

L'EREDITA'
DEI GRANDI
MAESTRI

STORIE DI UN PASSATO DA
RISCOPIRE PER RISPONDERE
ALLE SFIDE DEL PRESENTE

Indice¹

Introduzione

Il significato di una passione di Simonetta Saliera, Presidente dell'Assemblea legislativa Regione Emilia-Romagna 5

Maestri di scuola. Di "lungo corso". Qualche nota di Franco Cambi 6

Nella classe di Alberto Manzi: il suo insegnamento come esperienza e sapienza per i maestri di oggi di Maria Arcà e Paolo Mazzoli 8

L'esperienza di Barbiana di Marco Bontempi 11

Digitale quotidiano: grandi sfide per grandi maestri di Daniele Barca 13

Scuola è il mondo. La modernità del pensiero di Giuseppina Pizzigoni di Franca Zuccoli 15

Danilo Dolci: "ciascuno cresce solo se sognato" di Tiziana Rita Morgante 22

La libertà del tempo di Maria Chiara Michelini 28

Sulla matematica, con Maria Montessori di Benedetto Scoppola 31

Giorgio Scarpa. Esplorazione (tra) gioco e ricerca di Lorenzo Bocca 32

Mario Lodi. L'eredità di un grande maestro di Barbara Bertoletti 35

A cercare il disegno. L'esperienza della maestra Maria Maltoni di Barbara Salotti 38

Sulle tracce della memoria per radicarsi nel presente e proiettarsi nel futuro di Simonetta Fasoli 42

Tra libertà e disabilità, nelle esperienze dei grandi maestri di Elena Malaguti 44

Avanguardie educative: storie di ordinaria innovazione di Elena Mosa e Francesca D. Pizzigoni 47

Nutrirci delle esperienze del passato per alimentare una pedagogia dell'ascolto di Franco Lorenzoni 56

Essere Maestri. La rete degli archivi dei grandi maestri e delle grandi maestre di Alessandra Falconi 62

Appendice, su Alberto Manzi:

Educare a pensare di Elisa Manacorda, alunna di Alberto Manzi 65

(1) Gli atti sono costituiti di interventi inviati dai relatori ma anche da sbobinature (Daniele Barca, Luigi Guerra, Benedetto Scoppola, Franco Lorenzoni) realizzate grazie alla registrazione audio.

Scuola è il mondo.

La modernità del pensiero di Giuseppina Pizzigoni

di Franca Zuccoli

Confrontarsi direttamente con gli autori (pedagogisti, didatti, maestri) che ci hanno preceduti, attingendo senza intermediazione ai loro scritti e non a commenti elaborati da autorevoli studiosi, non è mai una strada facile. A volte la prosa, la scrittura un po' antica, ammantata da un sapore retorico, che non ci appartiene più, rischia di allontanarci dai nuclei fondanti che invece emergono a una lettura che non s'interrompe, che insiste nell'analisi, che indaga il significato e lo pone in connessione con le attuazioni concrete che questi "maestri" hanno compiuto.

Un esercizio iniziale è, dunque, quello dello scavo, della lettura e riletture paziente e dopo questo primo passaggio finalmente accade il vero incontro, il potente transito dai pensieri alla pratica, dalle asserzioni alle realizzazioni, che diventa vitale proprio nel momento in cui si mettono queste parole a diretto contatto con le creazioni che hanno preso forma. Questo avviene, ad esempio, se riprendiamo le pagine di Giuseppina Pizzigoni (1870-1947), a cui questo scritto è dedicato. Si tratta di

una pedagogista coeva di Maria Montessori (1870-1952), meno nota nel panorama nazionale e internazionale, eppure figura fondante di una nuova pratica educativa e scolastica che ha messo a segno una serie d'innovazioni e di cambiamenti propri di una scuola che voleva e doveva modificarsi, trasformazioni che si possono tuttora cogliere diffusamente nelle pratiche a noi più contemporanee. Attualmente, ispirata a questo metodo, riconosciuto ancora oggi dal MIUR allo stesso modo del metodo Montessori, abbiamo una sola scuola a Milano, la Rinnovata, ai giorni nostri Istituto Comprensivo Rinnovata Pizzigoni¹, mentre nel passato molte più scuole, in tutta Italia (tra le regioni coinvolte: Emilia Romagna, Lazio, Sardegna, Sicilia, Valle d'Aosta, Veneto²) e all'estero, erano state aperte ispirate alle istanze promosse da questa pedagogista. In queste pagine ci si prefigge in particolare di parlare di Giuseppina Pizzigoni, non legandola però a un approccio conoscitivo più generale, a cui si rimanda in nota per le varie possibilità di un approfondimento³, ma

(1) L'Istituto Comprensivo "Rinnovata Pizzigoni" si trova a Milano, nella zona della Ghisolfia. È composto da tre plessi: la Rinnovata (scuola primaria), costruita nel 1927 dall'ingegner Emilio Valverti su indicazioni della stessa Giuseppina Pizzigoni, in via Castellino da Castello, 10; la scuola primaria Dante, in via Mac Mahon, 100, che attualmente applica lo stesso metodo; la scuola secondaria di primo grado Giancarlo Puecher, situata in via Castellino da Castello, 9.

(2) Pizzigoni G., *Le mie lezioni ai maestri delle scuole elementari d'Italia*, Ufficio Propaganda della "Rinnovata", Milano, 1931, ristampato da La Scuola, Brescia, 1950, l'edizione utilizzata è quella del 1961, p.27.

(3) Su questa pedagogista sono stati realizzati alcuni scritti, di questi si segnalano in particolare: Autori vari, *Giuseppina Pizzigoni e la Rinnovata di Milano*, Atti del convegno, Opera Pizzigoni, Milano, 2002; Chistolini S., *L'asilo infantile di Giuseppina Pizzigoni. Bambino e scuola in una pedagogia femminile del Novecento*, Franco Angeli, Milano, 2009; De Bartolomeis F., *Giuseppina Pizzigoni e la "Rinnovata"*, La Nuova Italia, Firenze, 1972; Romanini L., *Giuseppina Pizzigoni e la prima realizzazione di una pedagogia scolare autosuf-*

ponendola in connessione con tematiche attuali, quelle che potremmo definire come i grandi argomenti dell'umanità pensati, però, in un'ottica prettamente sociale, legati, ad esempio, alla partecipazione, alla sostenibilità, alla libertà. Per fare questo si utilizzeranno brani tratti dai testi di questa pedagoga, per scoprire quanto, esplicitamente o implicitamente, questi stessi contenuti avessero intessuto la sua opera teorica e pratica. Prima di addentrarci nella proposta delle sue specifiche parole, è però necessario proporre una prima osservazione, che deve essere estesa a tutti gli autori che sono stati citati nel convegno dell'8 aprile 2016, intitolato *L'eredità dei grandi maestri. Storie di un passato da riscoprire per rispondere alle sfide del presente*, che ha dato origine a questo libro. Un primo dato evidente, ma che va portato ancora di più alla luce, è che tutti questi maestri, didatti, pedagogisti, che hanno dedicato la loro opera alla scuola e alla formazione umana più generale, legata a una chiave educativa, hanno sempre avuto in mente una prospettiva sociale, un impegno e una visione che travalicava gli steccati di una singola azione privata e locale, e che si spingeva verso un orizzonte ampio in cui i grandi temi del vivere comune risultavano prerequisiti essenziali, radicati in ogni proposta. Si tratta di far emergere ciò che a un primo sguardo rimane sotto traccia, evidenziando i passaggi propositivi, lo sfondo intessuto d'ipotesi sociali in cui l'inclusione, la partecipazione, la legalità e la libertà erano e sono i muri portanti delle costruzioni attive poste in essere. Il loro tentativo è stato da sempre quello di sanare quella che appariva come una frattura irreparabile tra l'universo della scuola e quello variegato e irriducibile della vita. Conoscere le loro vite, leggere i loro testi, confrontandoli e ponendoli tra loro in con-

nessione, permette di cogliere sia nelle affermazioni, sia nelle biografie dei forti punti di congiunzione. Per prima cosa bisogna sottolineare come si tratti sempre di persone che hanno scelto volontariamente di immergersi nell'azione, di non fermarsi mai a parole esclusivamente astratte, ma per le quali pratica e teoria si sono sempre alimentate in un circuito virtuoso, verificandosi giorno dopo giorno e mettendole così costantemente alla prova. Ciascuno di loro è partito da quella che era la scuola dell'epoca, osservandola, operandovi, non condividendo le pratiche in uso, ma cercando di agire dall'interno, trasformandola, rischiando in prima persona per alimentare questo cambiamento, ipotizzando e mettendo in pratica un'idea diversa del fare scuola, che prevedeva: un nuovo coinvolgimento degli alunni, un rapporto con le discipline e la cultura innovativo e democratico, una visione civile e politica della società e dell'educazione. In questo caso si può ben utilizzare un termine, che ai giorni nostri appare ormai così logorato, come quello che è la parola "politica", intesa però nella sua accezione originaria, cioè della "polis", di una vita pubblica condivisa e ispirata a principi di partecipazione. Va inoltre sottolineato, sfatando qualsiasi idea retorica o romantica, come ognuno di loro abbia dovuto, attuando i propri propositi e i progetti innovativi, scontrarsi costantemente con innumerevoli difficoltà, proseguendo tenacemente nonostante le notevoli problematiche e gli ostacoli incontrati percorrendo il proprio cammino illuminato. Bisogna, in aggiunta, ricordare come queste capacità progettuali ostinate e vivifiche, siano state realmente colte da chi li circondava, in molti casi, solo a vita molto inoltrata o terminata. Non si è mai trattato di un'accettazione da subito incondizionata e positiva nei loro confronti. Questi percorsi ora

ficiente, La Scuola, Brescia, 1958; Rossi Cassottana O., *Giuseppina Pizzigoni. Oltre il metodo: la «teorizzazione nascosta»*, La Scuola, Brescia, 1988; Rossi Cassottana O., *Giuseppina Pizzigoni e la "Rinnovata" di Milano. Tradizione e attualità per la scuola primaria*, La Scuola, Brescia, 2004. Per quanto riguarda gli scritti della stessa autrice, a cui ci si è rifatti in modo sostanzioso per questo contributo, ecco i più consultati: Pizzigoni G., *Il mio Asilo infantile*, Stab. Tipo-Litogr. Cartotecnico Fed. Sacchetti & C., Milano, 1929 (cit. 1929a); Pizzigoni G., "Il Nido della Scuola Rinnovata", in Milano, rivista del Comune di Milano, VIII, n. 11, novembre 1929 (cit. 1929b); Pizzigoni G. (1922), *Linee Fondamentali e Programmi delle prime sei classi della Scuola Rinnovata "Giuseppina Pizzigoni"*, Ufficio di Propaganda dell'Opera Pizzigoni, Milano, 1934; Pizzigoni G., *Il lavoro nelle cinque classi elementari della scuola Rinnovata di Milano*, Opera Pizzigoni, Milano, 1940; Pizzigoni G. (1922), *Linee fondamentali e programmi e altri scritti*, La Scuola, Brescia, 1956; Pizzigoni G. (1931), *Le mie lezioni ai maestri delle scuole elementari d'Italia*, La Scuola, Brescia, 1961. Per ulteriori aggiornamenti, è possibile consultare i siti: www.operapizzigoni.it; www.scuolarinnovata.it.

visti come espressioni di successo indiscusso, durante la stessa azione sono stati spesso motivo di fatica, di dubbio, di delusione e d'incertezza per i loro protagonisti. Proprio per i motivi qui sopra elencati, che ce li rendono così concreti, questi "maestri" possono diventare elementi vivi di confronto costruttivo per i nuovi docenti, per quelli che attualmente si misurano con le difficoltà del fare educazione, immersi nella vita contemporanea difficile, sfaccettata e complessa. Per fare questo è però necessario usare una precisa accortezza, quella di non farli conoscere, né di presentarli come "santini", immagini raggelate e perfette, intoccabili e lontane, ma di proporli come colleghi esperti con cui confrontarsi e da cui imparare modalità operative, prospettive culturali e sociali, oltre che costanza e spirito d'intraprendenza. Per rendere concreta questa prima riflessione, approfondiamo lo sguardo, prendendo come esempi almeno due figure nel vasto panorama che il convegno ha tracciato: quella di Don Lorenzo Milani (1923-1967) e quella di Alberto Manzi (1924-1997), anche se questo lavoro potrebbe e dovrebbe essere esteso a tutte le maestre e i maestri coinvolti. Prendiamo, come esempio, le loro considerazioni riferite, a una tematica precisa: la valutazione richiesta e imposta nella loro epoca, che li portarono, seppure con modalità differenti, ad assumere posizioni decisamente "scomode" e solitarie. Ecco le parole scritte dagli allievi della scuola di Barbiana dedicate a una professoressa simbolica, emblema di tutti quegli insegnanti che li avevano bocciati; affermazioni che ben illustrano il pensiero di Don Lorenzo: *Cara signora⁴, lei di me non ricorderà nemmeno il nome. Ne ha bocciati tanti. Io invece ho ripensato spesso a lei, ai suoi colleghi, a quell'istituzione che chiamate scuola, ai ragazzi che "respingete". Ci respingete nei campi e nelle fabbriche e ci dimenticate. [...] Finite le elementari avevo diritto a altri tre anni di scuola. Anzi la Costituzione dice che avevo l'obbligo di andarci. Ma a Vicchio non c'era anche la*

*scuola media. Andare a Borgo era un'impresa. Chi ci s'era provato aveva speso un monte di soldi e poi era stato respinto come un cane. Ai miei poi la maestra aveva detto che non sprecassero soldi: «Mandatelo nel campo. Non è adatto per studiare». Il babbo non rispose. Dentro di sé pensava: «Se si stesse di casa a Barbiana sarebbe adatto».⁵ Permettendoci da queste riflessioni di transitare immediatamente verso un'idea diversa di scuola, rispetto a quella che veniva attuata allora in moltissime aule. Una scuola realmente democratica, perché agiva sugli ostacoli posti sulla strada di questi allievi non voluti, che ribaltava il concetto di formazione, ribellandosi di fronte all'accettazione incondizionata di una divisione sociale, elitaria e classista, che veniva mantenuta e perpetuata senza voler operare alcun tipo di modifica né moderata, né radicale. Su questo stesso argomento, legato alle discriminazioni e alle valutazioni, s'inseriscono le parole dirette e franche di Alberto Manzi, che nel carteggio con la sua direzione didattica, che lo aveva accusato di omissione, cercava di motivare il perché del suo rifiuto ad attribuire i voti e a compilare le pagelle, come richiesto dall'istituzione scolastica e in modo pressante dai suoi superiori⁶: *Classificare dando una votazione o un giudizio di merito comparativo, a livello di scuola dell'obbligo, nel pieno sviluppo evolutivo, nel primo impatto e nel successivo adeguamento e nelle ricerche di strutture per una vita associata "migliore", significa voler dimenticare che la scuola è tale solo se insegna a pensare, solo se aiuta a immergersi con libertà nella società. [...] Ora se si classifica, l'errore, l'incompletezza, suscita "terrore", per cui si tende ad evitare la causa del terrore copiando, imparando a memoria definizioni fatte da altri, ecc. Classificare, pertanto, significa obbligare ad accettare definizioni stabilite, impedire il ragionamento, rendere tutti simili al modello prefisso, significa educare alla menzogna e alla falsità. Classificare significa ancora educare alla divisione classista (bravi, più**

(4) La scelta di scrivere come se si fosse trattato di un solo allievo era stata fatta dai giovani scrittori per essere più incisivi.

(5) Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967, pp.9-11.

(6) Proprio su questa vicenda, cominciata nel 1974 con il protrarsi del rifiuto motivato di Alberto Manzi, si arrivò, nel 1981, a una sanzione disciplinare che lo allontanò dall'insegnamento per due mesi, oltre ad infliggergli altre e numerose punizioni.

bravi, meno bravi, ecc.) significa selezionare, distruggere la personalità.⁷

Ciò che questi episodi e scritti ci mostrano è un portato ideale e sociale che fortemente connota queste figure, trovando assonanze nelle loro azioni, come pure nelle proposte concepite. Ritornando dopo questo affondo, che voleva essere esclusivamente esemplificativo, a Giuseppina Pizzigoni, possiamo continuare questa breve indagine anche con lei, rintracciando nei suoi scritti quelle caratteristiche che la accomunano a queste personalità di educatori. Il primo punto che può essere affrontato è quello della propensione verso la pratica, che affiora nei suoi testi a più riprese: *Io sono nata per fare più che parlare. [...] La sola parola mi fa l'effetto di un materiale d'esposizione avulso dal suo ambiente: è cosa morta.⁸* Giungendo fino a una dichiarazione che ci fa comprendere come preferisse dar forma concreta al suo progetto ideale, piuttosto che arrestarsi a un ipotetico scritto, scegliendo così la strada più dura, quella della messa alla prova: *Avrei, è vero, potuto scrivere in un volume le mie idee: ho preferito fare una scuola, sicura che il fatto compiuto e imponente sarebbe stato più persuasivo che non le parole.⁹* La sua scommessa, dopo aver lavorato per alcuni anni all'interno delle scuole tradizionali, non sopportando quel tipo di insegnamento, fu quella di innovare la scuola, realizzandone una, dapprima in un piccolo padiglione, per poi costruire, lottando per questo strenuamente, un vero edificio.

Sul padiglioncino d'ocra sperduto tra i campi e gli orti operai della Ghisolfia figurava, nel 1911, una targa con l'indicazione della scuola che il padiglioncino ospitava: Scuola Rinnovata secondo il metodo sperimentale. [...] Per me significava scuola di realtà e non di parole, significava riforma del modo di fare scuola, con l'instaurazione della maniera naturale di apprendimento¹⁰, quella cioè dell'e-

sperienza fatta dal ragazzo, proprio per il suo apprendere.¹¹

Per entrare ancora più in sintonia con il suo pensiero è opportuno utilizzare la frase, ancora incisa nell'ingresso della scuola, che riuscì con innumerevoli sforzi a far edificare, che volle lei stessa come pietra miliare, per indicare da subito, a coloro che entravano nell'edificio, i suoi intenti. *Scopo il vero. Tempio la natura. Metodo l'esperienza.* Nei tre singoli enunciati la pedagoga riesce a concentrare, infatti, gli elementi essenziali dell'ipotesi costitutiva di questo metodo. Ma questa modalità di esprimersi con brevi frasi la troviamo ancora altrove, nei testi. Espressioni mirate a illustrare altri punti fondanti del suo pensiero: *Scuola è il mondo. Maestro è ogni fatto naturale e ogni uomo. Non si insegna: si sperimenta.* Il primo punto fondante risulta, dunque, il contatto con il mondo esterno, ribaltando l'idea di una scuola che lavorasse esclusivamente su una formalizzazione del sapere distaccata dal mondo. Come ci ricorda Olson: *La scuola rende formalizzata gran parte dell'esperienza di un bambino. Forse per ragioni di economia e di efficienza, la scuola ha deciso un insegnamento estraniato dal contesto realizzato attraverso strumenti che sono prevalentemente simbolici.¹²* Al contrario di questa maniera di fare scuola propria di quell'epoca, per Pizzigoni la ricerca costante di una potente connessione con il mondo diviene, invece, il cardine del suo metodo. Questa relazione diretta con il mondo è il pilastro fondante di un rapporto costante tra scuola e realtà esterna, in cui la "proprietà" culturale non rimane più racchiusa nelle mani dei docenti, o degli esperti che stendono i programmi scolastici, ma è condivisa con tutti gli uomini e le donne che operano attivamente nella società, possedendo conoscenze e competenze. Il nuovo compito del maestro diviene allora quello di predisporre

(7) Farné R., *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, Bononia University Press, Bologna, 2011, p.56.

(8) Pizzigoni G., *La Scuola Rinnovata secondo il metodo sperimentale, in una esposizione della fondatrice Giuseppina Pizzigoni*, in "Scuola Italiana Moderna", XXXV, n.27, 8 maggio 1926, p.202.

(9) Pizzigoni G. (1931), *Le mie lezioni ai maestri delle scuole elementari d'Italia*, La Scuola, Brescia, 1961, p.26.

(10) Le parole sono evidenziate con un carattere differente anche nel testo.

(11) Pizzigoni G. (1931), *op. cit.*, 1961, p.44.

(12) Olson D. R., *Media and Symbols: The Form of Expression, Communication and Education*, Chicago, 73rd Yearbook of the National Society for the Study of Education, University of Chicago Press, 1974 (trad. it di *Linguaggi, media e processi educativi*, Torino, Loescher, 1985, p.105).

ambienti e occasioni educative, di scegliere le esperienze che gli alunni faranno, di agire intenzionalmente. La pedagoga arriva perciò ad affermare: *Il mio pensiero pedagogico? [...] È necessario allargare il nostro concetto di scuola fino a sentire che scuola è il mondo. È necessario convincersi che ogni cosa, ogni fatto, ogni uomo che venga a contatto con il bambino gli è maestro. È necessario che il maestro di classe veda il suo compito precipuo nel procurare questi sani contatti, affinché da essi derivi quel fatto di suprema bellezza che è l'educazione. È necessario sostituire al verbalismo scolastico l'esperienza personale del ragazzo, quale mezzo di apprendimento; esperienza guidata dal maestro sui centri spontanei di interesse per il bambino, quali: il lavoro in genere, la ricerca individuale, la terra, gli animali, le piante; la verità sempre.*¹³ Il valore riconosciuto al mondo, ritenuto dalla pedagoga come unico elemento essenziale del sapere e della scuola, allontanato come pericoloso nella sua concretezza dalle aule scolastiche tradizionali, proponendo al contrario un'elaborazione epurata, modificata e astratta, è dunque punto saliente del suo metodo. Questo si manifesta in alcuni passaggi, di cui qui se ne proporranno almeno due. Il primo è quello dell'attenzione all'ambiente e alla modalità stessa di costruzione dell'edificio scolastico, progettato da lei insieme all'ingegnere Emilio Valverti. Si tratta dell'edificio ancora utilizzato come scuola inaugurato nel 1927, ma sognato fin dai primi anni del Novecento, per consentire uno scambio costante tra interno e esterno, non solo teoricamente ma concretamente, con grandi vetrate sparse per tutto l'edificio, prevedendo un'estrema facilità di entrata e uscita delle classi nel giardino e nei vari spazi aperti pensati per azioni educative differenti. Aspetto fondante diventa così il contatto visivo e concreto con la natura. Attraverso queste grandi finestre, posizionate lungo tutto il perimetro della scuola, i bambini potevano e possono sempre avere sotto il loro sguardo curioso, il giardino in tutta la sua ricchezza, ricordando

come allora la scelta per la maggioranza degli edifici scolastici fosse invece quella di avere finestre collocate molto in alto, per non permettere alcuna distrazione agli alunni che dovevano avere obbligatoriamente gli occhi fissi sulla lavagna. *Il caseggiato deve essere provvisto di spogliatoi, di palestra bene arredata, di porticato aperto con pavimento battuto per le marce, di aule capaci, allietate da ampie finestre-porte dalle quali la luce entri a torrenti e i ragazzi possano uscire con frequenza e con sveltezza [...].*¹⁴ Un altro pensiero mirato è quello dedicato agli spazi verdi, da lei fortemente ponderati per il valore che dava al contatto con la natura, in modo da avere una varietà di piante, cespugli, aiuole che garantiscano differenti fioriture e diversi paesaggi visivi durante tutto lo scorrere del tempo lungo tutto l'anno scolastico. Il senso del tempo rimane così ritmato dalla stessa natura. *La Scuola Rinnovata ha [...] fiori in giardino e ne tiene in classe; ed ha modo, dato il suo orario lungo e la sua ubicazione all'aperto, di assistere a tramonti meravigliosi, di provocare la considerazione attenta di foglie, d'insetti d'ogni specie.*¹⁵ Insieme a questo si pone l'attenzione per la bellezza del luogo educativo curato in ogni suo particolare, dedicata ai bambini delle più differenti estrazioni sociali, con una prevalenza di origine popolare, vista la collocazione periferica della scuola. Un'attenzione che ci permette di capire quanto e come fossero considerati i singoli bambini, riprendendo un diritto alla bellezza visto come necessario. *Di fatto la scuola, vista nel suo aspetto esteriore, è bella: bella per la sua linea architettonica; bella la sua decorazione murale; bella la disposizione in padiglioni sorgenti di tra il verde dei prati, dei campi, delle aiuole, dei chioschi; bella la decorazione dei luminosi corridoi, e quella delle aule tutte. Per chi conosce il mio spirito, il fatto non sorprende. Io porto in eredità il gusto per l'arte; e non so vivere e lavorare in ambiente brutto, e però era naturale che, creando una mia scuola, una scuola secondo il mio spirito io la creassi bene. Ma la mia preoccupazione non si arrestò*

(13) Pizzigoni G. (1931), *op. cit.*, 1961, p.27.

(14) Pizzigoni G., (1922), *Linee fondamentali e programmi e altri scritti*, La Scuola Editrice, Brescia, 1956, p.33.

(15) Pizzigoni G., (1922), *op. cit.*, 1956, p.46.

già alla linea architettonica e alla decorazione degli ambienti: essa si fermò sul diritto del bambino alla gioia; e siccome la gioia viene all'uomo da ogni forma di bellezza, così sentii il diritto del bimbo a una vera e propria educazione estetica. [...] La decorazione degli ambienti è sempre stata considerata un lusso¹⁶ («l'arte costa» si dice); da molti è considerata una distrazione per lo scolaro; da altri non bene intesa nel suo scopo, fu falsata nei suoi mezzi; da pochi è considerata magnifico fattore di educazione: necessità spirituale.¹⁷

Un altro aspetto che deve essere preso in considerazione, rimanendo sempre in questo ambito, è quello del lavoro della terra, come superamento di un esclusivo passaggio estetico o osservativo, giungendo ad un precipuo atto pratico mirato, intendendo la terra come elemento educativo. Su questo aspetto molti autori, tra i quali lo stesso Gianfranco Zavalloni (1957-2012) con i suoi orti di pace, si sono soffermati, riaffermando come il lavoro della terra sia un elemento cardine per garantire una formazione completa dell'essere umano. Così Pizzigoni ne scriveva a più riprese, iniziando a segnalare come per questa scuola nuova, che lei teorizzava, fosse necessario un progetto complessivo, che guardasse ai bambini nella loro totalità: [...] il fabbricato sia posto in mezzo a un terreno che offra il campo di gioco, il giardino e l'orto quali palestra di educazione fisica e di istruzione per tutte le conoscenze che ai fanciulli devono venire dallo studio della natura, e quali palestra di lavoro in quella parte che sarà coltivato dagli scolari. Il giardino abbia il pollaio, la conigliera, la vasca con i pesci, l'apiario, la gabbia con gli uccelli.¹⁸ Sempre nello stesso testo, dopo poche pagine la pedagoga ribadiva l'importanza dell'orto, riflettendo su una circolare del Ministro Rava del 1907, che aveva raccomandato l'istituzione di orticelli nelle scuole rurali, ma che in realtà era stata largamente disattesa.

Ma il campicello propugnato dal Baccelli per la scuola rurale ove si trova oggi? E perché non si è mai pensato alla sua utilità pratica nelle scuole di città?¹⁹ La centralità dell'orto è invece per lei assolutamente necessaria non solo per le scuole di campagna, in quel caso pensata solo quasi come un avviamento al lavoro successivo, ma ancora di più per quelle di città, laddove, potenziata ad un portato didattico ed educativo, diviene una metodologia che, unendo le discipline, permette di vivificare il collegamento con il sapere. Dunque il nostro Programma consacra larga parte al lavoro della terra. Il ragazzo osserva nel campo sperimentale, lavorato dalla maestra a ciò abilitata, tutte le operazioni necessarie alla preparazione del terreno, e assiste alla crescita del campionario, dirò così, delle piante nostrane. Nel terreno assegnato ad ogni classe egli ripete le operazioni apprese e studia annualmente con qualche profondità lo sviluppo di quattro o cinque piante, scelte, s'intende, fra quelle delle famiglie più comuni.²⁰ Riprendendo il testo *Le mie lezioni ai maestri elementari d'Italia* Pizzigoni sottolinea ancora di più questo aspetto: Il lavoro della terra fu da me introdotto nella Scuola sin dal 1911 ai fini di una cultura realistica: conoscere il terreno e i suoi prodotti attraverso il metodo dell'esperienza personale del ragazzo [...] il giardino-orto rende in educazione e in danaro; rende in quanto rafforza l'amore alla terra e promuove l'orientamento professionale in quel senso. È un centro di vita interessante, che il maestro deve sfruttare considerandolo centro di studio, coordinando intorno ad esso molte e varie lezioni di lingua, di aritmetica, di contabilità, di disegno, di morale, di religione.²¹ L'importanza del lavoro si estende al di là dello stessa azione fatta nell'orto, ma va a pervadere ogni aspetto della vita scolastica, i bambini attivi e "fabbricatori" si muovono all'interno della scuola ed ogni disciplina diviene ri-

(16) Le parole sono evidenziate con un carattere differente anche nel testo.

(17) Pizzigoni G. (1931), *op. cit.*, 1961, pp.87-88.

(18) Pizzigoni G., (1922), *op. cit.*, 1956, p.32.

(19) Pizzigoni G., (1922), *op. cit.*, 1956, p.39.

(20) Pizzigoni G., (1922), *op. cit.*, 1956, p.40.

(21) Pizzigoni G., (1931), *op. cit.*, 1961, p.111.

vivificata dalle operazioni che si possono compiere con le cose a contatto con il mondo e apprendendo da quanti già lavorano proficuamente in quegli ambiti, quindi direttamente dagli artigiani o dagli esperti delle varie discipline (ancor oggi a scuola operano alcune figure di periti agrari, seguendo le istanze previste da Pizzigoni): *La vita è vita in quanto attività, movimento, lavoro. Il lavoro nella scuola è mezzo di educazione fisica, educazione morale e di educazione intellettuale nello stesso tempo: esso infatti dà abilità alla mano [...] esercita i sensi e i muscoli, così che attiva la circolazione sostiene la lotta contro l'ozio e le sue conseguenze [...]. Il lavoro è apprendimento.*²²

Un ultimo contributo che può essere colto in questo progetto pizzigoniano è il tentativo di rendere vive le discipline, sostanziandole grazie a un contatto immersivo nella vita. I riferimenti a quelle che noi attualmente chiamiamo competenze, risuonano prepotentemente nelle sue parole: E così in una valle, in un prato, in riva a un lago, lungo i margini di un torrente, lungo le sponde di un fiume, in un campo, in un giardino è scuola nuova²³. *E così pure per le vie della città, in una piazza, in una chiesa, in un laboratorio, lungo il collettore della fognatura, in un luogo qualsiasi, pubblico o privato, è scuola nuova quando le cose e i fatti parlino e ammaestrano; quando il maestro si accontenti di fare una parte nuova per lui: quella cioè, di preparare i contatti delle cose e dei fatti con gli scolari suoi; di guidare l'osservazione dei piccoli [...].*²⁴ La sua idea di scuola nuova non richiede materiali speciali, elaborazioni astratte del materiale grezzo della vita, ma nasce da un contatto prioritario con la natura oltre che dalla relazione diretta con le costruzioni umane. *Ho detto che le cose possono essere maestre. Sono maestri infatti gli animali e le piante; e un monte, un fiume, un lago, il mare; maestri una cascata, una cava, una risaia, un ponte: tut-*

*to ciò che il maestro ritiene fonte d'educazione per i suoi scolari [...]. Egli dovrà far camminare i suoi scolari sulla strada che apre loro orizzonti sconfinati: la strada della esperienza personale.*²⁵ (Pizzigoni, 1971, pp. 40-41).

Fondamentale per fare attuare questo contatto mirato con il sapere, è la posizione del maestro, che diviene quella di un mediatore tra la realtà e il bambino, una guida nell'individuazione degli ambienti da esplorare, oltre che nella stessa modalità con cui avvicinarsi ai vari aspetti. Nessun luogo viene considerato come poco appropriato o non educativo, si noti ad esempio nell'elenco sopra riportato la presenza del collettore della fognatura. Tutto ciò che appartiene alle vite dei ragazzi, inteso come il raggio d'azione del quartiere, della città, con una prospettiva anche molte più ampia, oltre i confini nazionali, viene ritenuto importante, visto anche nell'ottica di un'educazione sociale e civile e nell'incremento dell'autonomia personale dei bambini.

Questa rapida panoramica, che si vuole così concludere, lasciando si spera la voglia di conoscere ancora di più Giuseppina Pizzigoni, ci ha permesso di entrare in un primo contatto con il pensiero di una pedagoga ancora poco presa in considerazione che necessita di essere riscoperta per l'attualità del suo pensiero e per la forte connessione con la vita, quello che lei chiamava il "mondo" sentito come alleato imprescindibile di ogni progetto educativo.

Bibliografia

- Farné R., *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, Bonomia University Press, Bologna, 2011.
- Olson D. R., *Media and Symbols: The Form of Expression, Communication and Education*, Chicago, 73rd Yearbook of the National Society for the Study of Education, University of Chicago

(22) Pizzigoni G., (1931), *op. cit.*, 1961, pp. 106-108.

(23) Queste parole sono evidenziate con un carattere differente anche nel testo.

(24) Pizzigoni G., (1922), *op. cit.*, 1956, pp.294-295. (Citazione tratta dal capitolo intitolato *Scuola nuova, Maestro nuovo, Scolaro nuovo*, pp.291-310)

(25) Pizzigoni G., (1931), *op. cit.*, 1961, pp.40-41.

Press, 1974 (trad. it di *Linguaggi, media e processi educativi*, Torino, Loescher, 1985, p.105).

- Pizzigoni G., *La Scuola Rinnovata secondo il metodo sperimentale, in una esposizione della fondatrice Giuseppina Pizzigoni*, in "Scuola Italiana Moderna", XXXV, n.27, 8 maggio 1926.
- Pizzigoni G. (1931), *Le mie lezioni ai maestri delle scuole elementari d'Italia*, Uf-

ficio Propaganda della "Rinnovata", Milano, ristampato da La Scuola, Brescia, 1950, l'edizione utilizzata è quella del 1961.

- Pizzigoni G., (1922), *Linee fondamentali e programmi e altri scritti*, La Scuola Editrice, Brescia, 1956,
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967.

Danilo Dolci: "ciascuno cresce solo se sognato"

di Tiziana Rita Morgante

Nella scuola ci sono i bravi maestri.

Di essi resta traccia nella vita delle persone a cui, nella loro fanciullezza, hanno comunicato il piacere di studiare.

Poi ci sono coloro che scrivono senza aver mai fatto esperienza diretta coi ragazzi.

Questi si autodefiniscono pedagogisti, li troviamo di frequente nelle università.

Di essi, forse, resterà un vago ricordo.

Infine ci sono i veri maestri, quelli che sanno aiutare a far fiorire le intelligenze e le personalità dei ragazzi e sanno poi riflettere sul loro lavoro educativo, scrivendo e documentando.

G.Zavalloni

La pedagogia della lumaca

Danilo Dolci: educatore, poeta, sociologo, antropologo, candidato Nobel per la pace. Danilo Dolci che sciopera per la morte di un bambino, che inventa il primo sciopero alla rovescia, che va in carcere all'Ucciardone per difendere i diritti della povera gente; Danilo Dolci premiato in Russia con il premio Lenin e diffamato dalla chiesa in Sicilia; Danilo Dolci che fonda il centro per la piena occupazione, la scuola di Mirto, conosciuto in giro per il mondo e ignorato dall'opinione pubblica italiana; ma chi è Danilo Dolci?

Attualmente è operativo a Palermo il **Centro Studi Danilo Dolci** che è impegnato sul territorio, nazionale ed estero, in una duplice finalità:

- conservare la memoria, mediante pubblicazione e riedizione di opere di e su Dolci;
- promuovere progetti che proseguano, ovunque, le modalità di lavoro svolto da Dolci.

Dolci nasce a Sesana nel 1924, vive la sua infanzia nel Nord Italia quando, ad un passo dalla laurea, sceglie di abbandonare gli studi in architettura per iniziare una nuova vita che gli faccia vivere profondamente la connessione, l'empatia con gli esseri umani. "Non si può essere felici se un altro essere umano soffre." Come architetto non avrebbe potuto occuparsi di chi aveva più bisogno, di chi una casa neppure l'aveva. Dopo un breve periodo trascorso presso la comunità di Nomadelfia, si trasferisce in Sicilia. Qui in un piccolo borgo di contadini e pescatori inizia la sua azione di autoanalisi popolare: partendo dagli ultimi pone domande, dettate dalla sua ignoranza di quel luogo, per fare chiarezza sulle urgenze della popolazione e trovare il modo, insieme, per progettare una vita migliore. Sul letto di un bambino morto per mancanza di cibo, Dolci inizia istintivamente il suo primo sciopero della fame. Troppi i bambini che mo-

L'ERE
DITA
DEI GRANDI
MAESTRI

ISBN 978-88-85484-09-2



9 788885 484092