



Enrico Angelo Emili

Professore associato di Didattica e Pedagogia speciale | Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo" | enrico.emili@uniurb.it

Andrea Lupi

Ricamatore a tempo determinato in Didattica e Pedagogia speciale | Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo" | andrea.lupi@uniurb.it

Alberto Manzi: between inclusive teaching and distance learning*

Alberto Manzi: tra didattica inclusiva e didattica a distanza

Call • L'eredità dei maestri e delle maestre. Un dialogo attivo e critico che rimarrà aperto

ABSTRACT

Alberto Manzi is one of the clearest example of inclusive education, because he had the purpose to eradicate the barriers that impede participation in learning, and was able to embody inclusion in ways that are still relevant today. He adopted a particularly functional theoretical-practical constructivist approach, since he used to take advantage of different channels, different mediums, and differentiated teaching strategies, to let children learn efficaciously. In different teaching environments (from elementary school to television, from prisons to Bolivian campesino villages) he found the best solutions to make the teaching-learning process effective and emancipatory, especially thanks to good practices as storytelling, cognitive conflict strategy and multimedia learning.

Keywords: social inclusion, education, media education, storytelling, cognitive load theory

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Emili E.A., Lupi A. (2023). Alberto Manzi: between inclusive teaching and distance learning. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 1, 57-65. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2023-05>

Corresponding Author: Enrico Angelo Emili | enrico.emili@uniurb.it

Received: 05/04/2023 | **Accepted:** 24/05/2023 | **Published:** 30/06/2023

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2023-05

* Il contributo è frutto del lavoro di scambio, dialogo e riflessione degli Autori, che ne condividono l'ideazione, la realizzazione e la revisione. Solo per ragioni di attribuzione scientifica, si specifica che Andrea Lupi è Autore del paragrafo numero 1 e Enrico Angelo Emili è Autore del paragrafo numero 2.



1. La lingua e lo *storytelling* in un contesto di apprendimento significativo, autoregolato, cooperativo e che sfrutta il conflitto cognitivo come risorsa

Nel caso di Alberto Manzi prima di procedere nell'analisi della sua statura pedagogica e didattica è necessario ricordare il suo carattere e le qualità personali, eccezionali del tutto, che in un contesto scolastico conformista e benpensante, lo relegherebbero in una posizione poco visibile e anzi lo farebbero condannare come eccentrica figura di educatore disadattato, mentre è proprio la sua diversità rispetto ai tanti che hanno compiuto percorsi più convenzionali a renderlo una persona in dialogo con il nostro profilo di educatori, di studiosi, di ricercatori che vogliono raggiungere tutti e tutte, a tutti i costi, e che lo mettono piuttosto al fianco di Don Milani e Freire in uno speciale pantheon di educatori critici che hanno saputo generare formati didattici ancora validi per la formazione culturale incentrata sulla lingua, il linguaggio e la scrittura, formazione che consente di agire al contempo una contestazione efficace della società e del modello scolastico prevalente (Lupi, 2021). Oltre alla consapevolezza didattico-critica, egli condivide con loro la formazione cristiana e il desiderio educativo rivolto verso gli ultimi per propiziare la loro liberazione per mezzo della formazione, in modo da generare una società più giusta, insomma, se una grande convergenza fra le idee di Don Milani e Freire è stata più volte rilevata (Mayo, 2011) bisogna considerare che anche Manzi è facile da accostare a queste due figure, per spirito cristiano radicale, impulso emancipativo per mezzo dell'alfabetizzazione e accorta e flessibile proposta didattica. Tuttavia al contrario di Don Milani e Freire l'attività di Manzi si è svolta anche, se non soprattutto, in contesti educativi decisamente mainstream e addirittura di massa. Ciononostante anche in questi contesti egli ha portato la sua radicalità e la forza dell'emancipazione che la lingua e la conoscenza possono dare a chi è escluso e oppresso, si pensi innanzitutto alla sua prima esperienza scolastica, il carcere minorile Aristide Gabelli, in cui Manzi, nelle parole della figlia, "cominciò a insegnare, ma la classe era molto difficile. Cercava di catturare la loro attenzione, ma lo ignoravano, mettendosi con la faccia contro il muro. Il problema era: come riuscire a interessare questi ragazzi? Parlare loro di geografia, di storia, di letteratura non serviva a niente. Così, papà usò la sua fantasia: cominciò a raccontargli la storia di un castoro, *Grogh*, che cercava la libertà assieme alla sua colonia. A poco a poco i ragazzi cominciarono a interessarsi al racconto. Trattava di un argomento di loro interesse – la libertà, appunto – e riusciva a coinvolgerli tutti nonostante fossero di età molto diverse fra loro." (Manzi, 2014: 108-109). Emerge chiaramente un educatore che comprende come la soluzione didattica efficace imponga di mettere da parte le preoccupazioni derivanti dagli obiettivi, dalla programmazione, dai programmi e che invece è necessario proporre ai ragazzi un'esperienza narrativa che attivi interessi e rispecchiamenti, che sia insomma significativa e autoreferenziale sulle prime e diventi poi culturale e orientata agli apprendimenti solo in un secondo momento, quando ormai l'attenzione alla comunicazione si è trasformata in intenzione comunicativa e serve lavorare sui codici, sui contenuti disciplinari e sulle tecniche per potersi esprimere. E difatti i ragazzi del carcere iniziarono a scrivere su delle buste del pane la storia di *Grogh* (Manzi, 1950), utilizzando delle matite che Manzi faceva entrare furtivamente a scuola contravvenendo al regolamento. Poco dopo, grazie al non comune apporto del direttore del carcere, i ragazzi iniziarono a stampare (ma proprio nel senso che imparavano a gestire il processo tipografico) le storie e tutti i pensieri, le opinioni, le cattiverie, gli scherzi che gli passavano per la testa (Manzi, senza data, p. XII)¹. Dopo *la Tradotta*, così si chiamava il giornalino, Manzi introdusse il teatro e la musica (l'orchestrina), prima di vedere riformata l'organizzazione degli spazi e della disciplina punitiva del carcere, per indirizzare i ragazzi in un percorso formativo attivo, cooperativo, intenzionale, auto-motivato, costruttivo, autentico, ovvero un percorso che dell'apprendimento significativo aveva tutte le caratteristiche (Jonassen *et al.*, 2007). Per lui poi, oltre all'idea che l'apprendimento debba essere significativo, è risultata fondante l'influenza che la motivazione e l'interesse hanno sui percorsi di apprendimento auto-regolativi. L'idea del soggetto in formazione è quella di un individuo che si deve motivare

1 Risorsa disponibile online all'indirizzo <https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/02/CentroAlberto-Manzi-Come-nacque-Grogh.pdf> - consultata il giorno 31 di marzo 2023



rispetto ad un compito che condurrà in autonomia, temi che oggi in didattica sono indagati come *growth mindset* o *self-regulated learning*, e proprio quest'ultimo sembra l'orizzonte di Manzi nel carcere minorile, luogo sicuramente speciale, in cui gli apprendenti possono sostenere un percorso di formazione solo a patto che lo percorrano di propria iniziativa e che vi perseverino attivando e mantenendo un atteggiamento sistematico di ingaggio proattivo nell'apprendimento, per mezzo della gestione dei loro pensieri, comportamenti, sentimenti, al fine di gestirli in vista del raggiungimento dello scopo (Zimmerman, 2000; 2001).

Ma l'apprendimento auto-regolato può funzionare se l'apprendente è in grado di stabilire degli obiettivi personali e stabilire un corredo di motivazioni stabili per monitorare l'efficacia dei propri comportamenti rispetto alla motivazione (Zimmerman e Schunk, 2011), e la motivazione in Manzi sembra essere spesso di tipo comunicativo. Insomma, per il maestro romano, nella mediazione didattica non si parte dalla forma finale che assume il contenuto da mediare (le discipline, i programmi, le informazioni) o dai formati o dai dispositivi che consentono di mediarlo, bensì dalla fase pre-istruttiva, quella elicittiva degli interessi, in cui si deve favorire lo stabilirsi della significatività dell'esperienza, toccare i precordi comunicativi dello studente, creare opportunità motivazionali; i ragazzi devono sentire che esiste un obiettivo che ha valore intrinseco, che il compito è significativo, che possono controllare le proprie credenze nell'apprendimento, perché tutto ciò è correlato a condotte auto-regolate nei percorsi formativi e d'apprendimento (Lim e Yeo, 2021). Per lui non ha senso pensare alle informazioni, ai contenuti e ai codici se prima questi non diventano oggetto di desiderio da parte di chi ha trovato una motivazione che lo spinge a formarsi per comunicare, e proprio il risveglio o l'attivazione di questa necessità di comunicare sarà sempre al centro della strategia motivazionale-didattica di Manzi, come ci ricordano gli appunti che ha scritto per progettare la realizzazione di un programma di alfabetizzazione in Argentina nel 1987, in cui evidenzia che per insegnare a leggere e scrivere è importante innanzitutto puntare sul bisogno che tutte le persone hanno di leggere gli altri e il mondo, ancora prima di leggere i testi, la spinta a capire gli altri, a esprimersi, a comunicare, deve essere innescata prima di mettere in campo ogni altra attività (Manzi, 1987).

Comunicare ed esprimere le proprie idee e i propri sentimenti, la propria visione del mondo, attraverso una attività di *storytelling* è al centro anche dell'esperimento radiofonico che Manzi condusse alla radio, *Il tesoro di zì Cesareo*, che fu un romanzo realizzato in cooperazione con i bambini che ascoltavano il programma. Manzi scrisse il primo capitolo e coordinò la redazione dei seguenti, che nascevano dai contributi inviati dai piccoli ascoltatori della trasmissione. Il processo di ideazione e scrittura della storia era condiviso, e il racconto del primo capitolo che fece Manzi costituiva solo l'avvio del processo di creazione della storia, della narrazione, che includeva poi i punti di vista, le credenze, la voglia di esprimersi e di generare eventi immaginari dei bambini. In questo caso il ricorso allo *storytelling* non corrisponde solamente all'attivazione di un dispositivo pedagogico che offre ai ragazzi «una via di fuga» (Farnè, 2001, p. 21), è piuttosto la strategia necessaria a produrre l'inclusione del punto di vista del bambino, dell'espressività infantile, per dare ai bambini la possibilità di far sentire la propria voce. Il dispositivo è qui una azione che va sotto l'espressione di *collaborative storytelling* e in Manzi anticipa in maniera chiara anche la scrittura condivisa di Lodi e di Don Milani. Seppure quello che oggi è chiamato *prosuming*, crasi di *producing* e *consuming*, e cioè l'idea che il consumatore dei contenuti dei media ne possa diventare anche produttore, fosse chiaramente presente nelle intenzioni di Manzi nel caso della storia di Zì Cesareo e anzi ne rappresenta un elemento di grande innovazione che consente la partecipazione e l'inclusione dei bambini in un processo di formazione del testo, pedagogicamente l'aspetto più rilevante di quel progetto fu l'anticipazione di tecniche di narrazione collettiva lineare (*collaborative storytelling in linear approach*) in cui i bambini sono impegnati a produrre contenuti narrativi da adattare alla trama e ai contenuti precedenti, mediando tra le proprie proposte e i giudizi degli altri, cercando di concepire i personaggi secondo una prospettiva comune che aumenta le abilità e gli apprendimenti sociali (Liu *et al.*, 2010), sebbene con tutti i limiti dovuti alla struttura del media e in particolare alla distanza tra Manzi e i bambini e alla diacronicità implicata nello scambio epistolare. Questi limiti però sono tipici di tutte le forme di *storytelling* perché tutte includono sia scambi comunicativi analogici che digitali e tutte se vogliono creare un racconto condiviso in cui il contastorie e l'uditorio si adattano reciprocamente devono tenere in conto la dinamica tra



continuità e discontinuità nello scambio comunicativo, essendo la possibilità di *feedback* immediato o ritardato la vera differenza tra analogico e digitale in ambito narrativo (Peterson e Langellier, 2010). Oggi, tuttavia, più che per superare i limiti dell'analogico, che ancora è funzionale e non deve essere considerato superato o inadeguato didatticamente (Robin, 2016), molto si riflette sulla possibilità di favorire la creazione collaborativa di storie a scuola per mezzo di strumenti e ambienti digitali (Cao *et al.*, 2008) e le ricerche sul digital *storytelling* sostengono che è un approccio funzionale per creare un ambiente di apprendimento costruttivista che favorisca la motivazione e l'apprendimento profondo e significativo in classe (Smeda *et al.*, 2014).

L'evoluzione di questo approccio di Manzi allo *storytelling* però avrebbe visto i migliori sviluppi didattici in Italia grazie un altro grande protagonista della scuola, Mario Lodi (1963; 1972; 1985), che elaborava certamente la partecipazione collettiva delle tecniche freinetiane, in particolare presente nella scelta del testo libero da pubblicare sul giornalino, forse accanto all'ispirazione manziana, dando vita alla tecnica del testo collettivo, in modo che il processo creativo e narrativo consentisse al contempo a tutti i bambini l'affinamento delle abilità tecniche, delle abilità sociali per mezzo della collaborazione, delle abilità comunicative, in modo da sviluppare quello che è considerato uno dei maggiori benefici delle *storytelling*, ovvero la maturazione di abilità di pensiero e azione di livello sovraordinato rispetto alla semplice memorizzazione e alla comprensione, diventando capaci di comunicare in maniera efficace, di lavorare assieme agli altri mediando e condividendo mezzi, strategie, fini, ed essendo in grado di perseverare fino alla soluzione condivisa di un problema comunicativo e linguistico (Wright *et al.*, 2008).

Un'ultima riflessione su Manzi innovatore didattico è sollecitata dall'analisi di un brano dell'intervista che gli fece Farnè (Manzi, 2017). Ad un certo punto si capisce bene perché il maestro avesse una proposta didattica che si integrava in un impianto costruttivista, infatti, egli ci parla di un bambino impegnato a riflettere in merito alle corde vocali, e che produce un tipico comportamento di misconcezione nell'apprendimento scientifico a scuola (Martin *et al.*, 2002). Egli aveva ricevuto la notizia che l'essere umano parla per mezzo di corde vocali e l'aveva incrociata autonomamente con una esperienza pregressa in merito ai suoni, l'esperienza delle lettere dell'alfabeto con cui si rappresentano graficamente e sosteneva che le corde vocali fossero 21, una per ogni lettera dell'alfabeto, in modo che si potessero produrre tutti i suoni corrispondenti (si noti che addirittura il bambino compiva due errori, confondeva i suoni con i fonemi-grafemi che ne rappresentano da soli alcuni e assieme quasi tutti in maniera più o meno trasparente, e credeva che servisse una corda per ogni suono). A questo punto Manzi gli chiese: "e epsilon? Come facciamo a pronunciarla?" "Maestro è facile. Epsilon è fatta di i, p, s, i, l, o, n. Con questi suoni ci parli tutte le lingue del mondo!". Manzi allora esclama, potevo dirgli che era un'idea sbagliata e affermare che le corde vocali sono quattro, ma a cosa sarebbe servito? Una nozione senza significato reale legato a una esperienza sarebbe stata dimenticata o ritenuta inutilmente. Il maestro quindi ci pensa un po' e poi decide di portare a scuola un violino, strimpella un po' e poi dice ai bambini: "certo un violino con solo quattro corde produce tanti suoni diversi". L'andamento didattico quindi diventa: suscitare interesse, guidare nella discussione sul concetto in modo che i bambini possano riflettere sulle proprie esperienze, introdurre nuove esperienze che producano piagetianamente (Piaget, 1975) un conflitto cognitivo (in presenza di misconcezioni) e poi consentire al bambino di lavorare sul concetto di nuovo in autonomia.

Esperienze significative e conflittuali che ristrutturano la cognizione hanno un buon impatto sulla comprensione concettuale e consentono di rimediare alle misconcezioni scientifiche in molti casi (Mufit *et al.*, 2018), e tuttavia Manzi al termine della sua riflessione sull'importanza del ruolo didattico del conflitto cognitivo ci consegna anche una consapevolezza dubitativa, e cioè che forse la sola esperienza in classe non è sempre sufficiente a consentire la ristrutturazione cognitiva infantile, ed è proprio ciò che afferma la ricerca (Limón, 2001) che si concentra sulle condizioni necessarie per rendere efficace questa strategia. Infatti, nonostante la strategia sia buona, non si deve credere che sia sempre valida, perché in un processo di insegnamento-apprendimento sono in gioco fattori motivazionali, credenze epistemologiche, conoscenze previe, valori, strategie cognitive individuali e fattori sociali, che si mescolano dando vita a singolari e speciali costellazioni individuali. Manzi di questa meravigliosa specialità era consapevole.



2. Spunti per una rilettura dell'attualità didattica dell'esperienza televisiva di Manzi in “Non è mai troppo tardi”

Prima dell'avvento in televisione di Manzi occorre ricordare che la data ufficiale di inizio della programmazione televisiva, intesa come servizio pubblico, è riconducibile al 3 gennaio 1954. Soprattutto nei primi anni di vita la televisione si è caratterizzata principalmente come medium per colmare lacune scolastiche e culturali e per veicolare percorsi educativi a supporto della promozione della lingua italiana (Farnè, 2003). Sono note le situazioni di povertà culturale in cui versavano molte fasce della popolazione del paese nel dopoguerra e le emergenze educative allora in essere. Si pensi al fenomeno dell'analfabetismo e del semianalfabetismo, nonché al diffuso basso livello di istruzione (De Rita, 1964; De Mauro, 1968; Farnè, 2003). Alla fine degli anni Cinquanta, per rispondere parzialmente al diffuso bisogno/diritto a ricevere un'istruzione di base, è nato il progetto Telescuola che ha visto la collaborazione tra il canale televisivo della RAI-TV e il Ministero della Pubblica Istruzione. Nello specifico venivano offerti corsi di avviamento professionale, a indirizzo industriale, alla fascia della popolazione che non aveva proseguito gli studi al termine della scuola elementare. Le lezioni erano tenute da docenti incaricati dal Ministero della Pubblica Istruzione in orario pomeridiano e potevano essere seguite nei circa 1500 punti di ascolto pubblici (sale dotate di TV) distribuiti in tutto il paese con il supporto di figure che oggi definiremo “tutor d'aula”. L'impatto del progetto, in termini di efficacia, non stato quello sperato e lo stesso ha subito numerose critiche (cfr. Farnè, 2003). Tra tutte, si ricorda la scarsa efficacia, anche in termini di motivazione, del modello didattico trasmissivo (quasi dimostrativo) adottato che relegava il fruitore/studente come mero soggetto passivo. Inoltre, l'assenza di un ripensamento delle modalità comunicative adottate dai docenti nelle lezioni, con la contemporanea diffusione di un maggior numero di scuole in tutte le zone del paese, ha portato alla chiusura del progetto.

Proprio dalle ceneri di Telescuola, in un paese che nel 1951 contava ancora il 12,9% di analfabeti, corrispondenti a quasi cinque milioni e mezzo di persone (ISTAT, 2011, p.352), ha debuttato il 15 novembre 1960 la trasmissione Non è mai troppo tardi condotta dal maestro Alberto Manzi. Anche in questo caso la trasmissione poteva essere seguita nei circa 2000 punti d'ascolto pubblici provvisti di televisione e “tutor”. Visto il successo della trasmissione nacquero, in modo spontaneo e autogestito, moltissimi posti d'ascolto nei bar, nelle sedi dei partiti e nelle parrocchie. Momenti di apprendimento cooperativo accompagnati da uno spirito di mutuo aiuto come testimoniato dallo stesso maestro: «Tu non sai scrivere? Viene qui, facciamolo insieme, vedrai che è facile» (Manzi, 2017, p. 59).

Manzi, uno dei rappresentanti della Pedagogia popolare che in quegli anni annoverava tra le sue fila don Milani, Bruno Ciari, Loris Malaguzzi, Mario Lodi e Gianni Rodari, rappresentò un punto di svolta nella dimensione educativa della televisione. La sua proposta era basata su un efficace stile di conduzione della lezione. In particolare, era innovativo nelle modalità comunicative e didattiche adottate in relazione alle emergenti specificità del giovane medium televisivo. In effetti il maestro, osservando la precedente esperienza di Telescuola, comprese che non era sufficiente replicare, nel contesto di uno studio televisivo, i contenuti e le modalità comunicative di una tipica lezione svolta in presenza all'interno di un'aula scolastica. Dimostrando quel “coraggio educativo” che mai venne meno, il giorno del provino, appena terminata la visione del copione che avrebbe dovuto seguire, dichiarò agli autori: «Devo recitare o posso fare di testa mia? [...] Chi ha scritto sta lezione non capisce niente e ho strappato la lezione! [...]» (da 2'18” a 2'32”)².

I responsabili Rai accordarono al maestro la massima libertà di azione, concedendogli anche l'uso di cartelloni sui quali poter disegnare le parole che avrebbe presentato, e terminata la lezione di prova affidarono subito a Manzi il ruolo di conduttore. Il primo passo fu, pertanto, un ripensamento dello stile comunicativo che considerasse il differente rapporto in essere tra maestro e discenti. Manzi ricordò quel momento attraverso le seguenti parole: «Qual era il problema? Che nessuno aveva pensato che la tele-

2 <https://www.youtube.com/watch?v=cdYXSZUrN0Q> (ultimo accesso 21 marzo 2023).



visione è fatta di immagini in movimento, per cui, se io sto fermo venti minuti a parlare addormento tutti. La mia soluzione fu disegnare: mi bastava schizzare qualcosa, meglio se incomprensibile all'inizio [ad esempio, nel disegnare un personaggio non partiva mai dalla testa per non far capire subito il disegno], per cui chi stava a guardare era incuriosito dal disegno che via via prendeva forma e nel frattempo seguiva il mio discorso» (Manzi, 2017, p. 53).

Pertanto, da un'analisi dei video di repertorio è possibile osservare come Manzi avesse già intuito, anticipato e applicato alcuni principi metodologici che trovano piena cittadinanza tra le più efficaci strategie *evidence-based* raccolte da Hattie (2009) e Mitchell (2018) per una didattica che promuova un apprendimento visibile e inclusivo (Cast, 2011).

Si farà riferimento, a titolo esemplificativo e nell'economia generale del presente contributo, a due estratti delle sue video lezioni visibili nell'ultima intervista a Manzi condotta da Roberto Farnè (2017) e liberamente visionabile in versione integrale sul canale *YouTube* del Centro Zaffiria³. Senza la pretesa di risultare esaustivi, rispetto alla portata innovativa del pedagogista romano, cercheremo di incrociare cinque dimensioni didattiche con la modalità di insegnamento (dalla modalità comunicativa all'azione didattica) osservabile nei due estratti poiché, a nostro avviso, significativi rispetto al suo pensiero pedagogico applicato al media televisivo.

I. Apprendimento significativo e clima non competitivo

Le caratteristiche dei discenti erano completamente differenti da quelle delle scuole tradizionali. I telespettatori, infatti, appartenevano ad una fascia adulta che imponeva uno stile comunicativo e un approccio didattico diverso da quello applicabile in una classe di scuola elementare. Come dichiarato dallo stesso maestro, esso decise di parlare utilizzando il linguaggio naturale tra adulti, facendo leva sulle esperienze di vita dei suoi alunni. Ausubel (1978) anni dopo teorizzò che se un discente è attivo nella costruzione di una conoscenza, connettendo nuove informazioni alla propria impalcatura conoscitiva grazie alla mobilitazione di interessi personali e concreti, si ha un apprendimento significativo e duraturo. Manzi, inoltre, al pari di Gianni Rodari (cfr. Il libro degli errori, 1964), ha liberato l'errore dalla pesantezza sanzionatoria diffusa nella scuola dell'epoca. Dichiarò, infatti, che spesso sbagliava di proposito allo scopo di far capire che tutti possono sbagliare (Manzi, 2017).

II. La Teoria cognitiva dell'apprendimento multimediale

Secondo gli studi di Mayer (2009) e Paivio (1990) per supportare i discenti nella costruzione di rappresentazioni mentali, utili per l'apprendimento, che utilizzano la mediazione della parola (scritta o parlata) e dell'immagine (in tutte le sue forme) occorre far riferimento ai seguenti principi:

- la presenza bimodale di parole associate ad immagini è più efficace delle sole parole (principio di multimedialità);
- la presenza simultanea e contestuale delle stesse è da preferire a una presentazione separata in termini di spazio (principio della contiguità spaziale) e tempo (principio della contiguità temporale). In altre parole, le parole devono essere contigue alle immagini e la narrazione deve essere presentata assieme alle immagini;
- la coerenza tra messaggio, parole e immagini con l'eliminazione di stimoli e suoni estranei (principio di coerenza).

Come è possibile osservare nei video qui ricordati il maestro Manzi ha adottato, probabilmente grazie alla sua grande esperienza sul campo, tali principi in modo intuitivo.

III. Teoria del Carico Cognitivo

L'uso e lo stile essenziale e privo di elementi di distrazione delle immagini disegnate in tempo reale da

³ Centro per l'educazione ai media <https://www.zaffiria.it/>. L'intervista è disponibile alla pagina <https://www.youtube.com/watch?v=cdYXSZUrN0Q> (ultimo accesso 21 marzo 2023). In particolare dal minuto 3'48" a 6'35" e da 8'03" a 9'35"



Manzi ricordano i principi del carico cognitivo⁴ (Sweller, 1988). In particolare ha sviluppato le sue lezioni riducendo al massimo il carico cognitivo estraneo eliminando tutti quegli elementi non strettamente necessari all'apprendimento e quelli che potenzialmente potevano distrarre dalla complessità intrinseca e direttamente rilevante del compito. Si pensi all'uso della sola lavagna e del gessetto per disegnare e scrivere solo l'essenziale privo di dettagli inutili che potevano caratterizzarsi come elementi di distrazione. Inoltre, ha ottimizzato il carico cognitivo intrinseco e rilevante, presentando la naturale complessità del compito di lettura in modo graduale, attraverso uno stile comunicativo informale e colloquiale.

IV. *Scaffolding* orientato a ridursi e motivazione

L'azione di *scaffolding* messa in campo dal maestro ha favorito l'apprendimento in vista dell'autonomia. Manzi affermò che il docente si deve fare indietro quando il discente è chiamato a ingaggiarsi direttamente per sviluppare in autonomia un concetto (principio del fading). Inoltre, in accordo con il credo pedagogico di Don Milani, che mirava a garantire a tutti l'uso della parola per rendere le persone libere e dotate di un pensiero critico, decise di avvalersi del mediatore immagine. Mediatore provvisorio, poiché una volta imparato a leggere poteva essere abbandonato. La sua grande intuizione fu quella di avvalersi di immagini in movimento per favorire e focalizzare l'attenzione e permettere ad adulti di sperimentare subito un successo didattico (riconoscimento dell'immagine) motore della motivazione. Il principio guida di Manzi era aiutare gli adulti a conoscere e utilizzare strumenti culturali fondamentali come la parola scritta attraverso la mediazione delle immagini significative appartenenti, nella stragrande maggioranza, al loro *background* personale. Per tenere alta la motivazione e attivare le pre-conoscenze invitava spesso attori famosi. Tra i tanti, chiamò Aldo Fabrizi per introdurre la lettera "F" con un breve *sketch*. In alternativa, per attivare le pre-conoscenze utilizzava fotografie, spezzoni di video o materiali significativi e stimolanti in termini di attivazione⁵.

V. Principi dell'*Universal Design for Learning*

Tra i tre principi del costrutto dell'*Universal Design for Learning* (Cast, 2011)⁶ Manzi applicò quello che prevede di "Fornire molteplici forme di rappresentazione (il cosa dell'apprendimento)". Nello specifico, tale principio afferma la necessità di offrire differenti opzioni e modalità di approccio ai contenuti attraverso il principio della multimodalità (rappresentazioni multiple di uno stesso contenuto didattico). "So che voi non potete leggerlo, ma proprio per questo siamo insieme per superare questa difficoltà. Questa, diciamo, limitazione che ci frena un po'. Bene, ora io cercherò di scriverlo in un'altra maniera. Guardate comincio da questa prima parola"⁷. Voi qui avete potuto leggerle perché ho scritto per immagini. Ebbene questi stessi segni (parole) sono delle immagini simboliche attraverso i quali possiamo scrivere ciò che vogliamo e leggere ciò che gli altri uomini hanno scritto.

4 La *Teoria del Carico Cognitivo* (Cognitive Load Theory) ha dimostrato che la quantità totale di attività cognitiva possibile in un discente varia in base alla capacità della propria memoria di lavoro.

5 Manzi scrive alla lavagna: io, tu, lui, loro, noi. Poi, attiva le pre-conoscenze e rende l'apprendimento significativo, introducendo la lezione con queste parole: "Come uomo sono l'unico? questo è quello che dobbiamo chiederci. Sono io solo? Io solo che il lavoro, io solo che studio, io solo che mi preoccupo di conoscere sempre di più? O in tutto il mondo ci sono altri uomini come me che pensano, che studiano, che lavorano, che sudano, che soffrono, come soffro, lavoro, sudo e studio io... e noi. Ecco perché io, tu, lui, loro, noi, siamo tutti uguali in questo" (minuto 08'55", <https://www.youtube.com/watch?v=cdYXSZUrN0Q>, ultimo accesso 21 marzo 2023).

6 Nel *Dizionario di Pedagogia Speciale* l'UDL viene definito come un: "approccio alla progettazione didattica [...] che riconosce le differenze individuali nell'apprendimento come la norma e pone la flessibilità e la molteplicità alla base dell'offerta formativa affinché questa nasca, fin dall'inizio, con una pluralità di opzioni personalizzabili". (Demo, 2019, p. 365)

7 Si veda alla pagina <https://www.youtube.com/watch?v=cdYXSZUrN0Q> (ultimo accesso 21 marzo 2023). Nello specifico, dal minuto 04'08".



Conclusioni

Colmare le distanze per raggiungere e includere tutti, potrebbe essere reso così, sinteticamente, lo scopo che ha conseguito con la sua azione magistrale Alberto Manzi. Le distanze che egli ha coperto sono state sia fisiche che morali, culturali, spirituali, perché ha operato per favorire l'istruzione e la valorizzazione di tutti coloro che vivevano ai margini della cultura alfabetica, alle periferie della civiltà del progresso, nei paesi rurali, nelle carceri, coniugando un approccio teorico costruttivista raffinato e funzionale a pratiche didattiche che gli hanno consentito di favorire in differenti contesti l'apprendimento efficace dei propri alunni.

Ha inoltre sempre adattato, ripensandoli, i dispositivi didattici che gli erano familiari ai differenti contesti di istruzione e tipologie di allievi che incontrava, consapevole che i *media* e le tecnologie che usa il docente modificano profondamente le sue architetture didattiche di riferimento e viceversa. Questa consapevolezza lo ha portato all'adozione di architetture differenti, che fanno variare il livello di controllo dell'apprendente da parte del docente, la modalità di presentazione dell'oggetto da apprendere, le tipologie di interazioni tra apprendente e oggetto da apprendere e la dialettica tra istruzione e processi mentali interni del discente, perché sapeva che non esiste una soluzione unica al problema di insegnare e apprendere (Clark, 2000, p. 37).

Svolge anche una seria riflessione che risolve il problema del conoscere e la diafrasi tra attivismo e cognitivismo in maniera intelligente, perché vede nel linguaggio uno strumento per accendere l'interesse rispetto al compito e favorire la motivazione dell'apprendente e al contempo uno strumento per comprendere la realtà ed accedere ai concetti che la spiegano. Egli propone l'uso di un linguaggio che rifiuta le misconcezioni, quando non le ideologie, dell'esperienza comune, quelle ovvietà dell'esperienza superficiale contro le quali ammonisce Bruner, a favore di un linguaggio astraente fatto di idee che consentono di riordinare e sistematizzare l'esperienza (Bruner, 1968, p. 161), e lo impiega in atti di narrazione condivisa e dialogica partendo sempre dalle condizioni ambientali e dall'esperienza quotidiana (quindi ovvia e scontata, confusa, inespressa), senza avere timore di esplorarne le contraddizioni, tanto sociali che cognitive. Per questo il ruolo del conflitto cognitivo nell'apprendimento, fin dagli anni della scuola primaria, per lui serve a mettere in guardia dalle facili derive dei metodi pronti all'uso che insistono troppo sulla fase istruttiva senza rilevare l'importanza di attivare nei bambini processi metacognitivi che li portino a padroneggiare idee strutturali e utili a costruire sistemi aperti di sapere. Sistemi che i bambini siano in grado di costruire autonomamente in un rapporto collaborativo con gli altri e con il docente, fondato sul linguaggio e sulla scoperta, col fine di aumentare la potenza intellettuale, fornire soddisfazioni intrinseche, potenziare le capacità euristiche, potenziare la memoria (Bruner, 1968, p. 116).

Infine, con questo contributo si cerca di mettere in risalto il fatto che il maestro Manzi aveva anticipato, in forme intuitive e sulla base delle esperienze maturate trasversalmente, alcuni dei principi che stanno alla base della teoria della multimedialità di Mayer e dell'*Universal Design for Learning*. Di fatto rappresentando ancora oggi un utile paradigma di riferimento per i docenti che vogliono ispirarsi ad una pratica concreta in tal senso.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (1968). *Televisione e vita italiana*, a cura di ERI. Torino: Nuova ERI
- Ausubel, D.P. (1978). *Educazione e processi cognitivi*. Milano: Franco Angeli
- Bruner, J. (1968). *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*. Roma: Armando.
- Cao, Y., Klamma, R., & Martini, A. (2008). *Collaborative Storytelling in the Web 2.0 in Proceedings of the First International Workshop on Story-Telling and Educational Games (STEG 2008) at ECTEL*
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author
- Clark, R.C. (2000). Four architectures of instruction. *Performance Improvement*, 39, 31-38.
- Jonassen, D. H., Howland, J., Marra, R. M., & Crismond, D. P. (2007). *Meaningful Learning with Technology*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- De Mauro, T. (1968). La lingua parlata e TV. In AA.VV., *Televisione e vita italiana*, a cura di ERI. Torino: Nuova ERI.



- De Rita, L. (1964). *I contadini e la televisione*. Bologna: Milano.
- Demo, H. (2019). Universal Design for Learning. In d'Alonzo L. (ed.), *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 365-368). Brescia: Scholè.
- Farnè, R. (2003). *Buona maestra TV*. Roma: Carocci.
- Farnè, R. (2011). *L'avventura di un maestro*. Bologna: Bononia University Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London-New York: Routledge.
- ISTAT (2011). *L'Italia in 150 anni. Sommario di statistiche storiche 1861-2010*. Roma: ISTAT.
- Lim, S.L. & Yeo, K.J. (2021). A systematic review of the relationship between motivational constructs and self-regulated learning. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10 (1), 330-335.
- Limón, M. (2001). On the cognitive conflict as an instructional strategy for conceptual change: a critical appraisal. *Learning and Instruction*, 11 (4/5), 357-380.
- Liu, C. C., Liu, K. P., Chen, G. D. & Liu, B. J. (2010). Children's collaborative storytelling with linear and nonlinear approaches. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 2, 4787-4792.
- Lodi, M. (1963). *C'è speranza se questo accade al Vho*. Torino: Einaudi.
- Lodi, M. (1972). *Cipi*. Torino: Einaudi.
- Lodi, M. (1985). *Bandiera*. Torino: Einaudi.
- Lupi, A. (2021). Due pedagogie dell'educazione morale esplicita. Freire e don Milani. *Pedagogia più Didattica*, 7(1), 145-158.
- Manzi, A. (1950). *Grogh, storia di un castoro*. Milano: Bompiani.
- Manzi, A. (1987). Appunti originali per la realizzazione del piano di alfabetizzazione argentino via radio del 1987 denominato "Más vale tarde que nunca", <https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/02/CentroAlbertoManzi-radio.pdf> consultato il giorno 31 marzo 2023
- Manzi, A. (2017). *Non è mai troppo tardi. Testamento di un maestro*. Bologna: Centro editoriale dehoniano.
- Manzi, G. (2014). *Il tempo non basta mai. Alberto Manzi: una vita tante vite*. Torino: Add.
- Martin, R., Sexton, C., Jerlovich, J. (2001). *Teaching science for all children: methods for constructing understanding*. Boston: Allyn and Bacon.
- Mastropasqua, I., Leogrande M. M., Zanghi, C., Totaro, M. S., Pieroni, L., & Gili, A. (2013). *La recidiva nei percorsi penali dei minori autori di reato*. Roma: Gangemi.
- Mayer R.E. (2009). *Multi-media Learning (2 edition)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayo, P. (2011). I contributi di don Lorenzo Milani e Paulo Freire per una pedagogia critica. In R. Sani, & D. Simeone (Eds.), *Don Lorenzo Milani e la scuola della parola: analisi storica e prospettive pedagogiche* (pp. 247-267). Macerata: EUM.
- Mitchell, D. (2018). *Cosa funziona realmente nella didattica speciale e inclusiva*. Trento: Erickson.
- Mufit, F., Festiyed, F., Fauzan, A., & Lufri, L. (2018). *Impact of Learning Model Based on Cognitive Conflict toward Student's Conceptual Understanding*. IOP Conf. Series: Materials Science and Engineering, 335
- Paivio, A. (1990). *Mental Representations: A Dual Coding Approach*. New York: Oxford University Press.
- Peterson, E.E. & Langellier, K.M. (2010). Storytelling: Analog and Digital, in *The Evolving Media's Impact on Rhetoric and Society: Proceedings of the 2010 International Colloquium on Communication*.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement*. Paris: PUF
- Robin, B. R. (2016). The Power of Digital Storytelling to Support Teaching and Learning. *Digital Education Review*, 30(12).
- Rodari G. (1964). *Il libro degli errori*. Torino: Einaudi.
- Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: a comprehensive study. *Smart Learning Environments*, 1(6).
- Sweller J. (1988). Cognitive Load during Problem Solving: Effects on Learning. *Cognitive Science*, 12, 29-47.
- Wright, C.A., Bacigalupa, C., Black, T., Burton, M.G. (2008). Windows into Children's Thinking: A Guide to Storytelling and Dramatization. *Early Childhood Education Journal*, 35, 363-369.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press, 13-39
- Zimmerman, B.J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed., pp. 1-37). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B.J. & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance. In *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 15-26). New York and London: Routledge.