si possa insegnare qualcosa a qualcuno solo riconoscendolo, partendo dal sapere che l’educando porta con sé e che serve come base per costruire un sapere per la vita (Farné, 2017, pp. 16-17). Perciò il sapere educativo non può mai essere astratto e generico, perché sarebbe poco fruttuoso.

Le teorie di Manzi rientrano nel filone della pedagogia attiva che si è andata diffondendo negli anni in cui egli opera sia sul versante laico che su quello cattolico (Tomasi, 1977). La sua è una pedagogia attiva ad alto valore civico e sociale. Percepisce la scuola come un laboratorio in cui il bambino ha un ruolo rilevante nello scoprire e conoscere il mondo che lo circonda, per apportarvi il suo contributo. Non pensa al fare per il fare fine a se stesso, ma al vero e proprio laboratorio scientifico che connota la metodologia del processo di apprendimento-insegnamento. Ritiene che le scuole e i docenti si pongano spesso, rispetto a tali dinamiche di giustizia sociale, in un’ottica *poco* laboratoriale e sperimentale; che non sempre le loro didattiche siano ispirate alla co-costruzione del sapere che rende liberi. Di conseguenza, individua percorsi didattici, che propone nei corsi di aggiornamento per gli insegnanti, atti a favorire il cambiamento così come da lui inteso.

Gli insegnanti devono anche essere messi nelle condizioni di potere esercitare il loro ruolo educativo. Vi sono quindi una responsabilità e un’etica professionale, da esigere, però, in concomitanza con l’offerta da parte dello Stato di condizioni di esercizio della professione adeguate.

È estremamente chiara l’immagine della scuola e di chi vi opera che si ritrova nella *Lettera aperta* del 1950 che Manzi scrive *al signor Gonella, Ministro della Pubblica Istruzione*ⁱ (<https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/02/CentroAlbertoManzi-letteraapertaalsignorgonella.pdf>), in cui denuncia lo stipendio da fame degli insegnanti e il fatto che, di conseguenza, questi non si preparino adeguatamente per svolgere le lezioni, facciano lo stretto indispensabile, correggano i compiti a scuola e arrotondino il più possibile con le ripetizioni pomeridiane. Ancor più duri sono i suoi *Pensierini sulla scuola di oggi*, sempre del 1950, in cui egli accusa coloro che nella scuola non prendono veramente a cuore il diritto all’istruzione e all’educazione dei giovaniⁱⁱ.

La formazione secondo Manzi, e quindi la sua pedagogia, non contemplano certo un approccio manualistico. Di conseguenza, Manzi rifugge dal concepire la formazione degli insegnanti come la messa a disposizione di ricette o manuali di pronto uso, o di una progettazione ripetitiva e stereotipata. Manzi anticipa l’idea di auto-

formazione come costruzione di una comunità di apprendimento e di pratiche che valorizza il processo di mediazione – la mediazione creativa di cui si parla oggi (Sclavi, Giornelli, 2014) – e l’arte della discussione e della riflessione, per pervenire a nuove scoperte euristiche. Si tratta di una metodologia che vale sia per la didattica nelle prime età della vita, che per la formazione adulta.

«La discussione era un ottimo strumento; un ragazzo che cominciava ad affermare una cosa, ascoltando gli altri che esprimevano ognuno la propria ipotesi su un certo fenomeno, se all’inizio era convinto che quella cosa era nera, poi cominciava a dire che era nera, ma alcune parti potevano essere gialle o verdi...Questo discutere insieme, che non durava in genere più di venti minuti, portava i ragazzi a rivedere quello che loro sapevano, o credevano di sapere, obbligandoli in un certo senso a parlare e ad ascoltare gli altri esprimere le proprie opinioni» (Manzi, 2017, pp. 45-46).

Manzi sollecita un processo di vera e propria cura educativa; tramite essa gli educatori, gli insegnanti, gli studenti trovano riconoscimento della loro singolarità, la quale si incontra e si confronta con le diverse identità, dei coetanei e degli adulti, nella dignità e nella considerazione di ciascuno. Perciò Manzi esalta la parola, la parola liberatrice e autentica, che incrementa la discussione e la nascita dei problemi e non è fine a stessa, ma è sempre legata alla possibilità di comprendere meglio l’esperienza, la realtà.

Nel suo riferirsi ai principi della pedagogia attiva egli individua anche lo stretto rapporto che intercorre tra educazione e ambiente e ciò lo fa promotore-precorritore di quella che oggi viene definita *Outdoor Education*. Essa si connota non come ingenuo e incondizionato amore per la natura e per tutti gli esseri viventi, ma come educazione ambientale e civica, come formazione capace di rendere i ragazzi consapevoli e critici nel loro partecipare con coscienza alle esperienze che si svolgono nei molti luoghi che compongono il mondo. In una sua «proposta di una serie di trasmissioni destinate agli insegnanti e ai genitori per una educazione all’ambiente» afferma infatti che la conoscenza scientifica deve trasformarsi in atto educativo, cioè azione di cura dei luoghi. Nel delineare il progetto di educazione all’ambiente, egli non vuole tanto offrire ‘informazioni’ su di esso, ma indicare «attraverso quali strade il bambino può arrivare, attraverso esperienze, a formarsi concetti scientifici sull’ambiente stesso»ⁱⁱⁱ. Il discente è perciò sollecitato a vivere i problemi, ad avere l’iniziativa che lo potrà condurre al rispetto dell’ambiente stesso. Manzi ribadisce che non si tratta solo di «vedere e toccare le cose», ma anche di «rielaborare quel che si vede» scientificamente.

3. Il paesaggio pedagogico per i diritti di tutti i bambini

Il riconoscimento e la promozione dei diritti dei bambini e delle bambine secondo la *Convenzione sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza* del 1989, che dovrebbe costituire il faro di orientamento delle politiche educativo-istruttivo-scolastiche (Amadini, Augelli, Bobbio, D’Addelfio, Musi, 2020), conduce oggi a ribadire l’approccio non solo protettivo ma anche promozionale all’infanzia, che va coerentemente sviluppato in ambito educativo (Covato, Ulivieri, 2001). Tale assunto è già bene evidente in Manzi, che, rispettoso del bambino – così come di tutte le persone ‘fragili’ nelle diverse età della vita – , intende accompagnarlo nella costruzione del suo futuro non estraniandolo da una realtà complessa e problematica, ma mettendolo nelle condizioni di co-

noscere le situazioni avverse e offrendogli strumenti educativi e culturali per superare le difficoltà, per agire, per combattere, imporsi e trovare la propria strada.

L'interesse per il riconoscimento dell'infanzia è dunque rilevante in Manzi, così come la sua sensibilità per l'educazione ai diritti dell'infanzia. Secondo la visione che ha guidato anche Rodari (Benetton, 2020), il bambino, capace di comprendere, 'competente', partecipa costantemente a quanto accade nella società e consapevolizza il suo ruolo attivo. Manzi valorizza l'educazione esperienziale e ambientale, sottolinea l'importanza dell'uomo che sa interpretare in maniera personale e non omologante quanto lo circonda per agire sulla base di valori di umanizzazione, quali la non violenza, la libertà, la democrazia, il diritto ad essere differenti. Il tutto all'interno dell'ambiente colto in maniera olistica, nell'attenzione per le diverse forme viventi, per il paesaggio naturale e antropizzato, considerando cioè il modo dell'uomo di realizzarsi nell'abitare la Terra. E gli stessi racconti di Manzi intendono far riflettere esplicitamente i giovani su come condurre il progetto di vita umano nel mondo. Lo si può vedere in *Grogh, storia di un castoro* (2011), nata tra l'altro dall'esperienza collaborativa, di gruppo, con i ragazzi dell'Istituto di rieducazione Gabelli di Roma, in cui Manzi svolge il suo primo incarico educativo. L'ambiente naturale e animale non è assunto in un'edulcorata chiave romantica ed è anzi visto come un contesto che può diventare ostile per l'uomo, in cui vige la legge della sopravvivenza, che non è da demonizzare e nella quale l'uomo dovrebbe inserirsi con riguardo. La dura vicenda di Grogh serve anche a far riflettere sulla presenza nella vita di ogni essere vivente della parte costituita dalla lotta, che si differenzia dalla violenza e dalla sopraffazione; si tratta di capirne i motivi. Certamente, in questa visione emergono i vissuti drammatici di Manzi legati ai conflitti bellici, politici e sociali, alle forme di intransigenza contro cui aveva dovuto lottare. Così, nella foresta di Grogh Manzi rileva innanzitutto come la lotta dei castori sia verso l'uomo, che nella sua «ingordigia e sete di ricchezza» (Manzi, 2011, p. 5) perseguita tali animali, li uccide e li stermina. Grogh è un'interpretazione della socialità, della democrazia e della libertà quali valori universali. La colonia dei castori offre «una grande lezione di civismo e di rispetto per l'idea altrui, lo spazio per la dialettica è il massimo possibile, il gruppo intero è un piccolo Parlamento che si raduna ogni qualvolta occorre decidere un'azione che investa il destino della comunità o risolvere l'eterno problema della sopravvivenza» (Giancane, 1975, p. 29). Grogh, infatti, è un capo solo finché si tratta di unire e coordinare le forze per costruire una diga, poi il suo ruolo non è più rilevante. Rappresenta «l'affermazione dei valori che non hanno tempo, quelli dell'amicizia, della solidarietà, della religiosità» (Giancane, 1975, p. 37), in un paesaggio completamente animato e armonico anche quando vi è la presenza della morte, che rientra nell'equilibrio del creato. Manzi sa animare l'esistente, ognuno con il proprio grado di coscienza, ognuno con il proprio potere trasformativo, e all'insegna di una collaborazione e solidarietà che vengono meno solo di fronte all'istinto di sopravvivenza. E, in ogni caso, nelle parole di Manzi si coglie un'interazione palpabile che unisce tutti gli esseri viventi, la cui anima «vive all'unisono col creato intero, in sintonia col mondo» (Giancane, 1975, p. 45).

Manzi riesce a mettere in risalto ciò che ancora oggi fatica a decollare all'interno del progetto educativo-istruttivo scolastico, e cioè:

- la centralità dell'educazione come umanizzazione dell'uomo, fondata sul valore e sulla libertà della persona, nonché sull'imprescindibilità del rapporto con l'altro per la creazione di una comunità educante;

- l'apprendimento dall'esperienza, che comprende anche quanto definito come *Outdoor Education*; l'esperienza si alimenta e produce riflessioni e teorizzazioni pedagogico-culturali nell'interazione tra educazione attiva e metodo scientifico;
- la pedagogia dell'ambiente, che recupera l'attuale visione di azione civica e sostenibile rispetto agli ecosistemi, considerando le interazioni e gli scambi, secondo le visioni più attuali (Nurse, 2021, p. 133);
- La pedagogia e la scuola attiva, in grado di focalizzarsi su un agire intenzionato, umano, personale e politico, sensibile ai diritti di pari opportunità formative e istruttive.

Anche in altre opere di Manzi ritroviamo tali temi di educazione civica e della persona, da rispettare sempre per i valori che incarna, i quali divengono, in ogni caso, ben visibili nel messaggio che, come maestro, lascia ai suoi alunni alla fine del percorso elementare nel 1976, esprimendo anche, in un certo senso, la sua visione pedagogica:

«A...[seguono i nomi dei ragazzi]

Abbiamo camminato insieme per cinque anni. [...] Spero che abbiate capito quel che ho cercato sempre di farvi comprendere: NON RINUNCIATE MAI, per nessun motivo, sotto qualsiasi pressione, AD ESSERE VOI STES- SI. Siate sempre padroni del vostro senso critico, e niente potrà farvi sottomettere. [...] Siete capaci di camminare da soli a testa alta, PERCHÉ NESSUNO DI VOI É INCAPACE DI FARLO. Ricordatevi che mai nessuno potrà bloccarvi se voi non lo volete, nessuno potrà mai distruggervi, SE VOI NON LO VOLETE. Perciò avanti serenamente, allegramente, con quel macinino del vostro cervello SEMPRE in funzione; con l'affetto verso tutte le cose e gli animali e le genti che è già in voi e che deve sempre rimanere in voi; con onestà, onestà, onestà, onestà, e ancora onestà, perché questa è la cosa che manca oggi nel mondo e voi dovete ridarla; e intelligenza, e ancora intelligenza e sempre intelligenza, il che significa prepararsi, il che significa riuscire sempre a comprendere, il che significa riuscire ad amare, e... amore, amore. [...]» (<https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/01/Alberto-Manzi-letterabimbiquinta-1976.pdf>).

Motivi di riflessione sulla pedagogia sociale di Manzi e sul senso dell'educazione civica si possono rinvenire anche nel *Quaderno n. 3* della collana *Spunti per lezione, La società*, pubblicato nel 1970. In esso si avverte la ricchezza della proposta culturale di educazione civica che il maestro elabora per gli scolari, con i quali dialoga, ai quali propone discussioni e riflessioni, mentre inserisce riferimenti disciplinari diversi, per far loro prendere coscienza del significato di condizione umana, per far presa sulle loro menti e sulle loro anime, perché non basta informare, né fare appello esclusivo a principi giuridici. Ciò che subito rivendica per poter proporre un percorso di educazione civica è la presenza della libertà che appartiene ad ogni uomo, che va rispettata, ma che va anche compresa e agita nel rapporto di ogni persona con le altre: «Non si può parlare di educazione civica se prima non si comprende appieno il significato della parola libertà» (Manzi, 1970, p. 3). Di qui, in premessa, il suo rivolgersi agli insegnanti, esortandoli a non ridurre l'educazione civica a una «materia barbosca» (Manzi, 1970, p. II).

Perciò l'approccio deve essere diverso, la discussione deve nascere da un bisogno, da una curiosità, da un interesse che i ragazzi avvertono nel loro ambiente di vita:

«Ogni qualvolta ci viene offerta dai ragazzi l'occasione propizia, nasce la *lezione* di educazione civica. Ma, pur essendoci offerta l'occasione, siamo sempre noi che dobbiamo smuovere la curiosità dei ragazzi affinché essi

giungano da soli alla sintesi. Dobbiamo *spingerli* a discutere, affinché questa discussione (anche lunga, anche diluita nel tempo) li porti a scoprire la verità, in modo che questa, frutto del ragionamento sia luce al cammino, sia *modo di vita*, non vuota dottrina» (Manzi, 1970, p. II).

I riferimenti alla *Dichiarazione universale dei Diritti dell’Uomo*, contenuto principe del *Quaderno*, vengono arricchiti da testi di autori che danno un sostegno non solo giuridico ma anche emotivo e interiore al concetto di giustizia, oltre che dai suoi commenti, dai suoi disegni e dagli spunti di riflessione (Manzi, 1970, p. 23).

Quello di Manzi è un impegno sociale che si assume *in toto*, come del resto testimoniano anche le sue non facili ‘missioni educative’ nel Sud America attraversato da intricate correnti ideologiche, nella convinzione che il trionfo della giustizia e della libertà richiedano il possesso di un sapere e di una cultura giuridica – che consentono di agire socialmente verso una certa direzione – ma anche una conversione interiore.

La focalizzazione sui diritti dell’infanzia come elementi essenziali della progettazione del percorso educativo, nei suoi aspetti antropologici, pedagogici, metodologici didattici, si rileva poi anche nel modo in cui ne approfondisce i contenuti in alcuni numeri de «Il Giornalino» del 1978-’79, discutendone con i bambini stessi e sollevando problematiche che ancora oggi stentano a trovare risposte^{iv}.

4. La tecnologia educativa fra presenza e distanza

Manzi intuisce molto presto che il rinnovamento del sistema scolastico sarebbe potuto avvenire anche mediante l’utilizzo sapiente dei nuovi strumenti tecnologici a disposizione, *in primis* il mezzo televisivo. È questo l’aspetto più noto di Manzi; il maestro di *Non è mai troppo tardi*, serie televisiva – prodotta dalla Rai, realizzata in collaborazione con il Ministero della Pubblica Istruzione e andata in onda dal 1960 al 1968 – di incontri di istruzione per gli adulti, a cui però accedevano anche bambini e ragazzi. Manzi si serve appieno della televisione, ma considerandola comunque uno strumento che non fa venire meno l’importanza della costruzione di una reale relazione dialogica educativa e dell’attivazione del discente, di una partecipazione consapevole, in un incontro di volti. E, quindi, non è innovativo solo perché opera utilizzando un nuovo dispositivo didattico, ma in quanto si pone, mediante esso, l’obiettivo di fare dell’educazione, dell’istruzione e della scuola elementi fondamentali della crescita della persona e soprattutto di esercizio consapevole della democrazia. L’istruzione e l’educazione costituiscono un’opportunità di divenire che interessa tutte le età della vita. Manzi ben rappresenta l’attuale paradigma di *lifelong education-learning*; concepisce l’educazione degli adulti e la formazione professionale con una visione più ampia, volta alla liberazione della persona, la quale va guidata affinché si faccia promotrice della costruzione del progetto di vita personale:

«Si parla con adulti, che è ben diverso dal rivolgersi a dei bambini. Sono partito da questo principio, che l’adulto, anche se analfabeta, non è deficiente; è una persona che vive insieme agli altri, ha i suoi problemi e cerca di risolverli, per cui io gli devo parlare come parlo con qualsiasi altra persona. Lui non conosce certi strumenti culturali e io cerco di dargli una mano usando quegli strumenti in modo che anche lui impari a usarli» (Manzi, 2017, pp. 55-56).

L’educazione e la scuola debbono offrire un appoggio alle persone nella loro integralità, in particolare tutelando i diritti delle classi sociali più deboli e in situazioni particolarmente critiche.

Oggi è ben noto quanto sia *in auge*, causa emergenza sanitaria, il dibattito sulla qualità della relazione educativa scolastica e sui modi/didattiche che permettono una sua salvaguardia. Si è aperta la discussione sulle carenze della scuola e sulle opportunità e i limiti della didattica a distanza (DaD) e, al contempo, si è cercato di individuare che cosa possa essere conservato di quest'ultima anche nel momento in cui si preveda il ritorno alla 'normalità', cioè in presenza.

Manzi ha agito in un'altra situazione e in un altro contesto, sollevando però discussioni e problematiche simili a quelle che si affrontano oggi. La trasmissione televisiva più nota di cui egli fu il conduttore, nacque, per volere dell'allora ministro Padellaro, e, comunque, in un periodo che potremmo definire emergenziale: era necessario sanare il problema degli adulti analfabeti o semianalfabeti che negli anni Sessanta erano circa quattro milioni e che potevano essere raggiunti utilizzando il mezzo televisivo. Era altresì essenziale sollecitare e motivare queste persone a seguire e ad impegnarsi in tale percorso. Manzi diede una sua impronta pedagogica alla trasmissione, non sembrò adeguarsi passivamente a finalità e ideologie di Ministero, funzionari RAI e partiti politici coinvolti nella realizzazione. Sviluppò un progetto educativo quasi di DaD, rendendosi conto che pur trovandosi in un *format* differente dalla classe scolastica – «il metodo è completamente diverso» (Manzi, 2017, p. 55) –, era indispensabile individuare un modo per rendere attivi gli educandi, creare una «tensione cognitiva^v» che li mobilitasse (Manzi, 2014a). Quindi, anche istruendo mediante lo schermo, non perse la convinzione di dover incentrare il suo percorso sull'apprendimento più che sull'insegnamento. Manzi era certo facilitato dal poter disporre di capacità comunicative che gli permettevano di creare un rapporto empatico con i suoi discenti, tanto da raggiungere non solo gli adulti analfabeti, ma anche molti bambini e ragazzi, i quali vedevano nelle sue lezioni televisive l'occasione libera e gradita per rafforzare i percorsi scolastici o per accostarsi in maniera ludica ad attività istruttive. Va comunque detto che, a differenza della DaD, il *format* prevedeva anche un grande supporto di insegnanti in presenza, i quali accompagnavano i discenti adulti che seguivano le lezioni di Manzi.

Interessa qui rilevare come la proposta di Manzi avesse l'intento di entrare nel vissuto dello studente e sviluppare un 'sapere per la vita'. Tale finalità venne ribadita pure nei successivi programmi da lui condotti, fino a *Impariamo insieme*, del 1992, che fu anche l'ultimo e che, nello specifico, aveva come obiettivo quello di insegnare la lingua italiana agli extracomunitari. Anche in questo caso, il pedagogista intendeva prendere in considerazione bisogni e contesti vicini ai discenti, che attivano gli allievi e permettono la costruzione del sapere personale. L'impianto didattico rispondeva, cioè, a «un disegno a spirale in cui si parte dal soggetto e si torna sempre al soggetto, ma attraverso percorsi non casuali e che allargano progressivamente il campo delle conoscenze attraverso i possibili ambiti d'esperienza» (Farné, 2003, p. 51). Ciò sempre con l'attenzione di dare supporto e contribuire alla liberazione delle persone socialmente più deboli.

Il tutto conduce Manzi ad essere, in generale, critico verso le pratiche istruttivo-educativo-scolastiche che rendono il soggetto passivo, che non lo aiutano a pensare, che lo pongono lontano dalla realtà, che sono interessate a valutare la persona in crescita senza volerla realmente conoscere. In relazione a ciò egli si chiede, provocatoriamente, se siano effettivamente i bambini ad avere problemi o se sia la scuola ad averne o a crearli. Il tema ritorna oggi, nel momento in cui, in relazione ad un aumento di casi di bambini che presentano disturbi di apprendimento o comportamentali di varia natura, sorge il dubbio che la causa possa essere costituita anche da un certo tipo di scuola e/o di ambiente in cui il bambino vive. Rimane, del resto, ancora oggi irrisolto il tema

della valutazione scolastica, anche alla luce del percorso di personalizzazione che dovrebbe essere perseguito dall'istituzione scolastica:

«Se si è profondamente onesti come insegnanti, bisogna riconoscere che sono i bambini con problemi che hanno mandato in crisi il sistema di valutazione, e oggi i bambini di problemi ne hanno molti di più di quelli che avevano una volta. Forse eravamo stupidi noi che non li capivamo, o è la scuola che crea problemi ai bambini» (Manzi, 2017, p. 87).

È famosa la critica di Manzi al sistema di valutazione scolastico, che, sia con i voti che con i giudizi, non risultava in grado di essere 'formativo' per gli alunni, né di considerare i cambiamenti dei bambini stessi. Di qui la sua scelta di adottare come formula di valutazione la frase: «fa quel che può. Quel che non può, non fa». Oggi – ribadiamo – la scuola ha bisogno di ripensare la sua *mission*, il suo assetto organizzativo-didattico-gestionale, alla luce di un vissuto post-Covid che ha sollecitato un cambiamento della didattica, del rapporto docente-alunno – e non solo perché si è introdotta la didattica a distanza –, del significato e del senso dell'istituzione scolastica stessa.

Alberto Manzi aveva già proposto un approccio pedagogico ed educativo che potremmo definire olistico, esperienziale, attivo, per incitare ad un cambio di rotta (Morin, 2020) che pare improcrastinabile relativamente al sistema istruttivo-scolastico odierno, ma anche a quello economico, politico e sociale, alla ricerca di un percorso formativo 'sostenibile' in senso socio-politico-ambientale e secondo quanto evidenziato dalla stessa *Agenda 2030*.

L'apprendimento dall'esperienza si collega all'inserimento della persona nella realtà, nel mondo, ai compiti significativi, autentici, e dunque anche ad una visione dell'infanzia da rispettare, intesa nella sua globalità di espressione. Per tale motivo, Manzi è molto attento a interpretare l'espressività del bambino anche mediante il corpo. E infatti, anche nel considerare il gioco e l'agire del bambino attraverso i sensi e la manipolazione, dimostra un particolare interesse per la psicomotricità, che valorizza il sapere e il linguaggio del corpo e si pone al pari di altri saperi e intelligenze (Manzi, in Farné, 2011, p. 116).

Manzi aveva già verificato come i bambini che entravano nella scuola fossero sforniti di esperienze – potremmo dire diritti fondamentali – come quella di compiere percorsi sensoriali e motori, fonti di sviluppo cognitivo e sociale. Una sorta di 'immaturità biologica' che può dar vita a forme di disadattamento scolastico, che oggi è ancora più presente e che la scuola talvolta asseconda, favorendo un'intelligenza formale e un percorso solo informativo-conoscitivo, tipico, ad esempio, del maestro «che, facendo vedere ai bambini una serie di cartoline illustrate, è convinto di spiegare la geografia» (Manzi, 2017, p. 89).

5. Il valore educativo dell'esperienza ludica

«Ricordo che quando papà veniva nella mia scuola elementare [...] ci faceva sempre giocare tanto; le ore con lui erano caratterizzate da lunghe passeggiate ed esplorazioni. Credo che uno dei motivi per cui adorava la zona toscana di Pitigliano, Sorano e Sovana fosse proprio la presenza di grandi spazi aperti, in cui i bambini potevano scoprire la natura attorno a loro» (Manzi G., 2014, p. 52).

Il sostegno di Manzi alla pedagogia attiva è pienamente evidente nel valore fondamentale che attribuisce all'esperienza ludica, al gioco del bambino – a cui non si può non fare riferimento pur nell'economia dello spazio del presente contributo –, come emerge anche dalla testimonianza della figlia Giulia sopra riportata. Come biologo, prima ancora che come pedagogista, egli individua nel gioco l'attività naturale e istintiva di sviluppo della specie animale e umana; per quest'ultima, in particolare, il gioco assume, durante il corso della vita, connotazioni culturali specifiche legate anche ai contesti storici e sociali in cui l'individuo si realizza (Farné, 2011, p. 108). Manzi riesce, in modo particolare, a cogliere il valore educativo del gioco oltre l'uso prevalente di tipo strumentale e didattico che ne viene fatto nella scuola. Il maestro Manzi vede il gioco come un'esperienza ludica di approccio creativo al reale, «un grande strumento per aiutare l'intelligenza a crescere» (Manzi, in Farné, 2011, p. 109), una modalità del bambino e dell'uomo di fare ricerca su ciò che lo circonda. In tal modo, si collega all'idea di apprendimento, che si realizza in un contesto ambientale 'vero', e non artificiale come può essere quello creato dal riferirsi al solo 'programma scolastico' (che per molti docenti esiste ancora), o ponendo la centratura sull'istruzione rigidamente intesa, sull'insieme dei contenuti disciplinari. Egli intende individuare, invece, lo spazio educativo che sollecita il bambino, lo conduce a porsi domande, lo impegna cognitivamente e lo motiva, mantenendo, appunto, una caratterizzazione ludica:

«Dei programmi me ne sono sempre un po' infischiato. I programmi dovrebbero dare l'indicazione degli obiettivi, dopodiché come arrivarci è compito dell'insegnante. Non credo che esista un metodo perfetto; esistono tante metodologie, che nascono da esperienze di altri e che uno adatta alla propria situazione, ai propri bambini. [...] I bambini cambiano e cambiamo anche noi. [...] È importante che ci sia una preparazione universitaria per l'insegnante di scuola elementare» (Manzi, 2017, pp. 47-48).

La dimensione ludica è dunque anche quella che permette al bambino di agire, assicurando nell'azione un grado di autonomia e libertà che si modula in maniera diversa nelle differenti età della vita, ma che ha il suo avvio sin dalla nascita (Frabboni, 1995). Manzi propone infatti una sorta di contaminazione tra approccio ludico, divergente, libero, disinteressato, e quella che pare essere la metodologia della ricerca scientifica, più rigorosa, strutturata, maggiormente finalizzata al raggiungimento di un preciso scopo. Vi è una comune ricerca della verità che è continua, perché gli aspetti della realtà sono molteplici e richiedono di porsi in maniera permanente domande e di effettuare riflessioni. Il che rientra nella competenza ludica dell'uomo: «È quello che ho imparato e che ho insegnato facendo scuola, a partire dagli anni Cinquanta e proseguendo finché non sono andato in pensione. La scuola funzionava perché i bambini erano contenti, e questa per me era la cosa essenziale» (Manzi, 2017, p. 47).

Si tratta di una metodologia e di un'idea di scuola riprese di recente da Gianfranco Zavalloni, in riferimento all'*educazione fatta a mano* (2017, p. 43). Egli propone il fare scuola in modo 'altro', quello dell'«avventura» educativa, del 'viaggio' culturale, che è immersione nella realtà in cui vive lo studente e totale partecipazione. E, non a caso, Zavalloni annovera Manzi tra i suoi maestri e evidenzia come entrambi abbiano svolto l'azione pedagogico-educativa credendo «in battaglie ideali, in cui l'intelligenza dell'uomo e l'accresciuta consapevolezza possono favorire leggi e normative più "a misura umana"» (Zavalloni, 2017, p. 147).

6. Per una pedagogia rivoluzionaria

Manzi ha contribuito e contribuisce ancora oggi a riscoprire una pedagogia dell'emancipazione o rivoluzionaria, dei rivoluzionari non violenti, pacifici (Manzi, 2017a, p. 27). Ritrovare la sua idea pedagogica significa anche sottrarsi alla tanta ipocrisia presente in molte proposte educative odierne, che partono da una immagine falsata del bambino e ne dimenticano i diritti. Manzi considera la parola come fattore umanizzante, una parola vera, diversa da quella vuota o falsa che spesso oggi viene percepita dagli educandi. Manzi ridà spessore al linguaggio, alla cultura, e ne fa uno strumento di emancipazione. Forse sono sufficienti le sue parole sul perché scrivere a far capire come serva ritrovare una 'pedagogia autentica, onesta', nel reale interesse del 'sacro' progetto di vita che ogni persona rappresenta e ha diritto di mettere in atto:

«Voglio far sorgere nei giovani la coscienza dei problemi (coscienza, non solo conoscenza), far sapere loro che esistono certi problemi e che ognuno di noi è chiamato a risolverli. In fondo scrivo perché sono un rivoluzionario, inteso nel senso profondo della parola. Per cambiare, per migliorare, per vivere pensando sempre che l'altro sono io e agendo di conseguenza, occorre essere continuamente in lotta, continuamente in rivolta contro le abitudini che generano la passività, la stupidità, l'egoismo. La rivoluzione è una perpetua sfida alle incrostazioni dell'abitudine, dell'insolenza dell'autorità incontestata, alla compiacente idolizzazione di sé e dei miti imposti dai mezzi di informazione. Per questo la rivoluzione deve essere un evento normale, un continuo rinnovamento, un continuo riflettere e fare, discutere e fare. Gli altri sono io. Agire per realizzare questo principio...» (Manzi, 2014, pp. 208-209).

ⁱ Il materiale dell'archivio di Manzi donato dalla sua famiglia, dopo la sua morte, all'Università di Bologna si trova nel Centro Alberto Manzi. Molti documenti sono consultabili in: www.centroalbertomanzi.it.

ⁱⁱ <https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/02/CentroAlbertoManzi-pensierisullascuoladioggi.pdf>

ⁱⁱⁱ <https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/02/CentroAlbertoManzi-proposta-ecologia.pdf>

^{iv} <https://www.centroalbertomanzi.it/giornalismo-e-infanzia/>

^v <https://www.centroalbertomanzi.it/tensione-cognitiva/>

Bibliografia

- Amadini, M., Augelli, A., Bobbio, A., D'Addelfio, G., Musi, E. (2020). *Diritti per l'educazione. Contesti e orientamenti pedagogici*. Brescia: Morcelliana.
- Benetton, M. (a cura di) (2020). *Il cielo è di tutti la terra è di tutti. Gianni Rodari, l'educazione e i diritti dell'infanzia*. Pisa: ETS.
- Bianchi, P. (2020). *Nello specchio della scuola*. Bologna: il Mulino.
- Cambi, F. (2005). *Le pedagogie del Novecento*. Roma-Bari: GLF Laterza.
- Canevaro, A. (2005). Ogni altro sono io. In A. Manzi (a cura di). *E venne il sabato* (pp. XI-XXII). Iesa (SI): Gorée.
- Canevaro, A. (2017). Vi voglio liberi dall'ignoranza. In A. Canevaro, G. Manzi, D. Volpi, R. Farné (a cura di). *Un maestro nella foresta. Alberto Manzi in America Latina* (pp. 7-25). Bologna: EDB.

- Contini, M., Demozzi, S., Fabbri, M., Tolomelli, A. (2014). *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Covato, C., Ulivieri, S. (a cura di) (2001). *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*. Milano: Unicopli.
- Falconi, A. (2014). Il Centro Alberto Manzi. In G. Manzi (a cura di). *Il tempo non basta mai. Alberto Manzi: una vita tante vite* (pp. 211-215). Torino: Add editore.
- Farné, R. (2003). *Buona maestra TV. La RAI e l'educazione da Non è mai troppo tardi a Quark*. Roma: Carocci.
- Farné, R. (2017). Introduzione. In A. Manzi (a cura di). *Non è mai troppo tardi. Testamento di un maestro. L'ultima conversazione con Roberto Farné* (pp. 5-26). Bologna: EDB.
- Farné, R. (2020). Alberto Manzi: la comunicazione educativa, la qualità didattica e l'eticità della scuola. In M. Aglieri, A. Augelli (a cura di). *A scuola dai maestri. La pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e don Milani* (pp. 31-41). Milano: Franco Angeli.
- Farné, R. (2011). *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*. Bologna: Bnomia University Press.
- Ferrari, M., Morandi, M. (2020). *Maestri e pratiche educative dall'Ottocento a oggi. Contributi per una storia della didattica*. Brescia: Morcelliana.
- Frabboni, F. (1995). *Giocare a scuola. Illusione o progetto educativo?*. Bari: Mario Adda Editore.
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2005). *Introduzione alla pedagogia generale*. Roma-Bari: GLF Laterza.
- Genitoni, F., Tuliozi, E. (2009). *Alberto Manzi. Storia di un maestro*. Bologna: Centro Alberto Manzi.
- Giancane, D. (1975). *Alberto Manzi o il fascino dell'infanzia*. Milano: Fabbri.
- Manzi, A. (1970). *Spunti per lezioni di educazione civica. La società, 3*. Roma: Editrice A.V.E..
- Manzi, A. (2005). *E venne il sabato*. Iesa (SI): Gorée.
- Manzi, A. (2011). *Grogh, storia di un castoro*. Milano: RCS.
- Manzi, A. (2014). *Questo mi mette in imbarazzo*. In G. Manzi (a cura di). *Il tempo non basta mai. Alberto Manzi: una vita tante vite* (pp. 207-210). Torino: Add editore.
- Manzi, A. (2017). *Non è mai troppo tardi. Testamento di un maestro. L'ultima conversazione con Roberto Farné*. Bologna: EDB.
- Manzi, A. (2017a). *Essere uomo. Poesie*. Bari: Gagliano Edizioni.
- Manzi, A. (2014a). *Tensione cognitiva. Un'antologia di scritti di Alberto Manzi sull'educazione scientifica*. Introduzione di R. Farné, Centro Alberto Manzi. <https://www.centroalbertomanzi.it/tensione-cognitiva/>
- Manzi, A., *Allegato 1 «Ecologia, educazione all'ambiente. Proposta di una serie di trasmissioni destinate agli insegnanti e ai genitori per una educazione all'ambiente»* <https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/02/CentroAlbertoManzi-proposta-ecologia.pdf>

- Manzi, G. (2014). *Il tempo non basta mai. Alberto Manzi: una vita tante vite*. Torino: Add editore.
- Maraini, D. (2021). *La scuola ci salverà*. Milano: Solferino.
- Morin, E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nurse, P. (2021). *Che cosa è la vita*. Milano: Mondadori.
- Sclavi, M., Giornelli, G. (2014). *La scuola e l'arte di ascoltare. Gli ingredienti delle scuole felici*. Milano: Feltrinelli.
- Scotto di Luzio, A. (2016). *Manzi A., Dizionario Biografico degli Italiani*.
[https://www.treccani.it/enciclopedia/alberto-manzi_\(Dizionario-Biografico\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/alberto-manzi_(Dizionario-Biografico)/)
- Taddia, F. (2014). Davanti alla lavagna. In G. Manzi (a cura di). *Il tempo non basta mai. Alberto Manzi: una vita tante vite* (pp. 9-13). Torino: Add editore.
- Tomasi, T. (1977). *Scuola e pedagogia in Italia 1948-1960*. Roma: Editori Riuniti.
- Zavalloni, G. (2017). *A scuola dalla lumaca. Idee e proposte per un'educazione fatta a mano*. Bologna: Emi.

Mirca Benetton è Professoressa Associata di Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento FISPPA (Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata) dell'Università degli studi di Padova. La sua ricerca riguarda la pedagogia dell'infanzia e i diritti dei bambini; la pedagogia del ciclo di vita; la pedagogia ambientale e lo sviluppo sostenibile; l'educazione fisica motoria e sportiva. È autrice di oltre 100 pubblicazioni scientifiche su libri e riviste nazionali e internazionali.

Contatti: mirca.benetton@unipd.it