



## Fausta Sabatano

Researcher in Special Pedagogy and Didactics | University of Salerno | Department of Humanities, Philosophy and Education | fsabatano@unisa.it

“One does what one can. One can’t do what one is not able to do”.  
Alberto Manzi, teacher of inclusion

“Fa quel che può, quel che non può non fa”.  
Alberto Manzi, maestro di inclusione

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

### ABSTRACT

If Pedagogy of Inclusion may be contemplated as a pedagogy of the borders, advocating the struggle for rights, dialogue and confrontation between differences, then, in Italy, Alberto Manzi may be considered as one of its most significant witnesses. What’s the pedagogical heritage he left? May the theoretical and methodological elements, arising from his experiences as a teacher, be considered still relevant today? May they suggest educational paths useful for challenges that Pedagogy of Inclusion faces? In this article, an attempt will be made to answer these questions, proposing a historical-biographical and conceptual reconstruction of Alberto Manzi and dialoguing with his experience, rereading it from an inclusive perspective.

**Keywords:** Inclusion Pedagogy, Inclusive Teaching, Alberto Manzi

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Sabatano F. (2023). “One does what one can. One can’t do what one is not able to do”. Alberto Manzi, teacher of inclusion. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 1, 76-85. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2023-07>

**Corresponding Author:** Fausta Sabatano | fsabatano@unisa.it

**Received:** 31/03/2023 | **Accepted:** 07/06/2023 | **Published:** 30/06/2023

**Italian Journal of Special Education for Inclusion** | © Pensa MultiMedia Editore srl  
ISSN 2282–6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2023-07



## Introduzione

*Infilate le dita nelle piaghe del mondo.*  
(Alberto Manzi, Lettera agli studenti).

L'inclusione può essere intesa come un presupposto democratico su cui si fonda il riconoscimento delle differenze e, al contempo, come ideale di riferimento ed esito che i sistemi formativi dovrebbero perseguire (Gorasson & Niholm, 2014).

La Pedagogia dell'inclusione e la Pedagogia speciale intrecciano i loro percorsi (Besio & Caldin, 2019; d'Alonzo, Caldin, 2012) e i loro sguardi nell'affrontare problemi quali l'educabilità, l'identità, le differenze, la diversità, i diritti, l'uguaglianza e su questi temi operano sinergicamente, allo scopo di realizzare la piena partecipazione sociale, culturale, intellettuale, di tutti e di ciascuno (Murdaca, Dainese & Maggiolini, 2021); in particolare, "la pedagogia dell'inclusione è centrata sulla decodifica della differenza, adoperandosi ad individuare proposte politico-educative affinché tutto il capitale umano, esprimendosi in dimensioni diverse, peculiarità razziali, religiose, culturali, di fattori personali possano esplicitarsi e che la diversità non sia da considerare una differenza che porti alla discriminazione e allo stigma" (Ivi, p. 52).

È necessario, evidentemente, un cambio di passo, che porti a considerare la progettazione inclusiva, nei servizi educativi ed in particolare in ambito scolastico, come un elemento imprescindibile per la strutturazione (fisica e culturale) del percorso educativo e didattico (Sibilio & Aiello, 2015) ed a riconoscere dignità, diritto o – meglio ancora – *spazio di cittadinanza*, a ciò che è diverso, a bisogni, espressioni, pensieri, linguaggi, esperienze, possibilità che non rientrano nel consueto orizzonte di senso.

Mentre l'idea di confine, definendo un perimetro di appartenenza, presume la diversità che sta *al di là* dell'area che esso delimita, riconducendo ad un senso di minaccia ciò che è fuori da questo perimetro (il nemico); l'idea di *frontiera* rimanda al concetto di *soglia*, come «confine visto nella prospettiva dinamica del suo superamento, luogo della creatività [...], luogo della sospensione, spazio nel quale attendere» (Drumbl, 1991). Dunque, se i confini separano e delimitano, costruendo barriere, le soglie, consentono di vivere le terre di mezzo, le sfumature, i passaggi, le gradualità, rappresentando luoghi di relazione, di incontro, di ricerca, di reciproche contaminazioni. La Pedagogia dell'inclusione, in tal senso, può essere intesa come pedagogia di *frontiere* (culturali, sociali, psicologiche, fisiche), muovendosi in direzione emancipativa, a partire da processi educativi pedagogicamente fondati, e puntando ad affermare una consapevolezza diffusa circa il valore dell'educazione come "viatico per la giustizia sociale, per la crescita culturale e la progettazione esistenziale di ogni soggetto" (Tolomelli, 2019, p. 3).

La Pedagogia dell'inclusione e la Pedagogia speciale, "proiettate verso una traiettoria finalizzata a ridare senso ai contesti formativi, riconoscendoli come luoghi o spazi eticamente orientati a gestire e armonizzare le differenze [...] e dove l'inclusione risulti un paradigma pedagogico di riconoscimento della diversità" (Murdaca, Dainese & Maggiolini, p. 50), trovano nelle *frontiere*, intese come soglie, accessi, aperture, un luogo di naturale d'interesse; in particolare, la Pedagogia speciale, nasce proprio allorché i rigidi confini tra normali e anormali, sani e malati, educabili e ineducabili vengono superati, o forse è meglio dire, nel momento in cui ci si pone il problema di questi confini e limiti per provare a trovare metodologie, strategie, strumenti per superarli. Il superamento del *confine visibile*, realizzato ad esempio in ambito scolastico con l'iter normativo che ha condotto dall'esclusione, all'inserimento e, progressivamente, all'integrazione e all'inclusione (Crispiani, 2016), non coincide, però, con quello dei *confini invisibili* (Canevaro, 2006), che permangono all'interno di dimensioni culturali, professionali, ma anche educative e didattiche, ostacolando di fatto la realizzazione di una partecipazione di tutti e di ciascuno alla vita sociale e culturale. La sfida dell'inclusione consiste, in tal senso, nell'accessibilità dei contesti, delle conoscenze, degli strumenti di apprendimento per ogni individuo, secondo la prospettiva dell'*Universal Design for Learning* (Rose & Meyer 2002; Cottini, 2019).

Se, allora, la Pedagogia dell'inclusione può essere intesa come una pedagogia di frontiere, che sostiene



la lotta per i diritti, il dialogo e il confronto tra le differenze, allora, Alberto Manzi ne è stato in Italia uno dei testimoni più significativi.

Qual è, dunque, l'eredità pedagogica che ha lasciato? Gli elementi teorici e metodologici scaturiti dalle sue esperienze di maestro possono essere considerati attuali? Possono suggerire piste per affrontare le sfide della Pedagogia inclusiva?

Si tenterà di rispondere a queste domande, proponendo una ricostruzione storico-biografica e concettuale della figura di Alberto Manzi, come maestro e testimone di inclusione, entrando in dialogo con la sua esperienza e rileggendola in prospettiva inclusiva.

Nel definire la *maestria*, Sennet identificava come importanti due dimensioni: il desiderio di svolgere bene un compito e la dimensione sociale finalizzata a dare sostegno a questo impegno (Sennet, 2008). Alberto Manzi non voleva essere un modello, tant'è che non ha lasciato alcun volume relativo al suo modo di fare didattica, è stato piuttosto riconosciuto come maestro (Farnè, 2021, p. 184), nel senso etimologico del termine, ossia come *magister*, capace di dare di più (*magis*) tre volte (*ter*), ossia profondamente. Un contributo il suo alla scuola, agli studi sull'educazione e sui processi di apprendimento e, sembra di poter dire, un contributo alla Pedagogia dell'inclusione ed alla Pedagogia Speciale.

## 1. Cenni biografici

Alberto Manzi nasce nel 1924 a Roma. La sua giovane età lo dispensa dagli obblighi militari, fino a quando la Repubblica Sociale chiama alle armi la leva del '24/25: il giovane antifascista Alberto trova rifugio, grazie all'intervento paterno, presso l'ordine dei cavalieri di Malta a Roma. Con l'arrivo degli Alleati, partecipa volontario come militare di fanteria di marina. Potrebbe spiegarsi, in tal senso, il sogno di fare il capitano di lungo corso<sup>1</sup> e gli studi all'istituto nautico, portati avanti insieme agli studi magistrali.

Finita la guerra, comincia l'attività di maestro. La prima esperienza di insegnamento, al riformatorio Aristide Gabelli di Roma, riveste un ruolo di primo piano nelle vicende umane e professionali del maestro Manzi; essa, peraltro, prende forma nella realizzazione di un giornale mensile, *La Tradotta*, frutto della collaborazione con i giovani detenuti.

Il suo lavoro richiama l'attenzione del Movimento di collaborazione civica, associazione dedita alla promozione e alla maggior partecipazione dei cittadini alla vita democratica. Nel 1947, il Movimento aveva promosso il premio Collodi per la letteratura infantile e il racconto *Grogh. Storia di un castoro*, presentato da Manzi al concorso e nato nell'ambito della sua esperienza di maestro al Gabelli, viene premiato come miglior libro; questo momento segna anche l'inizio di una produzione letteraria per l'infanzia di Manzi, della quale il romanzo *Orzowei*, vincitore nel 1956 del premio Andersen e divenuto successivamente un film e una serie televisiva, rappresenta l'apice.

In questo contesto, egli ha modo di conoscere Domenico Volpi, direttore del "*Vittorioso*", di cui diviene stretto collaboratore, in particolare per la rubrica "*Occhi sul mondo*", un titolo che ben si ricollega alla vivace curiosità del maestro, che nel 1955, in qualità di biologo e divulgatore (si era laureato in Biologia alla Facoltà di Scienze dell'Università di Roma, ancor prima che in Filosofia e Pedagogia) parte, su incarico dell'Università di Ginevra, verso la Bolivia riformista del Presidente Paz Estenssoro, per svolgere ricerche nella foresta amazzonica. Rispetto a tale esperienza, dirà: "Ero andato in Sudamerica per studiare le formiche, ma vi ho trovato cose più importanti" (Manzi, 2017, p. 29). È, infatti, solo il primo di una serie di viaggi per il Sudamerica, che lo vedono impegnato, non senza rischi, in un'opera di alfabetizzazione degli Indios, che egli definirà, in modo meno colonizzante, i "naturalis". Per oltre vent'anni fino al 1977, al termine dell'anno scolastico, egli parte per lavorare a favore dell'inclusione di queste popolazioni; eppure queste esperienze appaiono poco note, sebbene ne sia chiara testimonianza un'attenta e accurata pro-

1 Alberto Manzi, Intervista a cura di Roberto Farnè, Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università Alma Mater di Bologna, sito internet: <https://youtu.be/gKQ7GbworSw>.



duzione letteraria, attraverso la quale il maestro descrive le principali problematiche del mondo e dei popoli latinoamericani, *La luna nelle baracche* (1974), *El loco* (1979), *E venne il sabato* e *Gugù* (2005).

Del resto, durante formazione, Manzi aveva orientato i suoi interessi verso questi temi, a partire dall'incontro con Luigi Volpicelli. Il maestro, infatti, laureatosi in Filosofia e Pedagogia presso l'Università di Roma La Sapienza, inizia una collaborazione con Volpicelli, il quale gli affida, nel 1953, la direzione della Scuola Sperimentale della Facoltà di Magistero. Un incarico che non ricoprirà per molto tempo poiché, come dichiarerà Manzi, in quella scuola "non si sperimentava niente" (Manzi in Farnè, 2009, p. 9).

L'occasione di sperimentare arriva nel 1960, quando gli viene affidata la conduzione televisiva della trasmissione "Non è mai troppo tardi", nata con l'obiettivo di alfabetizzare quella parte della popolazione italiana, che in quegli anni era ancora incapace di leggere e scrivere (Sani, 2003). Manzi comprende che la televisione, all'epoca il principale mezzo di informazione, aveva caratteristiche che richiedevano un ripensamento della qualità della comunicazione didattica per riuscire a tenere alta l'attenzione, che egli definiva *tensione cognitiva*. Il maestro riesce ad andare oltre una tradizionale visione statica del setting scolastico, valorizzando la televisione come immagine in movimento, utilizzando il disegno, unitamente alla sua capacità retorica (Farnè, 2021, p. 186). I suoi racconti e nei suoi schizzi divengono mediatori di apprendimento; le lettere e le parole, chiavi di accesso alla conoscenza, come egli stesso dirà, aprendo una puntata del programma: "Eccoci nuovamente insieme per imparare a scrivere, io direi, però, di più per conoscere meglio il mondo e noi stessi"<sup>2</sup>.

*Non è mai troppo tardi* viene trasmessa per otto anni – quasi 500 puntate – in orario pre-serale, per permettere a tutti di rientrare dopo il lavoro; richiede l'allestimento di circa 2000 punti di ascolto Tele-scuola (PAT) per consentire, a coloro che non possedevano un televisore di seguire le lezioni, affiancati da un docente tutor. Si calcola che, solo nel primo anno, circa 35.000 italiani riescono a ottenere la licenza elementare. Conclusasi l'esperienza televisiva, Manzi nel 1954 riprende l'incarico come insegnante di ruolo, presso la scuola elementare *Fratelli Bandiera* di Roma, dove presta servizio fino al suo pensionamento, arrivato nel 1987.

Muore nel 1997 a Pitigliano, un piccolo centro toscano, dove da qualche anno occupava la carica di primo cittadino.

## 2. Manzi, maestro di inclusione: le esperienze nazionali e internazionali

La prima esperienza di Manzi come maestro fu, come si è detto in precedenza, nell'Istituto penale minorile di Roma; potremmo dire, quindi, che egli arriva all'inclusione a partire dalle riflessioni sulla reclusione di ragazzi molto giovani, quasi suoi coetanei, come egli stesso ricorderà nella sua ultima intervista:

"L'esperienza me l'ha fatta fare il Ministro della Pubblica Istruzione di allora. Era il 1946, appena tornato da sotto le armi, mi ha sbattuto a insegnare nel carcere minorile Aristide Gabelli di Roma con una classe di 94 ragazzi, che andavano dai 9 ai 17 anni e mezzo, perché poi al diciottesimo anno sarebbero passati al Regina Coeli. Avevo poco più di 21 anni e, quando sono entrato, sembravo un ragazzo come loro, dimostravo di meno della mia età. I ragazzi inizialmente mi hanno preso per uno di loro, per cui mi chiedevano 'Ti hanno pizzicato? Ti hanno fregato?' E io rispondevo: 'E a te, perché?'. Così in un'ora, un'ora e mezza, conoscevo la storia di ciascuno per sommi capi. Alla fine, i ragazzi si chiedevano: 'Ma il maestro quando arriva?'. Dopo un po', gli ho detto: 'Sono io il maestro!'. Uno di loro mi risponde: 'Guarda che pacchia, sai che facciamo?? Tu ti metti là in fondo, ti porti il giornale, se fumi, ti porti le sigarette, noi 4 ore stiamo tranquilli, nessuno ci rompe le scatole!'. Gli dico: 'Guarda, pure a me andrebbe bene, però lo Stato mi paga, poco, ma mi paga e io devo fare scuola'. Il ragazzo mi fa: 'Allora te la giochi la partita!'. Io pensavo giocarsela a carte, e gli dico 'Ok! Me la posso giocare!'. Lui dice: 'Va

2 Alberto Manzi, Intervista a cura di Roberto Farnè, Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università Alma Mater di Bologna, sito internet: <https://youtu.be/gKQ7GbworSw>, ultima consultazione: 6 marzo 2023.



bene, questo è il capogruppo Oscar, ce la giochiamo: se perdo io, tu farai scuola, se ci riesci; se vinco io, tu ti metti all'angoletto e buonanotte'. Gli dico: 'Va bene, tira fuori le carte!', 'ma che carte – mi risponde – qui a cazzotti si gioca la cosa!'. Io avevo fatto 4 anni di marina, avevo imparato a darle un po', per cui mi è dispiaciuto però alla fine l'ho picchiato! E questo è stato il primo incontro con la scuola che ho avuto<sup>3</sup>.

La testimonianza di Alberto Manzi induce ad una riflessione sul senso del lavoro educativo e della figura stessa dell'educatore.

Può definirsi un buon educatore quello che, per guadagnarsi la fiducia dei suoi allievi, ne picchia uno? Quello che, fingendosi giovane detenuto, carpisce informazioni sui suoi allievi? Cosa fa un buon educatore e cosa non fa? Quale profilo ha e quali competenze? L'esperienza del maestro evidenzia come la *relazione educativa* si sviluppi, specie in contesti di difficoltà, su una dimensione di *imponderabile*, essendo caratterizzata da un tenore dialogico fortemente condizionato dalle dinamiche di contesto, dalle competenze dell'educatore, ma anche dalla disponibilità al cambiamento dell'educando. Gli elementi impliciti, quali la storia di vita dell'uno e dell'altro, la dinamica di intreccio tra queste storie, le emozioni del momento, la frustrazione accumulata, la pressione istituzionale, le aspettative, le conquiste e i fallimenti sono il terreno su cui questa relazione si costruisce. Ebbene, tutto questo impedisce di liquidare la riflessione sul lavoro educativo per l'inclusione a un elenco di strategie e tecniche da possedere, di competenze da maturare, di esperienze da vantare ed a considerare, piuttosto, come il reale ponga continuamente questioni, evidenzia carenze di pensiero e di azione, restituisca criticità che possono essere affrontate, solo se si rintraccia il senso del proprio agire educativo, un senso che deve essere presente tanto *a monte*, nell'intenzionalità dell'educatore, quanto *a valle*, come termine di confronto con la pratica che si è effettivamente realizzata.

Manzi, con un gesto irrispettoso, guadagna il rispetto di quei ragazzi, lancia un messaggio forte, oltrepassa quella soglia, rischia. I ragazzi ora devono ascoltarlo, eppure le sue lezioni non vengono seguite, per cui, come egli stesso racconterà, decide di giocarsi l'ultima carta: inizia a raccontare una storia che parla di animali che lottano per la libertà a rischio della loro vita; una storia che sarebbe poi diventata quella di uno dei suoi più famosi e riconosciuti personaggi, il Castoro Grogh. Riconoscendosi in quella storia, i ragazzi cominciano ad ascoltare, fino a lamentarsi quando le lezioni terminano. Da quei racconti, nasce l'idea di creare un giornalino, il primo fondato e realizzato in un Istituto penale minorile, che il maestro intitola *La Tradotta*, perché: "come il vecchio treno militare si sarebbe fermato ad ogni stazione, ad ogni angoletto e avrebbe caricato tutto ciò che c'era da caricare: pensieri, opinioni, dibattiti, cattiverie e scherzi, la voce libera, totalmente libera dei ragazzi"<sup>4</sup>. A questa esperienza, seguiranno quella del teatro e del coro, che Manzi porta avanti con i suoi ragazzi con gli scarsi mezzi che ha, ma con costanza e convinzione.

Come nasce la passione di Manzi verso l'educazione in contesti di povertà, marginalità, difficoltà? Prima di arrivare all'insegnamento, il maestro era stato assistente di Volpicelli, a sua volta allievo di Giovanni Gentile. Per emanciparsi dall'idealismo e dalla sua cornice liberale e borghese, Volpicelli approfondisce gli studi sul nesso tra la costruzione di un ordine sociale nuovo e la riforma della scuola (Parlato, 2008). Queste riflessioni – nutrite anche dagli studi sulle nuove correnti attivistiche della teoria dell'educazione, sul pragmatismo di Dewey e sull'opera di Vygotskij – conducono Manzi a porsi la questione di come insegnare ai poveri, come scolarizzare le periferie, in particolare rurali. Una questione che accompagnerà il suo impegno professionale a livello nazionale, con la partecipazione alla trasmissione televisiva "Non è mai troppo tardi" e, a livello internazionale, con i suoi numerosi viaggi in Sud America.

Il viaggio è per Manzi molto più che uno spostarsi semplicemente da un continente all'altro: "è un modo di andare a raccontare e raccogliere per raccontare. Andare, vedere, vivere e tenere dentro nella

<sup>3</sup> *Ibidem*.

<sup>4</sup> Manzi, A., *Come nacque Grogh*, <https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/02/CentroAlbertoManzi-Come-nacque-Grogh.pdf>, ultima consultazione : 5/III/2023.



sua vita le diverse dimensioni che incontrava” (Canevaro, 2007, p. 12). Queste esperienze genereranno un riconoscimento anche a livello internazionale della figura del Maestro (Prede, 1987).

Nel 1954, Manzi sceglie di interrompere il suo rapporto con l’Università per dedicarsi esclusivamente all’insegnamento, che egli concepirà come *educazione al pensare*, con spirito innovativo e inclusivo, percorrendo alcune piste, che solo diversi decenni più tardi si affermeranno nell’ambito della Pedagogia e della Didattica speciale .

### 3. La riflessione pedagogico-didattica di Manzi: una lettura in prospettiva inclusiva

“Le lezioni del maestro avevano una caratteristica fondamentale, che oggi sembra essere persa. Si parlava moltissimo. Si discuteva tanto e di temi difficili, alti: la democrazia, il rapporto con lo straniero (gli zingari, nel linguaggio dell’epoca) e ciascuno poteva davvero dire quello che pensava. Naturalmente avevamo opinioni molto diverse, ma le esprimevamo in libertà, sapendo che nessuno sarebbe stato preso in giro per il proprio pensiero. Erano discussioni vere, in cui nessuno sapeva dove saremmo andati a finire. Non c’era un obiettivo, o se c’era (il maestro presumibilmente lo aveva) era molto ben celato. In questo senso non importava tanto dove stessimo andando, ma la strada che stavamo facendo per raggiungere la nostra meta. Questo ci dava moltissima fiducia nelle nostre opinioni e nel nostro punto di vista” (Manacorda, 2016, p. 65).

Le parole di Elisa Manacorda, alunna del maestro Manzi, evidenziano come fare scuola per lui volesse dire *educare al pensare*, più che al *conoscere* (Arendt, 1978), laddove quest’ultima dimensione ha come oggetto le questioni scientifiche, mentre la prima rimanda a problemi di significato, a questioni rilevanti per l’esistenza, al pensare con saggezza. Manzi riconsegna, quindi, al pensiero stesso la sua fondamentale e naturale funzione di strumento di civiltà che consente di umanizzare: trascurare l’insegnamento e la cura del pensiero (Dewey, 1961) vuol dire alimentare logiche di violenza e di esclusione, rischiando di far acquisire “l’abitudine della stupidità” (Lewis, 1983 p. 23). Manzi punta, invece, ad insegnare a saper guardare oltre, osservando, ascoltando e riflettendo, affinché gli alunni sviluppino un sapere critico, che guidi le loro esperienze e la loro conoscenza del mondo, orientandoli a scegliere per il proprio futuro. E’ presente in nuce un’idea che nutre e fonda gli attuali studi sui processi di inclusione, quella di *autodeterminazione*, intesa come “la capacità di scegliere fra varie opportunità e di impiegare quelle scelte per determinare le proprie azioni personali” (Deci & Ryan, 1985, p. 38). Una capacità non innata, bensì da acquisire, divenendo una necessità, un’istanza, un bisogno educativo cui può rispondere solo un contesto educativo e didattico adeguato ed efficace (Cottini, L. Cottini & B. Bonci, 2012), le cui caratteristiche Manzi ha ben individuato, collegandole non alla costruzione individuale, bensì sociale, del proprio percorso di conoscenza e formazione.

Egli è convinto di dover trasmettere agli studenti la voglia e la curiosità di chiedere a se stessi *il perché* delle cose: i saperi negoziati e condivisi, mai imposti o giustapposti, servono a coltivare in loro la capacità di scegliere, di prendere decisioni, di porsi domande e risolvere problemi, di definire e raggiungere obiettivi, di costruire la propria conoscenza in modo critico. In tal senso, Manzi afferma che la didattica deve puntare a creare negli alunni una *tensione cognitiva*, una *curiositas*, che sostenga il processo di conoscenza e che spinga i soggetti a voler scoprire e sapere qualcosa.

Questo aspetto rimanda ad un altro elemento, che caratterizza il lavoro didattico educativo di Manzi: il *riconoscere e valorizzare ciò che gli alunni fanno e pensano*, il loro modo di creare concetti. Emblematico il racconto del maestro su un suo alunno:

“Un bambino di seconda elementare, si chiamava Marco, non ricordo per quale motivo all’interno di una discussione che si stava facendo in classe, mi dice: «Maestro, lo sai che ci sono le corde vocali?». «Che ne sai delle corde vocali? A che servono?» gli chiedo. «Il babbo mi ha detto...»; mi accorsi che Marco aveva avuto una certa informazione, una conoscenza di qualcosa che però non poteva verificare direttamente. «... le corde vocali sono 21»; questa affermazione di Marco mi fece subito drizzare le



orecchie e gli chiesi il perché. «Quante sono le lettere dell'alfabeto?», mi disse Marco. A quel punto, dentro di me ho pensato: lui ha due esperienze, o meglio, un'esperienza e una conoscenza. Da una parte, egli ha l'esperienza delle lettere dell'alfabeto, che conosce e utilizza; dall'altra, ha una conoscenza data da qualcuno che gli ha detto che ci sono le corde vocali. Cosa ha fatto Marco? Ha legato queste due esperienze/conoscenze e ne ha tirato fuori un concetto. Allora io, per metterlo alla prova, gli ho detto: «Ma se voglio dire ypsilon?» e Marco, prontamente, mi fa: «Maestro, si vede che non capisci niente! Y è fatta da i, p, s, i, l, o, n. Con queste 21 corde ci parli tutte le lingue!». Come potevo dimostrare che era un concetto sbagliato? O sgozzavo qualcuno e gli facevo vedere che le corde vocali sono 4 e non 21, oppure glielo imponevo, però l'imposizione non forma un concetto scientifico, si dimentica facilmente oppure rimane in forma astratta nella mente, ma non provoca una crescita intellettuale. Ci pensai un paio di giorni, poi andai a scuola con un violino. Un violino ha quattro corde e con l'archetto ho cominciato a strimpellare e ho fatto provare anche a loro, anche Marco e ad un certo punto ho detto: «Che strano, un violino ha quattro corde, eppure quanti suoni fa!». Non so se poi lui ha modificato il concetto che aveva, ma sicuramente è rimasto colpito da quell'esperienza”<sup>5</sup>

*L'imposizione non forma un concetto, non provoca una crescita intellettuale*, sostiene Manzi che, appassionato studioso di Piaget (1973), ne abbraccia la visione dell'apprendimento come conquista attiva del soggetto attraverso una predisposizione, da parte del docente, di situazioni che consentano di scoprire, di imparare insieme agli altri e di imparare ad imparare. La costruzione del sapere è, quindi, per Manzi un processo dinamico, sociale, di partecipazione attiva, un processo, definito più avanti, *situato* e *distribuito* (Lave & Wenger 1990).

Queste riflessioni conducono ad un ulteriore aspetto caratterizzante l'attività educativa e didattica del maestro, *l'importanza della dimensione del gruppo*: essere d'aiuto all'altro, collaborare e cooperare per realizzare obiettivi sono tutti aspetti metodologici tipici del suo lavoro e fortemente richiamati, in particolare all'interno della Didattica speciale per l'inclusione (Cottini, 2017). Una risorsa quella del gruppo che, come si è detto in precedenza, egli utilizzerà immediatamente, già nella sua prima esperienza nell'Istituto penale minorile, come viatico di una dimensione emozionale di coinvolgimento di ciascuno nel realizzare un progetto (il giornalino, il teatro, il coro). Per Manzi il gruppo è *comunità*, una comunità che si assume degli impegni, che fatica insieme per raggiungerli, una comunità che significa essenzialmente “eterogeneità, diversità di comportamenti, di soggetti che devono trovare un coagulo nel rispetto delle regole comuni, alla cui base c'è sempre quella meravigliosa curiosità di capire chi sei, come mai ti comporti così, che cosa posso trovare come elemento mediatore per attivare in te la valorizzazione delle tue irregolarità” (Canevaro, 2007, p. 12). Questa prospettiva di apertura verso l'altro, verso le sue caratteristiche, questo desiderio di incontrarlo nei suoi limiti per sfidarli insieme, in un percorso in cui il maestro accompagna l'allievo più che giudicarlo, conduce ad una delle più significative e drastiche posizioni di rottura espressa da Manzi quando, nel 1977, gli ordinamenti didattici impongono le schede di valutazione.

Cosa accade lo racconta egli stesso nella sua ultima intervista:

c'erano delle schede da fare ed io avevo un bambino autistico in classe [...] poi giunsero altri tre ragazzi, alla fine dovevo dare quattro giudizi su questi alunni e dissi al direttore che mi rifiutavo di farlo. Alla fine c'è stata una denuncia nei miei confronti. L'anno successivo feci lo stesso, ma scrissi al ministro che mi rifiutavo di fare le schede su quei ragazzi perché come insegnante non potevo fare una valutazione su dei ragazzi difficili come quelli che avevo io [...]. Punito. L'anno successivo ero da capo con le schede; le dovevo fare e non le ho fatte, però mi feci fare un timbro che riporta questa scritta “fa quel che può, quel che non può, non fa”<sup>6</sup>.

*Fa quel che può, quel che non può, non fa*, un giudizio, secondo Manzi, preciso, inattaccabile, didatticamente rigoroso, che rappresenta un'esortazione per i docenti di oggi a valutare in un modo che non

5 *Ibidem*.

6 *Ibidem*.



generi arresa, demotivazione, paura di sbagliare, ma che produca, piuttosto, possibilità, fiducia, incoraggiamento, motivazione a migliorare. La valutazione è, probabilmente, l'aspetto della didattica più resistente alla logica inclusiva ma, al contempo, è quello che maggiormente incide, potendo anche vanificare o annullare le innovazioni didattiche (Salis & Fabbri, 2022), a causa di processi di svalutazione e di etichettamento che generano un sistema educativo *diseguale* (Benvenuto, 2011), adatto a pochi, non aperto a tutti e, quindi, incapace di realizzare quegli ideali di equità, di inclusione, di sviluppo umano, di promozione di ciascuno (Mura, 2016).

La responsabilità del docente in questo processo è molto chiara a Manzi: egli rifiuta, pertanto, di utilizzare le schede di valutazione che, proponendo un giudizio asettico e stigmatizzante, non consentivano di considerare gli sforzi compiuti dai singoli allievi; è un gesto il suo di responsabilità educativa verso la loro crescita.

## Conclusioni

Dalla riflessione condotta in queste pagine emerge l'attualità della figura pedagogica di Alberto Manzi, della sua testimonianza di maestro, il suo prezioso contributo a una cultura inclusiva, a partire dalla consapevolezza di un necessario coinvolgimento di tutti gli attori sociali, istituzionali, ciascuno per le proprie responsabilità e ruoli e, in particolare, degli insegnanti, che rappresentano la possibilità per ogni bambino e bambina di essere accolto secondo le sue necessità e caratteristiche, anche sfidando la diffusa cultura della delega e della deresponsabilizzazione. Emblematico, in tal senso il racconto di Manzi:

La prima volta, gli Ispettori centrali del ministero mi accusarono di omissione di atti di ufficio ed io chiesi se il mio lavoro era di aiutare un bambino o di aiutare lo Stato a fare gli atti di ufficio. Mi risposero: l'uno e l'altro, ma io parto dal principio che aiuto lo Stato, aiutando il bambino (Farnè, 2017, p. 62).

*Aiutare lo Stato vuol dire aiutare il bambino*: il servizio alla comunità di un docente passa, secondo Manzi, attraverso l'attività didattica, che egli interpreta come centrata su una relazione autentica, una relazione di aiuto, in cui il maestro sia in grado di accogliere l'allievo, essendo suo alleato, non suo nemico o giudice. Un invito più che mai attuale, che richiama la centralità di un' *interazione didattica* (Sibilio, 2020) che consenta agli alunni di costruire la propria identità e il proprio progetto di vita, affrontando le difficoltà che questo percorso comporta. Il maestro Manzi accoglie e raccoglie, in tal senso, la sfida di promuovere "l'educazione inclusiva scolastica e sociale per lo sviluppo della cultura per l'acquisizione della formazione alla cittadinanza consapevole, impegnandosi, in contesti difficili, marginali e dimenticati, nella diffusione dei principi democratici e nella valorizzazione delle differenze e delle diversità. Tramite l'adozione di metodologie didattiche attive e partecipative" (Canevaro, 2021, p. 231).

Un'educazione ispirata, quindi, all'inclusione come *principio di responsabilità* (Jonas, 1976) e letta in prospettiva sistemica, connettendo spazi e tempi fra loro lontani: quelli della *decisione*, effettuata nel qui ed ora dell'agire didattico, e quelli delle *ricadute*, che possono anche riguardare un futuro remoto e altri contesti di esperienza (Ivi, p. 235).

Una scuola basata su una relazione educativa e didattica improntata sulla fiducia, sulla responsabilità e sulla libertà:

non potrebbe esistere in nessun luogo e contesto relazione educativa e formativa laddove un *magis* più o meno adulto non avesse fiducia nelle potenzialità di apprendimento e maturazione (con i suoi talenti, con le sue eccellenze talvolta nascoste da scoprire e valorizzare, con le sue negatività) e nell'autonomia (come spazi concreti di esercizio di libertà e responsabilità) del *minus* studente (che non è mai *minus*, in nessun caso, qualunque sia la sua condizione); e viceversa, laddove uno studente, al suo livello di risposta, non restituisse specularmente, certo ciascuno a suo modo, i medesimi sentimenti e atteggiamenti al docente" (Bertagna, 2023, pp. 105-106).



Nel tentativo di sintetizzare la *lectio* di alcuni dei maestri contemporanei, tra cui Alberto Manzi, Cambi rintraccia alcuni elementi salienti rispetto due livelli, quello dei principi e quello metodologico:

Sul primo fronte vanno collocati:

1. l'idea d'infanzia; 2. l'idea di comunità scolastica; 3. il ruolo emancipativo della scuola; 4. l'insegnante come animatore; 5. un apprendere personale, sempre, che si lega a motivazione e articolazione di *formae mentis*.

Sul piano del metodo si fissano: 1. il lavorare in gruppo; 2. motivare sempre l'apprendimento; 3. l'attenzione alle tecnologie; 4. valorizzare le capacità e vocazioni; 5. il ruolo centrale assegnato al libro, all'arte, alla comunicazione, alla ricerca come metodo-principe (Cambi, 2016, p. 7).

Sono punti nevralgici di una rivoluzione pedagogia ed educativa, rappresentata da diverse figure di maestri, (Lodi, Dolci, Don Milani, solo per citare i più noti), che non può essere in alcun modo dimenticata, ma che oggi va reinterpretata e adattata alle questioni emergenti.

Queste pagine hanno tentato di descrivere l'uomo, il pedagogo, lo scrittore, il maestro Manzi, evidenziando come il primato della coscienza, della responsabilità, della solidarietà si sia tradotto nella sua esperienza in un'azione di educazione inclusiva concreta, radicale, intenzionalmente orientata. Educare alla libertà (Freire, 1967; Lipman, 2005) in una condizione di *assenza di libertà* è la sfida che Manzi ha accolto e affrontato attraverso alcuni elementi che sembrano attraversare e caratterizzare la sua intera attività didattica, durata oltre un ventennio: il *gruppo come risorsa*, il *lavoro creativo*, il *sviluppo del pensiero critico*, la *centralità della relazione educativa*.

Manzi esprime la sua attualità e universalità, nel mettere la pratica educativa in dialogo con le teorie, nell'interrogare costantemente se stesso, nell'accogliere e valorizzare la dimensione idiografica dell'educazione, nel riconoscere e valorizzare le peculiarità di ogni soggetto; il suo pensiero, dunque, fa sintesi di alcuni degli elementi che contribuiscono alle contemporanee riflessioni sull'inclusione, richiamando fortemente i principi dell'*Universal Design for Learning* (Cottini, 2019) e dell'*Educational for All* (Nielsen, Cummings et al., 1997).

## Riferimenti Bibliografici

- Arendt, H. (1978). *Le origini del Totalitarismo*. Milano: Bompiani.
- Benvenuto, G. (2011). *La scuola diseguale*. Roma: Anicia.
- Besio, S., & Caldin, R. (Eds.) (2019). *La Pedagogia speciale in dialogo con le altre discipline*. Roma: Carocci.
- Bertagna, G. (2022). *Per una scuola dell'inclusione. La pedagogia generale come pedagogia speciale*. Roma: Studium.
- Cambi, F. (2016). Maestri di scuola "di lungo corso". Qualche nota. In Centro Alberto Manzi (eds.), *L'eredità dei grandi maestri. Storie di un passato da riscoprire per rispondere alle sfide del presente*. Testo scaricabile al sito: <https://www.centroalbertomanzi.it/leredita-dei-grandi-maestri/> ultima consultazione 4 marzo 2023.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2007). In viaggio con Alberto Manzi. In Genitoni, F. & Tuliozi, A. (Eds.), *Non è mai troppo tardi. Storia di un maestro*. Carpi (MO): Catalogo della mostra «Festival Filosofia».
- Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Canevaro, A., Manzi, G., Volpi, D., & Farnè, R. (2017). *Un maestro nella foresta. Alberto Manzi in America Latina*. Bologna: Dehoniane.
- Cottini, L., & Bonci, B. (2012). Autismo e autodeterminazione: una nuova frontiera educativa. *Autismo e Disturbi dello Sviluppo*, 10, 1, 83-120.
- Crispiani, P. (2016). *Storia della pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*. Pisa: ETS.
- d'Alonzo, L., & Caldin, R. (Eds.) (2012). *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia speciale. L'impegno della comunità di ricerca*. Napoli: Liguori.



- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Drumbl, J. (1991). Soglie e frontiere. In *Letterature di frontiera*. Roma: Bulzoni.
- Farnè, R. (2003). *Buona maestra Tv. La Rai e l'educazione da Non è mi troppo tardi a Quark*. Roma: Carocci.
- Farnè, R. (2020). Alberto Manzi: la comunicazione educativa, la qualità didattica e l'eticità della scuola. In Aglieri, M., Augelli, A. (Eds.), *A scuola di maestri. La pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e don Milani*. Milano: FrancoAngeli.
- Farnè, R. (2021). Alberto Manzi: il maestro e la TV. In Marchetti, L. & Santorufo, G. (Eds.), *Storie di maestri. Agazzi, Lodi, Manzi: per una didattica viva*. Foggia: Andrea Pacilli.
- Ferrari, M., & Morandi, M. (Eds.) (2020). *Maestri e pratiche educative dall'Ottocento a oggi*. Brescia: Scholé.
- Freire, P. (1967). *Educação Como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra*. Trad. It. (1975). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.
- Genovesi, G. (2005). *Scienza dell'educazione e pedagogia speciale*. Roma: Carocci.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings—a critical analysis of research on inclusive education. *European journal of special needs education*, 29(3), 265-280.
- Jonas, H. (1979). *Il principio responsabilità*. Torino: Einaudi.
- Lewis, D. (1983). *L'arte di insegnare l'intelligenza*. Torino: SEI.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Manacorda, E. (2016). Educare al pensare. Appendice in Centro Alberto Manzi (eds.), *L'eredità dei grandi maestri. Storie di un passato da riscoprire per rispondere alle sfide del presente*. Testo scaricabile al sito: <https://www.centroalbertomanzi.it/leredita-dei-grandi-maestri/> ultima consultazione 4 marzo 2023.
- Manzi, A. (1951). *Grogh. Storia di un castoro*. Milano: Bompiani.
- Manzi, G. (2017). Il profumo nella foresta. In Canevaro, A., Manzi, G. et al., *Un maestro nella foresta. Alberto Manzi in America Latina*. Bologna: Dehoniane.
- Nielsen, H.D. & Cummings W.K. et al. (1997). *Quality Education for All: Community-Oriented Approaches*. London: Taylor & Francis.
- Parlato, G. (2008). *La sinistra fascista. Storia di un progetto mancato*. Bologna: il Mulino.
- Piaget, J. (1973). *To Understand is to Invent: The Future of Education*. Londra: Penguin Books, 1976.
- PREDE, Reunión Técnica de Adultos (1987). *Seminario multinacional sobre reflexiones críticas en torno de la alfabetización de las Américas*. Ministerio de Educación y Justicia.
- Rose, D.H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. AlexandriaVA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Salis, F., & Fabbri, V. (2022). *Verso una valutazione inclusiva. Teorie e modelli*. Roma: Anicia.
- Sani, R. (2003). *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento*. Milano: Vita e Pensiero.
- Sennet, R. (2008). *L'uomo Artigiano*. Milano: Feltrinelli.
- Sibilio, M. (2020) *L'interazione didattica*. Brescia: Scholé.
- Sibilio, M., & Aiello P. (Eds.) (2015). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Tolomelli, A. (2019). *Rimuovere gli ostacoli.... Per una pedagogia di frontiera*. Firenze: ETS.