

Il coraggio di pensare a voce alta

A 100 anni dalla nascita, la figura del maestro Manzi continua a suscitare grande interesse anche tra i non specialisti: pioniere della tv educational con la celebre trasmissione "Non è mai troppo tardi", autore di romanzi e racconti per l'infanzia e l'adolescenza, educatore in Sud America, Manzi è personalità complessa capace ancor oggi di indicare nuovi orizzonti e utili proposte per una scuola intesa come laboratorio per lo sviluppo integrale dell'uomo e la costruzione di una società più equa e inclusiva. In che modo le parole sono al centro della sua ricerca, delle sue pratiche didattiche e della sua scrittura per ragazzi? Quale ruolo sociale e democratico è assegnato all'educazione linguistica e alla lettura?

Il volume intende cercare le risposte a questi interrogativi attraverso una serie di contributi che con approccio multidisciplinare approfondiscono l'originalità del suo insegnamento, la pedagogia che lo ispira e la didattica che lo realizza, senza trascurare la qualità e la densità del Manzi narratore e divulgatore scientifico. Ne scaturisce un ritratto a tutto tondo disegnato da pedagogisti, linguisti e studiosi della letteratura per l'infanzia.

Francesco Berardi è professore ordinario di Lingua e letteratura latina presso l'Università "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara. Esperto di retorica classica, è autore di monografie e articoli scientifici sui temi dell'educazione dell'antichità ma anche di progetti divulgativi.

Ilaria Filograsso è professoressa ordinaria di Storia della pedagogia e letteratura per l'infanzia l'Università "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara. È direttrice del Centro di Ateneo Multidisciplinare per l'Alta Formazione degli insegnanti e del personale della scuola dell'Università "G. d'Annunzio". È autrice di molte pubblicazioni nazionali e internazionali.

Pierluigi Ortolano, professore associato di Linguistica italiana presso l'Università "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara, si occupa principalmente di linguistica contemporanea e linguistica dei nuovi media. È autore di diverse pubblicazioni sia di carattere scientifico che divulgativo.

FrancoAngeli
La passione per le conoscenze



€ 36,00 (U)

1062.5

F. Berardi, I. Filograsso, P. Ortolano (a cura di)

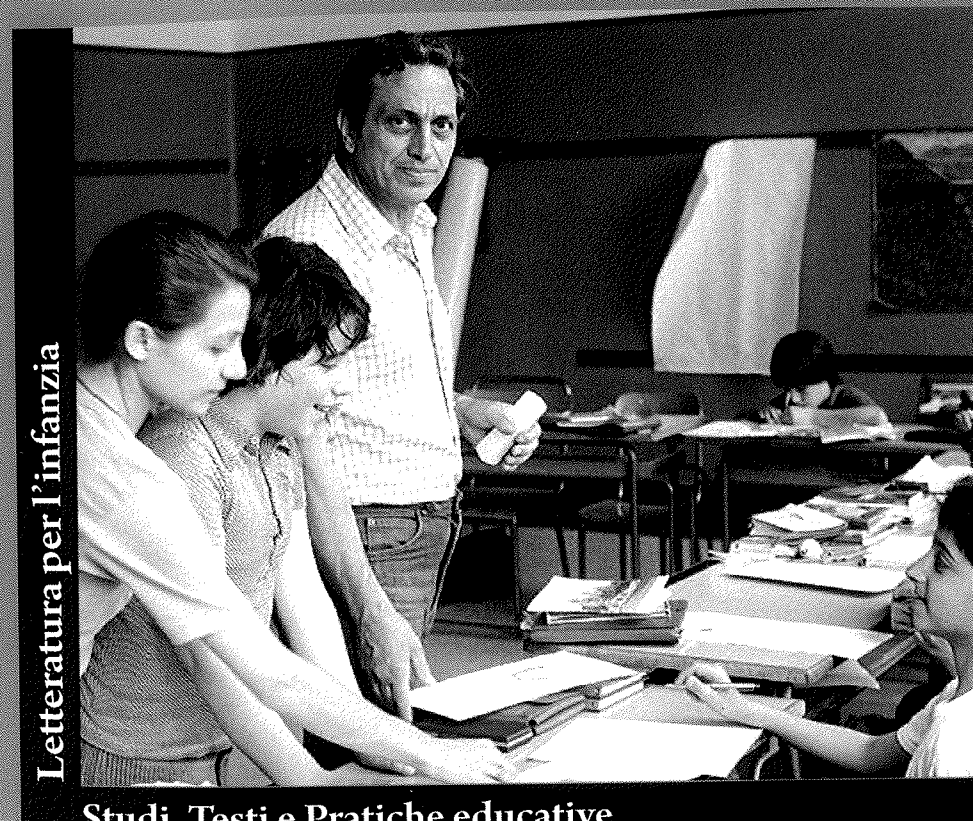
"IL CORAGGIO DI PENSARE A VOCE ALTA"



"Il coraggio di pensare a voce alta"

Educazione, linguistica, letteratura per l'infanzia: l'eredità di Alberto Manzi a 100 anni dalla nascita

A cura di Francesco Berardi, Ilaria Filograsso, Pierluigi Ortolano



Letteratura per l'infanzia

Studi, Testi e Pratiche educative

FrancoAngeli

Letteratura per l'infanzia

Studi, Testi e Pratiche educative

Collana diretta da Lorenzo Cantatore (Università Roma Tre), Sabrina Fava (Università Cattolica di Milano), Ilaria Filograsso (Università di Chieti-Pescara)

La collana intende proporre un approccio ad ampio raggio alla letteratura per l'infanzia intesa come sistema complesso e plurale di comunicazione culturale. In questa prospettiva l'orientamento critico sarà dettato da una duplice esigenza: da una parte l'approfondimento storico, ermeneutico e filologico al documento letterario e visivo, dall'altra la sua considerazione quale imprescindibile strumento di educazione in dialogo con i linguaggi e le grandi questioni educative della contemporaneità: dalla cittadinanza all'inclusione, dalla sostenibilità all'identità. Da qui la necessità di aprire la riflessione metodologica sulle buone pratiche che fanno della letteratura per l'infanzia, oggi più che mai, un settore interdisciplinare e transgenerazionale privilegiato per la promozione del pensiero critico e divergente nei diversi contesti educativi.

La polisemica molteplicità delle forme nelle quali un libro per bambini e ragazzi può essere realizzato e fruito fa di questo oggetto di studio, così come dei responsabili della sua produzione e circolazione (scrittori, illustratori, editori, grafici, ma anche librai, bibliotecari, educatori, insegnanti e genitori) un originale concentrato di energie creative ed educative che, tanto nello studio del passato come in quello del presente, richiedono un sempre più sofisticato e specialistico repertorio di metodologie teorico-critiche. Questa collana vuole affrontare tale prospettiva di ricerca e di studio nella convinzione che il dialogo fra passato e presente, fra teoria e prassi, tra forma e contenuto, fra documento e monumento, fra testo e immagine, possa efficacemente concretizzarsi tanto in una monografia su autrici e autori classici o dimenticati, quanto nell'edizione di documenti rari e inediti, oppure nella riedizione commentata di opere da considerarsi ancora degne d'attenzione, ma anche nella riflessione critica sulla militanza educativa che l'uso della letteratura per l'infanzia consente di esercitare a chi si occupa oggi, a vario titolo, di aiutare la crescita delle nuove generazioni.

Comitato scientifico e di referaggio:

Leonardo Acone (Università di Salerno)
Anna Antoniazzi (Università di Genova)
Anna Ascenzi (Università di Macerata)
Susanna Barsotti (Università Roma Tre)
Emy Beseghi (Università di Bologna)
Pino Boero (Università di Genova)
Malgorzata Cackowska (Università di Gdansk)
Marnie Campagnaro (Università di Padova)
Justyna Deszcz-Tryhubczak (Università di Wrocław)
William Grandi (Università di Bologna)
Bettina Kuemmerling-Meibauer (Università di Tubinga)
Smiljana Narancic Kovac (Università di Zagabria)
Ilaria Mattioni (Università di Torino)
Juri Meda (Università di Macerata)
Martino Negri (Università di Milano-Bicocca)
Letterio Todaro (Università di Catania)
Maria Teresa Trisciuzzi (Università di Bolzano-Bressanone)
Maria Truglio (Università della Pennsylvania)

Comitato editoriale:

Chiara Lepri (Università Roma Tre)
Simone di Biasio simone.dibiasio@uniroma3.it
Maria Filomia maria.filomia@unipg.it
Cristina Gumirato cristina.gumirato@unicatt.it

“Il coraggio di pensare a voce alta”

Educazione, linguistica, letteratura
per l'infanzia: l'eredità di Alberto
Manzi a 100 anni dalla nascita

A cura di Francesco Berardi, Ilaria Filograsso,
Pierluigi Ortolano

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a *double blind peer review*.

FrancoAngeli

Introduzione, di *Francesco Berardi, Ilaria Filograsso, Pierluigi Ortolano* pag. 11

Parte I
La parola che rende umani

1. Il senso di Alberto Manzi per le parole, di *Roberto Farné* » 21

1.1. Il pupazzo televisivo » 21

1.2. Ritorno al futuro » 23

1.3. Pedro e gli altri » 25

1.4. Fare, pensare, dire i pensieri » 28

Bibliografia » 31

2. Orzowei, dalla carta alla televisione, di *Marcello Aprile* » 32

2.1. Un post sceneggiato » 32

2.2. L'ambientazione » 33

2.3. La struttura della serie » 34

2.4. La lingua » 36

2.5. In conclusione: il bilancio di un esperimento » 38

Bibliografia » 39

3. Il maestro Manzi e la formazione umanistica: la dimensione civica di imparare a leggere e scrivere, di *Francesco Berardi* » 40

Bibliografia » 51

Isbn: 9788835174226

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Ristampa	Anno
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	2025 2026 2027 2028 2029 2030 2031 2032 2033 2034

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore. Sono vietate e sanzionate (se non espressamente autorizzate) la riproduzione in ogni modo e forma (comprese le fotocopie, la scansione, la memorizzazione elettronica) e la comunicazione (ivi inclusi a titolo esemplificativo ma non esaustivo: la distribuzione, l'adattamento, la traduzione e la rielaborazione, anche a mezzo di canali digitali interattivi e con qualsiasi modalità attualmente nota od in futuro sviluppata). Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale, possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali (www.clearedi.org; e-mail: autorizzazioni@clearedi.org).

Stampa: Geca - Divisione Libri di Ciscra Spa, Via Belvedere 42, 20862 Arcore (MB).

Parte II

Educazione linguistica e innovazione didattica

4. L'eredità linguistica e didattica di Alberto Manzi, di Pierluigi Ortolano	pag.	57
4.1. Introduzione: il <i>maestro</i> Manzi	»	57
4.2. Manzi, il medium televisivo e la "didattica a distanza"	»	58
4.3. L'eredità di <i>Non è mai troppo tardi</i> : da <i>Parola mia</i> al Devoto-Oli online	»	60
4.4. L'eredità di <i>Non è mai troppo tardi</i> : radio e YouTube, <i>La lingua batte</i> e le videolezioni di Giuseppe Patota	»	64
Bibliografia	»	66
Sitografia	»	67
Dizionari	»	67
5. "Curiosità della lingua italiana" (1996): l'ultimo progetto radiofonico di Alberto Manzi tra divulgazione ed educazione linguistica, di Paola Mondani	»	68
5.1. Introduzione: Manzi, la divulgazione e l'educazione linguistica	»	68
5.2. Nell'archivio del Centro Alberto Manzi: sulle tracce della rubrica radiofonica "Curiosità della lingua italiana"	»	69
5.3. Il corpus: elenco delle puntate e presentazione del materiale	»	70
5.4. L'analisi: elementi di divulgazione e di educazione linguistica	»	72
5.4.1. Contenuti	»	72
5.4.2. Strategie della divulgazione	»	74
5.4.3. Metodi dell'educazione linguistica	»	76
5.5. Conclusioni e prospettive	»	77
Bibliografia	»	78
6. Si può fare grammatica senza nominarla? Gli eserciziari di educazione linguistica di Alberto Manzi, di Dalila Bachis	»	80
6.1. Introduzione	»	80
6.2. Gli eserciziari: <i>corpus</i> e analisi	»	81
6.2.1. Caratteristiche grafiche e paratesto	»	82
6.2.2. Ordine di presentazione e spazio dedicato agli argomenti	»	86

6.2.3. Il ruolo della tassonomia	pag.	89
6.2.4. Stile dei comandi e tipologia di esercizi; la composizione	»	90
6.2.5. Rapporto tra norma e uso: variabilità e sanzione dell'errore	»	95
6.3. Considerazioni finali sul metodo	»	97
Bibliografia	»	100
7. L'Italia degli anni Sessanta nelle lezioni del Maestro Manzi. Non è mai troppo tardi fra "paratesto" e pratiche didattiche, di Debora de Fazio, Carolina Tundo	»	101
7.1. Gli antenati di <i>Non è mai troppo tardi</i> : i programmi RAI di televisione educativa	»	101
7.2. Il "paratesto"	»	103
7.2.1. L'elemento "visuale": i disegni e i filmati	»	103
7.2.2. L'elemento musicale e il ruolo della musica	»	105
7.2.3. L'elemento "umano": le prove di realtà e gli ospiti in studio	»	107
7.3. Oltre le metodologie di insegnamento: l'innovazione manziana fra strumenti didattici e giochi di parole	»	108
7.4. Per concludere: Alberto Manzi, uomo e intellettuale?	»	109
Bibliografia	»	111
8. Non è mai troppo tardi o Non è mai troppo presto? L'attualità pedagogica di Alberto Manzi per un'infanzia al tempo del touchscreen, di Rosy Nardone	»	112
8.1. Introduzione	»	112
8.2. Infanzia e digitale: una questione di diritti educativi	»	113
8.2.1. Il dibattito sul "quando": troppo presto, troppo tardi?	»	113
8.2.2. L'attualità dei fondamenti pedagogici di Manzi per una visione emancipatoria dell'uso del digitale	»	116
8.3. Non è una questione di <i>quando</i> ma di <i>come</i> e di <i>cosa</i> : verso una pedagogia del touchscreen ispirata a Manzi	»	119
8.3.1. Il "fare per capire": l'esperienza diretta come fondamento irrinunciabile	»	119
8.3.2. Narrare per immagini tra carta e app	»	122
8.4. Conclusioni: una pedagogia per il futuro, con lo sguardo di Manzi	»	125
Bibliografia	»	126
Materiali dattiloscritti presso il Centro Alberto Manzi	»	128

9. Caratteristiche e funzioni della multimodalità nei testi scolastici , di <i>Maila Pentucci</i>	pag.	129			
9.1. Introduzione	»	129			
9.2. Libri di testo ed evoluzione multimodale	»	130			
9.3. I modi	»	133			
9.4. Progettazione dei modi nei manuali scolastici	»	135			
9.4.1. Approccio monomodale	»	136			
9.4.2. Intersemiosi dei modi: come i modi interagiscono nella costruzione dei significati	»	136			
9.4.3. Layout come spazio semiotico e didattico	»	137			
9.5. Conclusioni: prospettive didattiche della multimodalità, tra <i>multiliteracy</i> e <i>agency</i> del discente	»	138			
Bibliografia	»	139			
10. Televisione e apprendimento. Tra pedagogia e neuroscienze , di <i>Claudio Crivellari</i>	»	142			
10.1. Introduzione: televisione ed emancipazione sociale	»	142			
10.2. La televisione come veicolo di apprendimento tra informale e formale	»	144			
10.3. La televisione educativa tra possibilità e criticità	»	147			
10.4. Comunicazione bidirezionale o comunicazione unidirezionale? Un caso di studio	»	149			
Bibliografia	»	151			
Parte III					
Alberto Manzi, scrittore per l'infanzia					
11. La scrittura giornalistica di Alberto Manzi sul «Vittorioso» , di <i>Sabrina Fava</i>	»	155			
11.1. Alberto Manzi e Domenico Volpi: compagni di scuola che si incontrano	»	155			
11.2. Valori ricorrenti	»	158			
11.3. Tra reportage e divulgazione scientifica	»	160			
11.4. Conclusioni	»	162			
Bibliografia dell'autore	»	163			
Bibliografia critica	»	164			
Sitografia	»	164			
12. Le molte dimensioni dell'avventura nella narrativa per ragazze e ragazzi di Alberto Manzi , di <i>William Grandi</i>	»	165			
12.1. L'avventura per Alberto Manzi	»	165			
12.2. Un paio di digressioni, Orzowei e una città perduta	pag.	166			
12.3. Un castoro come esempio	»	168			
12.4. Infilarsi in un'avventura con un bambino di milioni di anni	»	170			
12.5. L'avventura è impegno	»	171			
12.6. Il sapore della vita	»	173			
Bibliografia	»	175			
13. «La gioia di essere uomini». Riflessioni sui romanzi sudamericani , di <i>Ilaria Filograsso</i>	»	176			
13.1. Educare per liberare	»	176			
13.2. Il coraggio di essere vivi	»	179			
13.3. Essere comunità, diventare umani	»	184			
13.4. Per concludere. Una scrittura militante	»	188			
Bibliografia	»	190			
14. L'incontro tra pedagogia, immaginari educativi e media nel secondo Novecento: Manzi e Munari, visionari dell'educazione televisiva , di <i>Marnie Campagnaro</i>	»	192			
14.1. Introduzione	»	192			
14.2. Le molte vite di Manzi e Munari. Un attraversamento tra saperi e linguaggi	»	193			
14.3. Educare in televisione: sintonie tra Manzi e Munari	»	201			
14.3.1. La pedagogia del visivo	»	201			
14.3.2. L'esperienza del fare	»	202			
14.3.3. La maestria dell'esemplificazione	»	202			
14.3.4. Il rigore del metodo	»	203			
14.3.5. Il ruolo della creatività	»	203			
14.3.6. Il gioco come pratica educativa	»	204			
14.4. Manzi e Munari: pedagogie a confronto tra convergenze e scarti nell'orizzonte della televisione educativa	»	205			
Bibliografia	»	206			
15. Alberto Manzi traduttore di classici per ragazzi presso l'editrice La Scuola , di <i>Claudia Alborghetti</i>	»	207			
15.1. Dai Programmi Ermini al progetto editoriale de La Scuola	»	207			
15.2. Il contributo della casa editrice La Scuola	»	208			
15.3. <i>Il libro della giungla</i> a cura di Alberto Manzi	»	210			

15.4. <i>L'isola del tesoro</i> tradotta e ridotta da Alberto Manzi	pag. 214
15.5. Considerazioni conclusive	» 217
Bibliografia	» 218
16. Educare a pensare: il valore della lettura in Alberto Manzi, di Elisa Maia	» 219
16.1. Alberto Manzi: costruttore di sentieri	» 219
16.2. Leggere, pensare, comunicare: alcune tracce della didattica di Manzi	» 220
16.3. Il diritto di saper leggere il mondo	» 224
16.4. Leggere fa pensare: l'attualità di Alberto Manzi	» 226
Bibliografia	» 230
Gli Autori	» 233

Introduzione

di Francesco Berardi, Ilaria Filograsso, Pierluigi Ortolano

Se volessimo riassumere l'attività di Alberto Manzi a cento anni dalla sua nascita, non potremmo che individuare la dimensione civica come obiettivo e cornice del suo insegnamento sin dai tempi di *Non è mai troppo tardi*, prima esperienza italiana di *tv educational*, per cui il maestro è ancor oggi famoso anche al grande pubblico: imparare a leggere, scrivere e far di conto non è tanto requisito minimo per garantirsi futuri sbocchi professionali, ma condizione necessaria per una partecipazione attiva, critica e propositiva alla vita democratica del proprio Paese, vissuta per l'emancipazione di sé e degli altri:

educazione civica è il ricordarsi di essere in ogni momento della nostra vita degli uomini e dei cittadini; è il ricordarsi di conoscere e di cercare di risolvere, in ogni momento, i problemi che travagliano l'umanità¹.

Al lettore attento, che conosce i più recenti documenti comunitari sull'educazione permanente e sulle competenze di cittadinanza, queste parole sembrano precorrere i tempi, ma non diversa è l'impressione provata da chi, studioso di antichità, come Francesco Berardi, dinanzi alla prospettiva di un insegnamento pensato come avviamento all'esercizio della cittadinanza attiva, nota la matrice umanistica dell'impianto nel senso originario dell'aggettivo latino: un'educazione a tutto tondo, che si avvale del contributo delle varie discipline, *hard and soft sciences*, legate tra loro dal comune convergere sull'uomo e sullo sviluppo integrale della sua personalità².

¹ A. Manzi, *La società: spunti per lezioni di educazione civica*, Roma, AVE, 1970, p. 1.

² Significative le parole di Cicerone: "tutte le arti che formano la cultura (*omnes artes quae ad humanitatem pertinent*) hanno come un legame che le accomuna, e sono unite tra loro quasi da una specie di parentela" (*In difesa di Archia*, 2).

In questi giorni in cui si fa un gran parlare delle nuove *Indicazioni nazionali per il primo ciclo di istruzione*, in più punti ispirate ad un nuovo umanesimo³, la veste policroma con cui si presenta questo volume pare particolarmente adeguata ad additarci il significato profondo e autentico di un'istruzione fondata sull'uomo, grazie al felice incontro di tre prospettive diverse connesse ad altrettanti ambiti interessati dal magistero di Manzi: l'educazione linguistica e la didattica, la comunicazione e la scrittura per l'infanzia, approfondite grazie al contributo di numerosi specialisti in un'ottica transdisciplinare, capace di far dialogare il presente e le sue sfide educative con il passato e la tradizione degli studi. È questo, del resto, il senso che vede il libro raccogliere gli atti di un convegno organizzato nell'ambito di un progetto di rilevanza nazionale (PRIN PNRR 2022 "PRO CIVE: PROgymnasmata for Citizenship, Inclusion, and Valid Education") in cui antichi esercizi scolastici di avviamento alla scrittura diffusi nella Roma imperiale vengono riproposti in licei e istituti tecnici all'interno di percorsi di educazione alla cittadinanza per potenziare le capacità linguistiche e argomentative, sviluppare il senso critico e far acquisire attitudini al *public speaking*. I *progymnasmata* – questo è il loro nome che mette in luce la funzione di palestra mentale e preparazione al dibattito pubblico – trovano il fulcro della loro metodologia nella lettura e rielaborazione scritta e del tutto personale di testi di svariata natura, da quelli narrativi a quelli argomentativi, nella convinzione che solo chi ha affinato il suo ingegno nella interpretazione e riscrittura di brani di poesia, filosofia, storia e oratoria può avere quell'abbondanza di argomenti e quella fluidità di eloquio necessarie per assumere la parola in pubblico con profondità di pensiero, abilità espressiva e rispetto delle regole della conversazione.

Ogni maestro applica un proprio metodo in base alle esigenze didattiche determinate dal contesto e agli stili cognitivi dei propri studenti, oggi come all'epoca di Quintiliano e Svetonio⁴. E lo stesso ha fatto Manzi, chiamato ad affrontare sfide educative inedite per le quali non esitò a fornire il proprio contributo e a proporre la sua ricetta, così attuale, ma così radicata in una nobile tradizione.

³ Vd. *Indicazioni nazionali 2025. Scuola dell'infanzia e Primo ciclo di istruzione. Materiali per la discussione*, pp. 10-11 (la sezione si intitola "Scuola e Nuovo Umanesimo"); 87; 99.

⁴ Svetonio (*De rhetoribus*, 25, 8): "Il metodo di insegnamento non fu uno solo per tutti e nemmeno lo stesso per ciascuno dal momento che ognuno fece esercitare gli allievi in modo diverso" (trad. S. Costa); per fini considerazioni pedagogiche sulla necessità di personalizzare l'istruzione rispetto all'indole degli studenti, vd. Quintiliano, *Institutio oratoria*, 2, 8, 1; 3-4; 7-10; 13-14; cf. sull'argomento F. R. Nocchi, *Quintiliano. Modelli pedagogici e pratiche didattiche*, Morcelliana, Brescia 2020, pp. 39-50.

Come Roberto Farné evidenzia nel contributo di apertura del volume, la sensibilità di Manzi per le parole e il loro potere liberante attraversa i molti aspetti del suo impegno, dall'esperienza televisiva, la più nota di *Non è mai troppo tardi* ma anche quella di *Impariamo insieme* del 1992, trasmissione progettata per insegnare la lingua italiana agli immigrati partendo dai loro bisogni essenziali e quotidiani, sino all'esperienza di alfabetizzatore in Sudamerica o all'attività didattica in senso stretto: dare la parola, dotare i bambini, ma anche gli adulti, di un linguaggio trasparente e preciso, in relazione alla concretezza delle esperienze vissute e all'articolarsi del pensiero, è un dispositivo potentissimo, frutto di un'educazione che riconosce alle parole il ruolo di "tessuto connettivo", che porta energia e alimenti a tutti i saperi. Persuaso che l'uso distorto e approssimativo del linguaggio, la sua povertà, esito anche di una didattica passiva e meramente formale, siano alla base dei processi di manipolazione delle idee, Alberto Manzi lavora sul linguaggio come materia viva, facendone oggetto di ricerca, discussione, sperimentazione. Farné precisa, inoltre, che l'insegnamento di Manzi non è mai verbocentrico, ma attento alla pluralità dei linguaggi e al dialogo costante tra parola e azione che la mediazione didattica dovrebbe contemplare.

In questa direzione, la sezione linguistica del volume offre la possibilità di approfondire il valore educativo attribuito alle parole dal Maestro, muovendo dall'analisi di esperienze e di materiali editi e inediti che attestano la capacità anche visionaria del maestro nella scelta dei canali (televisione, radio), dei modi (parole, immagini, musica) e delle strategie didattiche per promuovere l'educazione linguistica. Marcello Aprile, nel suo contributo, analizza l'interessante passaggio "dalla carta alla televisione" di *Orzowei*: il secondo romanzo di Manzi è del 1955 e rappresenta uno dei pochi esperimenti di post-sceneggiato, vale a dire di serie televisiva italiana (datata 1977) concepita appena dopo la riforma della Rai. Il linguista ripercorre le tappe fondamentali di questo passaggio dando anche il giusto risalto al valore tematico dell'opera, alla struttura della serie e alle peculiarità linguistiche espresse. Se ne deduce che l'*Orzowei* televisivo è un curioso esperimento che va collocato ovviamente nel periodo in cui la serie è nata; i colori caldi, la riuscita colonna sonora e l'avventura sono ingredienti che garantiscono all'opera un grande successo iniziale nonostante i difetti strutturali. Nel contributo di Pierluigi Ortolano si indaga sull'eredità linguistica, didattica e divulgativa di Alberto Manzi, soprattutto per quanto concerne l'insegnamento dell'italiano con i nuovi media. Il maestro Manzi, attraverso la TV, non solo è riuscito a far amare la lingua italiana agli italiani, ma ha permesso a tutti, con l'aiuto dell'allora Ministero della Pubblica Istruzione, di concretizzare il processo di alfabetizzazione del Paese.

Il suo ruolo, dunque, è stato duplice: da un lato ha avviato un processo linguistico mirato alla scoperta e alla conoscenza della lingua italiana; dall'altro, e da un punto di vista didattico, ha permesso a tantissimi italiani di conseguire la licenza elementare. Qual è dunque, oggi, la sua eredità? L'articolo si sofferma ad analizzare quali siano state e quali siano oggi le trasmissioni televisive, radiofoniche o in rete che possano considerarsi in continuità con *Non è mai troppo tardi*. La ricerca mette in luce quanto siano state importanti trasmissioni televisive come *Parola mia* o *Paroliamo*, così come oggi appaiano fondamentali, per la conoscenza della lingua italiana, programmi radiofonici come *La lingua batte* o videolezioni online come quelle di Giuseppe Patota. Nell'articolo di Paola Mondani si pone l'accento sull'importanza dell'ultimo progetto radiofonico di Manzi, *Curiosità della lingua italiana*, partendo da una ricerca condotta nell'archivio del Centro Alberto Manzi; qui, infatti, sono conservati materiali di diverso genere, tutti appartenuti al maestro: troviamo non solo appunti manoscritti e dattiloscritti di argomento pedagogico, ma anche bozze di progetti televisivi e radiofonici. Tra queste, la linguista si è occupata in particolare dei copioni dattiloscritti delle puntate di una rubrica radiofonica da lui curata, intitolata appunto *Curiosità della lingua italiana*. Dalla ricerca di Mondani è emerso che il programma radio in cui questa era inserita, *Un'ora con voi*, non risulta repertoriato nell'archivio RAI (per queste ragioni, lo studio è fondato esclusivamente sui copioni delle puntate conservati all'interno dell'archivio del Centro). Dal contributo si evince che gli argomenti trattati in questa rubrica e la struttura entro la quale vengono presentati sembrano in parte anticipare un format televisivo e radiofonico di divulgazione linguistica abbastanza diffuso a partire dagli anni Duemila, che ha avuto la sua realizzazione più fortunata nella rubrica domenicale *Pronto soccorso linguistico* del programma «Unomattina in famiglia», curata prima da Francesco Sabatini e poi da Paolo D'Achille. Inoltre, è davvero importante sottolineare come Manzi impieghi tutte le strategie di semplificazione proprie del linguaggio divulgativo, unitamente agli aspetti retorici della comunicazione mediatica, dando prova non soltanto di conoscere bene il mezzo e di saperlo usare come strumento per l'educazione culturale di massa, ma anche di saper dominare con grande maestria lo stile divulgativo. Dalila Bachis conduce una ricerca sulla lingua e sulle strategie didattiche degli eserciziari di educazione linguistica conservati nell'Archivio del Centro Alberto Manzi a Bologna; lo studio rientra nell'ambito della collaborazione della linguista a *GeoStoGrammlt* (Geografia e Storia delle Grammatiche dell'Italiano), un archivio che ospita il censimento delle grammatiche e di altri strumenti per l'apprendimento dell'italiano prodotti in Italia e all'estero. Di quattro eserciziari curati da Manzi si evidenziano le caratteristiche

grafiche, linguistiche e paratestuali, lo spazio dedicato agli argomenti, il ruolo della tassonomia, lo stile degli esercizi, le scelte didattiche fra norma e uso. Dall'indagine condotta da Bachis si possono mettere in luce cinque peculiarità degli eserciziari: la semplicità, la gradualità, il pragmatismo, la riflessione logica, il ruolo dell'interiorità. Debora de Fazio e Carolina Tundo muovono la loro ricerca individuando opportunamente i programmi RAI di televisione educativa prodromici a *Non è mai troppo tardi* e, dopo aver analizzato le trasmissioni che hanno in qualche modo aperto la strada al programma di Manzi, pongono l'accento sulle modalità didattiche del Maestro, sulle risorse, sulle modalità "sceniche" e sul "paratesto" di *Non è mai troppo tardi*; in particolare, quest'ultimo, si caratterizza per una forte componente "visuale" che trova la sua massima espressione nei disegni e nei filmati. Il contributo individua anche l'essenziale ruolo svolto dalla musica nel processo di insegnamento-apprendimento messo in atto dal Maestro: i principali luoghi e i centri d'interesse della Penisola, infatti, anziché essere descritti nozionisticamente, sulla base di dati e percentuali numeriche, vengono *raccontati* per mezzo di un brano musicale (d'autore o popolare) caratteristico di una certa area geografica o che di quell'area offre un racconto, una narrazione, tutt'altro che asettica o anodina. Altro elemento essenziale evidenziato dalle autrici del contributo è quello che loro definiscono "elemento umano", ossia l'importanza delle "prove di realtà" e degli ospiti in studio. Gli ingredienti "didattici" della trasmissione permettono di delineare la figura di Manzi-intellettuale intesa come quella di un vero Maestro o una guida, interessata non soltanto ai progressi scolastici dei suoi allievi, ma anche alla costruzione di un saldo sistema di valori, umani e civili. Rosy Nardone, nel suo contributo, evidenzia come il pensiero di Manzi nel suo rapporto con le tecnologie disponibili nella sua epoca, dalla lavagna luminosa alla televisione, possa essere inteso come modello per la fondazione di una attuale "pedagogia del touchscreen": Manzi non ha sottratto, infatti, le tecnologie e i media del suo tempo dai contesti di apprendimento, accogliendo piuttosto la sfida pedagogica di comprenderli sia come strumenti che come oggetti culturali, senza trascurarne i punti di debolezza, di criticità, ma valorizzandone i punti di forza, le specificità, per costruire possibilità educative ed empowerment per ogni soggetto in formazione. In questa direzione, Maila Pentucci evidenzia la posizione equilibrata di Manzi rispetto all'adozione dei libri di testo, per i quali il maestro rivendicava l'esigenza civile di proposte di qualità, avvertendo la responsabilità formativa di proporre agli alunni gli unici libri, in alcuni casi, che avrebbero accompagnato la loro crescita: nel suo saggio, Pentucci analizza poi il recente sviluppo multimodale dei manuali scolastici, una vera e propria rivoluzione nel design e nella fruizione dei testi, con effetti

significativi sui processi di mediazione didattica e sulla costruzione del sapere nelle pratiche scolastiche odierne. L'intervento di Claudio Crivellari, tornando alla comunicazione televisiva di Manzi, ribadisce l'attualità della sua lezione, connessa al potenziale educativo dei media audiovisivi, confermato da numerose ricerche anche in ambito pedagogico e psicologico, con specifico riferimento alle teorie dell'apprendimento sociale: la televisione, in particolare, si configura come uno strumento capace di veicolare contenuti culturali, scientifici e linguistici in modo accessibile e coinvolgente, favorendo così l'apprendimento informale e incidendo sulla formazione di atteggiamenti, valori e competenze, in particolare nei soggetti in età evolutiva.

La sezione del volume dedicata all'attività di scrittore di Alberto Manzi si apre con il contributo di Sabrina Fava, che delinea i tratti essenziali della ricerca linguistica e stilistica che impegna il Maestro a partire dalla sua collaborazione, dal 1952 al 1960, per *Il Vittorioso* diretto da Domenico Volpi: Manzi compone 163 articoli accomunati da una coerente proposta valoriale e articolati tra novelle realistiche, che risentono della sua esperienza di insegnamento nel carcere minorile Gabelli, reportage dall'America Latina, rubriche di educazione ecologica e profili biografici di scrittori e inventori. La studiosa individua nel connubio tra umanità del racconto e oggettività della scienza, nella tensione verso il Trascendente e nella capacità di coniugare avventura, scienza ed impegno etico, i contrasegni di una stagione creativa che prelude e prepara alle opere di maggior successo di Manzi. I romanzi per la gioventù del Maestro sono oggetto specifico della riflessione di William Grandi, che ripercorre criticamente le sue opere maggiori, *Grogh* (1951), *Orzowei* (1954), *Testa Rossa* (1957), *Il lungo viaggio di Einar* (1963), *La luna nelle baracche* (1974), *El loco* (1979) e, infine, *Tupiriglio* (1988), indagando le molte dimensioni dell'avventura espresse nella sua prosa. Nella diversità delle trame e dei contesti del racconto, realistici, esotici, fantastici, Manzi offre una scrittura immersiva e linguisticamente raffinata, definita da una prospettiva pedagogica sicura, che potenzia la creazione letteraria, aprendola all'autentico desiderio infantile di conoscere la verità, anche quando questa è cruda: l'infanzia lettrice è accompagnata per un tratto del suo percorso di crescita da storie avvincenti, profonde e piene di senso, senza retorica né didascalismi. L'avventura è ingrediente irrinunciabile anche dei libri divulgativi, nei quali il Maestro adotta una comunicazione al tempo stesso scientificamente esatta ed emotivamente impegnata, coinvolgendo il lettore in un'esperienza di curiosità cognitiva e di ricerca, invitandolo "a prendere un sacco" e a uscire dal proprio giardino, scrive Grandi, per entrare metaforicamente in una comunità di studiosi protesa verso il futuro.

Il contributo di Ilaria Filograsso propone una riflessione storico-pedagogica e letteraria sulla trilogia sudamericana di Alberto Manzi: muovendo dalla contestualizzazione storica della sua esperienza di educatore nell'area andina della foresta amazzonica, dal 1955 al 1977, in decenni di grande agitazione politica e sociale nel Sudamerica, caratterizzati da utopie rivoluzionarie e violente reazioni conservatrici, Filograsso mette in evidenza i punti di contatto dell'impegno di Manzi con i principi dell'*alfabetizzazione coscientizzatrice* di Paulo Freire e della teologia della liberazione. La lettura della prosa di Manzi si offre al lettore contemporaneo come esperienza sfidante e complessa, talvolta perturbante, mai banalmente moralistica, nel costante bilanciamento di ingredienti diversi: denuncia civile, "tensione cognitiva" che indaga alla radice le questioni della realtà, invenzione fantastica e piacere della narrazione. Nei romanzi sudamericani traspare pienamente l'idea di scrittura per ragazzi del maestro, il suo impegno per una letteratura capace di stimolare quella curiosità epistemologica e critica che porta a cercare domande, a formulare ipotesi, a immaginare soluzioni.

Marnie Campagnaro sviluppa il suo contributo tematizzando l'inaspettata convergenza che lega Alberto Manzi e Bruno Munari nel contesto televisivo italiano del secondo Novecento. Soffermandosi sulle trasmissioni televisive progettate da Manzi per l'infanzia, in particolare *Snip-snap* (1962), precursore di format educativi che, in Italia e all'estero, avrebbero successivamente posto il gioco e l'interazione con i giovani spettatori al centro del processo di apprendimento, Campagnaro individua i molti punti di contatto tra Manzi e Munari: entrambi hanno saputo connettere il pensare al fare e il fare al pensare, utilizzando la televisione come ponte e mezzo divulgativo innovativo. In questo impegno comune, hanno promosso la necessità di pratiche didattiche ed educative basate su diversi linguaggi e sull'interattività, prefigurando i dibattiti pedagogici contemporanei su metodi educativi inclusivi e dinamici. La studiosa esplora, accanto alle convergenze, anche la distanza tra questi due visionari dell'educazione televisiva, sia nel modo di accostarsi alla dimensione della creatività d'infanzia sia nella funzione assegnata al visivo.

Claudia Alborghetti approfondisce un aspetto meno noto del lavoro letterario di Manzi, quello di traduttore e adattatore di classici per ragazzi: avvalendosi del Fondo La Scuola, la studiosa ricostruisce la collaborazione di Alberto Manzi con la casa editrice bresciana, iniziata negli anni Cinquanta del Novecento, quando La Scuola Editrice lavora a collane di carattere culturale, pedagogico, educativo, scolastico e professionale, che testimoniano su vari livelli il grado di specializzazione e di esplorazione delle opportunità aperte dai programmi Ermini del 1955. Il saggio analizza

il coinvolgimento di Manzi nella traduzione e riduzione dei due *Libri della giungla* di Rudyard Kipling e dell'*Isola del tesoro* di Robert Louis Stevenson, intrecciando il materiale tradotto con le testimonianze dei protagonisti nel carteggio del FLS e indagando le diverse strategie di riduzione messe in atto dal Maestro, attento ai dettami editoriali imposti dalla casa editrice e insieme sensibile alla centralità del potenziale pubblico di lettori e al suo attivo coinvolgimento nella narrazione.

A conclusione del volume, il contributo di Elisa Maia ricapitola la centralità della parola e dell'alfabetizzazione nell'opera di Manzi, a partire dalla prima infanzia, la cui crescita umana è resa, appunta il Maestro, sempre più ardua "in un mondo che è assolutamente nuovo, che cresce con una rapidità estrema, che mitizza, minaccia, soffoca, persuade in tutti i modi": partendo da alcuni documenti inediti conservati nell'Archivio del Centro Alberto Manzi, Maia si sofferma sul ruolo assegnato dal Maestro a scuola e società, sottolineando l'attualità delle sue considerazioni nell'ottica della promozione della literacy come strumento di contrasto delle disuguaglianze e delle povertà educative: le competenze di lettura abilitano l'esercizio di un agire consapevole all'interno della società, la partecipazione attiva alle pratiche comunitarie e costituiscono un fondamento cruciale per l'inclusione socio-educativa di tutti e di ciascuno.

Parte I

La parola che rende umani

1. Il senso di Alberto Manzi per le parole

di Roberto Farné

1.1. Il pupazzo televisivo

La figura e l'opera di Alberto Manzi hanno nella centralità della parola un tratto distintivo e costante, forse il più significativo: la parola intesa sia nella forma parlata sia in quella scritta. L'azione pedagogica di Manzi quindi si può sintetizzare con il concetto del "dare la parola". Vediamo questo impegno declinato su tre diversi ambiti che hanno connotato il lavoro di Alberto Manzi. Il primo è quello televisivo.

Ci sono due eventi televisivi che emblematicamente circoscrivono questa azione. Il primo è il più noto: *Non è mai troppo tardi*, il corso per adulti analfabeti trasmesso nell'ambito della struttura "Telescuola" della RAI dal 1960 al 1968. Racconta Manzi nell'intervista che gli feci, che durante il provino in RAI per la selezione del maestro che doveva condurre il programma, lui aveva capito che non si poteva fare lezione in TV come si fa in classe con i bambini in presenza. Serviva una strategia comunicativa diversa:

All'inizio ho guardato un po' le prove degli altri, per vedere come facevano: era sempre la stessa cosa, ogni candidato stava seduto o in piedi e parlava, parlava per venti minuti [...]. Sentivo quello che dicevano i cameramen, tutti avvelenati dopo mesi di lezioni sulla "lettera O" e dicevano: Questi maestri non capiscono niente¹.

Manzi dice che l'idea gli venne lì per lì: chiese dei grandi fogli, li appese alla parete e con un gessetto cominciò a disegnare parlando mentre le

¹ L'intervista ad Alberto Manzi da cui sono tratte le citazioni è pubblicata in appendice al testo di Roberto Farné (2024).

figure, semplici schizzi e linee di contorno, via via prendevano consistenza e significato. L'associazione fra parola e immagine, che appartiene alla grande tradizione didattica², in Manzi assume una diversa accezione: Manzi non mostra immagini già fatte su cui costruisce discorsi, lui costruisce figure accompagnate da parole. Il movimento, il ritmo della sua mano che disegna fa tutt'uno con le parole che dice, una sorta di "linea del discorso" che si unisce alle linee del disegno creando una sinergia vocale e visiva.

Chiunque abbia esperienze educative con i bambini sa che poche cose catturano la loro attenzione come guardare un adulto che disegna, che danza, canta o suona uno strumento, che costruisce qualcosa con le sue mani. Quelle azioni basate sulla padronanza di tecniche specifiche, nella loro concretezza e sensorialità, per il bambino hanno qualcosa di magico. La parola, se c'è, accompagna e sostiene l'azione, non si sostituisce ad essa. Dovremmo chiederci perché oggi nella formazione degli insegnanti, al posto di tante discipline pedagogiche e didattiche, a volte con le denominazioni più stravaganti, non si insegnano le basi per delle abilità la cui potenza comunicativa sarebbe formidabile: l'uso delle mani e del corpo, la voce, il disegno, ecc. Non si tratta di essere artisti, Manzi non lo era, ma di possedere quelle padronanze minime che consentono di mettersi in gioco, suscitare curiosità e attenzione.

Una domanda su quali siano i fondamentali della comunicazione didattica dovremmo farcela e riguarda tutti, dalla scuola dell'infanzia all'università. Questo è uno dei temi, forse il più importante, che Alberto Manzi ci pone davanti. Nulla contro le tecnologie, Manzi usava la radio, la TV e la lavagna luminosa, negli anni Sessanta quelle erano le tecnologie a disposizione, ma la sua comunicazione non dipendeva dalla tecnologia. I disegni che faceva in televisione durante il programma *Non è mai troppo tardi* non erano improvvisati, li preparava il giorno prima decidendo come svilupparli insieme alle parole. La strategia era di far capire ciò che dal disegno prendeva forma (una figura, un oggetto, un paesaggio) più tardi possibile, provocando così l'attenzione del pubblico che, seguendo i movimenti delle linee, all'inizio incomprensibili, ascoltava le parole del maestro fino al compimento del disegno che si rivelava insieme alle parole.

Manzi usava una tecnica analoga a scuola con i suoi alunni: passando tra loro per guardarne gli elaborati, scriveva alcune indicazioni e poi disegnavo uno scarabocchio in fondo al foglio dicendo: «ora continua tu!». I ragazzi erano invitati a completare quel segno usando la propria fantasia e facendolo diventare un disegno. Una strategia didattica che consentiva a

² R. Farné, *Abbecedari e figurine. Educare con le immagini da Comenio ai Pokemon*, Marietti 1820, Bologna, 2019.

Manzi di tenerli occupati mentre correggeva i compiti degli altri, valorizzando l'imprevisto.

Ma ciò che tutti vedevano di *Non è mai troppo tardi*, anche i tanti bambini che andavano a scuola ma al pomeriggio, dopo la "TV dei Ragazzi", avevano il piacere di incontrare in TV questo maestro, era solo la punta dell'iceberg di quel programma. Ha detto Manzi nell'intervista:

Il merito di essere arrivati a circa un milione e mezzo di persone che, a quanto si dichiarava, avevano imparato a leggere e a scrivere seguendo quel programma, non è tutto mio. Io sono stato il "pupazzo televisivo", quello che stuzzicava l'interesse della gente; il merito reale è dei duemila maestri mandati dallo Stato nei vari posti d'ascolto e che, dopo le trasmissioni televisive, dovevano seguire le persone nei loro effettivi apprendimenti.

I "Posti di ascolto" erano luoghi pubblici su tutto il territorio nazionale (spazi messi a disposizione da comuni, associazioni, parrocchie, ecc.) in cui veniva collocato un televisore e dove si potevano riunire le persone interessate a seguire le lezioni in TV. In ognuno dei posti di ascolto vi era un insegnante che, dopo il programma, svolgeva le attività didattiche collegate ad esso per ottenere un effettivo apprendimento, soprattutto per coloro che intendevano prepararsi all'esame per la licenza elementare. Quel "pupazzo televisivo" era la condizione necessaria, ma non sufficiente nel progetto pedagogico condiviso da RAI e Ministero della Pubblica Istruzione.

I Posti di ascolto costituivano quindi l'anello di raccordo fra emittente televisiva e soggetti riceventi; un raccordo pedagogicamente essenziale in un progetto basato sull'insegnamento a distanza. In questo senso *Non è mai troppo tardi* è stato uno dei più importanti esperimenti, forse il più importante, di televisione didattica, che non a caso gli valse nel 1965 il Premio dell'Unesco al Congresso mondiale delle televisioni educative.

1.2. Ritorno al futuro

Il secondo evento televisivo di Alberto Manzi che pone al centro la parola è *Impariamo insieme*. Nel 1992, dopo oltre vent'anni dalla chiusura di *Non è mai troppo tardi*, Alberto Manzi venne chiamato dalla RAI: la proposta era di fare un programma per insegnare l'italiano agli extracomunitari che cominciavano ad essere una presenza significativa in Italia. La RAI rispondeva così al proprio mandato di servizio pubblico. L'Italia stava vivendo un nuovo cambiamento sociale e culturale di grande portata, dopo quello del boom economico degli anni Sessanta, e cioè il passaggio ad una

società multi-etnica e multiculturale in cui si poneva con urgenza il problema dell'inserimento sociale di un numero crescente di uomini e donne provenienti da Paesi poveri e portatori di lingue e culture diverse. La possibilità per questi soggetti di familiarizzare con la lingua italiana diventava un passo essenziale per metterli in condizione di comunicare in una realtà che in molti casi si presentava chiusa e difficile nei loro confronti.

Nasce così il programma *Impariamo insieme*, 60 puntate di 12 minuti l'una in onda sul terzo canale RAI. Manzi conduce il programma con quello stesso stile comunicativo, diretto e pacato, che lo aveva contraddistinto in *Non è mai troppo tardi*, elaborando anche in questo caso un linguaggio didattico essenziale, dove la lingua italiana viene proposta nelle sue forme di uso più concrete, che partono dai bisogni essenziali e quotidiani. È la città a definire il vocabolario essenziale che raccoglie le parole da imparare, costruendo una sorta di mappa linguistica con cui orientarsi fatto di luoghi, segni, servizi.

Tre parole: *pane, latte, carne*, danno inizio alla prima puntata del programma: Manzi invita lo spettatore a riconoscere i luoghi dell'approvvigionamento alimentare, cioè i negozi con i nomi specifici, arrivando alla scrittura della parola non prima di aver dato tutti gli elementi concreti e visivi perché possa essere riconosciuta nel suo significato e nella realtà. L'osservazione di un cartello che si trova nelle strade, la risposta a un problema quotidiano, la necessità di acquistare un certo oggetto o di procurarsi un documento, sono alcuni pretesti con cui Manzi conduce gli allievi a scoprire le rispettive parole, imparando ad usarle all'interno di semplici frasi, che si riferiscono ai temi della salute, dei trasporti, dei servizi comunali, della posta, del lavoro, ecc.

Alberto Manzi utilizza sia le tecniche tradizionali della spiegazione orale e per immagini, e della scrittura su un pannello, sia le moderne tecniche audiovisive con brevi filmati di tipo documentaristico oppure con attori che, attraverso dei semplici dialoghi, simulano una situazione che si riferisce al tema trattato, giocando su un percorso comunicativo articolato su più registri linguistici. Ho definito questo programma una sorta di "Ritorno al futuro" per Alberto Manzi, che aveva iniziato trent'anni prima insegnando in TV a leggere e scrivere agli italiani adulti analfabeti, e ora si trovava di nuovo a fare il maestro in TV per insegnare l'italiano agli extracomunitari. Come dire: c'è sempre l'emergenza di una nuova alfabetizzazione...³

Una domanda: perché questo programma è rimasto pressoché ignoto, a differenza del primo, il cui successo di pubblico è andato ben oltre il tar-

³ Cfr. R. Farné, *Buona maestra TV. La RAI e l'educazione da "Non è mai troppo tardi" a "Quark"*, Carocci, Roma 2003.

get di riferimento? La risposta ce la dà lo stesso Manzi nel corso dell'intervista:

Nel 1990 fui chiamato da uno dei dirigenti RAI per fare un programma rivolto agli extracomunitari, per insegnare loro a familiarizzare con la lingua italiana. Io dissi che non serviva mandare in televisione un programma così: sarebbe stato meglio registrare le videocassette e inviarle nei luoghi di ritrovo degli extracomunitari, dove loro potevano guardarle quando volevano. Ma il programma doveva essere fatto dentro un certo contenitore e andare in onda tutti i giorni all'una. Un orario assurdo, perché a quell'ora gli extracomunitari non stanno certo davanti alla televisione: o sono ai semafori a lavare i vetri oppure lavorano, se hanno trovato un lavoro... Allora io dissi che avrei fatto il programma, ma chiesi che la RAI poi facesse le videocassette del programma da distribuire. Mi dissero di sì, ma poi non lo fecero. Indipendentemente dalla qualità del programma, credo sia stata un'esperienza inutile, che è servita alla RAI come giustificazione, per dimostrare che, come servizio pubblico, si è impegnata a fare qualcosa verso gli extracomunitari. Penso che i *vu cumprà* l'italiano lo abbiano imparato per strada, non da quel programma.

Manzi conosceva bene sia le potenzialità sia i limiti della televisione, dove lui era "il pupazzo televisivo", ma poi c'erano i maestri nei 2500 posti d'ascolto a svolgere quel fondamentale lavoro didattico in presenza. La sua idea era quindi di ripercorre quell'impianto che aveva funzionato anche se battendo strade diverse. In questo caso non sarebbero stati i posti di ascolto, ma le sedi delle associazioni, i sindacati, le scuole stesse, ovunque si potessero inviare le registrazioni del programma su videocassetta e usarle con dei tutor come supporti alla didattica dell'italiano. Senza questo impegno il programma sarebbe stato un fallimento dal punto di vista del suo esito, e così è stato.

1.3. Pedro e gli altri

La seconda esperienza in cui Alberto Manzi ha messo al centro la parola è quella che lo vede educatore in Sudamerica ad insegnare a leggere e scrivere ai campesinos analfabeti.

Allora, perché ti ribelli Pedro?

Io mi ribello?! Io?!... Ma chi te l'ha detto? Io voglio bene al mio padre; però voglio le cose giuste. E se riesco a fare le cose giuste, io mi sento meglio, dopo. Mi sento come se fossi più forte. È come quando riesco a trovare un giornale e posso leggere.

Perché, tu sai leggere Pedro? E questa volta nella voce di Felix c'era proprio tanta tanta ammirazione.

Sì, me l'insegnò don Julio, un prete italiano.

Italiano?

Italiano

Un papista?

Sì, un papista. Veniva da... Aspetta che mi ricordo... veniva da Inverricco... Inveriggo... non lo so bene. Si chiamava Julio Pianello. Sì questo lo ricordo bene.

E hai imparato anche a scrivere?

Sì, ho letto anche dei libri

Ora capisco perché sei così

Così come?

Così ribelle, audace... uno che non ha paura...⁴

Ho riportato questo dialogo dal romanzo *La luna nelle baracche*, uscito nel 1974 e recentemente rieditato, il primo della trilogia sudamericana di Alberto Manzi, perché il tema dell'alfabetizzazione è un motivo ricorrente. Manzi era andato in Brasile la prima volta a metà degli anni Cinquanta con una borsa di studio per studiare un tipo particolare di formica. Sulla passione e lo studio di Alberto Manzi per le scienze naturali, che fu un tratto distintivo della sua didattica, si potrebbe aprire un ulteriore capitolo⁵. Si accorse ben presto che la condizione dei contadini poveri, sfruttati e analfabeti era più interessante o importante delle formiche, poiché se non sapevano leggere e scrivere non si potevano iscrivere ai sindacati e chi insegnava loro a leggere e scrivere rischiava di essere punito, picchiato o peggio... Ha detto Manzi: «poiché quella era una cosa proibita, mi attrasse immediatamente».

E così, per alcuni anni Manzi, nel periodo delle vacanze estive, trascorreva un periodo di tempo nella zona andina fra Perù ed Ecuador ad insegnare a leggere e scrivere a gruppetti di campesinos, avendo come punto di riferimento la missione salesiana di don Giulio Pianello, suo amico fraterno. Ricordiamo che fra il 1967 e il 1969 uscirono le due opere più importanti di Paulo Freire: *Educazione come pratica di liber-*

⁴ A. Manzi, *La luna nelle baracche*, Edizioni di Storia e Letteratura, Roma 2024, p. 66.

⁵ L'interesse e lo studio delle scienze naturali è stato un tratto distintivo di Alberto Manzi anche nella didattica, dove l'educazione scientifica costituiva uno degli aspetti a cui dedicava maggiore impegno nella convinzione che il bambino è "naturalmente scienziato", spinto dalla curiosità innata di conoscere il mondo a partire dalla realtà che lo circonda. Per Alberto Manzi l'educazione scientifica è prima di tutto un campo d'esperienza, su cui sviluppare osservazione e sperimentazione, pensiero e linguaggio. Cfr. R. Farné, *Alberto manzi. L'avventura di un maestro*, Nuova edizione, Bologna University Press 2024.

tà, e Pedagogia degli oppressi. È verosimile che Manzi conoscesse queste opere.

In un passo di *El loco*, il secondo dei romanzi sudamericani di Manzi, uscito nel 1979, leggiamo:

E tutti in coro ripetevano le parole che l'uomo dai capelli bianchi scriveva a caratteri cubitali sulla lavagna.

Tutti. Pochissimi erano gli assenti. Dovevano stare proprio male per non andare.

Chi già sapeva o imparava prima, aiutava i vicini, i più vecchi. Ma volevano imparare tutti. Era una cosa importante. Ci si sentiva qualcuno. Poi si scopriva un mondo nuovo attraverso le letture del maestro. E ci si preparava anche perché così i sindacati non avrebbero potuto più rifiutare loro l'iscrizione. Ora avrebbero saputo leggere e scrivere. Ma soprattutto si imparava a pensare, a discutere con gli altri, a riflettere⁶.

A metà degli anni Settanta si interruppe questa esperienza: Manzi non faceva solo l'educatore, ma partecipava anche ad attività sociali e politiche⁷. Correva dei rischi troppo alti. Erano anni di fermenti e conflitti anche nella Chiesa; dice Manzi nell'intervista: «Ho conosciuto i sacerdoti sudamericani che aderivano alla teologia della liberazione. Molte volte ne abbiamo discusso a Lima, a Quito: si voleva capire se la Chiesa doveva servire l'uomo o il potere».

Manzi ha deciso di non divulgare queste sue esperienze sudamericane in maniera diretta se non all'interno della sua cerchia familiare e di amici intimi. Ha scelto di farlo indirettamente, selezionando un registro diverso, quello della scrittura narrativa, uno dei suoi preferiti poiché l'attività di scrittore lo ha accompagnato per tutta la vita. I tre romanzi (il terzo, *E venne il sabato*, pubblicato postumo nel 2005) rivelano una profonda conoscenza della realtà in cui le storie sono ambientate; quelle storie non sono che la finzione letteraria di situazioni che aveva conosciuto direttamente. Qui vale l'incipit di un sonetto di Gigi Proietti, un grande attore teatrale: «Benvenuti a teatro, dove tutto è finto ma niente c'è di falso». L'opera letteraria di Manzi potrebbe avere questa epigrafe dove al posto della parola *teatro* si può mettere la parola *letteratura*. Il contrario della finzione non è la realtà, ma la falsità che è malafede, doppiezza, ipocrisia. La realtà e la finzione sono tra loro in stretto rapporto; la realtà alimenta la fantasia e Manzi nei suoi romanzi ce ne dà una prova eccellente qui come in quelli

⁶ A. Manzi A., *El Loco*, Salani, Firenze 1979, p. 79.

⁷ Cfr. G. Manzi, *Il tempo non basta mai. Alberto Manzi, una vita tante vite*, Red, Torino 2014.

per ragazzi, tra cui ricordiamo *Grog* (1951), il più famoso *Orzowei* (1955), e *Testarossa* (1957).

1.4. Fare, pensare, dire i pensieri

Arriviamo così al terzo tema dell'impegno di Alberto Manzi per insegnare le parole: quello strettamente didattico, legato alla sua attività più che trentennale di insegnante di scuola elementare. Insegnare lingua non significa insegnare una materia specifica. Per Manzi non esistono le discipline separate una dall'altra, ma i campi d'esperienza su cui costruire le conoscenze sviluppando pensiero e linguaggio. I saperi dell'esperienza possono di volta in volta ricorrere ai linguaggi di specifiche discipline e così arrivare al pensiero astratto, ma sempre partendo da un'esperienza o da un problema a cui trovare in maniera condivisa una risposta o una soluzione. La padronanza delle parole e del linguaggio per descrivere, raccontare, comunicare riguarda tutte le discipline: sono fatte di parole la storia come la matematica, e le immagini non sono mute ma evocano parole.

Le puntate dei programmi *Fare e disfare* e *Educare a pensare*, realizzati per il Dipartimento Scuola Educazione della RAI nel 1986, sono un formidabile repertorio di "Pedagogia visuale"⁸. Manzi ci mostra con un gruppo di bambini una serie di esercizi e di attività, che riguardano l'educazione linguistica, come quella scientifica. I bambini sono in cerchio e Manzi chiede loro che differenza ci sia fra *assorbire* e *assimilare*. Intorno ci sono vari oggetti: una spugna, un contenitore con dell'acqua, un pezzo di pane, un vaso con una pianta, ecc. Il tema è scientifico e linguistico insieme. La spugna assorbe o assimila l'acqua (un bambino immerge la spugna nell'acqua e la strizza...), e un pezzo di pane...? E una pianta...? Quando mangiamo assorbiamo il cibo o lo assimiliamo?

Fare, provare, pensare e dire i propri pensieri: questo è il circuito che Manzi mette in atto, dove l'educazione linguistica è la ricerca meticolosa delle parole e del loro corretto significato. Una didattica lenta, perché in cerchio si discute su un concetto, senza la pretesa di arrivare alla risposta definitiva, ma lasciando sempre aperto l'argomento per possibili ulteriori domande e significati. Manzi pone ai suoi allievi domande che provocano la loro intelligenza, li obbligano a pensare e a trovare le parole: Che cos'è un uccello... Che cos'è l'atmosfera... Che cosa significa "velocità media" ecc.

⁸ Cfr. R. Farné, *Pedagogia visuale. Un'introduzione*, Raffaello Cortina, Milano 2021.

Un problema che Manzi si pone è: quando un bambino legge un testo, siamo certi che comprenda il senso di tutte le parole e quindi del discorso nel suo insieme? Anche per questo a volte la difficoltà dei bambini nel risolvere un problema di matematica è legato alla comprensione del testo del problema. E se insegnassimo ai bambini, oltre che a risolvere problemi di matematica, anche a scriverli? Scrivere un problema di matematica e verificare se altri bambini lo capiscono e lo risolvono diventerebbe un interessante esercizio linguistico.

Le parole hanno una "consistenza" che invita a cercare/inventare significati come nel caso in cui Manzi chiede ai bambini in cerchio il significato della parola "collisione". Una bambina dice che secondo lei è "un insieme di colline". Manzi chiede agli altri se sono d'accordo; alcuni confermano, poi uno dice che sì è un insieme di colline "ma collegate fra loro". Poi un altro dice che non è d'accordo e secondo lui collisione è una malattia al collo, quindi, sottolinea il maestro, posso dire che "soffro di collisione". Ad un certo punto un bambino dice che "collisione è quando due treni si scontrano" e Manzi chiede se vale anche per due persone che si scontrano, ma il bambino risponde che non vale per due persone perché non si sfasciano quando si scontrano... Questo dialogo è in una puntata del programma *Educare a pensare* e mostra come trovare il significato di parole che non appartengono al linguaggio comune dei bambini ma che si possono incontrare nei testi, diventa un interessante gioco, al punto che a scuola si potrebbe costruire una sorta di "dizionario fantastico dei significati".

Estremamente critico nei confronti dell'uso distorto e approssimativo del linguaggio, della sua povertà, convinto che questa maleducazione linguistica, esito anche di una didattica passiva e meramente formale, sia alla base dei processi di manipolazione delle idee, Alberto Manzi lavora sul linguaggio come materia viva, facendone oggetto di ricerca per i bambini. La sonorità delle parole, la loro articolazione e ciò che esse evocano al bambino sono la base da cui partire. Il presupposto della pedagogia di Manzi, che riguarda non solo l'educazione linguistica, non è di insegnare ai bambini a trovare soluzioni ai problemi, ma di "vivere un problema". Per questo Manzi è didatticamente provocatorio, lui non fa "lezioni", ma sfida l'intelligenza dei bambini.

Una delle sue allieve, Donata, ricorda:

per me era una battaglia ogni giorno [...]. Quando tu gli chiedevi una cosa, non avevi una risposta, avevi un'altra domanda: "Perché secondo te è così...?", e io: "Che ne so maestro, te l'ho chiesto a te!", e il maestro rispondeva "Io non lo so". Lui ti girava sempre la domanda e tu cercavi una risposta; eri particolarmente stimolato da tutte queste discussioni

pazzesche. Lui non ha mai detto “È giusto così” [...], non c’era mai una soluzione, ti faceva arrivare ai concetti in maniera autonoma⁹.

Una delle modalità didattiche, fra i ricordi più vivi dei suoi ex allievi, è la tecnica del “finto tonto”, che consiste nel proporre ai suoi allievi temi del tipo: “Come mangio la minestra”; “Come mi allaccio le scarpe”; “Come mi soffio il naso”; “Come mi lavo i denti” ecc. I bambini dovevano scrivere il succedersi di tutte le azioni dettagliatamente, poi, a scuola, uno di loro leggeva il tema e Manzi accompagnava la lettura eseguendo le azioni. L’esito era una pantomima esilarante, poiché ciò che si evidenziava era la mancanza di certi passaggi, l’approssimazione di altri, cosicché l’azione risultava inconcludente e i bambini, nel gioco della rappresentazione, capivano quali erano gli errori, i passaggi che mancavano nella descrizione, le imprecisioni. L’obiettivo era educare i bambini alla scrittura descrittiva, che è anche la scrittura scientifica: la capacità di osservare un oggetto, un fenomeno, e descriverlo in modo tale da renderlo (quasi) visibile da parte di chi legge.

Tania Convertini¹⁰, nel suo libro *L’ABC di Alberto Manzi*, alla lettera D come *Dialogo* descrive le modalità con cui il maestro rendeva il linguaggio un campo d’esperienza e l’aula era normalmente non lo spazio della lezione, ma del dialogo che Manzi sapeva animare e condurre con impeccabile strategia e creatività didattica. Dialogo che richiedeva una disposizione e una prossemica diverse da quelle dell’aula tradizionale.

Rendere i bambini capaci di un linguaggio trasparente e preciso era un tratto fondamentale della pedagogia di Manzi, come lo era in forme diverse e comuni obiettivi, negli stessi anni, nel lavoro di Danilo Dolci, Don Lorenzo Milani, Gianni Rodari. Le parole sono in connessione con le cose e le esperienze da una parte, e il pensiero dall’altra. Parlare è un’esperienza e saper parlare bene è un dispositivo fra i più potenti di cui disponiamo, ma dipende dall’educazione. La critica di Manzi è feroce nei confronti della mortificazione didattica spesso praticata nella scuola: parlare, leggere, scrivere sono tre azioni che richiedono una sinergia continua e su cui si basa tutto il processo di istruzione. Le parole sono una sorta di “tessuto connettivo”, che consente di portare energia e alimenti a tutti i saperi. Infine, le parole sono il software della scuola, l’errore grave è quello di insegnanti che le trattano come se fossero l’hardware.

⁹ D. Tridico, *Con il ricordo siamo tutti presenti, La scuola di Alberto Manzi raccontata dai suoi alunni*, Junior, Parma 2024, pp. 54-55.

¹⁰ Cfr. T. Convertini, *L’ABC di Alberto Manzi, maestro degli italiani*, Anicia, Roma 2024.

Bibliografia

- Convertini T., *L’ABC di Alberto Manzi, maestro degli italiani*, Anicia, Roma 2024.
- Farné R., *Buona maestra TV. La RAI e l’educazione da “Non è mai troppo tardi” a “Quark”*, Carocci, Roma 2003.
- Farné R., *Abbecedari e figurine. Educare con le immagini da Comenio ai Pokemon*, Marietti 1820, Bologna, 2019.
- Farné R., *Pedagogia visuale. Un’introduzione*, Raffaello Cortina, Milano 2021.
- Farné R., *Alberto manzi. L’avventura di un maestro*, Nuova edizione, Bologna University Press 2024.
- Manzi A., *El Loco*, Salani, Firenze 1979.
- Manzi A., *La luna nelle baracche*, Edizioni di Storia e Letteratura, Roma 2024.
- Manzi G., *Il tempo non basta mai. Alberto Manzi, una vita tante vite*, Red, Torino 2014.
- Tridico D., *Con il ricordo siamo tutti presenti, La scuola di Alberto Manzi raccontata dai suoi alunni*, Junior, Parma 2024.

2. Orzowei, dalla carta alla televisione

di Marcello Aprile

*Pao, forse noi non lo vedremo,
ma un giorno nascerà un mondo di pace.*

Orzowei, ep. 10

2.1. Un post sceneggiato

L'opera transmediale di cui discutiamo oggi ha due vite, una lontana più di vent'anni dall'altra. *Orzowei* è il secondo romanzo di Alberto Manzi (1955), dopo *Grogh, storia di un castoro* (premio Collodi 1950), ed è anche uno dei pochi esperimenti di post-sceneggiato, vale a dire di serie televisiva italiana del 1977 concepita appena dopo la riforma della Rai¹.

Il romanzo è stato pubblicato da Vallecchi nel 1955. Esso condivide con la serie² la vicenda di base con pochissime differenze; d'altra parte Manzi è autore unico del soggetto e della sceneggiatura. Nella serie, Orzowei è un ragazzo bianco trovato nella foresta e allevato dalla tribù africana degli Hutzi; gli viene imposto il nome di Mohammed Isa in onore di un amico del padre adottivo, Amunai; *Orzowei* 'il trovato' (è presentato così, con un'autotraduzione) è invece a metà tra un nome comune e un vero e proprio nome proprio, dato che è usato in entrambi i modi ("tu sei un orzowei" e "Orzowei è un bianco"). Vale la pena osservare che la parola *orzowei*, a differenza di qualche africanismo bandiera che puntella il tessuto lessicale del romanzo, più che della serie, è frutto della fantasia di Manzi e non esiste nelle lingue africane.

Il punto fondamentale di *Orzowei*, peraltro con decenni di anticipo sull'esplosione della questione in Italia (e segno inequivocabile della grandezza di Manzi), è l'accoglienza di una tematica vista senza schematismi:

¹ Su questo passaggio epocale cfr. almeno A. Grasso, *Storia della televisione*, Garzanti, Milano 1998, 2 voll., *passim*; il panorama più recente sulla lingua della televisione in Italia è in G. Alfieri, I. Bonomi, *Lingua italiana e televisione*, Carocci, Roma 2024.

² Prodotta da Oniro Film (Roma) e da RM Productions (Baviera), *Orzowei* è stato trasmesso da RAI 1 a cadenza settimanale a partire dal 28 aprile 1977.

Orzowei, da *bianco*, non viene accettato nella tribù Hutzi dov'è giunto da neonato ("Orzowei è un bianco, non sarà mai come noi", dice un guerriero Hutzi nella prima puntata), mentre da *selvaggio* non è accettato tra i coloni boeri. Nell'una e nell'altra comunità, e anche tra i nemici neri degli Hutzi, i Din, trova un mentore che lo aiuta nella lotta quotidiana: il già ricordato Amunai tra gli Hutzi, Pao tra i guerrieri Din, Paul (pronunciato *pol*, all'inglese, non come nella lingua originaria), ribattezzato *Fior di granturco*, tra i boeri. *Orzowei* ha tutte e tre le identità e contemporaneamente nessuna di esse: «Io non so cosa sono. Sono Swazi, sono Boscimano, sono bianco. E forse non sono niente di tutti e tre o sono tutti e tre messi insieme»³.

Possiamo ripetere, sia per il romanzo sia per la serie, che la commistione di generi è evidente: si tratta allo stesso tempo di un romanzo di formazione, di un'opera avventurosa e di un lavoro antropologico con forti ricadute didattiche e sociali.

2.2. L'ambientazione

Come dichiara Manzi a proposito dell'ambientazione,

Io, in fondo, scrivo sempre dei problemi che mi tormentano, di quei problemi che la gente intuisce, ma non riesce a vedere nella loro interezza. Neanche io riesco a vederli nella loro interezza, e ne sono contento, perché sono così gravi e complicati che è preferibile vederne solo una parte. Comunque, l'ambientazione in Africa, in Sud America, come nell'antica Pompei, serve solo a creare lo spazio dell'avventura. Orzowei, ad esempio, avrebbe potuto essere benissimo la storia di un piccolo meridionale trapiantato a Torino⁴.

Il romanzo è ambientato in un'area tra l'ex Swaziland, che dal 2018 si chiama eSwatini, e il Sudafrica, dove si concentra l'etnia swati. La serie è invece girata in Kenia, più familiare al pubblico europeo, e tra i masai, sembra per motivi politici⁵, dato che per vari paesi era un problema che si filmasse una storia in cui bianchi e neri si mescolavano pericolosamente o che il protagonista fosse bianco: anche l'ambientazione così viene parzialmente spostata e Orzowei passa dall'etnia swati a quella hutzi, ma resta intatto, in modo esplicito dalla settima puntata, lo sfondo storico del conflitto

³ A. Cassani, *Quanto ci manca Orzowei*, 26 aprile 2011; consultabile in rete all'indirizzo <http://muntari.cinefile.biz/quanto-ci-manca-orzowei/>.

⁴ Alberto Manzi a Teresa Buongiorno, *La Stampa TuttoLibri*, 19 gennaio 1980, p. 8.

⁵ Cfr. *ibidem*.

tra boeri e inglesi (“anche i bianchi hanno le loro tribù”, come dice Fior di granturco a Pao per spiegargli le dinamiche europee).

Il taglio documentaristico è una parte importante nella serie, sia che tratti la vita tribale delle popolazioni locali con intento antropologico (in particolare nella prima puntata), sia che ritragga i grandi scenari africani della jungla o della savana, indugiando molto, con lunghe sequenze mute, sulla flora e sulla fauna con colori diversi da quelli della narrazione, fatto che ci spinge a pensare che le scene paesaggistiche siano state girate a sé, se non proprio tratte da materiale di documentari dell'epoca (si comincia dalla seconda puntata, ma gli scenari naturali si susseguono di continuo, contribuendo ad abbassare notevolmente, con queste lunghe sequenze mute, la densità del parlato). L'impressione di questo materiale è che, più che ritrarre un luogo specifico, le riprese paesaggistiche rappresentino un'Africa astratta e prototipica, una sorta di cartolina attesa dall'immaginario del pubblico europeo con i *big five* (tigri, leoni, rinoceronti, elefanti, bufali) e altri animali che siamo abituati a pensare come collocati lì, persino con qualche incongruenza: i gorilla di pianura, per esempio, le cui immagini entrano più volte in *Orzowei*, non vivono nel sud-est dell'Africa ma nella parte occidentale del continente. Tutti difetti che il romanzo di Manzi non ha, diciamo chiaramente. Per di più il passaggio tra gli scenari accecanti e brulli dei villaggi e il verde della jungla nella serie è troppo repentino e irrealistico, come se si trattasse di scenari contigui, quando invece questi scenari richiedono climi profondamente diversi, impensabili a pochi chilometri di distanza.

2.3. La struttura della serie

Orzowei, malgrado il successo molto notevole, a cui, come vedremo, non è estranea la sigla dei fratelli De Angelis, è stato programmato per la domenica pomeriggio, collocazione che ha evidentemente privilegiato il pubblico adolescenziale. Considerando gli ascolti appare sconcertante che la serie non sia mai più stata mandata in onda, ma le sorti di Alberto Manzi presso la Rai erano evidentemente in declino su tutti i fronti. Nel 1980 lo scrittore aveva intenzione di recarsi in Africa (sarebbe stata la prima volta, visto che non l'aveva mai visitata) per scrivere il seguito di *Orzowei*⁶, progetto di cui non ci restano, a quanto sappiamo, neanche gli appunti (men che meno la sceneggiatura di una nuova opera per la televisione), e, passando dalla narrativa alla formazione, il *Corriere della Sera*, in un arti-

⁶ Lo riferisce Teresa Buongiorno, *La Stampa TuttoLibri*, 19 gennaio 1980, p. 8.

colo non firmato, denuncia qualche giorno prima che la Rai teneva inutilizzato nel cassetto un suo progetto sull'educazione dei bambini in età prescolare⁷. Evidentemente per la visionaria azione di Alberto Manzi nel servizio pubblico non c'era più posto.

Alle vicende travagliate di una serie che avrebbe ben potuto essere ritrasmessa almeno nella pausa della programmazione estiva, che fino a qualche anno fa era lo spazio adatto per riproporre film e serie del passato per riempire il palinsesto, ha contribuito un incendio che ha devastato la pellicola originale di *Orzowei*. Fino al momento in cui da qualche parte (immaginiamo sul versante tedesco, non su quello italiano, dato che il canale *galaxy* ha l'indirizzo @KosmischeEntweichen) nel 2020 è stata resa disponibile su YouTube l'intera opera⁸, dalla sesta puntata in poi nella versione restaurata. Per fortuna, quindi, la doppia nazionalità italo-tedesca dell'opera ha consentito un recupero che per la parte italiana sarebbe stato impossibile. Ancora oggi *Orzowei* non è nell'archivio di Raiplay, che pure è di tutto rispetto.

La serie ha aspetti moderni, ma anche lati premoderni e ingenuità, che la renderebbero difficilmente proponibile, così com'è, nel mondo di oggi.

Il materiale è suddiviso in un formato del tutto inconsueto, tredici puntate molto brevi, di meno di 25 minuti, che comprendono un interminabile riassunto delle puntate precedenti di circa tre minuti, più di un decimo dell'intera puntata, e la sigla, su cui torneremo. Si tratta, a tutti gli effetti, di un post-sceneggiato, anche assegnando alla parola il significato originario di *romanzo sceneggiato*, dal momento che esso ha alla base un'opera narrativa: per di più il materiale, montato diversamente, corrisponde proprio alle sei puntate che dello sceneggiato rappresentano il formato classico. Sono infatti divisi in sei parti tutti i classici della cultura televisiva italiana, dall'*Odissea* di Franco Rossi a *Pinocchio* di Comencini, al *Mulino del Po* ai *Promessi sposi*, fino al modello immediato più evidente per *Orzowei*, il *Sandokan* di Sergio Sollima trasmesso appena un anno prima⁹. I punti di contatto tra le due opere sono abbastanza chiari, anche se *Sandokan* rimane indiscutibilmente di un altro livello. Il modo di chiudere i singoli episodi, con un *cliffhanger* spesso costituito da un taglio della scena apparentemente casuale, è uno sviluppo, meno riuscito, della tecnica di regia di Sollima. Se l'episodio dell'uccisione di una pantera da parte di

⁷ *Corriere*, 30 dicembre 1979, p. 15.

⁸ www.youtube.com/watch?v=Y014biajyro&list=PL2R6TCgUwrpq_cdzimMnMgk4s126As3h&index=2 (data di consultazione: 30/04/2025).

⁹ Cfr. almeno D. de Fazio, «La lingua della fiction italiana», in M. Aprile, D. de Fazio, *La serialità televisiva. Lingua e linguaggio nella fiction italiana e straniera*, Congedo Editore, Galatina 2010, pp. 51-163, in part. pp. 93-106.

Isa è già nel 1953 nel romanzo di Alberto Manzi, le modalità in cui essa avviene ricordano molto quelle della memorabile scena con Sandokan alle prese con la tigre nel terzo episodio dello sceneggiato sollimiano.

L'altro punto di contatto è innegabilmente costituito dalla sigla e dalla martellante colonna musicale dei fratelli De Angelis: un enorme successo di pubblico, come, appena un anno prima, era stata la sigla di *Sandokan*, degli stessi autori¹⁰. Le testimonianze degli spettatori della nuova vita di *Orzowei* su YouTube sono eloquenti: molti di loro non ricordano quasi nulla dello sceneggiato, ma ricordano benissimo la sigla.

2.4. La lingua

Vediamo qualche notazione sulla lingua, che presenta uno stile serio semplice (parafrasando Sabatini)¹¹ e, soprattutto nella serie, non particolarmente invecchiato. Comincia a sembrare leggermente arcaica la posizione del pronome enclitico anziché proclitico in frasi come “Non parliamone neanche” (ep. 1), visto che oggi è più frequente l'altra; è ormai infrequente il pronome *noialtri*, *voialtri* come in “Non vi immischiate, voialtri!” (ep. 1); compare nell'opera qualche elisione in più di quelle oggi, come “ho deciso d'andarmene” (ep. 4); è più ampio di oggi l'impiego della *d* eufonica non solo per evitare l'incontro di due vocali uguali come in “ad aspettarti” (ep. 1), ma anche diverse, come in “ad essere” (ep. 3-4).

In generale, la lingua della narrazione e dei dialoghi è l'italiano (non è spiegato, peraltro, come Orzowei e i boeri comunichino nella stessa lingua quando il ragazzo ha vissuto nelle tribù masai e non ha mai visto un olandese nella sua vita).

L'andamento dei dialoghi ha una certa sostenutezza quando parlano gli anziani della tribù, come la donna che ha trovato Orzowei nella foresta:

Maledizione alla bianca luna e al leopardo che non se l'è divorato!
(ep. 1)

Gli darò il latte della mia capra, la carne di gazzella, la farina di mais, digiunerò per lui, maledizione alla bianca luna! (ep. 1)

¹⁰ Per un'analisi della sigla di *Sandokan* cfr. M. Palma, *I fratelli De Angelis e Sandokan, una storia nella storia*, in *Lingua italiana Treccani*, 3 febbraio 2020, testo disponibile al sito www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/Sandokan/06_Palma.html (data di consultazione: 30/04/2025).

¹¹ F. Sabatini, «Prove per l'italiano trasmesso (e auspici di un parlato serio semplice)», in *Accademia della Crusca* (a cura di), *Gli italiani trasmessi. La radio*, Firenze, Accademia della Crusca, Firenze 1997, pp. 11-27 (p. 11).

O negli interventi del saggio guerriero Utzi Amunai, che così si rivolge a Orzowei in un discorso intessuto di paragoni con gli animali introdotti da *come*, di avversative che limitano il contenuto dell'affermazione appena fatta (“ma adesso ti è nemico”, “ma sii astuto come il leopardo”), di congiuntivi esortativi (*sii*) e di futuri:

Non dimenticare che il bianco si vede bene nel bianco della foresta, e che ogni uomo che *incontrerai* tenterà di ucciderti [...]. So che ami il sole, *ma* adesso ti è nemico. *Sii* prudente, muoviti soltanto quando la notte nasconde ogni cosa. Corri veloce *come* la gazzella, *ma sii* astuto *come* il leopardo, e salta di ramo in ramo *come* la scimmia. E che la foresta ti sia amica.

Come si è appena visto, il futuro per rappresentare una promessa che si avvererà è costante:

Avrai la tua assegai e *potrai* costruire la tua capanna (ep. 1)

Tornerò, Amunai, e *tornerò* qui da guerriero (ep. 1)

Quando *sorgerà* la nuova luna, mi *troverai* qui ad aspettarti (ep. 1)

Un altro carattere che conferisce esoticità all'insieme sono le determinazioni geografiche e temporali:

Il sole è già nato tre volte nel cielo (ep. 2)

la città morta (ep. 2)

alla destra della Grande Stella (ep. 2),

la sostituzione di concetti “occidentali” con il linguaggio formulare:

Vedo la paura nei tuoi *occhi di cielo* (ep. 3-4)

Gli uomini dalla *pele di latte* (ep. 5)

La *canna tonante* (ep. 5),

il discorso riferito a sé stesso in terza persona:

Il giovane dipinto di bianco è molto coraggioso, ma non è saggio (ep. 3-4)

Pao è felice per te (ep. 3-4),

le credenze animiste:

Avevo un figlio come te, ma lo Spirito della Morte l'ha voluto nel Regno del Buio (ep. 3-4)

È qui che vivono gli Spiriti del Male (ep. 3-4)

Alla sostenutezza del discorso contribuiscono le frequenti inversioni dell'ordine determinato / determinante:

Maledizione alla bianca luna! (ep. 1)

La mia casa è la verde foresta (ep. 11)

e qualche anafora:

L'uomo dipinto non deve tremare. L'uomo dipinto deve imparare ad essere come gli altri (ep. 3-4).

Anche l'uso di pronomi sostenuti come *egli* non è tanto dovuto alla volontà di rispettare lo standard, quanto al desiderio di mantenere alto e solenne il tono del discorso:

Pao parla a ragione. Egli parla sempre con saggezza (ep. 3-4).

Naturalmente non mancano elementi di quello che dopo qualche decennio si sarebbe chiamato italiano dell'uso medio, come *mica* nelle negazioni ("Metti giù quell'arma, non vorrai mica uccidermi", ep. 6), qualche frase scissa ("Non siete voi che mi cacciate. Sono io che ho deciso d'andarmene", ep. 5; "È qui che vivono gli Spiriti del Male", ep. 3-4).

Segnaliamo infine l'emersione di qualche ricordo liceale di Manzi ("Il lancio delle loro asseggai oscurerebbe il cielo", ep. 12), in cui agisce la memoria del celebre scambio di battute tra Leonida e gli emissari persiani prima della battaglia delle Termopili.

2.5. In conclusione: il bilancio di un esperimento

L'*Orzowei* televisivo è un curioso esperimento che va collocato ovviamente nel periodo in cui la serie è nata. I colori caldi (non visibili, nell'ul-

timo scampolo di tv in bianco e nero della stragrande maggioranza degli abbonati RAI, ma immaginabili), la riuscita colonna sonora, l'avventura sono ingredienti che garantirono all'opera un grande successo iniziale nonostante i difetti strutturali che la rendono oggi improponibile, se non a chi la vide in quanto testimone diretto. La rivisitazione nostalgica è un limite che non basta a nascondere i pregi di *Orzowei*, molti dei quali vanno cercati proprio nell'ispirazione e nella concezione coraggiosa di Alberto Manzi, che si conferma, anche in un'opera non certo centrale nella sua attività, come un personaggio di tutto rilievo nella cultura italiana del Novecento.

Bibliografia

- Alfieri G., Bonomi I., *Lingua italiana e televisione*, Carocci, Roma 2024.
Cassani A., *Quanto ci manca Orzowei*, 26 aprile 2011 (consultabile in rete all'indirizzo <http://muntari.cinefile.biz/quanto-ci-manca-orzowei/>).
de Fazio D., «La lingua della fiction italiana», in M. Aprile, D. de Fazio, *La serialità televisiva. Lingua e linguaggio nella fiction italiana e straniera*, Congedo Editore, Galatina 2010, pp. 51-163.
Grasso A., *Storia della televisione*, Garzanti, Milano 1998, 2 voll.
Manzi A., *Orzowei*, Vallecchi, Firenze 1955.
Palma M., *I fratelli De Angelis e Sandokan, una storia nella storia*, in *Lingua italiana Treccani*, 3 febbraio 2020 (consultabile in rete all'indirizzo www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/Sandokan/06_Palma.html).
Sabatini F., «Prove per l'italiano trasmesso (e auspici di un parlato serio semplice)», in Accademia della Crusca (a cura di), *Gli italiani trasmessi. La radio*, Accademia della Crusca, Firenze 1997, pp. 11-27.

3. Il maestro Manzi e la formazione umanistica: la dimensione civica di imparare a leggere e scrivere

di Francesco Berardi

L'idea che l'alfabetizzazione contribuisca a realizzare una società inclusiva, dove tutti gli uomini abbiano pari dignità e pari diritto a realizzarsi, ha sorretto l'attività del maestro Manzi nella pratica e nella teoria. In un suo libricino sull'educazione civica scriveva:

Democrazia è libertà. Non solo: è anche socialità. Tutti hanno pari dignità sociale. Il ricco non conta più del povero; tutti sono uguali di fronte alla legge; la ricchezza deve servire per istruire tutti e dare così a tutti la possibilità di vivere meglio¹.

L'esperienza di *Non è mai troppo tardi* rappresentò, in effetti, un eccezionale volano di promozione sociale, perché per la prima volta in Italia, come mai era successo prima, erano superate le barriere del censo e della povertà culturale e le risorse messe a disposizione dal boom economico degli anni '50/'60 erano impiegate per garantire l'accesso ai minimi livelli di istruzione non solo ai futuri cittadini, ma anche a quanti, già adulti, esercitavano il proprio diritto di voto².

Alla base vi era una concezione antropologica che riconosceva nel pensiero e nella volontà decisionale le due peculiarità dell'uomo:

Un uomo, un fiore, un gallo, un gatto. Esseri viventi. Per il solo fatto di vivere, un fiore è un fiore; un gallo è un gallo; un gatto è un gatto. Ma

¹ A. Manzi, *La società: spunti per lezioni di educazione civica*, AVE, Roma 1970, p. 22.

² Cfr. M. Benetton, *Il normale evento della rivoluzione pedagogica di Alberto Manzi*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica», 16, 2021, pp. 155-169: 158; 163 sg.; sul senso dell'esperienza di *Non è mai troppo tardi*, vd. R. Farné, *Buona maestra TV. La Rai e l'educazione da "Non è mai troppo tardi" a "Quark"*, Carocci, Roma 2003.

ad un uomo non basta solo vivere. Quale differenza passa tra tutti gli esseri viventi e l'uomo? L'uomo pensa, decide³.

Ne deriva che l'uomo realizza pienamente sé stesso quando sviluppa le sue propensioni culturali e sociali e che, di conseguenza, l'educazione ha una finalità propriamente civica:

Educazione civica è il ricordarsi di essere in ogni momento della nostra vita degli uomini e dei cittadini; è il ricordarsi di conoscere e di cercare di risolvere, in ogni momento, i problemi che travagliano l'umanità⁴.

L'obiettivo di Manzi è quindi la formazione di un cittadino che partecipa alla vita politica dando il suo contributo in termini di pensiero critico ed emancipandosi attraverso il ricorso consapevole e accurato alla parola⁵. In appunti presi in preparazione di alcune lezioni di didattica il maestro scrive:

Scopo dell'educazione: preparare e favorire l'integrazione del fanciullo nella società (conoscenze, abitudini, regole di comportamento morale, tutto in funzione della società); tendere allo sviluppo pieno della personalità umana; sapersi esprimere con i propri mezzi⁶.

Manzi «esalta la parola, la parola liberatrice e autentica, che incrementa la discussione e la nascita dei problemi e non è fine a sé stessa, ma è sempre legata alla possibilità di comprendere meglio l'esperienza, la realtà»⁷:

La discussione era un ottimo strumento; un ragazzo che cominciava ad affermare una cosa, ascoltando gli altri che esprimevano ognuno la propria ipotesi su un certo fenomeno, se all'inizio era convinto che quella cosa era nera, poi cominciava a dire che era nera, ma alcune parti pote-

³ A. Manzi, *La società*, cit., p. 5.

⁴ A. Manzi, *La società*, cit., p. 1

⁵ Cfr. A. Falconi, «Il Centro Alberto Manzi», in G. Manzi (a cura di), *Il tempo non basta mai. Alberto Manzi: una vita tante vite*, ADD, Torino 2014, pp. 211-215: «l'emancipazione dell'uomo, il metterlo nelle condizioni di poter avere dei diritti e di poterli far valere, di sentire che ci sono dei doveri perché nessuna comunità può nascere se si nega l'altro a favore di sé, saranno il perno su cui ruota la vita di Alberto Manzi» (p. 213). Sull'impegno morale e civico della didattica di A. Manzi, vd. R. Farné, *Alberto Manzi, l'avventura di un maestro*, Bologna University Press, Bologna 2011.

⁶ Si può consultare questo materiale alla pagina web www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/03/CentroAlbertoManzi-nuovelezionididattica.pdf.

⁷ Cfr. M. Benetton, *Il normale evento*, cit., p. 160.

vano essere gialle o verdi...Questo discutere insieme, che non durava in genere più di venti minuti, portava i ragazzi a rivedere quello che loro sapevano, o credevano di sapere, obbligandoli in un certo senso a parlare e ad ascoltare gli altri e ad esprimere le proprie opinioni⁸.

Se volessimo, ora, definire una pedagogia del genere che vuole formare l'uomo valorizzandone le attitudini critiche e civiche, dovremmo usare l'aggettivo "umanistica" accanto al moderno "inclusiva"⁹, salvo intendere il termine secondo l'accezione originaria che non opponeva affatto le scienze alle lettere, ma riconduceva tutte le discipline (in latino *artes*) alla costruzione di un alto profilo morale e culturale pronto ad assumere gli impegni di cittadino grazie a una scaltrita capacità di parlare in pubblico con profondità di contenuti e abilità dialettica¹⁰:

nulla a mio parere è più insigne della capacità di avvincere con la parola l'attenzione degli uomini, guadagnarne il consenso, spingerli a piacimento dovunque e da dovunque a piacimento distoglierli: questa sola capacità ha sempre avuto importanza ed è sempre prevalsa presso i popoli liberi e principalmente nelle comunità governate dalla pace e dall'ordine [...] perché proprio per questa ragione noi siamo incomparabilmente superiori alle bestie, in quanto discorriamo tra noi e possiamo esprimere a parole i nostri pensieri. E allora, chi negherà la giusta amministrazione a questa capacità, chi dubiterà di dover riservare a essa il massimo sforzo, onde eccellere tra gli uomini stessi proprio in quella facoltà in virtù della quale principalmente l'umanità sopravanza le bestie? [...] Perciò continuate come state facendo, giovani miei, ad applicarvi all'attività cui vi state dedicando sì da poter dare onore a voi stessi, vantaggi agli amici, giovamento allo stato (Cicerone, *de orat.*, 1, 30-34).

Queste parole, tratte dai paragrafi iniziali del *de oratore* di Cicerone, introducono «una grande riflessione sulla cultura delle élites, in cui viene presentata una delle prime versioni di quel modello educativo globale che oggi chiameremmo cultura umanistica»¹¹: si tratta di un ambizioso pro-

⁸ A. Manzi, *Non è mai troppo tardi. Testamento di un maestro. L'ultima conversazione con Roberto Farné*, EDB, Bologna 2017, pp. 45 s.

⁹ Vd. *ivi*, p. 158: «per Manzi l'educazione va intesa come emancipazione dell'uomo, umanizzazione autentica»; e ancora «Manzi riesce a mettere in risalto... la centralità dell'educazione come umanizzazione dell'uomo, fondata sul valore e sulla libertà della persona, nonché sull'imprescindibilità del rapporto con l'altro».

¹⁰ Sul concetto di *humanitas*, vd. F. Wehrli, *Studien zu Ciceros De oratore*, «Museum Helveticum», 35, 1978, pp. 74-99; circa il legame tra le diverse discipline vd. *Cic. Arch.* 2.

¹¹ *Marco Tullio Cicerone. De oratore*, a cura di P. Li Causi - R. Marino - M. Formisano, introduzione di E. Romano, Dell'Orso, Alessandria 2015 (quarto di copertina).

getto di rifondazione della *res publica* attraverso un programma educativo centrato sull'eloquenza, di cui in verità il primo assertore fu l'oratore greco Isocrate: questi, sostenendo che l'uomo non può accedere ad una conoscenza certa per orientare il proprio agire, considera la retorica come l'unico sapere in grado di formulare e indirizzare al bene comune le opinioni fondate sui valori politici e sociali della comunità¹². La conoscenza delle lettere costituisce un requisito necessario per chi intende governare, come viene spiegato a Nicocle, re di Cipro¹³:

e non credere di poter ignorare alcuno tra i poeti insigni e i sofisti, ma sii ascoltatore attento degli uni, allievo degli altri, e preparati ad essere giudice dei peggiori, emulo dei migliori; infatti, attraverso questi esercizi subito diverresti tale quale abbiamo stabilito che sia necessariamente chi vuole governare con rettitudine e amministrare la città come si conviene (Isocrate, *ad Nic.* 13).

Questa visione di un'oratoria basata sull'opinione, ma sottratta ai rischi dell'amoralità grazie alla cultura, piacque molto a Cicerone, il quale ereditò l'idea di una retorica umanistica sviluppandola in una profonda riflessione di carattere epistemico e pedagogico¹⁴. Il ragionamento di Cicerone affronta il problema del rapporto tra talento naturale ed educazione (1, 113-136) per descrivere poi la formazione più adeguata a dare all'oratore quelle competenze culturali, morali e tecniche che lo aiutino ad espletare i compiti di governo. Cicerone vede nell'oratore il convergere di talento (*ingenium*) e dottrina (*ars*); in coerenza con il rifiuto di un'idea solo tecnica dell'oratoria, privilegia le doti naturali sulla dottrina: lo studio teorico della disciplina con le sue regole e il suo metodo (*rationem dicendi et viam*: 1,

¹² Vd., in particolare, Isocr. *in soph.* 8; *pax* 28; *antid.* 253-255; 271-280; *epist.* VII, 3-4; 7; cf. Quint. *inst.* 2, 15, 13; vd. A. D. Leeman, H. Pinkster, *M. T. Cicero. De oratore libri III*, 1. Band: Buch I, 1-165, Heidelberg, Carl Winter, 1981, pp. 191-194; E. Narducci, *Cicerone. Dell'oratore*, Rizzoli, Rizzoli, Milano 2018⁴, pp. 32-33; su Isocrate, vd. T. Poulakos, «Isocrates' Civic Education and the Question of *Doxa*», in Id., D. Depew (eds.), *Isocrates and Civic Education*, University of Texas Press, Austin 2004, pp. 44-65.

¹³ Vd. anche Isocr. *antid.* 296; la propedeuticità delle lettere alla formazione del politico ideale è tema caro anche Platone (*leg.* 809b-811a), che però guarda allo studio della filosofia piuttosto che della retorica e polemizza con il sapere tradizionale centrato sul mito; vd. H. I. Marrou, *Storia dell'educazione nell'antichità*, trad. it. di U. Massi, prefazione di G. Tognon, postfazione di P. Cesaretti e F. Lo Monaco, Studium, Roma 2016, pp. 179-185.

¹⁴ Isocr. *in soph.* 14-17; *antid.* 178-214; *epist.* VI 8-10; *Nic.* 7; *paneg.* 50; *panath.* 30-32; sulla pedagogia isocratea vd. W. Steidle, «Redekunst und Bildung bei Isokrates», in *Hermes* 80, 1952, pp. 257-296; sull'umanesimo di Isocrate, vd. H. I. Marrou, *Storia dell'educazione*, cit., pp. 212-214; su Cicerone e l'educazione vd. A. Grilli, «L'educazione in Cicerone», in *Rend. Ist. Lomb. Classe di Lettere* 130, 1996, pp. 353-364.

87) non riesce a fornire quella vivacità d'intelletto che permette di assolvere ai doveri del buon oratore (1, 113-117): reperire i migliori argomenti, abbellirli, ricordarli (1, 187; 2, 120) e porgerli con decoro, discutendone in maniera adeguata alle circostanze senza venir meno al contegno e all'auto-revolezza in cui si manifesta l'*habitus* del *civis Romanus*. Tuttavia, la passione per lo studio e l'infaticabile applicazione possono aiutare a sviluppare le attitudini naturali e a rendere l'oratore all'altezza delle responsabilità sociali a lui affidate (1, 146-147). La gravità delle questioni che affronta e la difficoltà di parlare dinanzi a un uditorio spesso volubile e assai critico non devono scoraggiarlo, ma convincerlo della necessità di perfezionarsi attraverso l'esercizio. Cicerone delinea un *curriculum* di studi (1, 150-159) che, sul piano della metodologia didattica, fa leva su esercizi di lettura e riscrittura di testi¹⁵ e, a livello di contenuti, comprende tutte le cosiddette arti liberali¹⁶: l'oratore non è un semplice esperto delle tecniche e delle strategie dell'argomentazione persuasiva, ma un uomo completo, corredato di un ricco bagaglio culturale in cui convivono interessi filosofici, letterari, artistici insieme a conoscenza delle leggi, delle istituzioni, della storia politica e del costume.

In questa cornice ideologica la lettura assume una funzione fondamentale e propedeutica all'intera impalcatura pedagogica non tanto perché un uomo che sa leggere e scrivere riesce a decodificare le leggi che regolano la comunità evitando arbitrii e soprusi, ma perché attraverso la lettura può dotarsi di quelle conoscenze culturali e quelle competenze argomentative necessarie per partecipare con consapevolezza alla gestione della cosa pubblica:

nella preparazione quotidiana ero solito sottopormi a quell'esercizio di cui sapevo si serviva abitualmente il nostro avversario Gaio Carbone: presi dei versi i più solenni possibile o letto qualche brano oratorio fino a quel punto che potevo mandare a memoria, riferivo a voce quello stesso argomento che avevo letto con parole il più possibile diverse da quelle lette (Cicerone, *de orat.*, 1, 154).

Bisogna anche leggere i poeti, conoscere la storia, rileggere continuamente i maestri e gli scrittori di tutte le discipline liberali e bisogna

¹⁵ Sull'esercitazione retorica descritta da Crasso vd. L. Calboli Montefusco, *Quintilian and the Function of the Oratorical exercitatio*, «Latomus», 55, 1996, pp. 615-625.

¹⁶ Cf. E. Romano, «*Eruditio libero digna*: modelli educativi e modelli culturali nel *De oratore*», in P. De Paolis (a cura di), *Modelli educativi e formazione politica in Cicerone* (Atti del V Simposio Ciceroniano), Università degli studi di Cassino e del Lazio meridionale, Cassino 2014, pp. 11-28.

iodarli, spiegarli, correggerli, criticarli, confutarli a scopo di esercitazione (Cicerone, *de orat.*, 1, 158).

La lettura di cui parla qui Cicerone è una forma di appropriazione dei modelli dal punto di vista dei contenuti e della forma: la frequentazione di testi, greci e latini, ritenuti fondamentali per la civiltà romana, garantisce il possesso di un solido patrimonio culturale, ma anche l'acquisizione di un vocabolario ricco ed elegante: la lettura, disse Apollonio, forse il Molone, è nutrimento dello stile¹⁷. Si tratta, però, di una lettura critica, che intende spiegare e persino criticare i testi aprendo la strada a un lavoro di parafrasi e di riscrittura del modello.

Siamo di fronte a un livello molto alto di apprendimento dove la lettura costituisce un vero e proprio esercizio di supporto nel progressivo affinamento delle capacità di scrittura. Queste erano acquisite attraverso un *curriculum* di esercizi strutturato sulla base delle diverse tipologie di testo (narrativo, descrittivo, argomentativo) e pensato nella forma di un allenamento (*progymnasmata*) graduato secondo criteri di progressiva difficoltà: partendo dalla composizione di semplici forme narrative come la favola o l'aneddoto si arrivava alla discussione di un argomento civico o morale secondo i due opposti punti di vista e alla simulazione di una proposta di legge, introducendo quindi lo studente ad una vasta gamma di competenze linguistiche, espressive e sociali, tra cui non ultima l'empatia, sempre con l'obiettivo di formare un cittadino in grado di prendere la parola in pubblico¹⁸. La lettura critica e il principio di imitazione-rielaborazione costituivano la metodologia privilegiata di appropriazione delle strutture logico-espressive: il maestro proponeva allo studente una serie di modelli che erano letti, parafrasati e rielaborati. L'attenzione alla finalità civica si mostrava non solo nella direzione del *curriculum*, orientato verso il discorso pubblico, ma anche nella selezione dei temi trattati: contenuti edificanti sul piano civico caratterizzavano le letture dei ragazzi già dai primi esercizi dalla chiara funzione morale come la favola e l'aneddoto, fino all'approfon-

¹⁷ La sentenza, riportata da Theon 1 = 61, 30-32 Sp. (p. 4 P.), gioca sulla metafora che accosta la lettura all'assimilazione dei cibi in ragione della sua capacità di beneficiare la mente umana nutrendola di concetti: ampiamente attestata nell'antichità (vd. Sen. *epist.* 2, 3-4; Plut. *aud. poet.* 14e-f; 15b-c; e-f), l'immagine passa attraverso la dottrina della *ruminatio* in Guillaume de Saint-Thierry (XI sec.) per arrivare a Montaigne (*Essais* 1, 26) e alla scuola gesuitica: Jean-Joseph Surin e Michel De Certeau, *Il parlare angelico. Figure per una poetica della lingua* (Secoli XVI e XVII), Olschki, Firenze 1989, p. 139 sg.; vd. *Lettera di Papa Francesco sul ruolo della lettura nella formazione*, Roma, 2024, pp. 31-33.

¹⁸ Sui *progymnasmata* vd. F. Berardi, *La retorica degli esercizi preparatori. Glossario ragionato dei Progymnasmata*, Olms, Hildesheim-Zürich-New York 2017.

dimento di spinose questioni etico-civili negli esercizi della *thesis* e della proposta di legge, che gli studenti discutevano dopo essersi fatta un'opinione attraverso la lettura di testi letterari e filosofici connessi all'argomento¹⁹. Ma com'era praticata questa lettura?²⁰

Teone, l'autore del manuale di *progymnasmata* più antico, pensa a una lettura critica e performativa, che mira a cogliere strutture discorsive, tecniche di argomentazione e di disposizione degli argomenti, meccanismi di patetizzazione, modalità di costruzione dei personaggi (Theon 13 = 102, 24-103, 10 P.-B.). Parte rilevante dell'esercizio consiste nell'accompagnare l'enunciazione del testo con una voce e una gestualità adeguate al contenuto; la lettura deve, cioè, essere espressiva²¹: come un attore di teatro che recita la sua parte, lo studente dovrà immedesimarsi nelle circostanze del discorso (protagonisti, fatti, luoghi, tempi) così da esserne coinvolto emotivamente. Una voce adeguata ai contenuti eromperà spontaneamente secondo un meccanismo naturale che fa scaturire il tono corrispondente all'emozione provata (Theon 13 = 103, 11-23 P.-B.). Il processo descritto da Teone pare fondato sull'immaginazione che produce nel lettore la partecipazione diretta e il coinvolgimento nei fatti raccontati. Il fenomeno è illustrato da Quintiliano nel capitolo dell'*Institutio oratoria* dedicato alla recitazione: alla base del meccanismo di lettura partecipata vi è la fantasia grazie alla quale l'uomo riesce a rappresentare dinanzi agli occhi della mente i contenuti del testo, immedesimandosi nei personaggi e nei fatti così da provare le stesse emozioni dei protagonisti²². Saper leggere significa lasciarsi coinvolgere dal testo, fingere di essere alla presenza dei fatti, e questa è una competenza che va acquisita a scuola perché dipende dalla sensibilità del lettore²³.

¹⁹ Sulla funzione civica e morale dei *progymnasmata* vd., in particolare, C. A. Gibson, *Better living through prose composition. Moral and compositional pedagogy in ancient Greek and Roman Progymnasmata*, «Rhetorica», 32, 2014, pp. 1-30; P. Chiron, *Manuel de rhétorique. Comment faire de l'élève un citoyen*, Les Belles Lettres, Paris 2020, pp. 9-62; 199-201.

²⁰ Per una storia della lettura nell'antichità, vd. G. Cavallo, R. Chartier (a cura di), *Storia della lettura*, Laterza, Bari 1995.

²¹ I ragazzi vi erano educati già nella scuola del grammatico: vd. Dion. Thr. GG I 1, p. 6, 5-7 Uhlig; Schol. Lond. Dion. Thr. GG I 3, pp. 474, 2-13 e 477, 21-26 Uhlig; Comm. Byz. GG I 3, pp. 568, 44-569, 1 Uhlig.

²² Quint. inst. 11, 3, 61-62; cf. 6, 2, 29-30 per la descrizione del meccanismo fantastico, vd. A. Cavarzere, *Gli arcani dell'oratore. Alcuni appunti sull'actio dei Romani*, Antenore, Padova 2011, pp. 117-141 (in particolare 130-139 riguardo la teoria di Quintiliano).

²³ Per un approfondimento vd. B. F. Scholz, «Sub oculo subiectio: Quintilian on *Ekphrasis* and *Enargeia*», in V. Robillard, E. Jongeneel (eds.), *Pictures into Words. Theoretical and Descriptive Approaches to Ekphrasis*, VU University Press, Amsterdam 1998, pp. 73-99.

Sia che si tratti di brani di oratori o di storici, lo studente dovrà prendere a modello non tutte le caratteristiche che un testo presenta a livello di stile e di composizione, ma solo quelle degne di nota, distinguendo bene tra vizi e virtù dell'autore. Teone non raccomanda, cioè, l'imitazione pedissequa di un unico autore, ma un approccio molto più critico ed eterogeneo alle fonti classiche per cui bisogna selezionare quello che di buono vi possa essere in più autori e farlo proprio, persino di fronte a campioni del calibro di Demostene che pur sembra aver parlato in maniera perfetta (Theon 104, 27-105, 14 P.-B.). Per educare i giovani alla lettura critica e meditata, il maestro può servirsi di commenti che egli stesso ha preparato appositamente per guidare i propri discepoli nell'approccio ai testi.

Questo quadro delineato da Teone presenta molte affinità con l'analoga trattazione riservata alla lettura da Quintiliano nell'*Institutio oratoria* e ampiamente studiata dalla critica²⁴. Tale affinità, che rientra in una più ampia cornice di congruenze tematiche e dottrinarie tra i due manuali²⁵, si coglie sia a livello di percorso curricolare, sia in relazione alla precettistica. Anche Quintiliano parla della lettura nei termini di un esercizio di supporto al programma di avviamento alla retorica (*progymnasmata*) condividendo obiettivi e metodi didattici: la finalità è individuata nell'arricchimento del vocabolario e nella conoscenza dei procedimenti compositivi e viene raccomandata l'imitazione di più modelli tratti dall'oratoria e dalla storiografia e vagliati criticamente²⁶. Tuttavia, l'analisi di Quintiliano, che fa esplicito riferimento a maestri greci²⁷, si distingue per una più spiccata sensibilità alle dinamiche connesse al processo di insegnamento-apprendimento e una più matura capacità di elaborare i concetti in senso pedagogico, aprendoci le porte della sua aula: uno studente, a turno, legge il testo ad alta voce dinanzi alla classe, perché si abitui a pronunciare correttamente le parole. Per educarlo ad assumere l'atteggiamento che gli sarà utile nella comunicazione pubblica, il maestro potrà chiedergli di imparare a memoria dei brani selezionati e glieli farà recitare con il tono di voce e la gestualità adeguati²⁸. Il maestro, poi, espone il motivo per cui è stato

²⁴ Sulla lettura come esercizio scolastico vd. ora A. Raschieri, *Alla ricerca del lettore ideale: insegnamento retorico e modelli letterari tra Quintiliano e Dione di Prusa*, «Lexis», 35, 2017, pp. 335-353; F. R. Nocchi, *Quintiliano. Modelli pedagogici e pratiche didattiche*, Morcelliana, Brescia 2020, pp. 113-128.

²⁵ Per una sintesi delle affinità, soprattutto in materia di *progymnasmata*, vd. T. Reinhardt, M. Winterbottom, *Quintilian*, cit., pp. xxx-xxxiv.

²⁶ Quint. inst. 2, 5, 6-9; 18-20; cf. 10, 1, 1-2; 8-15 per i benefici della lettura apprezzabili nell'abbondanza di argomenti e di lessico (*copia rerum et verborum*).

²⁷ Quint. inst. 2, 5, 3.

²⁸ Quint. inst. 1, 11, 14; perché perfezionino le proprie capacità di recitazione Quintiliano prevede per i suoi studenti un tirocinio presso attori professionisti (inst. 1, 11, 1-14),

scelto quel brano indirizzando l'analisi del testo²⁹. La lezione non è frontale, perché il maestro sollecita con domande-guida i ragazzi mettendo alla prova la loro capacità critica³⁰. Talora si leggono esempi di orazioni predisposti appositamente dal maestro, ma giova di più prendere un'orazione di Cicerone o di Demostene e sottoporla a riscrittura lì dove essa sembra in qualche parte manchevole: il ragazzo accetta, infatti, più volentieri l'errore rilevato nel discorso di un altro piuttosto che nel proprio³¹. Non sarà inutile, quindi, leggere orazioni cattive perché il maestro metta in guardia gli studenti dai difetti³².

La pratica di prepararsi all'oratoria attraverso la lettura, la parafrasi e la rielaborazione di modelli dovette essere ampiamente affermata in epoca imperiale, soprattutto a partire dagli inizi del II sec. d.C., quando alcune *routines* didattiche, ritenute evidentemente più proficue, appaiono consolidate a fronte di una diffusa alfabetizzazione (specialmente nelle aree urbane) e di una larga partecipazione alla cultura scritta nella vita quotidiana. Saper leggere e scrivere è viatico all'ascesa sociale³³; in una lettera un militare di marina ringrazia il padre per averlo fatto studiare perché questo gli consentirà un avanzamento di carriera³⁴. Dione di Prusa, eminente rappresentante di questa stagione, delinea nell'*orat.* 18 *Sull'esercizio alla parola* (Περὶ λόγου ἀσκήσεως) il percorso di formazione di un gentiluomo desideroso di partecipare alla vita pubblica, ma ormai avanti con l'età e, quindi, con poco tempo a disposizione per darsi una cultura adeguata agli incarichi politici cui aspira. Omero è imprescindibile, così come lo sono Menandro ed Euripide; seguono gli storici Erodoto, Tucidide e Senofonte e, infine, gli oratori, Demostene e Lisia. Dinanzi a questi modelli Dione suggerisce di leggere brani e prodursi o in una riscrittura variando le parole del testo o in una vera confutazione, contraddicendo alcuni punti: soltanto in questo modo il lettore potrà assimilare pensieri e lessico degli autori. Nel caso in cui alcune frasi siano piaciute particolarmente, è bene impararle a memoria, ma non alla maniera dei bambini che memorizzano opere intere. Occorre selezionare i testi ed esercitarsi su pochi brani per evitare

come del resto è tramandato per i più grandi oratori dell'antichità, Demostene (*inst.* 11, 3; *Plut. Demosth.* 11, 1) e Cicerone (*Plut. Cic.* 5, 3).

²⁹ *Quint. inst.* 2, 5, 6-7.

³⁰ *Quint. inst.* 2, 5, 13-14.

³¹ *Quint. inst.* 2, 5, 16-17.

³² *Quint. inst.* 2, 5, 10-12.

³³ L'immagine della lettura come viatico (*ephodion*) si trova in Basilio (*de legendis gentiliū libris* 4, 8-9) in riferimento alla formazione morale e spirituale, come ricordato recentemente dalla lettera di Papa Francesco sul ruolo della letteratura nella formazione (par. 11).

³⁴ Vd. *BGU* II 423.

di perdersi tra molti libri e molti nomi³⁵, un rischio che è stato ben illustrato da Seneca in una famosa epistola³⁶. La cultura letteraria è requisito fondamentale per ambire alle cariche pubbliche e rimarrà tale anche quando, nel IV e V sec., i livelli di alfabetizzazione crolleranno a causa della crisi dell'Impero: un editto emanato da Costanzo II e Giuliano nel 360 limitava l'accesso all'amministrazione imperiale a chi avesse praticato le lettere e apparisse meritevole, per facondia e cultura, dei più alti gradi sociali³⁷.

Studiando il testo di Dione, destinato a sollecitare la capacità di lettura in un uomo maturo, ma che ambisce a funzioni pubbliche, viene da dire: *Non è mai troppo tardi!* La battuta è utile a individuare alcuni punti di contatto tra la didattica del maestro Manzi e la pratica antica. Li ritroviamo in un foglio manoscritto che restituisce appunti sulla pratica didattica della lettura:

Saper leggere è comprendere esattamente ciò che si è letto, apprezzare il valore e l'esattezza; riflettere e giudicare.

L'apprendimento passa attraverso stadi successivi di acquisizione:

- 1) ed[ucazione] sensomotoria;
- 2) sviluppo del linguaggio (articolazione e pronuncia);
- 3) acquisizione meccanismi fondamentali;
- 4) lettura orale;
- 5) comprensione della lettura;
- 6) lettura espressiva;
- 7) lettura personale³⁸.

Molti di questi punti si ritrovano nella pratica di una lettura che, per gli antichi, fu sempre performativa, critica e propedeutica alla personale rielaborazione del pensiero. Saprà davvero leggere chi, davanti a un verso fosse anche di Omero, dirà "non corretto", "non a proposito", non meno che "corretto" e "a proposito"³⁹. Interessanti risultano essere, a tal riguardo, le note che Manzi aggiunge in margine agli ultimi concetti, soprattutto all'idea di "lettura espressiva":

Far leggere spesso, per breve tempo, autori adatti a lui [scil. il bambino] [...]

³⁵ Vd. Dio Chrys. *orat.* 18, 7-8 e 18-19, per cui vd. E. Amato, *Traiani praeceptor. Studi su biografia, cronologia e fortuna di Dione Crisostomo*, Presses universitaires de Franche-Comté, Besançon 2014, pp. 119-122.

³⁶ *Sen. epist.* 2.

³⁷ Vd. *Cod. Theod.* 14, 1, 1 per cui vd. G. Cavallo, *Oralità scrittura*, cit., p. 33.

³⁸ È possibile consultare il testo alla pagina web www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/03/CentroAlbertoManzi-la-lettura.pdf.

³⁹ *Plut. aud. poet.* 20d e 26b.

Lettura espressiva: coltivando la lettura espressiva si impara a parlare; aiuta a comprendere meglio quello che si legge; inizialmente è il maestro a leggere; poi chiede perché si è fermato, ha letto rapidamente o meno.

Le letture devono avere argomenti molto diversi perché suscitatrici di idee.

Lettura orale collettiva: tutti libro chiuso, uno solo lo apre e legge = gli altri dovranno saper rispondere alle domande che verranno fatte su ciò che il compagno ha letto.

E in alcune riflessioni consegnate all'*Agenda Casa Serena* Manzi cerca di spiegare la ritrosia dei ragazzi alla lettura:

E il libro è faticoso, spesso noioso [...]. In verità la colpa non è della televisione (anche se la televisione potrebbe fare molto per sollecitare la lettura, e non solo dei bambini), il fatto è che i bambini non sono stati educati al "gusto" della lettura. Iniziano a leggere sui libri scolastici dove spesso si parla di tutto, dei problemi sociali, delle guerre, delle malattie, della fame nel mondo... e ci si dimentica che proprio questi primi libri dovrebbero invece suscitare interesse alla lettura, gusto alla lettura. Spesso ci si dimentica che anche il saper leggere sviluppa la crescita intellettuale ma non si ha gusto a leggere se quel che si legge non ci interessa. Il punto è proprio questo: dopo aver fatto tanti sforzi per imparare a leggere, il bambino scopre un libro insulso, pieno di cose che costano fatica ad essere comprese e che non gli dicono proprio nulla (A. Manzi, *Agenda Casa Serena*, 1988).

Non mi sembra che la didattica di Manzi, per pratica e per teoria, sia molto distante da quella di Quintiliano e, in generale, degli antichi maestri che invitavano a leggere a voce alta e in maniera espressiva testi piacevoli, diversi per contenuti e per stile, edificanti sotto il profilo civico e morale, propedeutici all'acquisizione di un'attitudine alla riflessione e alla rielaborazione personale dei contenuti e non all'assimilazione mnemonica⁴⁰. Insomma, imparare a leggere in maniera espressiva significa per Manzi imparare a parlare. Vale la pena ribadire questo concetto, che si trova negli appunti, per sottolineare come esso contribuisca alla possibilità di partecipare attivamente alla vita democratica. Leggere un testo con le giuste pause, con il tono adatto al discorso, significa calarsi in questo, far propri gli argomenti, assumere i ruoli dei personaggi, maturando capacità di analisi critica, empatia e attitudine a parlare in pubblico. In breve, per la funzione civica e critica ad essa associata e per le modalità in cui si realizza, la

⁴⁰ Su questi ultimi concetti vd. Sen. *epist.* 33, 7-8; 84, 5.

lettura proposta da Manzi è "lettura umanistica". All'antichista fa piacere constatare come questa stessa idea sia ora notevolmente valorizzata dalla didattica contemporanea come strategia di apprendimento. La competenza di lettura non si calcola sulla velocità nell'interpretare i grafemi e riprodurre correttamente i suoni, ma è capacità di analizzare criticamente il contenuto di pensiero, scrive Citton⁴¹, senza rinunciare a percorrere i sentieri dell'immaginazione. Ed è proprio questo il senso più profondo dell'insegnamento dei retori antichi: la lettura è «la visione di un sogno ad occhi aperti»⁴². Serve far nostra questa lezione perché leggere un libro continui ad essere per i ragazzi un'esperienza piacevole e stimolante: a chi metteva in dubbio la sopravvivenza del libro nella società post-industriale, Italo Calvino rispose indicando nella visibilità una delle qualità della lettura da riscoprire, definendola come «il potere di mettere a fuoco visioni a occhi chiusi, di far scaturire colori e forme dall'allineamento dei caratteri alfabetici neri su una pagina bianca, di pensare per immagini»⁴³.

Bibliografia

- Amato, E., *Traiani praeceptor. Studi su biografia, cronologia e fortuna di Dione Crisostomo*, Presses universitaires de Franche-Comté, Besançon 2014.
- Benetton, M., *Il normale evento della rivoluzione pedagogica di Alberto Manzi*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica», 16, 2021, pp. 155-169.
- Berardi, F., *La retorica degli esercizi preparatori. Glossario ragionato dei Progymnasmata*, Olms, Hildesheim-Zürich-New York 2017.
- Calboli Montefusco, L., *Quintilian and the Function of the Oratorical exercitatio*, «Latomus», 55, 1996, pp. 615-625.
- Calvino, I., *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Garzanti, Milano 1988.
- Cavallo, G., Chartier, R. (a cura di), *Storia della lettura*, Laterza, Bari 1995.
- Cavarzere, A., *Gli arcani dell'oratore. Alcuni appunti sull'actio dei Romani*, Antenore, Padova 2011.
- Chiron, P., *Manuel de rhétorique. Comment faire de l'élève un citoyen*, Les Belles Lettres, Paris 2020.

⁴¹ Y. Citton, *La compétence littéraire: apprendre à (de)jouer la maîtrise*, «Il verri», LVI, 45, febbraio 2011, pp. 32-41; sul tema vd. anche Id., *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires?* Éditions Amsterdam, Paris 2007; F. Quet, *Des compétences en littérature pour "comprendre le présent"?*, «Le français aujourd'hui», 191, 2015, pp. 57-70.

⁴² Quint. *inst.* 6, 2, 29; Plut. *amat.* 759b-c.

⁴³ I. Calvino, *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Garzanti, Milano 1988, p. 92.

- Cicerone, M. T., *De oratore*, a cura di P. Li Causi, R. Marino, M. Formisano, introduzione di E. Romano, Dell'Orso, Alessandria 2015.
- Citton, Y., *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires?* Éditions Amsterdam, Paris 2007.
- Citton, Y., *La compétence littéraire: apprendre à (de)jouer la maîtrise*, «Il verri», LVI, 45, 2011, pp. 32-41.
- Cribiore, R., *Gymnastics of the mind: Greek education in Hellenistic and Roman Egypt*, Princeton University Press, Oxford-Princeton 2001.
- Falconi, A., «Il Centro Alberto Manzi», in G. Manzi (a cura di), *Il tempo non basta mai. Alberto Manzi: una vita tante vite*, Torino, ADD, 2014, pp. 211-215.
- Farné, R., *Buona maestra TV. La Rai e l'educazione da "Non è mai troppo tardi" a "Quark"*, Carocci, Roma 2003.
- Gibson, C. A., *Better living through prose composition. Moral and compositional pedagogy in ancient Greek and Roman Progymsmata*, «Rhetorica», 32, 2014, pp. 1-30.
- Grilli, A., *L'educazione in Cicerone*, «Rend. Ist. Lomb. Classe di Lettere», 130, 1996, pp. 353-364.
- Leeman A. D., Pinkster H., *M. T. Cicero. De oratore libri III*, 1. Band: Buch I, 1-165, Heidelberg, Carl Winter, 1981.
- Manzi, A., *La società: spunti per lezioni di educazione civica*, AVE, Roma 1970.
- Manzi, A., *Non è mai troppo tardi. Testamento di un maestro. L'ultima conversazione con Roberto Farné*, EDB, Bologna 2017.
- Marrou, H. I., *Storia dell'educazione nell'antichità*, trad. it. di U. Massi, prefazione di G. Tognon, postfazione di P. Cesaretti e F. Lo Monaco, Studium, Roma 2016.
- Narducci, E., *Cicerone. Dell'oratore*, Rizzoli, Milano 2018⁴.
- Nocchi, F. R., *Quintiliano. Modelli pedagogici e pratiche didattiche*, Morcelliana, Brescia 2020.
- Poulakos T., «Isocrates' Civic Education and the Question of *Doxa*», in Id., D. Depew (eds.), *Isocrates and Civic Education*, University of Texas Press, Austin 2004, pp. 44-65.
- Quet, F., *Des compétences en littérature pour "comprendre le présent"?*, «Le français aujourd'hui», 191, 2015, pp. 57-70.
- Raschieri, A., *Alla ricerca del lettore ideale: insegnamento retorico e modelli letterari tra Quintiliano e Dione di Prusa*, «Lexis», 35, 2017, pp. 335-353.
- Reinhardt Th., Winterbottom M., *Quintilian. Institutio oratoria Book 2*, Oxford University Press, Oxford 2006.
- Romano, E., «*Eruditio libero digna*: modelli educativi e modelli culturali nel *De oratore*», in P. De Paolis (a cura di), *Modelli educativi e formazione politica in Cicerone (Atti del V Simposio Ciceroniano)*, Università degli studi di Cassino e del Lazio meridionale, Cassino 2014, pp. 11-28.
- Scholz, B. F., «*Sub oculos subiectio*: Quintilian on *Ekphrasis* and *Enargeia*», in V. Robillard, E. Jongeneel (eds.), *Pictures into Words. Theoretical and Descriptive Approaches to Ekphrasis*, VU University Press, Amsterdam 1998, pp. 73-99.

- Steidle, W., *Redekunst und Bildung bei Isokrates*, «Hermes», 80, 1952, pp. 257-296.
- Surin, J. J., De Certeau M., *Il parlare angelico. Figure per una poetica della lingua (Secoli XVI e XVII)*, Olschki, Firenze 1989.
- Wehrli, F., *Studien zu Ciceros De oratore*, «Musaeum Helveticum», 35, 1978, pp. 74-99.

Parte II

Educazione linguistica e innovazione didattica

4. L'eredità linguistica e didattica di Alberto Manzi di Pierluigi Ortolano

4.1. Introduzione: il *maestro* Manzi

Alberto Manzi rappresenta una figura di spicco nel panorama culturale, didattico e sociolinguistico del nostro paese; è stato un poliedrico uomo di cultura: scrittore, pedagogista, docente, presentatore, divulgatore *ante litteram*¹. Ma per tutti è, è stato e sarà sempre il *maestro* Manzi. Sembra che l'apposizione sia stata modellata e costruita proprio sulla persona e sulla personalità del maestro romano.

E qual è il ruolo del *maestro*, antichissima parola di trafilà popolare attestata già dalla metà del sec. XIII in Ruggieri Apugliese (TLIO)², e in particolare di Manzi nell'ambito di quella didattica di *Non è mai troppo tardi*, che potremmo definire prodromica rispetto alla più recente didattica telematica? Un maestro, così come sottolinea opportunamente Vito Mancuso, deve assolvere a due compiti fondamentali: istruire ed educare³. Nel caso del maestro Manzi, il risultato è stato sbalorditivo da un punto di vista sia culturale sia sociale: sul primo fronte perché grazie alla sua trasmissione si è assolto a quello che Roberto Farné definisce «senso pedagogico e didattico della televisione»⁴, sul secondo perché l'eredità lasciata in dote ha cambiato completamente il punto di vista del depositario del sapere e del discente rispetto alla didattica della lingua italiana. Del resto, la storia linguistica del medium televisivo e del suo impatto sociocomunicativo, così

¹ Per un ritratto complessivo della figura di Alberto Manzi cfr. R. Farné, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro. Seconda edizione ampliata*, Bologna University Press, Bologna 2024.

² Nel contesto «Maestro so' de tutte l'arte» (<http://tlcio.ovi.cnr.it/TLIO/>).

³ www.vitomancuso.it/2022/10/07/educazione-etica/.

⁴ R. Farné, *Buona maestra TV. La RAI e l'educazione da «Non è mai troppo tardi» a «Quark»*, Carocci, Roma 2018 [2003], p. 9.

come ricordano Gabriella Alfieri e Ilaria Bonomi, si può condensare nella formula «l'italiano televisivo tra identità e identificazione»⁵; l'italiano televisivo nasce con la finalità di acculturare e formare il paese attraverso la TV di Stato che si ispirava agli intenti pedagogici della BBC⁶.

4.2. Manzi, il medium televisivo e la “didattica a distanza”

Alberto Manzi è stato il primo docente di didattica a distanza, il pioniere della didattica telematica pubblica, l'anticipatore consapevole dell'importanza del *medium caldo* (come direbbe Marshall McLuhan) per fare cultura e per insegnare, in questo caso, la lingua italiana⁷. Ha perfettamente ragione Farné quando sottolinea che

Alberto Manzi ha fatto del proprio lavoro di maestro elementare, condotto per trent'anni, il laboratorio permanente della sua ricerca didattica e del suo impegno educativo, portandone i frutti anche fuori dalla scuola⁸.

Il ruolo del Manzi docente telematico *ante litteram* si colloca al posto giusto nel momento giusto (o forse, nel momento di maggiore necessità per il nostro paese). A questo proposito, Marco Gargiulo ha parlato opportunamente di *televisione maestra di lingua*⁹ delineando un quadro nitido della situazione relativa all'alfabetizzazione in Italia:

la situazione sociale al momento della nascita della televisione era quella di un'Italia in cui [...] solo il 18,5% della popolazione dichiarava di parlare abitualmente esclusivamente l'italiano, il 18% sia l'italiano sia il dialetto, il 63,5% solo il dialetto. Su un totale di 47 milioni di abitanti, inoltre, il 13% era analfabeta, il 43,5% aveva ricevuto una qualche alfabetizzazione primaria senza conseguire alcun titolo di studio; il 30,5% aveva completato il ciclo di studi elementare; il 6% aveva terminato le scuole medie; il 3% aveva un diploma di scuola superiore; solo l'1% aveva

⁵ G. Alfieri, I. Bonomi, *Lingua italiana e televisione*, Carocci, Roma 2024, p. 15.

⁶ *Ibidem*.

⁷ Sul ruolo pedagogico e sui principi pedagogici di «Non è mai troppo tardi» cfr. P. Mondani, *Alberto Manzi e le Dieci tesi: tracce di teoria, prassi e ideologia dell'educazione linguistica democratica in “Non è mai troppo tardi”*, «Circola. Rivista di ideologie linguistiche», XIX, 2024, pp. 72-97.

⁸ R. Farné, *Buona maestra TV*, cit., p. 41.

⁹ M. Gargiulo, *L'italiano è anche... Sport, Tv e cinema*, Cesati, Firenze 2023, p. 51. Sul rapporto fra televisione e lingua italiana cfr. principalmente G. Alfieri, I. Bonomi, *Lingua italiana e televisione*, cit.

conseguito una laurea. In tale contesto socioculturale, con un bisogno formativo tanto ampio e profondo, il 15 novembre 1960 nacque [...] *Non è mai troppo tardi*, [...] una vera e propria didattica a distanza guidata da Alberto Manzi¹⁰.

Il bisogno formativo, dunque, appariva *ampio e profondo* ed era perfettamente calibrato con «la vocazione pedagogica della Rai nel campo dell'insegnamento dell'italiano»¹¹. Gli ingredienti erano perfetti per la riuscita di un prodotto che avrebbe sicuramente raccolto l'interesse degli italiani; mancava solo il comandante di questa pionieristica traversata verso l'accesso alla bellezza della cultura italiana. La scelta cadde su Alberto Manzi perché aveva già al suo attivo un'importante esperienza come insegnante e pedagogista (oltre che scrittore). Come ricorda Farné, «la fortuna di *Non è mai troppo tardi* derivava soprattutto dalle qualità comunicative del suo conduttore, dalla sua eccezionale capacità di declinare la competenza didattica sulla specificità del medium»¹². La chiave di volta sta nel mezzo, nella sua specificità; torneremo su questo argomento nella parte centrale del contributo. Fabio Rossi ha notato che l'italiano televisivo, nei primi vent'anni circa di trasmissioni (dal 1954 al 1976, fino al pieno sviluppo dell'emittenza privata), esercitò un'indubbia funzione di modello, in un contesto culturale ampiamente dialettale, in cui il nuovo mezzo funse da «scuola di lingua»¹³; con Manzi si ebbe un salto di qualità perché potremmo parlare di un mezzo che si fece carico di esercitare le funzioni di «scuola di grammatica» attraverso un principio educativo che potremmo riassumere nella missione di *educare al pensare*. Si tratta di un fondamentale punto della didattica di Manzi che trova la sua massima *Spannung* nella *Lettera* ai suoi alunni del 1976:

Spero che abbiate capito quel che ho cercato sempre di farvi comprendere: NON RINUNCIATE MAI, per nessun motivo, sotto qualsiasi pressione, AD ESSERE VOI STESSI. Siate sempre padroni del vostro senso critico, e niente potrà farvi sottomettere. Vi auguro che nessuno mai possa plagiare o “addomesticare” come vorrebbe.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ G. Patota, *La grammatica va in tivvù: dal Maestro Manzi a Casa Ba*, «La lingua italiana. Magazine Treccani», 16 giugno 2011, www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/grammatica/Patota2.html.

¹² Sul ruolo del Manzi divulgatore cfr. P. Mondani, *Dal maestro Manzi al professor Sabatini. Appunti sul linguaggio della divulgazione e dell'educazione linguistica in tivvù*, «Italiano LinguaDue», I, 2024, pp. 826-854.

¹³ F. Rossi, *Televisione e lingua*, «Enciclopedia dell'Italiano Treccani», 2011, [www.treccani.it/enciclopedia/televisione-e-lingua_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/televisione-e-lingua_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).

Il tono della lettera riecheggia in parte il monito espresso nel film *Umberto D.* di Vittorio De Sica; il protagonista invita una giovane governante a studiare per evitare che accadano situazioni come quella in cui si era invischiata (era incinta, ma non sapeva chi fosse il padre tra due militari che frequentava). Carlo Battisti, professore di Glottologia dell'Università di Firenze, che interpretava appunto Umberto, le dice: «Certe cose avvengono perché non si sa la grammatica: tutti ne approfittano degli ignoranti!»¹⁴. La grammatica, in questo caso, va vista non come regola, ma come pensiero che si sviluppa a partire dalla sua etimologia *techne grammatiké*, ossia 'scienza del leggere e dello scrivere'; è dunque un'arte (*ars, artis* in senso latino), ossia 'una capacità'¹⁵. Essere grammatici, in parte, vuol dire anche essere artisti della parola e artisti della lingua (e per la lingua); essa ci permette di articolare e sviluppare un pensiero e nello stesso tempo *educa* la nostra lingua.

4.3. L'eredità di *Non è mai troppo tardi*: da *Parola mia* al *Devoto-Oli online*

Luca Serianni rifletteva su quale fosse l'ideologia linguistica del parlante medio¹⁶ e su chi fosse l'interlocutore del grammatico quando enuncia una norma linguistica; fino al Settecento egli poteva rivolgersi a lettori esperti e poteva permettersi di trascurare alcuni aspetti fondamentali della disciplina, ma dalla seconda metà del Novecento la figura del linguista assume sempre più i contorni del grammatico che dispensa consigli non a studenti di scuola e di università, ma a coloro che sentono la necessità di migliorare la propria conoscenza dell'italiano o di trovare una bussola sicura rispetto a dubbi linguistici e grammaticali. Per questo motivo illustri storici della lingua italiana sono, diremmo oggi, "scesi in campo" e si sono messi a disposizione, attraverso i media, per rispondere a quesiti sulla nostra lingua. Serianni, a tal proposito, ricorda che si sono moltiplicate le rubriche linguistiche nei giornali¹⁷ proprio nel periodo coevo alla trasmissione di Manzi: studiosi

¹⁴ L'episodio è ricordato anche da G. Antonelli, *La lingua in cui viviamo*, Bur, Milano 2017, p. 31.

¹⁵ Riprendo questo concetto da un mio recente contributo, che mi permetto qui di citare: P. Ortolano, *La "grammematica", o grammatica dei meme: insegnare la grammatica attraverso i meme*, «Didit. Didattica dell'italiano. Studi applicati di lingua e letteratura», Open Access, IV, 2024 [ma 2025], pp. 117-133.

¹⁶ L. Serianni, *L'ideologia linguistica del parlante medio*, in A. Pano Alamán, F. Ruggiano, O. Walsh (a cura di), *Les idéologies linguistiques; langues et dialectes dans les médias traditionnels et nouveaux*, Peter Lang, Berlino 2021, pp. 19-33.

¹⁷ Ivi, p. 21.

come Bruno Migliorini, Giovanni Nencioni, Tristano Bolelli, Giacomo Devoto, Gian Luigi Beccaria (sul quale torneremo più avanti a proposito della trasmissione *Parola mia*), Maria Corti, Tullio De Mauro, Paolo Monelli, Alberto Arbasino, Pietro Citati, Giuseppe Prezzolini, Gianni Rodari hanno firmato articoli "divulgativi" sulla lingua italiana. A seguire, dagli anni Ottanta in poi, altri autorevoli linguisti hanno seguito le orme dei colleghi citati: si pensi a Claudio Marazzini, presidente emerito dell'Accademia della Crusca, che è titolare di una rubrica su «Famiglia Cristiana»; a Giuseppe Antonelli, che firma importanti articoli sul «Corriere della Sera» e su «Sette»; a Valeria della Valle e Giuseppe Patota che gestiscono una rubrica sul settimanale «Dipiù», a Vittorio Coletti, che scrive per «Huffington Post».

Una delle immagini più significative di *Non è mai troppo tardi* è di certo quella che vede il maestro Manzi alle prese con la sua lavagna, il suo gessetto e con un disegno; lo scopo del messaggio è chiaro: insegnare il nome di una parola attraverso l'immagine (cfr. www.youtube.com/watch?v=8OKC_BIcnBc).

A distanza di più di sessant'anni troviamo un'altra immagine che riecheggia questo gesto; anche questa volta è un professore a parlare, e si tratta di Roberto Vecchioni (cfr., ad esempio, in www.youtube.com/watch?v=N-7riyof_gY).

La trasmissione in questione è *In altre parole*, un programma televisivo che, attualmente, va in onda il sabato e la domenica su «La7», ideato e condotto da Massimo Gramellini; si tratta dell'erede del programma *Le parole*, andato in onda su Rai 3 dal 29 ottobre 2016 al 27 maggio 2023, sempre con la conduzione del giornalista del «Corriere della Sera». La prima parte del programma prevede, solitamente, un breve monologo del conduttore sui principali fatti di cronaca, di politica o di attualità del momento e subito dopo è previsto uno spazio, condiviso con Roberto Vecchioni, all'interno del quale si approfondiscono l'etimologia, la storia e la diffusione della parola più significativa della settimana. È un piccolo inserto culturale, ma molto efficace perché permette a tutti i telespettatori di familiarizzare, attraverso un linguaggio divulgativo, anche con termini di difficile etimologia dal latino o dal greco. Il titolo della trasmissione di Gramellini, *In altre parole*, rimanda, con una certa evidenza, a due trasmissioni di successo che si susseguirono a cavallo fra la fine degli anni Settanta e gli anni Ottanta¹⁸: *Paroliamo* e *Parola mia*¹⁹. La prima fu trasmessa nel 1977 su Telemontecarlo, era condotta da

¹⁸ Sul rapporto fra TV e giochi linguistici cfr. E. Atzori, *I programmi linguistici in tv e alla radio, con le immancabili appendici social*, «Lingue e culture dei media», I, 2017, pp. 6-14.

¹⁹ Per uno studio linguistico su *Parola mia* cfr. P. Mondani, *Dal maestro Manzi al professor Sabatini*, cit., in particolare le pp. 836-841.

Lea Pericoli e nel 1982 entrò nel contenitore di Rai2 «Tandem» condotto da Fabrizio Frizzi; il *Paroliamo* era un vero e proprio gioco sulla lingua italiana e si svolgeva con due mazzi di carte che contenevano le lettere dell'alfabeto italiano (42 carte a dorso rosso contenenti vocali e 78 a dorso blu contenenti consonanti). Da questi mazzi venivano pescate 10 carte: il giocatore di turno indicava, per ogni carta estratta, se questa dovesse essere una vocale o una consonante potendosi avvalere, per la propria scelta, della visione delle lettere estratte sino a quel momento. Scoperta l'ultima carta, i giocatori avevano a disposizione un minuto di tempo per cercare di comporre la più lunga parola di senso compiuto ottenibile utilizzando le dieci lettere a disposizione. Allo scadere del tempo, il giocatore che aveva individuato la parola più lunga (o i giocatori, in caso di parità) guadagnava un ammontare di punti pari alla lunghezza di tale parola. *Paroliamo* è stato l'antesignano dei vari *game show* sulla lingua italiana di oggi.

Parola mia è stata un'altra trasmissione di successo che aveva un fine sostanzialmente linguistico-didattico-culturale. Jacopo Torre, in un interessante contributo per Treccani²⁰, ha tracciato brillantemente le novità e le peculiarità della trasmissione condotta da Luciano Rispoli (in onda su Rai Uno tra il 1985 e il 1988) e ha messo in luce quanto sia stata importante la presenza di Gian Luigi Beccaria. Lo storico della lingua, inizialmente, ha ricoperto il ruolo di giudice nei vari giochi linguistici che si susseguivano nel corso delle puntate; poi dedicò spazi di approfondimento su questioni inerenti alla lingua italiana (apprezzata fu, ad esempio, la rubrica *Parola di Beccaria*). Così come segnalato nel saggio di Torre, «*Parola mia* ottenne fin da subito il favore del pubblico: giunto alla sua terza edizione, il programma giunse a sfiorare la soglia dei sette milioni di ascoltatori». L'intento del programma è sintetizzato in questa calzante riflessione:

il programma di Rispoli occupa, a ben vedere, uno spazio liminale e laboratoriale, in cui si tenta di coniugare le due anime della televisione italiana dell'epoca, di riportare al gioco ciò che, da sempre, pare appartenere in via esclusiva alla scuola e all'aula universitaria. Una vera e propria "grammatica in onda", come lo stesso Beccaria ebbe a definirla (*Parola mia*, 23.11.1988)²¹.

Torniamo a Manzi e alla sua attività didattica; il maestro aveva compreso quanto l'immagine fosse determinante non solo per insegnare la

²⁰ J. Torre, «*Parola mia*»: il grande gioco della lingua italiana, «La lingua italiana. Magazine Treccani», 17 maggio 2022, www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/Quiz/2_Torre.html.

²¹ *Ibidem*.

lingua italiana, ma anche per rendere alla portata di tutti la sua dinamica didattica. Anche in questo fu un grande innovatore e un grande precursore; l'attività di insegnamento odierna, infatti, non può prescindere dal disegno, dalle foto, dalle immagini. A questa tipologia comunicativa sembrano orientarsi oggi anche autorevoli portali digitali come quelli del Devoto-Oli, dell'Istituto Treccani e dell'Accademia della Crusca, che spesso scelgono le immagini per interagire con i loro lettori. Da qui la novità didattica. Prendiamo ad esempio il sito www.devoto-oli.it/ e la sezione del "Pronto soccorso linguistico" (www.devoto-oli.it/rubriche/): all'interno di questa rubrica si forniscono suggerimenti per «orientarsi nelle insidie della comunicazione». Ebbene, tra le insidie della comunicazione ce ne sono alcune che possono arrivare anche ai lettori più giovani o inesperti attraverso l'immagine; il loro intento è di rendere più agevolmente fruibile la regola grammaticale e di usare l'ironia per evitare l'errore e la sanzione.

Un meme²² con l'immagine predominante può servire anche a rendere più accattivante la scelta di un termine in lingua italiana piuttosto che in inglese, come nel caso dell'ironia sul fatto che le *location* restano appetibili anche quando si usa il termine in italiano (nel senso: "non è che se uso l'italiano non è più una destinazione da sogno!" o *tirocinio* per *stage* ("non è che se uso l'italiano *tirocinio* scompaiono sedia e scrivania!") o *tutto compreso* per *all inclusive*). Appaiono interessanti le immagini che portano il lettore alla riflessione sull'opportunità d'impiego del femminile nei nomi d'agente, oppure, sempre nell'ambito dell'errore, rientrano i meme che appaiono calzanti soprattutto nel contesto della digitazione (spesso costellata da refusi, lapsus o imperfezioni).

Un canale molto accattivante per gli utenti del Devoto-Oli è quello riconducibile al lessico e in particolare all'etimologia, la scienza delle parole²³. Si tratta di un settore della linguistica che trova campo fertile nell'ambito della comunicazione e della divulgazione dell'italiano, e anche questa appare una chiara eredità di *Non è mai troppo tardi*, soprattutto nella sua dinamica pedagogica: si pensi solo alle "pillole etimologiche" che negli anni, in TV, sono state brillantemente condotte da illustri linguisti come Francesco Sabatini e Paolo D'Achille nella trasmissione RAI *Uno Mattina in Famiglia* e in particolare nella rubrica "Pronto soccorso linguistico" (le puntate sono disponibili su www.raisplay.it), o al già citato programma di Gramellini. E allora, per avvicinare l'utente alla lingua e in particolar modo al lessico, le pagine social del Devoto-Oli si soffermano con puntuali

²² Sull'argomento mi permetto di rimandare a Debora de Fazio e Pierluigi Ortolano, *La lingua del meme*, Carocci, Roma 2023.

²³ Sull'argomento cfr. D. Baglioni, *L'etimologia*, Carocci, Roma 2016.

immagini ora indirizzati verso le parole “del mese”, ora verso l’etimologia di parole legate all’attualità o che assumono un certo interesse in un determinato contesto o periodo dell’anno, ora verso neologismi come *triggerare* o *memare*, recenti acquisizioni di uno dei dizionari più importanti della nostra lingua.

Appare quindi evidente come il ruolo dell’immagine sia ormai al centro della comunicazione dei canali social del Devoto-Oli; si percepisce, inoltre, l’intento di intercettare l’utente anche con fini pedagogici e istruttivi. Si tratta, in sostanza, di un tentativo (riuscito) di entrare nel mondo del linguaggio giovanile giocando su un terreno amico; Maria Silvia Rati ha sottolineato che «è noto come le piattaforme social attualmente più frequentate dai giovani (YouTube, Instagram e TikTok) privilegino le immagini rispetto alle parole»²⁴.

4.4. L’eredità di *Non è mai troppo tardi*: radio e YouTube, *La lingua batte* e le videolezioni di Giuseppe Patota

Dal 12 gennaio 2013, ogni domenica dalle 10.45 alle 11.50, Rai Radio 3 offre nel proprio palinsesto un’interessante trasmissione sulla lingua italiana, *La lingua batte*²⁵, a cura di Cristina Faloci, con la regia di Manuel de Lucia; dal 12 gennaio 2020 il conduttore è il giornalista e scrittore Paolo Di Paolo (prima la trasmissione era condotta da Giuseppe Antonelli). Qual è il focus della trasmissione? Dalla pagina online leggiamo:

il programma è una sorta di osservatorio sullo stato e sull’evoluzione della lingua italiana nei suoi vari aspetti: l’italiano della comunicazione e l’italiano digitale, l’italiano che si sente nelle canzoni e quello che s’insegna (agli italiani e agli stranieri), il lessico e la grammatica, i linguaggi tecnici e i dialetti. Il tutto con l’ausilio di clip audio, di brani musicali, di materiali d’archivio, di interviste (tra cui, nella rubrica “Dice il Saggio”, quella all’autore di un libro sulla lingua che ci ha particolarmente colpito). Ma sarà decisivo soprattutto l’aiuto degli ascoltatori, i quali – di puntata in puntata – ci potranno segnalare gli errori linguistici più clamorosi che avranno letto o sentito (per la rubrica “Il Museo degli Errori”); indicare quella che, secondo loro, è la parola della settimana; sottoporre i loro dubbi linguistici, che gireremo all’ospite della nostra “Accademia d’Arte Grammatica”. Parlare dell’italiano sarà, insomma, un modo nuovo e diverso per raccontare come cambiano l’Italia e gli italiani.

²⁴ M. S. Rati, *I giovani e l’italiano*, Cesati, Firenze 2023, p. 63.

²⁵ www.raiplaysound.it/programmi/lalinguabatte.

Si tratta di un prodotto culturalmente alto e che mira, nello stesso tempo, a un’informazione divulgativa sulla lingua italiana; la trasmissione, infatti, grazie a interviste a linguisti ed esperti del settore, permette una riflessione importante sulle tematiche più attuali in fatto di lingua. *La lingua batte* ha dedicato spazio a temi come l’uso del congiuntivo, della punteggiatura, degli anglicismi; ha intervistato scrittori, cantautori, linguisti e storici della lingua; ha promosso importanti giornate “programmatica” con lo scopo di far capire quanto fondamentale sia per la comunicazione e per la crescita culturale di un paese (non a caso il motto che accompagna la pagina Facebook del programma riprende una celebre frase di Fernando Pessoa: *la fortuna di un popolo dipende dallo stato della sua grammatica*).

Concludiamo la nostra ricognizione sull’eredità di Manzi analizzando uno dei canali diamesici più in uso e in voga in questi anni: YouTube. All’interno di questo ambito, appare sempre più evidente la presenza di video inerenti alla didattica della lingua italiana. In questa sfida a colpi di click compaiono influencer, maestri e maestre improvvisate, professoresse o professori (o presunti tali) che provano, in pochi minuti, a tenere superficialmente (e a volte con clamorose sviste o facendo ricorso a falsi miti) delle improvvisate lezioni di italiano. In questo *mare magnum* è fondamentale riconoscere la qualità e l’importanza di scegliere la soluzione migliore; e, in questa direzione, le videolezioni di Giuseppe Patota²⁶ rappresentano l’ideale continuità con *Non è mai troppo tardi*. Con garbo e con eleganza, Patota, in cinquantuno lezioni di circa quattro minuti ciascuna, affronta i temi più importanti della grammatica italiana: come si usano i segni interpuntivi, quando si usa l’articolo determinativo e l’articolo indeterminativo, la differenza fra il genere maschile e il genere femminile (e le relative eccezioni), il caso dei doppi plurali, ecc. Non mancano approfondimenti interessanti e funzionali alla comunicazione scritta e orale: troviamo, infatti, lezioni sull’uso dell’accento (la differenza fra *caffè* e *caffé*), sul sistema vocale atono e tonico, sulle modalità di una corretta scrittura di una lettera formale. Il tutto è corredato da immagini, letture di testi letterari e non letterari; riguardo a quest’ultimo aspetto, appare chiaro il riferimento al modello della «Grammatica italiana» di Luca Serianni: il modello di italiano che è alla base della trattazione è l’italiano comune: quello che chiunque scrive e che è non solo scritto ma anche parlato dalle persone colte in circostanze non troppo

²⁶ Grammatica italiana - Videolezioni di Giuseppe Patota, canale di Loescher Editore: https://www.youtube.com/watch?v=CICi9PqIKhk&list=PL59GcrPDH18JimcXIKCqBKNbWbD9IqTnB&ab_channel=LoescherEditorevideo.

formali²⁷. Le lezioni di Patota sono alla portata di tutte e di tutti, e sono realizzate con il registro dell'alta divulgazione. Scienza e divulgazione: un connubio indispensabile, oggi, per fare cultura; un connubio verso il quale mirava sapientemente Alberto Manzi, per tutti "il maestro Manzi".

Bibliografia

- Alfieri G., Bonomi I., *Lingua italiana e televisione*, Carocci, Roma 2024.
- Antonelli G., *La lingua in cui viviamo*, Bur, Milano 2017.
- Atzori E., *I programmi linguistici in tv e alla radio, con le immancabili appendici social*, «Lingue e culture dei media», I, 2017, pp. 6-14.
- Bagliani D., *Letimologia*, Carocci, Roma 2016.
- de Fazio D., Ortolano P., *La lingua dei meme*, Carocci, Roma 2023.
- Farné R., *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro. Seconda edizione ampliata*, University Press, Bologna 2024.
- Farné R., *Buona maestra TV. La RAI e l'educazione da «Non è mai troppo tardi» a «Quark»*, Carocci, Roma 2018 [2003¹].
- Gargiulo M., *L'italiano è anche... Sport, Tv e cinema*, Cesati, Firenze 2023.
- Mondani P., *Alberto Manzi e le Dieci tesi: tracce di teoria, prassi e ideologia dell'educazione linguistica democratica in "Non è mai troppo tardi", «Circola. Rivista di ideologie linguistiche», XIX, 2024, pp. 72-97.*
- Mondani P., *Dal maestro Manzi al professor Sabatini. Appunti sul linguaggio della divulgazione e dell'educazione linguistica in tivvù*, «Italiano LinguaDue», I, 2024, pp. 826-854.
- Patota G., *La grammatica va in tivvù: dal Maestro Manzi a Casa Ba*, «La lingua italiana. Magazine Treccani», 16 giugno 2011, www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/grammatica/Patota2.html.
- Patota G., *Lezioni di italiano. Conoscere e usare bene la nostra lingua*, il Mulino, Bologna 2022.
- Ortolano P., *La "grammematica", o grammatica dei meme: insegnare la grammatica attraverso i meme*, «Didit. Didattica dell'italiano. Studi applicati di lingua e letteratura», Open Access, IV, 2024 (ma 2025), pp. 117-133.
- Rati M. S., *I giovani e l'italiano*, Cesati, Firenze 2023.
- Rossi F., *Televisione e lingua*, in «Enciclopedia dell'Italiano Treccani», 2011, [/www.treccani.it/enciclopedia/televisione-e-lingua_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/televisione-e-lingua_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).
- Serianni L., *L'ideologia linguistica del parlante medio*, in A. Pano Alamán, F. Ruggiano, O. Walsh (a cura di), *Les idéologies linguistiques; langues et dialectes dans les médias traditionnels et nouveaux*, Peter Lang, Berlino 2021, pp. 19-33.

²⁷ Cfr. infatti G. Patota, *Lezioni di italiano. Conoscere e usare bene la nostra lingua*, il Mulino, Bologna 2022, p. 151. La citazione di Patota è ripresa dalla *Grammatica italiana* di Luca Serianni.

Torre J., «Parola mia»: il grande gioco della lingua italiana, «La lingua italiana. Magazine Treccani», 17 maggio 2022, [/www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/Quiz/2_Torre.html](http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/Quiz/2_Torre.html).

Sitografia

- www.vitomancuso.it/2022/10/07/educazione-etica/
- www.raiplaysound.it/programmi/lalinguabatte.
- www.youtube.com/playlist?list=PL59GcrPDHI8JimeXIKCqBKNbWbD9IqTNB.

Dizionari

- DELI = *Dizionario etimologico della lingua italiana*, a cura di Manlio Cortelazzo e Paolo Zolli, Zanichelli, Bologna 1993.
- DEVOTO-OLI = *Devoto-Oli 2025*, www.devoto-oli.it/.

5. “Curiosità della lingua italiana” (1996): l'ultimo progetto radiofonico di Alberto Manzi tra divulgazione ed educazione linguistica

di Paola Mondani

5.1. Introduzione: Manzi, la divulgazione e l'educazione linguistica

Il maestro Alberto Manzi è noto al grande pubblico delle generazioni passate per aver condotto, dal 1960 al 1968, il programma televisivo *Non è mai troppo tardi*. Corso di istruzione popolare per adulti analfabeti, che andava in onda in diretta sul Canale Nazionale tre giorni alla settimana¹. Com'è noto, il programma ebbe un forte impatto sulla condizione sociolinguistica dell'Italia del tempo. Nel 1965, al Congresso internazionale degli organismi radio-televisivi di Tokyo, l'importante lavoro di educazione e divulgazione promosso dal Maestro valse a *Non è mai troppo tardi* il premio dell'ONU come uno dei migliori programmi nella lotta contro l'analfabetismo². Il format della trasmissione di Manzi sarebbe stato in seguito d'ispirazione per circa settanta Paesi nel mondo, soprattutto in Africa e in America Latina, al fine di avviare percorsi di alfabetizzazione delle persone adulte³.

Ma Alberto Manzi non fu soltanto “il Maestro della tivvù”. L'occasione del Centenario dalla sua nascita (3 novembre 1924), che, nel corso del 2024, ha visto coinvolte a vario titolo istituzioni, università, associazioni, scuole e altre agenzie formative in numerose iniziative diffuse sul territorio nazionale, ha permesso di ricordare e delineare la figura di Manzi a tutto tondo, mettendo in primo piano il valore profondamente umanistico e inclusivo della sua opera, sfaccettata nei diversi ruoli che ha ricoperto senza mai rimanere “ingabbiato” in nessuno di essi: Manzi è stato infatti educa-

¹ Cfr. R. Farné, *Buona maestra TV. La Rai e l'educazione da Non è mai troppo tardi a Quark*, Carocci, Roma 2018 [2003], p. 40.

² Cfr. *ivi*, p. 46.

³ Cfr. *ibid.*

to, maestro, pedagogista, scrittore (per l'infanzia e non solo), ideatore e conduttore di programmi radio e televisivi.

A partire dall'esperienza di *Non è mai troppo tardi*, per tutta la vita Manzi ha lavorato per la diffusione della cultura mediante i principali mezzi di comunicazione di massa, riservando uno spazio non trascurabile all'educazione linguistica e alla divulgazione della lingua italiana, in programmi destinati a un pubblico non italofono (*Onde corte*⁴, programma radio, 1967; *Impariamo insieme*, programma tv, Rai 3, 1992) e italofono (“Curiosità della lingua italiana”, rubrica settimanale del programma radiofonico *Un'ora con voi*, Radio Rai International, 1996).

Tuttavia, nonostante il suo impegno indiscusso sia nel campo dell'educazione linguistica sia nell'ambito della divulgazione dell'italiano in radio e televisione, negli studi linguistici l'opera di Manzi non ha ancora ricevuto l'interesse che merita⁵. In questo contributo mi propongo pertanto di offrire una panoramica relativa ai contenuti, ai metodi didattici e alle strategie retoriche e comunicative della rubrica di divulgazione “Curiosità della lingua italiana”, esaminandoli da una prospettiva storico-linguistica.

5.2. Nell'archivio del Centro Alberto Manzi: sulle tracce della rubrica radiofonica “Curiosità della lingua italiana”

L'archivio del Centro Alberto Manzi è depositato presso l'Assemblea della Regione Emilia-Romagna ed è «composto da 320 unità di consistenza variabile che occupano circa 20 metri lineari di spazio»⁶. Presso l'archivio sono conservati materiali di diverso genere, tutti appartenuti al maestro: appunti manoscritti e dattiloscritti di argomento pedagogico; bozze di progetti televisivi e radiofonici; lettere indirizzate a Manzi dai suoi seguaci, diremmo oggi, cioè da persone che non perdevano una puntata di *Non è mai trop-*

⁴ Nell'intestazione della cartellina che raccoglie gli appunti relativi al programma *Onde corte*, e che in alto a destra presenta l'indicazione della segnatura (AMT010 003), troviamo anche la seguente specifica: «trasmissioni per figli degli italiani all'estero. 1967». All'interno è presente anche un foglio manoscritto consistente nel riepilogo delle puntate registrate, con accanto la data di registrazione e il relativo compenso economico.

⁵ Su questo, mi permetto di rinviare a due miei recenti lavori: P. Mondani, *Dal maestro Manzi al professor Sabatini. Appunti sul linguaggio della divulgazione e dell'educazione linguistica in tivvù*, in «Italiano LinguaDue», I 2024, pp. 826-854; Ead., *Alberto Manzi e le Dieci tesi: tracce di teoria, prassi e ideologia dell'educazione linguistica democratica in “Non è mai troppo tardi”*, in «Circola. Rivista di ideologie linguistiche», XIX 2024, pp. 72-97.

⁶ Cfr. www.centroalbertomanzi.it/categoria/archivio-centro-manzi/ (ultima consultazione: 18/02/2025).

po tardi; manualetti di educazione linguistica e di matematica curati dallo stesso Manzi; diari scolastici delle sue classi elementari e tanto altro.

In questa sede, ci occuperemo in particolare dei copioni dattiloscritti delle puntate di una rubrica radiofonica da lui curata, intitolata "Curiosità della lingua italiana" (d'ora in avanti *CDLI*), conservati in un faldone catalogato sotto la segnatura AMT010. Nello stesso luogo, possiamo trovare anche i copioni dattiloscritti relativi ad alcune puntate del programma radio *Onde corte* (1967); due libri di grammatica e un manualetto di pronuncia⁷; la copia di un fax datato 18 giugno 1996 contenente l'idea e il progetto della rubrica *CDLI* inviato da Manzi a Paolo Bernardi della RAI e l'annuncio dell'Ufficio stampa RAI, datato 14 febbraio 1996, circa la messa in onda del programma radiofonico *Un'ora con voi* in cui quella stessa rubrica domenicale era inserita.

Alla luce delle informazioni emerse dalla consultazione di questo materiale, ho provato a verificare se vi fossero puntate digitalizzate della rubrica all'interno dell'archivio Rai Teche; tuttavia, dalla ricerca è emerso che il programma radio in cui questa era inserita, *Un'ora con voi*, non risulta repertoriato nell'archivio. Sulla sua messa in onda, inoltre, non è possibile trovare alcun riscontro nella rivista "Radiocorriere TV", che infatti nel 1996 non fu pubblicata (fu di proprietà editoriale della RAI dal 1925 fino al 1995; l'azienda l'ha ripresa solo a partire dal 2011, offrendone una nuova versione digitale scaricabile dal sito dell'ufficio stampa). Per queste ragioni, il mio studio è fondato esclusivamente sui copioni delle puntate conservati all'interno dell'archivio del Centro Manzi; in altri termini, almeno fino ad ora, non mi è stato possibile mettere a confronto la progettazione scritta di ciascuna puntata con la sua effettiva realizzazione mediatica.

5.3. Il corpus: elenco delle puntate e presentazione del materiale

Il 18 giugno 1996 Alberto Manzi invia un fax dal Comune di Pitigliano – dove risiedeva – a un tale «Dr. Paolo Bernardi - Rai». Il messaggio conteneva due proposte per la realizzazione, rispettivamente, di un programma televisivo destinato «ai genitori, agli insegnanti e a chiunque si interessa ai bambini» e di una rubrica inserita all'interno di un programma

⁷ G. Miot, *Le leggi del discorso: grammatica italiana per la scuola media*, O. Farjes, Roma 1961; E. Bernacchi Cavallini, *La lingua di tutti. L'italiano: come si usa, come è nato, come funziona*, Fabbri, Milano 1979. Sandro Bigoni, *Si pronuncia così. Norme di Ortopoeia* (di questo manualetto di pronuncia non è possibile ritrovare i riferimenti, né all'interno della copia conservata nell'archivio, mancante di alcune pagine, né in rete).

radiofonico, che qui Manzi intitola *L'italiano per gli italiani*; l'idea di questo secondo progetto è esposta nella terza pagina del documento:

Conosciamo veramente la nostra lingua? Sì, ma... Per dissipare i "ma", fugare i dubbi linguistici (si dice gli ossi o le ossa?), scoprire le anomalie presenti nella nostra lingua, le parole che cambiano di significato, i capricci, le curiosità, i perché si dice così... i proverbi, i detti celebri, la storia delle parole, il folclore, le superstizioni, i linguaggi diversi (la lingua dei politici, dei giornalisti, degli sportivi, della cronaca, della burocrazia...), come scriviamo una lettera, le stranezze e i cambiamenti di significato delle insegne, dei titoli di giornale, del discorrere quotidiano (AMT010, Fax, 3).

Nella pagina successiva, Manzi abbozza una struttura della rubrica, a cui sarebbe stato riservato uno spazio di circa cinque minuti:

- Saluto;
- una curiosità della lingua (ad esempio: l'uso del "prego");
- pizzico di grammatica (es: i femminili impossibili);
- un aneddoto su un poeta/scrittore;
- pizzico di grammatica (ad esempio: l'uso della punteggiatura);
- storia di una parola o di una frase;
- i detti celebri;
- pizzico di grammatica;
- un proverbio, una poesia o un breve brano letterario;
- chiusura (AMT010, Fax, 4).

Le puntate della rubrica nei dattiloscritti di Manzi sono conservate in ordine progressivo, dalla prima alla ventinovesima, ma non sappiamo se questo numero coincida con le puntate effettivamente andate in onda⁸. Risulta mancante la puntata numero quindici. La struttura della rubrica prevede quattro o cinque brevi spazi, in ognuno dei quali viene presentato un aspetto tra quelli elencati sopra, intervallati da uno stacco musicale. Il

⁸ In mancanza di un riscontro nelle teche RAI e in considerazione del fatto che Manzi è morto nel dicembre del 1997, dopo mesi di malattia (cfr. R. Farné, *Introduzione* a A. Manzi, *La luna nelle baracche*, Edizioni di Storia e Letteratura, Roma 2024, pp. 5-14, p. 5), verrebbe anche da dubitare che il programma sia effettivamente andato in onda; tuttavia, vi sono alcuni elementi all'interno dei copioni che fanno pensare a una stesura *in itinere*, tra una registrazione e l'altra: in primo luogo, si tratta della ripetizione di alcuni contenuti già presentati in puntate precedenti, ma che forse per ragioni di tempo non erano stati esposti; in secondo luogo, nella 25a^ puntata, la preghiera di Manzi al pubblico di non scrivere al suo indirizzo personale di Pitigliano, bensì all'indirizzo della redazione RAI, comunicato di volta in volta in chiusura.

materiale occupa complessivamente 55 pagine in formato A4 ed è stato analizzato integralmente: in questa sede si darà conto dei fenomeni maggiormente ricorrenti, corredati di esempi testuali.

Qualche precisazione in merito ai criteri di trascrizione: ho indicato in corsivo i lemmi, i modi di dire e i proverbi oggetto di analisi; ho evidenziato tra apici le definizioni lessicografiche. Più in generale, ho corretto i refusi e riadattato la punteggiatura, là dove mancante o errata, e le maiuscole, mentre i puntini di sospensione sono sempre di Manzi. Il rinvio al luogo della citazione segue questo ordine: numero della puntata (p.e. 12[^]) seguito dal numero di pagina.

5.4. L'analisi: elementi di divulgazione e di educazione linguistica

5.4.1. Contenuti

Un aspetto centrale è sicuramente quello del significato di parole (a) e modi di dire (b), di cui in molti casi si fornisce anche una breve ricostruzione rispettivamente dell'etimologia e delle origini: a. «il nome *agenda* deriva da una parola latina, *agere*, che significa 'eseguire, occuparsi di, mandare avanti, fare' [...]. Nei libricini che portano questo nome si annota [...] ciò che si deve fare in quel giorno del mese» (3[^]/1); b. «*Mors tua, vita mea* [...], il motto tipico degli egoisti. Ma una volta [...] questa frase veniva scritta ai piedi dei crocifissi per ricordare ad ogni cristiano che la morte del redentore aveva dato nuova vita a noi» (4[^]/2).

Un altro argomento trattato è quello dei rapporti di significato, vale a dire la sinonimia (d), l'antonimia (e), l'omonimia (f) e la polisemia (g):

d. Che differenza c'è tra *materie* e *discipline*? [...] Nella scuola si insegnano varie materie (italiano, matematica, storia e così via...); possiamo dire benissimo: si insegnano varie discipline. Rispetto al significato non c'è nessuna differenza tra le due parole. *Discipline* è un po' più solenne. Le parole sono come gli abiti: c'è l'abito di tutti i giorni e quello della domenica. Beh, *discipline* è più... domenicale (12[^]/1).

e. Vorrei proporvi un gioco: io dico un nome voi dovete dire il contrario, ad esempio se dico *basso* voi direte... *alto*. [...] Un uomo goffo, ossia 'un uomo impacciato, sgraziato, senza garbo, ma anche scimunito, balordo'... il contrario potrebbe essere: *sfacciato, disinvolto, brioso*... e vanno bene tutte e tre le definizioni (21[^]/1).

f. Rispondo subito alla domanda di un cittadino straniero che chiede come si fa a capire quando una parola indica una cosa e quando un'altra e

cita alcune parole che hanno significato diverso, ma sono scritte alla stessa maniera, come *volume, lama, parere, tema*. Queste parole, dette omonimi, ossia parole identiche che hanno diverso significato, si differenziano molte volte per l'accento (23[^]/1).

g. La montagna può avere un piede? [...] E una pagina? "È scritto al piede della pagina, a piè pagina"; "La comitiva era ferma ai piedi del monte"; "Ha fatto un discorso che non sta in piedi"; [...] "L'accusato è stato lasciato a piede libero". Come vedete il termine piede assume significati diversi a seconda del contesto in cui viene usato (24[^]/1).

Tornando ai modi di dire, Manzi spesso se ne serve per mettere in rilievo alcuni significati figurati (h) oppure per divertire il pubblico con giochi di parole (i): h. «Bottega...spesso si dice: *esser a uscio e bottega*, per dire 'abitare vicino alla propria bottega, essere vicini di casa', *mettere il figliolo a bottega* per dire 'mandare il figliolo ad imparare un mestiere'. E dire *avere la bottega aperta*? Sì, vuol dire anche 'avere il negozio aperto', ma molto spesso è usato in modo figurato e significa 'avere i calzoni sbottonati'» (12[^]/2); i. «Un esploratore stava narrando il suo ultimo viaggio: "... e all'improvviso mi vidi circondato da un gruppo di selvaggi che si avvicinavano minacciosi per catturarmi. Presi la rivoltella e cominciai a sparare *alla cieca*. Un'ascoltatrice lo interruppe sdegnata: Come, signore! Tra tanti selvaggi, proprio contro una cieca doveva sparare? Si vergogni!» (3[^]/1).

Dello stesso segno – cioè, muovere al riso e al contempo stimolare una riflessione sull'uso della lingua –, sono anche gli errori ripresi dalle insegne dei negozi: «nella bottega di un barbiere ho letto: "la barba si paga alla consegna". Immaginate anche voi un distinto signore che entra nella bottega e con un inchino consegna garbatamente la sua barba al barbiere?» (12[^]/1); «Venendo allo studio ho letto sulla porta di un negozio questo cartello: "Non andate a farvi imbrogliare altrove. Venite qui". Secondo voi, è esatto questo annuncio? [...] Il cartello ci dice di non andare a farci imbrogliare altrove, ma che possiamo farci imbrogliare qui» (9[^]/1).

Oltre ai modi di dire, tra gli argomenti della rubrica troviamo anche i proverbi, di cui vengono presentati il significato, talvolta la storia e anche alcune forme dialettali («*Acqua di febbraio, riempie il granaio*. Questo dicono in Toscana: "se piove a febbraio, stiamo pure tranquilli, avremo raccolti abbondanti". In Abruzzo dicono: *Febbrare curte, lu pegge de tutte*», 3[^]/2). È interessante anche la riflessione in merito alle presunte verità incrollabili che essi veicolano, smentita ironicamente mostrandone la contraddittorietà mediante una filastrocca di Rodari:

U dittu è vangelu: il proverbio è vangelo, ossia verità provata. Sì, però... è già, c'è sempre un però. Ascoltate quel che dice il poeta Gianni Rodari nel suo *Libro degli errori*:

Dice un proverbio dei tempi andati:
Meglio soli che male accompagnati
Io ne so uno più bello assai:
In compagnia lontano vai
Dice un proverbio, chissà perché:
chi fa da sé fa per tre.
Da quest'orecchio io non ci sento:
chi ha cento amici fa per cento
Dice un proverbio con la muffa:
chi sta solo non fa baruffa.
Questa, io dico, è una bugia:
se siamo in tanti si fa allegria (2^/1).

Ma questa non è, naturalmente, l'unica citazione letteraria presente nel corpus: oltre all'opera di Rodari, vengono citate alcune poesie di Trilussa, spesso impiegate anche nelle lezioni di *Non è mai troppo tardi* come spunti di riflessione su temi emersi nel corso della puntata⁹: «*Felicità: c'è un'ape che se posa su un bottone de rosa. Lo succhia e se ne va. Tutto sommato, la felicità è una piccola cosa*» (12^/2).

5.4.2. Strategie della divulgazione

Riporto di seguito uno schema che, sulla scorta di diversi studi, ho elaborato per analizzare il linguaggio della divulgazione linguistica in tivvù¹⁰. Le caratteristiche individuate sono valide anche per il linguaggio divulgativo radiofonico:

- 1) impiego ridotto di tecnicismi, sostituiti per lo più da perifrasi¹¹;
- 2) tecnicismi (se indispensabili) accompagnati da glosse sinonimiche, esplicative, esemplificative o denominative¹²;
- 3) presenza di ripetizioni, cioè riprese nominali, pronominali e verbali;
- 4) impiego di formule fisse, fraseologismi conversazionali e segnali discorsivi in apertura e chiusura;

⁹ Cfr. P. Mondani, *Alberto Manzi e le Dieci tesi*, cit., p. 87 e n.

¹⁰ Cfr. P. Mondani, *Dal Maestro Manzi al professor Sabatini*, cit., p. 828.

¹¹ Cfr. L. Serianni, *Un treno di sintomi. I medici e le parole: percorsi linguistici nel passato e nel presente*, Garzanti, Milano 2005, p. 240.

¹² Cfr. M. Ortore, *La lingua della divulgazione astronomica oggi*, Fabrizio Serra Editore, Pisa-Roma 2014, pp. 205-219.

5) impiego di interrogative didascaliche, per il coinvolgimento dello spettatore¹³.

Quelle che seguono sono invece le strategie retoriche proprie del linguaggio televisivo e radiofonico, impiegate (anche) in programmi educativi e divulgativi:

- 1) uso del *noi* inclusivo¹⁴;
- 2) spontaneità linguistica illusoria¹⁵.

Vediamo quali tra queste strategie sono impiegate nella rubrica *CDLI*.

Per prima cosa, nel corpus è diffuso l'impiego di perifrasi in luogo dei tecnicismi, talvolta richiamati tra parentesi come in questo caso: «un famoso professore (...) cercava sempre di spiegare a sé e agli altri l'origine delle parole (l'etimologia)» (8^/1); inoltre, quando presenti, i termini tecnici sono accompagnati da glosse di tipo esplicativo e/o denominativo («nel nostro ultimo incontro ho parlato di *sinonimi*, ossia parole che hanno pressappoco lo stesso significato», 13^/1; «*retro-* è un prefisso, ossia una paroletta – *morfema*, così è chiamato dagli specialisti – che modifica o capovolge il significato di una parola», 25^/2).

Nell'apertura e nella chiusura di ciascuna puntata, Manzi impiega delle formule fisse e dei segnali discorsivi come ad esempio «ciao, eccoci nuovamente insieme per scoprire la bellezza e le curiosità della nostra lingua» (2^/1); «Eccoci nuovamente insieme per scoprire le curiosità della nostra lingua»; (26^/1); «Ciao! Ricordate? Nell'ultimo incontro vi ho chiesto se *spillare* significa 'mettere' o 'togliere'» (8^/1); «Ciao, nel nostro ultimo incontro vi avevo salutato con un piccolo quesito da risolvere. Ricordate?»; «Vi invito al prossimo incontro. E se non siete pigri, scrivetemi. [...] Ciao» (2^/2); «Intanto voi scrivetemi, altrimenti comincerò ad annoiarvi con lunghe lezioni di grammatica. A presto. Ciao» (3^/2); «Intanto vi saluto e...un attimo: non dimenticate di scrivermi. Ciao. A presto» (7^/2).

Per mantenere desta l'attenzione di chi ascolta, il maestro si serve di uno stile interlocutorio caratterizzato dall'uso di interrogative didascaliche («Ditemi, che significa *quarantena*? *Essere in quarantena*? Luogo di villeggiatura vicino al mare? Essere messi a letto per quaranta giorni?», 7^/1; «E che vuol dire allora *recitare a braccio*? Staccarsi forse una parte del corpo?», 11^/1), del *noi* inclusivo («Pertanto sempre attenti: possiamo essere

¹³ Cfr. M. V. Dell'Anna, F. Fusco, *La divulgazione linguistica in Rai: "Le parole per dirlo"*, in «Lingue e Culture dei Media», V (2) 2021, pp. 16-45 (p. 38) e R. Gualdo, S. Telve, *Linguaggi specialistici dell'italiano*, Carocci, Roma 2011, p. 197.

¹⁴ Cfr. R. Gualdo, S. Telve, *Linguaggi specialistici dell'italiano*, cit., p. 197.

¹⁵ Cfr. A. Antonini, «La lingua della divulgazione scientifica», in *Gli italiani trasmessi: la radio*. Atti del Convegno (Firenze, Villa Medicea di Castello, 13-14 maggio 1994), Accademia della Crusca, Firenze 1997, pp. 168-203 (p. 173).

ingannati dallo stesso modo di usare la nostra lingua. Per questo vogliamo conoscerla sempre più e meglio», 9[^]/2) e del *voi* («Ditemi i colori della nostra bandiera. Che cosa avete detto?», 10[^]/1).

Per finire, sono naturalmente molte le ripetizioni, impiegate soprattutto per richiamare i nomi oggetto di analisi (nell'esempio che segue: *casino*):

“Le parole ognuno le intende e le ripete a modo suo e da questo spesso nasce il grande casino dell'incomprensione”: così scriveva tempo fa un giornalista. *Casino*... perché questa parola? Che cosa significa? *Casino*: questa parola una volta indicava una piccola casa signorile, una casa di campagna utilizzata in modo particolare durante le partite di caccia e di pesca. Oggi indica anche un edificio destinato a sede di circolo, molto più spesso destinata a casa da gioco. Comunemente la gente dice: *casinò*. *Casino* era anche chiamata la casa di prostituzione. [...] Ma il giornalista non intendeva nessuno di questi significati: “nasce il grande casino dell'incomprensione”. In questo caso il senso della parola è ‘confusione, frastuono’ ed in tale senso è diventata comune tra la gente (17[^]/1).

Un aspetto proprio della comunicazione televisiva e radiofonica è infine la spontaneità linguistica illusoria, che ritroviamo tutte le volte che Manzi finge di improvvisare un argomento a partire da uno spunto ricevuto ad esempio da un passante, mentre si recava allo studio di registrazione («Salve. A proposito, *salve* che cosa significa? Questa l'ho sentita proprio prima di venire allo studio», 11[^]/1) o di raccontare qualcosa che gli è appena tornato in mente («Mi torna in mente l'aneddoto di un famoso chirurgo», 5[^]/1).

5.4.3. Metodi dell'educazione linguistica

Quanto alle strategie educative, in questo programma – proprio come in *Non è mai troppo tardi*¹⁶ – Manzi di continuo ribadisce le sue dichiarazioni d'intenti, insistendo in particolare sul valore onnicomprensivo della conoscenza linguistica, che non è mai fine a sé stessa, ma permette di migliorare molti aspetti della vita individuale: «Ci troviamo per pochi minuti insieme per saperne di più sulla nostra lingua. Saperne di più per usarla meglio, esserne padroni» (3[^]/1); «Dovremmo tornare ad essere padroni della nostra lingua, conoscerla in modo da usarla bene per farci capire bene e conoscerla per comprendere bene quello che gli altri dicono» (7[^]/2).

¹⁶ Cfr. P Mondani, *Alberto Manzi e le Dieci tesi*, cit., pp. 79-80.

Con questa stessa finalità, Manzi riporta anche la lezione di don Milani:

Ma noi non siamo schiavi di nessuno. Vogliamo conoscere sempre meglio la nostra lingua proprio perché chi è padrone della propria lingua potrà difendersi e far valere i suoi diritti. Don Milani scriveva ai suoi ragazzi, poveri contadinotti, per incitarli a studiare: “Ricordatevi, voi conoscete solo cento parole. Il padrone ne conosce mille, per questo riesce ad essere sempre il vostro padrone (4[^]/1).

Altri aspetti educativi degni di nota riguardano la riflessione in merito alla trasformazione della lingua (a) e sull'inaccessibilità di un certo modo di scrivere proprio del linguaggio giornalistico (b):

a. «Vorrei darvi una mano a scoprire, diciamo così, le curiosità e le trasformazioni della nostra lingua, ossia fare un po' l'anello di congiunzione tra la lingua che voi conoscete e la lingua che continuamente va trasformandosi nell'uso quotidiano. Non una lezione sulla lingua, però, ma la lingua viva, parlata» (1[^]/1); «Anche perché non basta saperla [la lingua], ma occorre conoscere come va trasformandosi continuamente» (3[^]/1).

b. Mi sono spesso chiesto se di fronte a certi modi di scrivere dei nostri giornalisti la gente comprende veramente quel che legge. Così, per fare una prova, ho stralciato un brano da un giornale e l'ho fatto leggere ad alcune persone [...]: IN UNA SITUAZIONE DEBOLE, MOLTO CONFUSA, TALMENTE CHE DIREI PERENTORIA: O SI SCEGLIE IL PRESIDENZIALISMO ALL'ITALIANA O SI FA DEMAGOGIA. A parte il *perentorio*, che significa ‘energico’, che non ammette discussione (pertanto male utilizzato in questo caso), ho chiesto che significava per loro il brano letto. Le risposte: A: “Che c'è confusione, uno stato da malato, che si deve discutere e ci vuole chiarezza e serietà”; B: “Ma... presidenzialismo?”; A: “è proprio questo: chiarezza e serietà”; B: “Come chiarezza e serietà?”; A: Oh, sì! Serietà perché il presidenzialismo deve essere serio” (7[^]/1).

5.5. Conclusioni e prospettive

Da questa breve disamina emergono tre conclusioni provvisorie: in primo luogo, gli argomenti trattati in questa rubrica e la struttura entro la quale vengono presentati sembrano in parte anticipare un format televisivo e radiofonico di divulgazione linguistica abbastanza diffuso a partire dagli

anni Duemila¹⁷, che ha avuto la sua realizzazione più fortunata nella rubrica domenicale “Pronto soccorso linguistico” del programma *Unomattina in famiglia*, avviato nel 2009 e tuttora in onda su Rai Uno, con i linguisti Francesco Sabatini e, dal 2023, Paolo D’Achille.

In secondo luogo, proprio come accade in questi programmi, Manzi impiega tutte le strategie di semplificazione proprie del linguaggio divulgativo, unitamente agli aspetti retorici della comunicazione mediatica, dando prova non soltanto di conoscere bene il mezzo e di saperlo usare come strumento per l’educazione culturale di massa, ma anche di saper dominare con grande maestria lo stile divulgativo; e ciò non stupisce, data l’attenzione che Manzi ha da sempre rivolto in ogni campo del suo lavoro proprio alla chiarezza comunicativa, al fine di garantire la comprensione di ogni cosa a ogni persona e dunque un accesso democratico alla conoscenza.

In terzo e ultimo luogo, in questo contesto non potevano certo mancare spazi di riflessione deputati a una più ampia intenzione educativa, proprio nel campo dell’educazione linguistica, incentrata cioè sull’uso della lingua italiana nei diversi contesti e per diversi scopi e sull’importanza di una conoscenza corretta, approfondita e aggiornata rispetto alla sua continua variazione e dunque alle diverse varietà.

Per finire, una precisazione: questo mio contributo, ben lontano dall’essere esaustivo, è piuttosto un’indagine introduttiva e preparatoria di un lavoro di trascrizione e analisi integrale delle puntate, il quale, se la prosecuzione della ricerca negli archivi darà i risultati sperati, potrà essere perfezionato e ampliato mediante un confronto puntuale con le registrazioni audio delle puntate della rubrica radiofonica.

Bibliografia

- Antonini, A., «La lingua della divulgazione scientifica», in *Gli italiani trasmessi: la radio*. Atti del Convegno (Firenze, Villa Medicea di Castello, 13-14 maggio 1994), Accademia della Crusca, Firenze 1997, pp. 168-203.
- Atzori, E., *I programmi linguistici in tv e alla radio, con le immancabili appendici “social”*, «Lingue e Culture dei Media», I (1), 2017, pp. 6-14.

¹⁷ Per una ricostruzione dei principali spazi, rubriche e programmi di divulgazione linguistica in tv e in radio, si veda E. Atzori, *I programmi linguistici in tv e alla radio, con le immancabili appendici “social”*, in «Lingue e Culture dei Media», I (1), 2017, pp. 6-14. Sul più recente programma *Le parole per dirlo*, con Valeria Della Valle e Giuseppe Patota, si veda invece M. V. Dell’Anna, F. Fusco, *La divulgazione linguistica in Rai*, cit. Per un’analisi degli aspetti divulgativi ed educativi nei programmi *Non è mai troppo tardi*, *Parola mia*, *Le parole per dirlo* e della rubrica *Pronto soccorso linguistico* si veda P. Mondani, *Dal maestro Manzi al professor Sabatini*, cit.

- Bernacchi Cavallini, E., *La lingua di tutti. L’italiano: come si usa, come è nato, come funziona*, Fabbri, Milano 1979.
- Dell’Anna, M. V., Fusco, F., *La divulgazione linguistica in Rai: “Le parole per dirlo”*, «Lingue e Culture dei Media», V (2), 2021, pp. 16-45.
- Farné, R., *Buona maestra TV. La Rai e l’educazione da Non è mai troppo tardi a Quark*, Carocci, Roma 2018.
- Farné, R., *Introduzione a A. Manzi, La luna nelle baracche*, Edizioni di Storia e Letteratura, Roma 2024, pp. 5-14.
- Gualdo, R., Telve, S., *Linguaggi specialistici dell’italiano*, Carocci, Roma 2011.
- Miot, G., *Le leggi del discorso: grammatica italiana per la scuola media*, O. Farjes, Roma 1961.
- Mondani, P., *Dal maestro Manzi al professor Sabatini. Appunti sul linguaggio della divulgazione e dell’educazione linguistica in tivvù*, «Italiano LinguaDue», I, 2024, pp. 826-854.
- Mondani, P., *Alberto Manzi e le Dieci tesi: tracce di teoria, prassi e ideologia dell’educazione linguistica democratica in “Non è mai troppo tardi”*, «Circola. Rivista di ideologie linguistiche», XIX, 2024, pp. 73-97.
- Ortore, M., *La lingua della divulgazione astronomica oggi*, Fabrizio Serra Editore, Pisa-Roma 2014.
- Serianni, L., *Un treno di sintomi. I medici e le parole: percorsi linguistici nel passato e nel presente*, Garzanti, Milano 2005.

6. Si può fare grammatica senza nominarla? Gli eserciziari di educazione linguistica di Alberto Manzi

di Dalila Bachis

6.1. Introduzione

In un suo articolo di recente pubblicazione, Paola Mondani afferma che

Nonostante l'indubbio e indiscusso valore storico, culturale, educativo e didattico del lavoro di Manzi, a cento anni dalla sua nascita (1924-1997) si rileva ancora una forte lacuna negli studi, in particolare nell'ambito dell'educazione linguistica e della didattica dell'italiano; cioè, paradossalmente, proprio nel campo d'azione che l'ha reso noto al grande pubblico¹.

Così, proprio alla luce dalla vistosa lacuna negli studi storico-linguistici e con l'occasione della ricorrenza del centenario della nascita del maestro, è nata la decisione di intraprendere un'analisi della lingua e delle strategie didattiche degli eserciziari di educazione linguistica conservati nell'Archivio del Centro Manzi a Bologna². Lo studio di questi strumenti per l'apprendimento dell'italiano si inserisce all'interno della mia collaborazione a GeoStoGrammIt (Geografia e Storia delle Grammatiche dell'Italiano)³, un archivio che ospita il censimento delle grammatiche

¹ P. Mondani, *Alberto Manzi e le Dieci tesi: tracce di teoria, prassi e ideologia dell'educazione linguistica democratica in "Non è mai troppo tardi"*, in «Circula. Rivista di ideologie linguistiche», XIX, 2024, pp. 73-97 (p. 75).

² www.centroalbertomanzi.it/categoria/archivio-centro-manzi/. Sulla nascita dell'Archivio cfr. R. Farné, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*. Seconda edizione ampliata, Bologna University Press, Bologna 2011, pp. 5-6.

³ Per maggiori informazioni sul progetto cfr. D. Bachis, *Una lacuna e un ritardo da colmare: il progetto GeoStoGrammIt*, in D. Mastrantonio, E. Salvatore (a cura di), *Forme,*

e di altri strumenti per l'apprendimento dell'italiano prodotti in Italia e all'estero. Arricchire l'archivio con le schede degli eserciziari a firma di Manzi⁴ ha l'obiettivo di far conoscere testi scarsamente diffusi e delineare meglio la figura di Alberto Manzi sia nell'ottica di un approfondimento degli studi linguistici sia per far conoscere il maestro alle generazioni più giovani.

6.2. Gli eserciziari: corpus e analisi

Per la mia analisi ho reperito quattro eserciziari di educazione linguistica a firma del maestro Manzi, conservati all'interno dell'Archivio del Centro:

– Alberto Manzi, *i quaderni del castoro. Schede di educazione linguistica classe 1*, Bologna, edizioni moderne, 1989 (il testo è stato riprodotto integralmente in versione digitale ed è disponibile sul sito dell'Archivio)⁵.

– Alberto Manzi, *i quaderni del castoro. Schede di educazione linguistica classe 2*, Bologna, edizioni moderne, 1989.

– Alberto Manzi, *a casa come a scuola, 3^a elementare quaderno di italiano*, Milano, Edizioni RF, 1979.

– Alberto Manzi, *a casa come a scuola, 5^a elementare quaderno di italiano e di aritmetica-geometria*, Milano, Edizioni RF, 1979.

Da una ricerca all'interno di OPAC SBN nessuno dei testi è presente nel catalogo; risultano, invece, presenti altri due testi, *a casa come a scuola* per la prima (1984) e per la seconda elementare (1974), conservati rispettivamente nella Biblioteca dell'Istituto di storia contemporanea Pier Amato Perretta di Como e nella Biblioteca del Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia (CESCO) di Macerata. Sembrerebbe dunque che Manzi abbia pubblicato

strutture e didattica dell'italiano. Studi per i 60 anni di Massimo Palermo, Edizioni Università per Stranieri di Siena, Siena 2023, pp. 257-270.

⁴ Schede (a cura di Dalila Bachis) presenti nell'archivio in rete GeoStoGrammIt (<https://geostogrammit.it/>).

⁵ www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/03/CentroAlbertoManzi-quaderni-del-castoro-classe-prima.pdf.

almeno sei volumi dedicati all'educazione linguistica, due dei quali destinati alla prima elementare, due alla classe seconda, uno alla classe terza e uno alla classe quinta, tutti editi tra il 1974 e il 1989⁶. Né i testi conservati nell'Archivio né quelli catalogati in OPAC risultano reperibili sulle principali piattaforme d'acquisto, sia nel circuito del nuovo sia in quello dell'usato. Da una prima ricognizione sembrerebbe dunque che la diffusione di questi testi sia stata molto limitata: a questo proposito è bene dunque specificare che la finalità di questa analisi non è, come in tanti altri studi dedicati ai testi scolastici, quella di indagare i modelli linguistici proposti e il loro potenziale impatto nella costruzione della consapevolezza linguistica e metalinguistica degli e delle apprendenti. Lo studio di questi materiali ha, piuttosto, l'obiettivo di contribuire a delineare il profilo di Alberto Manzi quale autore di testi scolastici. Gli eserciziari, oltre e più che inserirsi nella storia della grammaticografia scolastica del Paese, sono tra i pochi testi editi a firma di Manzi in cui si possa verificare il suo approccio all'educazione linguistica nella scuola primaria; in quanto tali, un'interessante prospettiva di ricerca consisterebbe nel confrontarli con i diari scolastici autografi del maestro, inediti e conservati a loro volta all'interno dell'Archivio, in modo da osservare il modello di esercizi proposto esplicitamente da Manzi nei volumi pubblicati in un'ottica di continuità con la sua pratica didattica quotidiana.

Gli eserciziari sono stati analizzati sotto i seguenti aspetti:

- caratteristiche grafiche: struttura del testo e paratesto;
- ordine di presentazione e spazio dedicato agli argomenti;
- rilievo dato alla tassonomia;
- stile dei comandi e tipologie di attività proposte, con focus su composizione scritta e orale;
- rapporto tra norma e uso: variabilità e sanzione dell'errore.

6.2.1. Caratteristiche grafiche e paratesto

Da un punto di vista editoriale, i quattro eserciziari presentano uno stile omogeneo, pur essendo stati pubblicati con case editrici diverse (edizioni moderne per *i quaderni del castoro* e Edizioni RF per *a casa come a scuola*). Esclusa la copertina, i volumi somigliano in tutto e per tutto a dei veri e propri quaderni scolastici: sono costituiti da schede in bianco e

⁶ In R. Farné, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, cit., si parla di dieci quaderni di didattica (*a casa come a scuola*) editi nel 1974 e di dieci quaderni di lavoro per l'educazione logico-matematica e linguistica (*i quaderni del castoro*) editi nel 1990.

nero, numerate, suddivise in righe di diverso spessore (esattamente come i quaderni per la scuola). Un'altra caratteristica fondamentale che accomuna i testi e conferma la definizione di "quaderni" è lo spazio vuoto lasciato per ciascuna attività, così che allievi e allieve non si debbano servire di ulteriori materiali per fare gli esercizi ma possano tenere tutto insieme in un unico agile strumento.

I *quaderni del castoro* per la classe prima e seconda elementare (d'ora in avanti: *quaderni castoro 1 e 2*) contengono 96 schede; i volumi dal titolo *a casa come a scuola* per la terza e la quinta elementare (d'ora in avanti: *casa-scuola 3 e 5*) sono costituiti rispettivamente da 127 e 64 schede (si noti, però, che il volume per la classe quinta è, come indicato nel sottotitolo, «un quaderno di italiano e di aritmetica-geometria»). Fatta eccezione per quello rivolto alla quinta elementare, tutti i volumetti contengono immagini, molto semplici e a loro volta in bianco e nero. Si tratta di disegni che nella stragrande maggioranza dei casi rappresentano oggetti concreti della quotidianità e hanno un dichiarato scopo didattico, mai esornativo. Le immagini servono vari scopi: arricchire e consolidare la competenza lessicale di bambine e bambini, come nei casi che seguono:

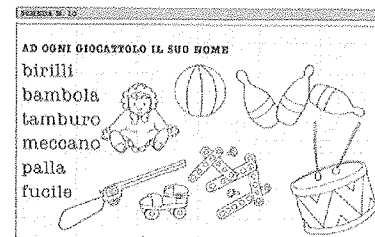


Fig. 1 - Quaderni 1

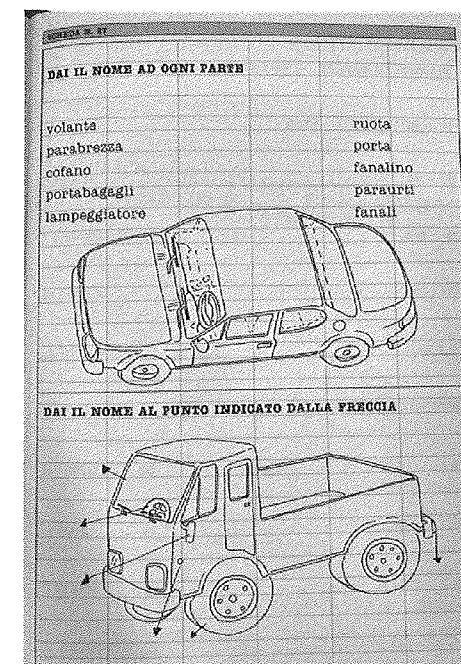


Fig. 2 - Quaderni 2

quali spunti per il ragionamento logico:

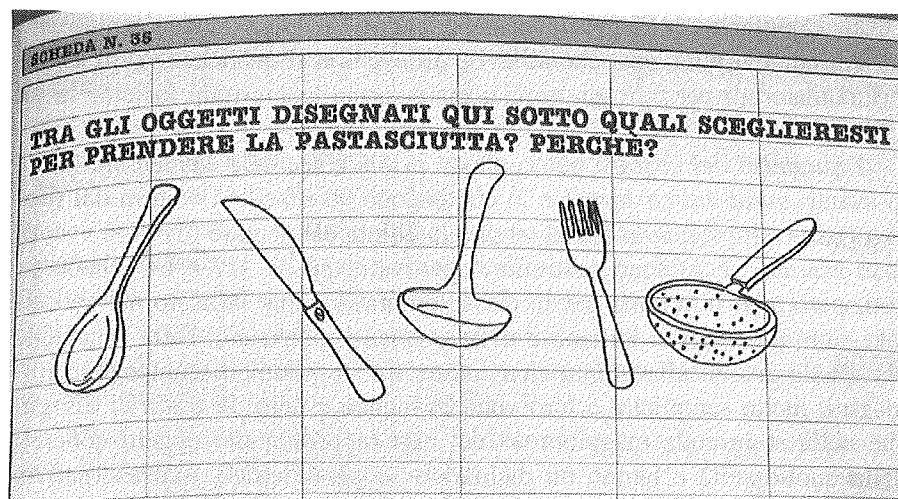


Fig. 3 - Quaderni 2

come preparazione alla composizione scritta preliminare alla riflessione metalinguistica:

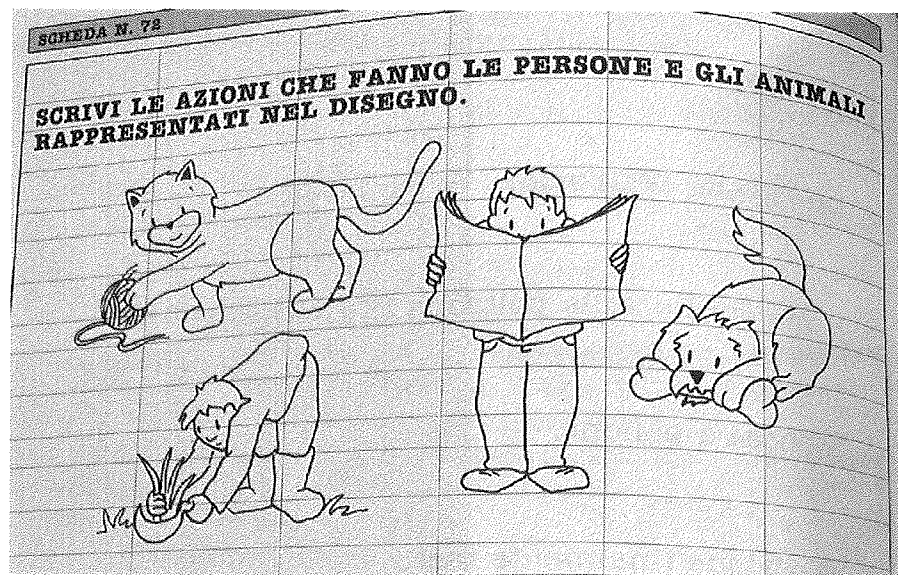


Fig. 4 - Quaderni 2

Si noti come l'immagine viene utilizzata quale elemento facilitatore didattico da eliminare a mano a mano che si rafforza la competenza dell'apprendente, sia considerando l'insieme dei testi sia all'interno dello stesso eserciziario. Le immagini, infatti, numerosissime nel testo rivolto alla prima elementare, diminuiscono gradualmente in quelli rivolti alle classi successive, fino ad arrivare alla loro totale assenza nel volume dedicato alle quinte. Seguendo lo stesso principio di gradualità, in una stessa scheda l'immagine spesso costituisce un punto di partenza che si sviluppa gradualmente verso un'attività che non ne prevede l'utilizzo; ad esempio, l'esercizio che si legge alla Fig. 4. («Scrivi le azioni che fanno le persone e gli animali rappresentati nel disegno»), è seguito da altri due esercizi, simili ma di crescente difficoltà, in cui gli elementi di supporto, grafici e testuali, vengono progressivamente meno:

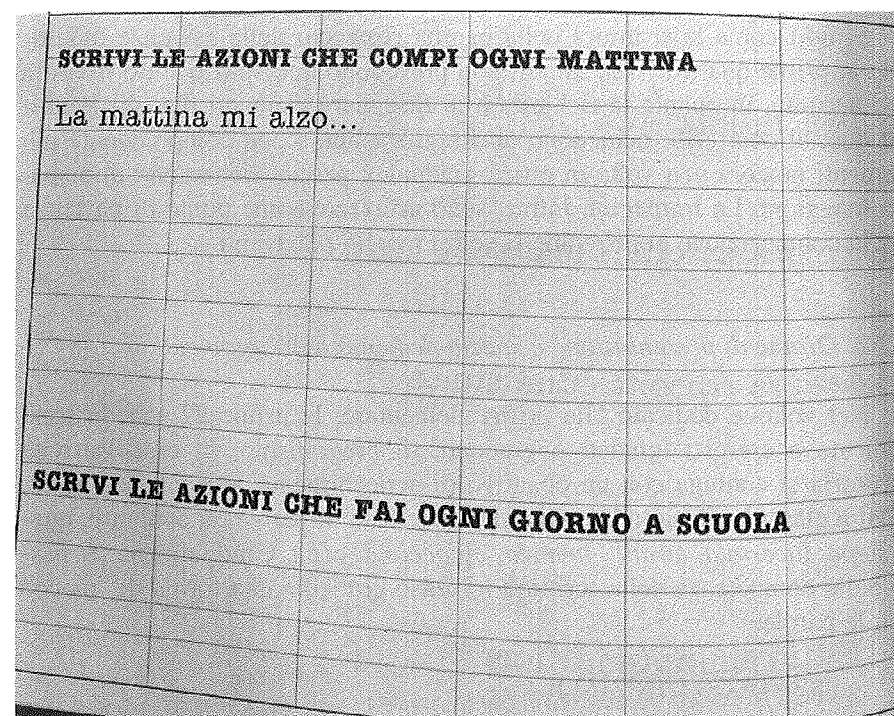


Fig. 5 - Quaderni 2

La ripetitività del tema, lungi dall'essere sterile, è produttiva proprio alla luce di questa gradualità: l'esercizio non si ripete "sempre uguale", ma modulato secondo diversi gradi di difficoltà crescente.

L'immagine, inoltre, è uno strumento di comprensione del testo:

DISEGNA QUEL CHE È SCRITTO

La mela è rossa.
L'uccellino è sul ramo.
Il fiore è giallo.
La palla è rossa e celeste.
C'è una nuvola nera sulla casa.

Vicino alla casa c'è un albero

[fine pagina]⁷.

Si noti come la struttura della pagina rispecchi delle esigenze didattiche: le prime quattro frasi, infatti, non prevedono uno spazio sotto ma solo uno accanto, in quanto la richiesta è di disegnare elementi piccoli; le ultime due, al contrario, richiedono di disegnare una scena comprendente più elementi (ancora una volta in ottica graduale): perciò, richiedono uno spazio maggiore. Le immagini, infine, sono utilizzate come punto di partenza per la composizione orale, come si vedrà meglio più avanti.

6.2.2. Ordine di presentazione e spazio dedicato agli argomenti

Nel volume dedicato alla prima elementare, le prime 22 schede sono dedicate a esercizi, guidati e graduati, di pregrafismo; in esse l'attività scrittoria si coniuga con un obiettivo di arricchimento lessicale (es. s. 21, «Dai a ciascuno il suo nome», immagine e lista di parole da abbinare, quali *siepe, lucertola, strada, lumaca, chiocciola*, ecc.). Gradualmente si passa dalla competenza della scrittura in senso grafico a una forma di "gioco" con le parole:

SE TOLGO L'INIZIALE...

guscio diventa uscio
spalla
ecc⁸.

⁷ Quaderni 1, s. 26.

⁸ Quaderni 1, s. 25.

Il focus, in generale, è sul lessico, con l'obiettivo di associare parola e referente sia in modo deduttivo (data la parola si individua il referente) sia in modo induttivo (dato il referente si individua la parola). Queste attività si alternano con esercizi diversi: di formazione di proposizioni e di composizione scritta; di sintassi (come alla s. 27, dove si legge «Rimetti in ordine la frase - il giallo cocomero è», o alla s. 64, «Unisci la parola che indica l'azione a chi fa l'azione - es. L'uccello vola», o ancora alla s. 71 «Completa con è o con e»), sulla morfologia (s. 23; «Riscrivi tutti i nomi mettendo l'articolo»; s. 42, «Fai il femminile di - gatto, cane, pittore ecc.»), altri ancora con focus sull'ortografia (s. 57, dedicata all'apostrofo) e sulla punteggiatura, come nella Fig. 6:

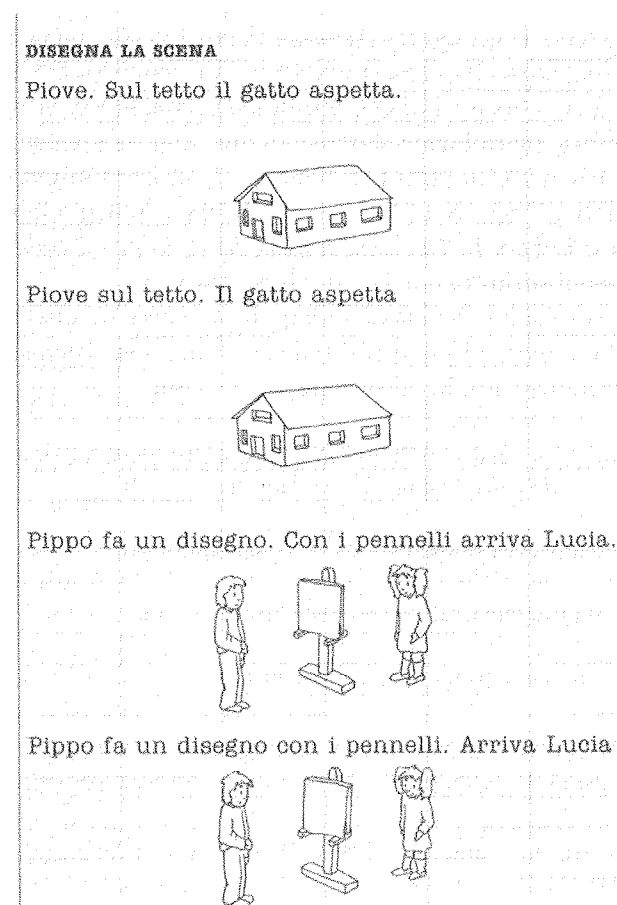


Fig. 6 - Quaderni 1

Il volume dedicato alla seconda elementare ha una struttura molto simile (fatta eccezione per la prima parte, dedicata al pregrafismo e alle abilità scritte, che qui non è naturalmente presente); le differenze stanno nel graduale aumento della difficoltà degli esercizi. Il focus è ancora una volta prevalentemente sullo sviluppo delle competenze lessicali, ma aumenta lo spazio dedicato alla composizione. Anche qui si alternano attività che prevedono lo sviluppo e/o il consolidamento di competenze morfologiche (s. 83, «Completa mettendo al posto del punto *ho* oppure *hai*»), sintattiche (s. 13, «Rimetti in ordine la frase - *nella ci sono gabbia uccellini due*»), ortografiche (s. 48, «Riscrivi le parole che hanno bisogno della lettera maiuscola»).

Con l'eserciziario dedicato alla terza elementare, *a casa come a scuola 3*, cambiano la casa editrice e cambia (leggermente) la grafica, ma non la tendenza osservata nei primi due volumi analizzati: molta importanza viene data al lessico e alla composizione scritta; aumenta l'attenzione alla comprensione del testo (es. schede 19, 46-47). Fonologia, ortografia, sintassi e, soprattutto, morfologia sono ancora una volta richiamate (senza nominarle) saltuariamente in alcuni esercizi: s. 41, «Riscrivi i nomi mettendo l'articolo davanti»; s. 69, «Sottolinea le parole che cambiano in queste frasi - *Io vado con il babbo. Io vado dal babbo. Io vado per il babbo. ecc.*»; s. 111, «Mettili i modi scritti in corsivo al tempo dovuto».

L'eserciziario rivolto alla classe quinta, il più breve tra quelli analizzati, è il testo in cui si parla di più esplicitamente – ma non sistematicamente – di categorie grammaticali, in particolare dei pronomi:

«Completa mettendo i pronomi indefiniti adatti: *poche, ognuno, alcune, qualcuno, tutti, altre, chiunque, alcuni altri*» (s. 37)

«Modifica le frasi usando *me lo, te lo, glielo*» (s. 40)

«Mettili il pronome relativo più conveniente» (s. 44)

«Completa con i pronomi relativi adatti» (s. 45)

Compaiono anche esercizi sulla frase semplice, con le categorie di soggetto (esplicitato nelle schede 53 e 55) e di rapporto tra soggetto e predicato (schede 61 e 62).

Tirando le somme, quello che si può osservare è la grande attenzione di Manzi per il lessico, che si conferma in tutti e quattro i volumi analizzati e che costituisce l'argomento della maggioranza degli esercizi proposti; segue per rilevanza la composizione scritta di frasi o brevi testi, sulla quale

mi soffermerò specificamente nel par. 2.5. Per quanto riguarda, invece, gli esercizi su fonologia, ortografia, morfologia, sintassi, punteggiatura, questi, oltre ad essere in numero inferiore, non sembrano avere una collocazione precisa nei volumi. La loro presenza sembrerebbe servire due scopi: uno di risposta a puntali "problemi" nella competenza linguistica degli allievi e un altro di *variatio* rispetto alla prevalenza delle attività proposte. Lo spazio dedicato alla morfologia aumenta nell'eserciziario dedicato alla classe quinta (anche in proporzione rispetto al totale delle attività proposte).

6.2.3. Il ruolo della tassonomia

Già a partire dall'analisi esposta nel paragrafo precedente è possibile rilevare che Manzi fa grammatica senza nominarla. Si veda ad esempio il seguente esercizio di morfosintassi, che prevede la riscrittura di due frasi in un periodo contenente una principale e una relativa:

Io ho mangiato la tua minestra. La minestra era tua.

COME POSSO DIRE LA STESSA COSA SENZA RIPETERE DUE VOLTE LA PAROLA MINESTRA?

Ho perso il treno. Il treno andava a Milano.

Le guardie inseguono i ladri. I ladri scappano.⁹

È bene specificare che la volontà di evitare la ripetizione espressa nel comando non sembrerebbe in questo caso essere legata alla tradizionale ostilità della grammaticografia scolastica nei confronti di questo strumento di coesione¹⁰, ma piuttosto a uno stratagemma didattico per costringere al reperimento e all'uso adeguato del pronome relativo.

Si noti che questo esempio non rappresenta l'eccezione bensì la regola nei volumetti di Alberto Manzi: nelle schede, infatti, sono molto più numerosi gli esercizi che non fanno riferimento a precise categorie grammaticali rispetto a quelli che invece si servono del lessico specialistico della grammatica. Nell'insieme dei quattro volumi troviamo numerosi richiami al nome (senza le denominazioni comune e proprio, collettivo, né l'inutile

⁹ Quaderni 2, s. 79.

¹⁰ Sul tema si veda M. Palermo, *Tanto per cambiare. La coazione a variare nella storia dell'italiano*, il Mulino, Bologna 2025.

distinzione tra nome concreto e astratto)¹¹, in alcuni casi agli articoli¹², ai verbi¹³, senza ulteriori declinazioni. I richiami ai pronomi sono concentrati nel volume dedicato alla quinta elementare (cfr. esempi citati sopra), l'unico in cui si parla anche del concetto di soggetto. I termini usati più spesso da Manzi sono *parola, nome, frase*; l'informazione grammaticale è affidata al comando e al materiale linguistico proposto nei testi dell'esercizio:

Prova a dirlo con un solo nome:

una fanciulla cattiva
una stanza vasta
un grosso naso
ecc.¹⁴

una fanciullaccia

Conoscendo il lavoro del maestro, questo metodo è perfettamente coerente: ciò che conta per Manzi, in questa fase, non è tanto saper riconoscere e nominare correttamente una specifica categoria, quanto piuttosto familiarizzare con l'uso delle parole e ragionare sui significati.

6.2.4. *Stile dei comandi e tipologia di esercizi; la composizione*

La quasi totalità dei comandi nei quattro volumetti è realizzata tramite volitive all'imperativo: «Completa»¹⁵; «Scegli la risposta adatta»¹⁶. Un'altra modalità impiegata da Manzi è l'interrogativa diretta: «Che cosa metteresti: GN o N?»¹⁷; «E tu hai mai visto un cane con sei zampe? E dove lo hai visto?»¹⁸; «Che cosa significa osservare?»¹⁹. La persona di gran lunga più usata in entrambi i casi è la seconda, con alcune rare eccezioni (es. «Scriviamo la storia»²⁰).

In generale, i comandi sono sintetici, diretti, asciutti; la lingua è chiara e semplice, priva di incrostazioni proprie dell'italiano "scolastico"²¹

¹¹ Cfr. G. Patota, *Lezioni di italiano. Conoscere e usare bene la nostra lingua*, il Mulino, Bologna 2022, p. 159.

¹² *Quaderni 2*, s. 23; *casa-scuola 3*, s. 41.

¹³ *Casa-scuola 3*, s. 111.

¹⁴ *Casa-scuola 3*, s. 61.

¹⁵ *Quaderni 1*, s. 52.

¹⁶ *Quaderni 2*, s. 76.

¹⁷ *Quaderni 1*, s. 54.

¹⁸ *Quaderni 2*, s. 85.

¹⁹ *Casa-scuola 5*, s. 58.

²⁰ *Quaderni 1*, s. 72.

²¹ Cfr. L. Revelli, *Diacronia dell'italiano scolastico*, Aracne, Roma 2013 e la bibliografia ivi indicata.

(Manzi non dice *eseguire* o *svolgere* ma *fare*, non dice *inserire* ma *mettere*, ecc.). In alcuni casi viene utilizzato uno stile dialogico, nel quale non si riscontra un atteggiamento paternalistico ma, piuttosto, si riconosce lo stile del divulgatore televisivo²²: «Posso scrivere la frase così? Come dovrei scrivere la frase per farmi capire?»²³; «Che cosa vorrà dire?»²⁴; «In questi pensieri c'è un pò [sic.] di confusione. Riscrivili in ordine»²⁵; «Prova un po' a descrivere il tuo viso (io ti aiuto a cercare le definizioni)»²⁶; «È sempre possibile sostituire ai pronomi i nomi corrispondenti? Provacì»²⁷.

Le tipologie di attività maggiormente presenti all'interno dei quattro volumi sono di abbinamento tra immagine e parola (o frase) e tra più parole e/o frasi; cloze; riscrittura a partire da un'immagine, una parola o un breve testo; domande a risposta chiusa e/o aperta (anche extragrammaticali); esercizi di formazione di proposizioni e composizione.

Lo spazio concesso alla composizione scritta appare coerente con la tradizione dell'educazione linguistica italiana²⁸; tuttavia, dall'osservazione degli esercizi proposti risulta evidente come Manzi concepisca questa attività in modo completamente divergente rispetto a quello caratteristico degli autori di grammatiche a lui coeve. Nelle grammatiche per la scuola elementare edite tra gli anni '60 e gli anni '80 costituivano la norma tracce di temi quali:

«A un mio compagno di scuola è morta la mamma» (1966).

«Descrivi una tempesta di pioggia» (1971).

«Ho rispetto per gli animali. Perché» (1982).

«Un incidente automobilistico» (1982).

«Una passeggiata» (1986)²⁹.

²² Sulla lingua della divulgazione in televisione si veda P. Mondani, *Dal maestro Manzi al professor Sabatini. Appunti sul linguaggio della divulgazione e dell'educazione linguistica in tivvù*, in «Italiano LinguaDue», I, 2024, pp. 826-854.

²³ *Quaderni 1*, s. 72.

²⁴ *Quaderni 1*, s. 78.

²⁵ *Quaderni 2*, s. 96.

²⁶ *Casa-scuola 3*, s. 124.

²⁷ *Casa-scuola 5*, s. 31.

²⁸ Per la storia della composizione scritta nella scuola il rimando fondamentale è a L. Serianni, G. Benedetti, *Scritti sui banchi*, Carocci, Roma 2009.

²⁹ Tracce tratte da D. Bachis, *Le grammatiche scolastiche dell'italiano edite dal 1918 al 2019*, Accademia della Crusca, Firenze 2019, pp. 100-105; tracce che potrebbero ben rientrare nel «florilegio di 'nero' scolastico» raccolto da Nicola De Blasi (cfr. N. De Blasi, *L'italiano nella scuola*, in *Storia della lingua italiana. I. I luoghi della codificazione*, a cura di L. Serianni e P. Trifone, Einaudi, Torino 1993, p. 419).

Si è parlato a lungo del tema e dei suoi limiti quale (spesso unica) pratica didattica per l'apprendimento della composizione scritta;³⁰ sinteticamente, i maggiori problemi riguardavano (e riguardano) l'assenza di un obiettivo e di un contesto definiti per la stesura del testo e la relativa impossibilità di valutarne l'efficacia; la distanza della richiesta dall'esperienza quotidiana dell'apprendente; la mancanza di indicazioni su "come" scrivere, unitamente a "cosa"; la mancata gradualità nelle proposte rispetto al curriculum verticale; la correzione negli scritti di studentesse e studenti di forme linguistiche perfettamente plausibili ma che in ambito scolastico hanno subito e in parte subiscono una forma di censura. Alberto Manzi prende nettamente le distanze da questo modello.

La prima attività dedicata alla composizione scritta nel volume dedicato alla prima elementare è la seguente:

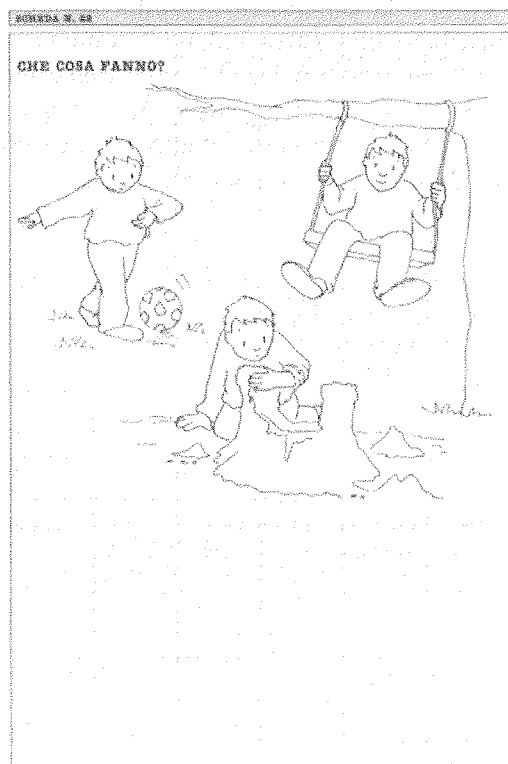


Fig. 7 - Quaderni 1

³⁰ Cfr. *ibidem* e la bibliografia ivi indicata.

Più avanti, invece, troviamo:

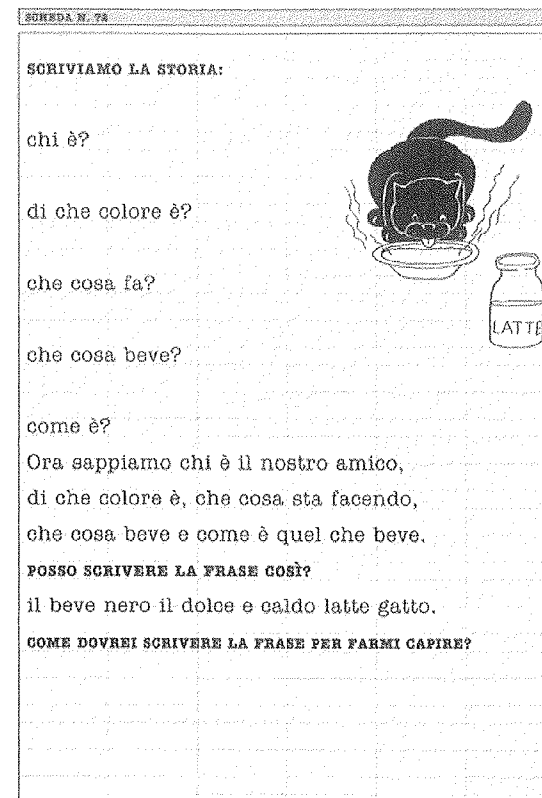


Fig. 8 - Quaderni 1

Nella Fig. 7, l'esercizio consiste in una domanda diretta riferita a un'immagine. Nella Fig. 8, alle semplici domande riferite all'immagine segue un enunciato agrammaticale sul quale si chiede di intervenire con una riscrittura sintatticamente adeguata. Riscontriamo, dunque, all'interno del volume, una certa gradualità per quanto riguarda le richieste relative alla composizione, gradualità riscontrabile anche considerando la totalità dei volumi. Si vedano infatti alcuni esercizi di composizione tratti dal volume per la seconda, per la terza e per la quinta elementare:

SCHEDA N. 15			
COMPLETA			
Mi chiamo			
Sono nato a			
il giorno	del mese	dell'anno	
Abito a			
in via			
Ora frequento la classe			
Mi piace giocare a			
I miei compagni preferiti sono			
RIMETTI IN ORDINE LA FRASE			
nella ci sono gabbia uccellini due			

Fig. 9 - Quaderni 2

Nel primo caso ci troviamo di fronte a un cloze che prevede l'inserimento dei dati personali al fine di creare una sorta di identikit dell'apprendente, alla stregua di quelli che si possono trovare nei primi livelli dei testi per l'apprendimento della L2/LS. Nel secondo caso³¹ si chiede di descrivere il proprio viso, fornendo però una serie di aggettivi tra cui scegliere per indicare occhi, naso, fronte, capelli, labbra, orecchie, pelle, ecc. (es. «Il mento può essere: *aguzzo, tondo, ovale, sporgente, corto*»). Nell'ultimo

³¹ Casa-scuola 3, s. 124.

caso³², a partire da un breve testo («La ricetta inefficace») si chiede di fare il riassunto in 25 parole.

Nella loro diversa impostazione, si possono individuare alcune caratteristiche comuni a tutte le attività qui elencate: la chiarezza dell'obiettivo, espressa sia tramite la semplicità e linearità dei comandi sia attraverso la struttura della pagina, che permette di comprendere la lunghezza del testo richiesto; l'orizzonte di riferimento, ovvero la realtà quotidiana e concreta degli apprendenti; la presenza di indicazioni su "come", oltre che "cosa" scrivere, sotto forma sia di elementi di supporto (immagini, testi di partenza) sia di domande guida; la difficoltà crescente. Come sempre, quando si parla del maestro Manzi appaiono più che appropriate le sue parole «A me non mi hanno mescolato mai, io sono solo»³³: il suo approccio all'esercizio della scrittura scolastica è, infatti, profondamente diverso rispetto a quello proprio della pedagogia linguistica tradizionale³⁴.

Infine, importa notare che all'interno dei volumetti figurano anche esercizi dedicati alla produzione orale, in particolare nel volume rivolto alla prima elementare³⁵: anche in questo caso, non si può non sottolineare la "solitudine" di Manzi nel panorama della linguistica educativa a lui contemporanea³⁶.

6.2.5. Rapporto tra norma e uso: variabilità e sanzione dell'errore

Un punto di vista privilegiato per la riflessione su norma e uso è senz'altro la presenza di esercizi di correzione; nel caso degli esercizi a firma di Alberto Manzi, questi sono l'unica finestra che abbiamo sul tema, non essendoci sezioni teoriche a cui fare riferimento.

³² Casa-scuola 5, s. 3.

³³ R. Farné, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, cit., p. 186.

³⁴ Nell'Archivio del Centro Manzi sono conservati alcuni temi svolti da allieve e allievi del maestro; tra questi, alcuni sono stati svolti a partire dalle seguenti tracce: «Come prendo un bicchiere d'acqua», «Come prendo un libro dalla cartella», «Come si riempie un bicchiere d'acqua». Si tratta, come negli altri esercizi mostrati, di semplici richieste riferite a situazioni concrete e quotidiane; queste tracce, però, hanno un'ulteriore particolarità, perché si riferiscono a una prassi didattica propria del maestro, osservabile all'interno di una registrazione di una lezione di Manzi in cui – tramite un espediente comico messo in atto dal maestro-attore – si fa una sorta di correzione collettiva del tema: www.youtube.com/watch?v=dIIRJH6LQUg, minuto 23.18.

³⁵ Cfr. ss. 83, 85, 88, 91, 94.

³⁶ Sul tema dell'oralità a scuola si veda L. Brasca, G. Ravizza, *Didattica dell'italiano: le abilità linguistiche*, in D. Corno (a cura di), *Insegnare italiano, un curriculum di educazione linguistica*, La Nuova Italia, Milano 2000, pp. 88-164.

Nei volumi per la prima, la seconda e la terza elementare, gli esercizi di correzione sono molto pochi e non sono volti a correggere forme oggetto di censura. Ecco alcuni esempi:



Fig. 10 - Quaderni 1, s. 79

In questi pensieri c'è un pò [sic.] di confusione. Riscrivili in ordine.

Le scarpe nuotano nel laghetto.
La farfalla abbaia di notte.
I pesci scricchiolano sul pavimento.
ecc³⁷.

Correggi dove è sbagliato:

Il padre salì sullo asino. La gente disse: – Vergogna Il padre sullo asino e il figlio a piedi. –
ecc³⁸.

Le cose cambiano parzialmente nel volume dedicato alla quinta elementare, in cui tra le attività che prevedono il riconoscimento e la correzione di un errore figura l'esercizio che segue, in cui l'intento sembrerebbe quello di sostituire l'uso del *che* polivalente con i pronomi relativi corretti (che polivalente, o subordinante generico, qui presentato nei suoi usi meno tradizionalmente accettati - non, cioè, nel suo uso relativo-temporale)³⁹:

³⁷ Quaderni 2, s. 96.

³⁸ Casa-scuola 3, s. 19.

³⁹ Sul tema è fondamentale R. Sornicola, *Sul parlato*, il Mulino, Bologna 1981, pp. 61-74.

Ricopia e correggi gli errori.

L'amico che ti parlai ha molti e bellissimi libri.
La stazione che siamo arrivati è molto bella.
Ho letto il libro che ora ti racconto la trama.
La festa che parteciperemo è stata organizzata da Sandra.
Ho ricevuto un biglietto dalla mia amica che le avevo mandato alcuni libri.
I bambini che abbiamo ricevuto le lettere sono d'una quinta di Roma⁴⁰.

Non sono presenti, invece, esercizi di correzione tradizionalmente presenti sia nelle grammatiche scolastiche novecentesche sia in quelle del nuovo millennio, volti alla censura di forme pleonastiche (il classico "a me mi"), dialettali, legate all'uso del congiuntivo, dei dimostrativi, dell'apertura/chiusura delle vocali⁴¹.

6.3. Considerazioni finali sul metodo

Con questo studio si è cercato di arricchire la bibliografia sulla lingua (e la metalingua) di Alberto Manzi attraverso l'analisi di strumenti, gli eserciziari che costituiscono il piccolo corpus presentato, che presentano un'evidente progettualità nella realizzazione e sono in dialogo tra loro in un'ottica di progressività e coerenza di metodo. Non è questa la sede per affermare in modo univoco quale fosse il metodo usato da Manzi per fare educazione linguistica: mi limiterò dunque a fare qualche considerazione sulle caratteristiche di queste attività. Gli assi attorno ai quali ruotano sono cinque: la semplicità, la gradualità, il pragmatismo, la riflessione logica, il ruolo dell'interiorità. Sulle prime tre mi sono già soffermata; in merito alla quarta, è ben noto che l'aggettivo "logica" in educazione linguistica è riferito all'analisi logica, attività che Manzi non propone nei suoi eserciziari. Eppure la logica comunemente intesa è molto presente in tutti e quattro i volumetti. Alcuni esempi:

⁴⁰ Casa-scuola 5, s. 39.

⁴¹ Mi permetto di riferirmi alla mia ricostruzione in D. Bachis, *Le grammatiche scolastiche dell'italiano edite tra il 1918 e il 2019*, cit., pp. 94-97.

Quale pezzo prenderesti per completare il quadro?

Perchè?

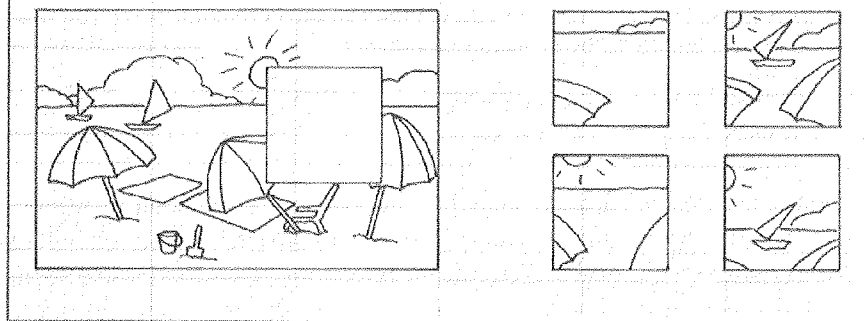


Fig. 11 - Quaderni 1, s. 46

L'esercizio consta di due domande: una a risposta chiusa, l'altra a risposta aperta e orale (non c'è, infatti, lo spazio per rispondere in forma scritta). Si tratta di un esercizio che non ha, evidentemente, come oggetto un argomento strettamente grammaticale, ma che stimola un certo tipo di ragionamento (logico, geometrico, visivo) e sprona a motivarlo in forma orale. Nel volume dedicato alla seconda elementare compaiono quesiti quali: «Elisabetta e Nella sono sorelle, Elisabetta è la maggiore. Come si chiama la sorella minore?»⁴², finalizzati sì alla comprensione del testo, ma molto simili nell'impostazione a elementari esercizi logico-enigmistici. Nel volume dedicato alla terza elementare questa proposta:

Puoi rispondere alle domande con queste due frasi:
non l'ho visto, non le ho viste, non l'ho vista oppure non li ho visti.

Hai visto un cane con due teste?
Hai visto una pianta senza radici?
Hai visto case senza finestre?
Hai visto automobili che corrono senza ruote?
Hai visto uccelli senza coda?
Hai visto galline senza becco?

⁴² Quaderni castoro 2, s. 55.

Hai visto pesci volare nel bosco?
Hai visto mammiferi con le penne?
Hai visto uomini senza testa?

(Io sì, sono quegli uomini che vogliono la guerra)⁴³.

Lo scopo dell'esercizio è concordare le risposte al genere e numero corretti; tuttavia, si può riconoscere il marchio di fabbrica del maestro sia nell'invito a osservare la realtà e a interrogarsi su di essa con approccio critico (a un livello adeguato all'età degli apprendenti), sia nella notazione finale di carattere personale, che si ricollega all'ultima caratteristica da me individuata, ovvero il ruolo dell'interiorità.

Per Manzi, fare esercizi di grammatica è una delle tante occasioni che la scuola offre per pensare: pensare alla lingua, certo, ma anche pensare logicamente, criticamente e umanamente. I pensieri stimolati dalle attività proposte sono semplici, e al tempo stesso profondi:

Ora, in questo momento.
Che ora è?
Dove ti trovi?
Che cosa fai?
Sei uno scolaro studioso e ordinato?
O sei pigro e disordinato?
Perché?

Ti senti libero a scuola, o come se fossi prigioniero?

Che cosa ti piacerebbe fare di più, a scuola?

[fine pagina]⁴⁴.

Nell'esercizio di composizione scritta, graduale e guidata, si parte da domande molto semplici e con una risposta oggettiva («Che ora è?» ecc.) per poi passare a una sorta di autovalutazione con risposta sì/no (non c'è spazio per una risposta lunga). L'autovalutazione non è, come potrebbe sembrare, volta a gratificare alunne e alunni studiosi e ordinati e/o condannare quelli pigri e disordinati: infatti la domanda seguente è «Perché?». Il sottotesto è che ci deve essere un motivo per cui lo scolaro ha determinate caratteristiche, ed è un motivo implicito nelle domande successive. Il focus

⁴³ Casa-scuola 3, s. 112.

⁴⁴ Casa-scuola 3, s. 75.

non è sul comportamento dell'apprendente, ma sulla sua interiorità (libero/prigioniero), condizionata dall'ambiente scolastico e dalle attività che offre, che dovrebbero essere piacevoli, come suggerisce la domanda finale.

Come spesso accade, Manzi è un anticipatore di tendenze che si sarebbero sviluppate in seguito, come «mettere l'apprendente al centro»⁴⁵: il maestro applica concretamente questo principio, fuori dalla retorica e seguendo una modalità che offre spunti di riflessione che meritano di essere approfonditi.

Bibliografia

- Bachis D., *Le grammatiche scolastiche dell'italiano edite dal 1918 al 2019*, Accademia della Crusca, Firenze 2019.
- Bachis D., *Una lacuna e un ritardo da colmare: il progetto GeoStoGrammIt*, in D. Mastrantonio, E. Salvatore (a cura di), *Forme, strutture e didattica dell'italiano. Studi per i 60 anni di Massimo Palermo*, Edizioni Università per Stranieri di Siena, Siena 2023.
- Brasca L., Ravizza G., «Didattica dell'italiano: le abilità linguistiche», in D. Corno (a cura di), *Insegnare italiano, un curriculum di educazione linguistica*, La Nuova Italia, Milano 2000.
- De Blasi N., *L'italiano nella scuola*, in L. Serianni e P. Trifone (a cura di), *Storia della lingua italiana. I. I luoghi della codificazione*, Einaudi, Torino 1993.
- Farné R., *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*. Seconda edizione ampliata, Bologna University Press, Bologna 2011.
- Mondani P., *Alberto Manzi e le Dieci tesi: tracce di teoria, prassi e ideologia dell'educazione linguistica democratica in "Non è mai troppo tardi"*, «Circola. Rivista di ideologie linguistiche», XIX, 2024, pp. 73-97.
- Mondani P., *Dal maestro Manzi al professor Sabatini. Appunti sul linguaggio della divulgazione e dell'educazione linguistica in tivvù*, «Italiano LinguaDue», I, 2024, pp. 826-854.
- Palermo M., *Tanto per cambiare. La coazione a variare nella storia dell'italiano*, il Mulino, Bologna 2025.
- Patota G., *Lezioni di italiano. Conoscere e usare bene la nostra lingua*, il Mulino, Bologna 2022.
- Revelli L., *Diacronia dell'italiano scolastico*, Aracne, Roma 2013.
- Serianni L., Benedetti G., *Scritti sui banchi*, Carocci, Roma 2009.
- Sornicola R., *Sul parlato*, il Mulino, Bologna 1981.

⁴⁵ «Il principio educativo che sottende la scuola, a partire dall'infanzia, è la centralità dello studente che è soggetto attivo del proprio apprendimento e che, grazie alla scuola, impara progressivamente a governare il bene inestimabile della libertà» cfr. Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Nuove Indicazioni 2025 Scuola dell'infanzia e Primo ciclo di istruzione Materiali per il dibattito pubblico*, www.mim.gov.it/documents/20182/0/Nuove+indicazioni+2025.pdf.

7. L'Italia degli anni Sessanta nelle lezioni del Maestro Manzi. Non è mai troppo tardi fra "paratesto" e pratiche didattiche

di Debora de Fazio, Carolina Tundo¹

7.1. Gli antenati di *Non è mai troppo tardi*: i programmi RAI di televisione educativa

Non è mai troppo tardi – il noto, notissimo programma condotto da Alberto Manzi – consisteva, com'è noto, in un corso di istruzione popolare per adulti analfabeti con lo scopo di combattere il cosiddetto analfabetismo adulto, che riguardava allora circa il 10% della popolazione italiana. Si trattava, insomma, di un progetto complesso di educazione a distanza, articolato sulla messa in onda televisiva e su oltre 2.000 Pat (posti di ascolto televisivo) sparsi sul territorio nazionale, dove un insegnante seguiva insieme al gruppo di allievi la trasmissione e poi svolgeva con loro l'attività didattica di *tutoring*, che consentiva di consolidare gli apprendimenti. Nato il 15 novembre 1960 e chiuso nel 1968 (andava in onda in diretta alle ore 18 di ogni martedì, giovedì e venerdì), il programma rappresenta, di fatto, una costola di *Telescuola*, altro prodotto televisivo sperimentale, anch'esso a targa RAI, realizzato con il sostegno del Ministero della Pubblica Istruzione e diretto a consentire il completamento del ciclo di istruzione obbligatoria a ragazzi residenti in località prive di scuole secondarie (detto per questo "corso sostitutivo"), le cui trasmissioni iniziarono il 25 novembre del 1958.

I programmi di *Telescuola* erano basati su lezioni scolastiche tenute da insegnanti a una classe di studenti ospitata nello studio televisivo². Per ciò

¹ All'interno di un lavoro discusso e progettato insieme, si assegnano i §§ 7.1, 7.2.1 e 7.3 a Debora de Fazio e i §§ 7.2.2, 7.2.3 e 7.4 a Carolina Tundo. Il corpus del presente lavoro è costituito da 14 episodi della trasmissione *Non è mai troppo tardi* disponibili su RaiPlay e da vari spezzoni della stessa che sono fruibili su YouTube.

² Varie informazioni sono ora in E. A. Emili, A. Lupi, *Alberto Manzi: between inclusive teaching and distance learning. Alberto Manzi: tra didattica inclusiva e didattica a distanza*, in *Italian Journal of Special Education for Inclusion* [Rivista ufficiale della So-

che riguarda *Telescuola*, non possiamo che concordare appieno con quanto ha affermato Roberto Farné nel suo *Profilo* di Alberto Manzi³, ossia che si trattava certamente di «un uso del mezzo televisivo a livello molto basso rispetto alle sue effettive potenzialità»; un uso, dunque, che alla fine dei conti rendeva il programma RAI poco efficace rispetto agli obiettivi che si prefiggeva: ad esempio quello di garantire una certa forma di scolarizzazione a quei soggetti che avevano precocemente abbandonato gli studi; oppure ancora quello di far penetrare l'istruzione scolastica all'interno di geografie o luoghi arretrati o non ancora alfabetizzati (spesso proprio per la mancanza fisica di una sede in cui gli insegnanti potessero tenere le proprie lezioni).

E non è certamente un caso che, proprio in quegli anni, fosse aperto e quanto mai fervente il dibattito fra gli stessi operatori RAI, a partire da Maria Grazia Puglisi, all'epoca direttrice di *Telescuola*, sulla necessità di operare un cambiamento volto a rendere la televisione un autentico «valore aggiunto» sul piano del registro comunicativo e didattico.

Un'idea o una visione alla cui base non è difficile scorgere un progetto di pedagogia nazionale delle masse, erede dell'idea gramsciana sul ruolo dell'intellettuale e su quello degli apparati di formazione (in questo caso, la scuola) e di in-formazione (la TV).

Insomma, il dibattito verteva sull'opportunità di invertire la prospettiva: non si trattava più, semplicemente, di mettere la tv al servizio della didattica scolastica, ma di impostare *ex novo* la didattica dal punto di vista del mezzo televisivo. Era necessario dare vita e forma, quasi in maniera demiurgica, a un nuovo modello di figura professionale: quella di un «conduttore televisivo» dotato non soltanto di una solida competenza didattica, ma anche versato in una specifica forma di comunicazione, ovvero quella mediata dalla televisione. Si voleva e si cercava, insomma, «un maestro per la televisione».

Dopo ben nove mesi senza esito, il salto di qualità e il cambio di rotta arrivarono proprio con Alberto Manzi. Com'è noto, infatti, Manzi chiese, al momento del provino, di poter aver libertà di azione, senza doversi limitare a seguire pedissequamente il copione fornitogli o, com'egli stesso ha affermato, a «recitare» un ruolo⁴. Nell'ottica del Maestro, essendo la tv

cietà Italiana di Pedagogia Speciale (SI.Pe.S.], 11/2023, pp. 57-65 a cui si rimanda anche per ulteriore bibliografia.

³ Cfr. R. Farné, *Profilo Alberto Manzi (1924-1997)*, in *il Mulino*, 4/2012 [consultabile in rete all'indirizzo www.rivistailmulino.it/news/newsitem/index/Item/News:NEWS_ITEM:2518 (26 febbraio 2014)].

⁴ Cfr. l'intervista ad Alberto Manzi, visibile qui www.youtube.com/watch?v=cdYXSZUrN0Q (26 febbraio 2014).

basata sulla trasmissione di una «serie di immagini in movimento», non sarebbe stato proficuo, didatticamente parlando, svolgere una lezione «statica» così come gli veniva proposta dagli Autori del programma; egli, infatti, afferma: «se io sto fermo venti minuti a parlare, addormento tutti».

Viene dunque da chiedersi in quale modo Alberto Manzi sia riuscito a rendere concreta questa sua idea di didattica; e, ancora, a quali risorse e a quali modalità «sceniche» abbia fatto ricorso per riuscire a dare movimento alle proprie lezioni e a dotarle di una così spiccata dinamicità. Proprio all'approfondimento di tali questioni saranno dedicati i paragrafi successivi di questo contributo.

7.2. Il «paratesto»

Per rispondere a queste domande dobbiamo indagare all'interno di ciò che, nel titolo del nostro intervento, ci è piaciuto chiamare «paratesto».

7.2.1. L'elemento «visuale»: i disegni e i filmati

Innanzitutto, ogni lezione è resa dinamica grazie al ricorso all'apparato figurativo, ai disegni, insomma. Sempre dall'intervista a cui abbiamo fatto riferimento nel paragrafo precedente si apprende che Manzi chiese alcuni fogli di carta di grandi dimensioni, sui quali disegnare con un carboncino. Le figure, appena schizzate, man mano che prendevano forma diventavano il pre-testo su cui egli imbastiva poi il testo della lezione. I segni tracciati dalla sua mano, che si muoveva con grande agilità e maestria sui fogli bianchi, animavano il contenuto della lezione e si accompagnavano alla voce pacata e rassicurante del Maestro stesso: l'esito era quello di una «narrazione didattica»; non dissimile, in fondo, da quello che oggi, con un anglicismo, si è soliti chiamare *storytelling*, una delle principali e riconosciute metodologie di didattica attiva.

In un'intervista apparsa su *La stampa sera* del 5-6 marzo del 1965 (p. 3)⁵, Manzi si esprimeva con queste parole: «Pur non avendo mai visto né una «camera» né un televisore, capii subito che sullo schermo poco valevano le parole se non erano «visualizzate»».

E in effetti, già in una delle sue prime lezioni, incentrata sulle cinque vocali, dopo aver scritto le parole *pino, mare, nave, casa*, il Maestro co-

⁵ L'articolo è consultabile qui www.archiviola stampa.it/component?option=com_lastampa/task/search/mod,libera/action/viewer/Itemid,3/page,3/articleid,1549_02_1965_0054_0003_21909039/ (26 febbraio 2014).

mincia a disegnare gli oggetti i cui nomi i telespettatori non erano ancora in grado di leggere, semplificando o esplicitando il triangolo semiotico tra significante-significato e referente. Inoltre, scrivendo per immagini, o meglio, integrando testo e immagini, egli realizza una pionieristica forma di didattica visiva, capace di produrre un apprendimento di tipo multimediale.

Successivamente, nel corso della puntata, ancora ad immagini saranno associate le cinque vocali (per facilitare la memorizzazione della vocale *o* è mostrata l'immagine di un orologio; per la *a* quella di un aglio; per la *e* dell'edera; per la *i* di un imbuto; per la *u* dell'uva). Poco più avanti, ancora immagini (questa volta di animali) che rimandano alla vocale con cui inizia il nome (*o* come *orso* oppure come *oca*; *a* come *aquila*, *e* come *elefante*, *i* come *ippopotamo* o come *istrice*, *u* come *upupa*).

Un secondo espediente a cui Manzi ricorre per animare e vivacizzare le proprie lezioni è l'uso di filmati.

Nella puntata dedicata alla lettera C (dal titolo *C come città*)⁶, con una serie di flash compaiono le foto di alcune città (italiane e straniere), ognuna presentata tramite l'associazione con un suo monumento significativo. Il filmato dura in tutto circa un minuto, ma è senza dubbio funzionale a rendere stimolante e più coinvolgente la lezione. In un altro episodio centrato questa volta sullo studio di altre consonanti (dal titolo *M di Milano, T di Torino, N di Napoli*)⁷, e rivolto ad un tema su cui Manzi insiste spesso (e che infatti torna trasversalmente in varie puntate di *Non è mai troppo tardi*) ossia l'uso della maiuscola e della minuscola nei nomi propri di persona, città, fiumi, ecc., la lezione diventa un vero e proprio viaggio lungo la penisola, alla scoperta della vita cittadina e dei monumenti più rappresentativi di luoghi come Milano, Torino, Napoli, Firenze, Venezia, Roma. In questo episodio il filmato dura quasi otto minuti (e va ad occupare pertanto quasi un terzo del tempo della trasmissione), diventando anche un pretesto per somministrare agli spettatori alcune pillole sia di storia, sia di storia dell'arte (da Torino prima capitale d'Italia all'indomani dell'Unità, alla Roma imperiale, con un *focus* specifico sul Colosseo).

Anche in quest'ottica, l'approccio didattico e metodologico messo in atto nelle proprie lezioni da Manzi assume una valenza pionieristica: il Maestro, infatti, integrando grammatica, storia e geografia, realizzava, già negli anni Sessanta del Novecento, quella «collaborazione fra discipline diverse»

⁶ Il video della puntata è visibile qui www.raiplay.it/video/2022/11/Non-e-mai-tropo-tardi---C-come-citta-88e51078-3eda-4412-820e-722b30266b68.html (26 febbraio 2014).

⁷ Il video della puntata è visibile qui www.raiplay.it/video/2022/11/Non-e-mai-tropo-tardi--M-di-Milano-T-di-Torino-N-di-Napoli-e7a3e332-09db-4327-aca4-2d0364d13eab.html (26 febbraio 2014).

tipica della didattica interdisciplinare, capace, come avrà modo di affermare nel decennio successivo il noto cognitivista Jean Piaget, di condurre a «interazioni vere e proprie, a reciprocità di scambi, tale da determinare mutui arricchimenti»⁸.

7.2.2. *L'elemento musicale e il ruolo della musica*

Essenziale è il ruolo svolto dalla musica nel processo di insegnamento-apprendimento messo in atto dal Maestro. I principali luoghi e centri d'interesse della Penisola, infatti, anziché essere descritti nozionisticamente, sulla base di dati e percentuali numeriche, magari relative alla densità di popolazione oppure al settore economico più sviluppato, vengono *raccontati* per mezzo di un brano musicale (d'autore o popolare) caratteristico di una certa area geografica o che di quell'area offre un racconto, una narrazione, tutt'altro che asettica o anodina.

Così, Milano è presentata sulle note di *O mia bella Madunina*⁹, brano in cui è evidente il riferimento, per metonimia, alla statua dorata posta in cima al Duomo di Milano; con ogni evidenza, la canzone, composta in parole e musica da Giovanni D'Anzi nel 1934, e incisa poi dal tenore Renzo Mori nel 1936, dovette rappresentare, già negli anni Sessanta, uno degli inni musicali di Milano e per queste ragioni ben si prestava a rappresentare il capoluogo lombardo. Palermo, invece, è narrata sulla musica di *Sciando sull'Etna* del Complesso Trinacria (il brano esce proprio in questi anni); e Torino attraverso le bellissime *Danze Piemontesi*: composte nel 1903 dal violinista e compositore torinese di origine ebraica Leone Sinigaglia (1868-1944), furono eseguite per la prima volta proprio a Torino sotto la direzione di Arturo Toscanini: anche in questo caso si tratta di un brano adatto a fare da emblema musicale di una specifica area geografica, poiché celebra le tradizioni musicali popolari piemontesi, mescolando elementi classici e folkloristici. E ancora: la colonna sonora scelta per la presentazione della città di Roma è *Rowing*, una sontuosa e lussureggiante orchestrazione, scritta da Angelo Francesco Lavagnino nel 1961 per il docu-film *La gran-*

⁸ Cfr. J. Piaget, *L'épistémologie des relations interdisciplinaires*, in AA.VV., *L'interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*, Organisation de coopération et de développement économiques Paris 1972, pp. 141-144 [trad. it. in J. Piaget, J.S. Bruner et al. (a cura di), *Pedagogia strutturalista*, Paravia, Torino 1982].

⁹ Il titolo qui indicato è quello riconosciuto ufficialmente dall'archivio della SIAE. La canzone è citata in altre fonti con grafie alternative tentativamente più aderenti a quella del dialetto milanese: *O mia bèla Madunina*, *O mia bela Madônina*, ecc. oppure *Mia bela Madunina*.

de olimpiade, diretto da Romolo Marcellini e rilasciato nelle sale italiane nel gennaio del 1961, che raccontava gli eventi dei giochi olimpici tenutisi nella capitale tra l'agosto e il settembre del 1960. La narrazione della città di Firenze, infine, è mediata dalla canzone – arcinota già ai tempi – *Firenze sogna* (scritta e interpretata dal compositore, pianista e cantante Cesare Cesarini nel 1939, poi ripresa da interpreti del calibro di Carlo Buti, Narciso Parigi, Aurelio Fierro, e Claudio Villa che la rese popolare negli anni Cinquanta, e la cui versione è quella scelta per l'episodio di *Non è mai troppo tardi*).

E, a proposito di *Firenze sogna* e delle colonne sonore che nella trasmissione sembrano essere tutt'altro che elementi accessori, è interessante un passaggio su cui ci pare utile soffermarci¹⁰. In questa puntata, accingendosi a trattare ancora una volta l'argomento della resa maiuscola o minuscola di una parola (un suo *Leitmotiv*, lo abbiamo già detto), il Maestro chiede di svolgere un esercizio, relativo al completamento di alcune frasi. Ne forniamo di séguito una trascrizione: «Nonna è un nome comune e quindi si scrive con la lettera minuscola. Ma vediamo come si chiama questa nonna. Io dico Ida: nome proprio, iniziale maiuscola» (si tratta di un omaggio alla moglie Ida Renzi, che Manzi aveva sposato nel 1946). Egli passa poi all'enunciazione esplicita della regola: «ogni persona ha il suo nome proprio e il nome proprio va sempre scritto con l'iniziale maiuscola. Ma solo le persone hanno il nome proprio? Voi pensateci. Io vi aiuto scrivendo una frase... “Anche i fiumi hanno...”». Parte, a questo punto, la musica di *Firenze sogna* mentre il Maestro si appresta a disegnare alla lavagna un fiume e un ponte. Subito dopo, dapprima completa la frase «Anche i fiumi hanno...» aggiungendo il complemento oggetto «un loro nome proprio». Subito dopo, rivolgendosi direttamente agli alunni, egli afferma a proposito della decifrazione del disegno da lui abbozzato alla lavagna: «Questo, per esempio, *vi ha aiutato la musica*¹¹, è l'Arno».

È chiaro, dunque, che nella visione della (tele)didattica di Manzi la musica, lungi dallo svolgere un ruolo marginale nel processo di insegnamento-apprendimento, è altamente funzionale all'organico della puntata, perché, appunto, il Maestro la richiama come se fosse una sorta di *ipse dixit*, un elemento immediatamente fruibile dai destinatari (pur se analfabeti). La musica, insomma, volendo ricorrere alla terminologia di ambito didattico e pedagogico, funge da punto di ancoraggio, poiché consente di collegare l'apprendimento a qualcosa di reale, di concreto.

¹⁰ Il video della puntata è visibile qui www.raiplay.it/video/2022/11/Non-e-mai-troppo-tardi---M-di-Milano-T-di-Torino-N-di-Napoli-e7a3e332-09db-4327-aca4-2d0364d13eab.html (26 febbraio 2014).

¹¹ Corsivo nostro.

7.2.3. L'elemento “umano”: le prove di realtà e gli ospiti in studio

Un altro aspetto comunicativo importante, che opera nella direzione del “movimento”, della dinamicità, da opporre alla staticità della lezione cosiddetta “frontale” (da Manzi – come ormai è chiaro – largamente osteggiata), è dato da quelle che potremmo definire come prove di realtà *ante litteram*. Ancora una volta, Manzi si dimostra un docente illuminato, in anticipo sui tempi, e dotato di una innata, istintiva, vocazione pedagogica. Per chiarire meglio ciò che intendiamo, offriremo un esempio di “compito di realtà” alla maniera di Manzi, tratto dal già menzionato episodio *C come città*, che consiste nel simulare la visita a un ufficio postale. Seguiamo lo sviluppo dell'episodio: egli pone anzitutto gli alunni “in situazione” («voglio mettervi alla prova tutti», dice ai suoi studenti); poi dispensa loro consigli e indicazioni (ad esempio quando afferma: «ricordarsi di leggere quando si trovano i cartelli»); ma c'è di più: in questa *simulazione*, è lecito intravedere i prodromi del *role playing*, una tecnica didattica in cui gli studenti interpretano ruoli specifici, rivelatasi molto utile, com'è noto, per lo sviluppo di capacità di comunicazione e di *problem solving*.

Un altro esempio di compito di realtà (ma i casi si potrebbero decisamente moltiplicare) è rinvenibile nella puntata dal titolo *F di Fabrizi, Aldo*¹²: si tratta della simulazione di una visita in fiera: qui il Maestro invita gli studenti a identificare alcuni oggetti il cui nome inizia con la lettera *f*: *formaggio, fornelli, fucile, forchette, ferramenta, fruste, fiaschi, fune, forbici, frutta, fagioli, fave, forcine, fibbie, fazzoletti, federe*, (una camicia di) *fustagno*.

Tra gli accorgimenti “scenici” che vanno ancora nella direzione di presentare una lezione interessante e godibile c'è senz'altro l'invito di personaggi famosi e famosissimi (delle vere *guest star*, diremmo oggi). Come vedremo, tali personalità del mondo dello sport, della musica, dello spettacolo si “prestano”, con diverse modalità, alla messa in scena della lezione che il Maestro intende proporre ai suoi telespettatori.

Nella puntata dal titolo *B come Bartali, bicicletta, Bechi, baritono*¹³, il Maestro Manzi invita in studio due illustri personalità: dal mondo del ciclismo, niente meno che Gino Bartali, il toscano già campione indiscusso

¹² Il video della puntata è visibile qui www.raiplay.it/video/2022/11/Non-e-mai-troppo-tardi---F-di-Fabrizi-Aldo-7a72b7cf-3a58-42df-986d-8bb3766dc794.html (26 febbraio 2014).

¹³ Il video della puntata è visibile qui www.raiplay.it/video/2022/11/Non-e-mai-troppo-tardi---B-come-Bartali-bicicletta-Bechi-baritono-7397e121-fe19-441c-8cfa-2446cb6615d6.html (26 febbraio 2014).

del ciclismo italiano (e non solo), e, dal mondo della musica, il baritono Gino Bechi. Quest'ultimo in particolare, prendendo spunto dalla popolarità dell'opera, fa ascoltare la cavatina di Figaro dal *Barbiere di Siviglia* di Rossini. Subito dopo, ancora Bechi si produce in un altro dei suoi cavalli di battaglia, a cui era dovuta in gran parte la sua popolarità presso il grande pubblico e per cui divenne famoso anche in ambito extra operistico, ossia la canzone *La strada del bosco* di Cesare Andrea Bixio, una delle colonne sonore del film *Fuga a due voci* del 1943, diretto da Carlo Ludovico Bragaglia.

Ma il contributo di Bechi non si limita alle esibizioni canore: Manzi, infatti, lo coinvolge attivamente nella lezione: «venga a scrivere qualche parola che cominci con questa lettera» e «mi dia una mano», gli dice. E Bechi scrive il suo cognome alla lavagna, insieme ad altri sostantivi: *baritono* (la sua professione), *Barbiere e bosco* (parole chiave tratte dai due brani musicali che ha appena intonato).

Ben congegnata (anche da un punto di vista televisivo) risulta poi l'entrata in scena di Bartali. Tra i nomi che cominciano con la lettera *b*, infatti, Manzi ad un certo punto menziona la *bicicletta*. Dalla regia viene fatto partire un video che ritrae proprio Bartali mentre corre e gareggia nel giro dell'Emilia svoltosi nel 1953 (che lo vide vincitore). In studio, alla fine del filmato, compare proprio Bartali, che rivolge anche un vero e proprio appello a studiare con volontà e impegno rivolto ai telespettatori: «diventate anche voi dei campioni, campioni nello studio» (chiosa Manzi, poi, a mo' di conclusione).

7.3. Oltre le metodologie di insegnamento: l'innovazione manziana fra strumenti didattici e giochi di parole

Abbiamo già accennato e portato alcuni esempi di quelle che potremmo ritenere delle pratiche didattiche nuove o alternative adottate da Manzi: dalla didattica per immagini alle prove di realtà, dall'utilizzo di ancoraggi al concreto fino al *role playing*. Ma anche alcuni degli strumenti impiegati dal Maestro nel corso delle sue lezioni paiono oggi gli antesignani di dispositivi tecnologici attualmente in uso nelle aule delle scuole italiane. Basti pensare all'impiego della lavagna luminosa, su cui il Maestro, quasi sempre alla fine di ogni lezione, vergava le lettere in grafia maiuscola e minuscola, che ricorda tanto le moderne LIM; ma anche al cosiddetto "Quadro delle conquiste", in cui venivano illuminate le nuove lettere o gruppi di lettere oggetto della lezione e imparati nel corso della puntata, che può forse essere considerato un precursore del cosiddetto "Quaderno dei resti",

oggi in uso, specie nella scuola primaria, per documentare e consolidare le esperienze vissute quotidianamente dai piccoli alunni.

Nella puntata per la lezione sulla lettera F, già ricordata, messa in onda l'11 gennaio 1961, è ospitato nella classe del Maestro Manzi uno scolaro/maestro d'eccezione: l'attore comico (ma non solo) romano Aldo Fabrizi (noto per pellicole popolarissime come *Guardie e ladri*, *I tartassati*, *La famiglia Passaguai*, *Roma città aperta* e molte altre) che si presta benissimo alla didattica manziana. In apertura lo troviamo alla lavagna a disegnare un fiore (che egli dice essere una viola); e viene prontamente rintuzzato da Manzi che coglie al volo l'occasione per una pillola di botanica: «È sicuro che è proprio una viola? Una viola ha cinque petali». Nel disegno ne compaiono sei. L'attore, con voluto accento romanesco, ribatte al Maestro dicendo: «oggi coi concimi moderni che spunta un petalo in più... È proprio vero che non è mai troppo tardi per imparare che le viole hanno cinque petali!».

Ma la coppia Manzi-Fabrizi (particolarmente riuscita, se si considera che i due si alternano con disinvoltura nei ruoli di spalla e attore comico principale) riserva altre sorprese. Ad un certo punto Fabrizi dice a Manzi di voler scrivere il proprio nome e lo fa in un modo molto particolare: si tratta di un inedito uso del cosiddetto *leet speak*, ossia un tipo di comunicazione scritta in cui le lettere sono sostituite da numeri o altri caratteri non alfabetici (scelti per la semplice somiglianza nel tratto), che poi ha conosciuto il suo periodo di maggiore fioritura con gli albori di internet – era utilizzato principalmente da hacker, programmatori, scripter e sviluppatori – e dei giochi *online*.

Ancora un siparietto fra i due, intervallato da battute e barzellette di Fabrizi, consente di introdurre nella lezione un classico della grammatica, ossia le cosiddette *coppie minime* (da *pazzo* cambiando una vocale abbiamo *pizzo* e poi *pozzo / puzzo / pezzo*) attraverso un gioco che spazia dalla polisemia di alcune parole (il *pizzo* può essere *pizzo di montagna*, *di barba*, *pizzo merletto*) al loro impiego figurato e metaforico (un *pozzo* può essere di una cisterna, un *pozzo di petrolio*, un *pozzo di soldi*), nonché fraseologico (con *pezzo*: un *pezzo di pane*, un *pezzo d'uomo*. Aspetti da molto? Eh *da un pezzo*), come Fabrizi mostra con competenza e acume.

7.4. Per concludere: Alberto Manzi, uomo e intellettuale?

Nelle lezioni di Alberto Manzi si alternano senza soluzione di continuità citazioni di Dante, di sconosciuti tassisti che mettono in versi i loro pensieri, della preghiera dei *Navajos*, dei pensieri di Raoul Follereau,

dell'altissima poesia morale di Trilussa (quella dedicata in particolare alla riflessione sulla guerra e sui mali del mondo)¹⁴.

Una "bibliografia" che delinea chiaramente i contorni di una corposa biblioteca o enciclopedia d'autore, e che ci restituisce la figura un intellettuale a tutto tondo, capace di muoversi con disinvoltura lungo un vasto orizzonte culturale.

Ma la figura di Manzi-intellettuale può anche essere intesa come quella di un vero Maestro o una guida, interessata non soltanto ai progressi scolastici dei suoi allievi, ma anche alla costruzione di un saldo sistema di valori, umani e civili. L'ultima lezione di *Non è mai troppo tardi* (andata in onda il 10 maggio del 1968), davvero un testamento morale, potremmo dire, non è dedicata al ripasso degli argomenti del corso, piuttosto, è una lezione sull'onestà; in quell'occasione, infatti, il Maestro afferma: «Ma se leggere e scrivere vi servirà soltanto per ingannare gli altri, sentite tornate analfabeti».

Ed è suo l'icastico ossimoro *analfabeti laureati* senza i quali il mondo – sembra quasi tuonare, nonostante il solito tono pacato – forse sarebbe migliore. Il monito con cui egli intende congedarsi dai suoi alunni, la lezione più importante di tutte (una lezione di vita per una «scuola di vita»¹⁵) è racchiusa in questo breve enunciato: «ricordiamoci di essere onesti, perché sarà l'onestà a darci la forza di andare avanti».

Pare, dunque, volendo concludere questo intervento richiamando quanto abbiamo detto in apertura, che Manzi non sia stato soltanto il "maestrino" della tv, come pure è stato definito dai giornali dell'epoca, ma che incarni la figura di intellettuale alla maniera gramsciana. Come affermava infatti Gramsci nei *Quaderni*¹⁶: «Il modo di essere del nuovo intellettuale non può più consistere nell'eloquenza, motrice esteriore e momentanea degli affetti e delle passioni, ma nel mescolarsi attivamente alla vita pratica, come costruttore, organizzatore». E Manzi ha dato prova della sua natura di intellettuale organico, dimostrando di avere coscienza della funzione collettiva della quale era stato investito; dimostrando di considerare come

¹⁴ A tal proposito si veda l'ultima lezione del primo corso; il video della puntata è visibile qui www.raiplay.it/video/2022/11/Non-e-mai-troppo-tardi--Lultima-lezione-le-poesie-di-Trilussa-e-lonestata-296c5aa6-c73c-40f9-8c0c-c287eff7e7e0.html (26 febbraio 2014).

¹⁵ Per dirla con le parole di Elisa Manacorda, un'alunna di Manzi; cfr. E. Manacorda, *Educare a pensare*, in *L'eredità dei grandi maestri. Storie di un passato da riscoprire per rispondere alle sfide del presente*, Regione Emilia Romagna, Centro Alberto Manzi, pp. 65-68 [consultabile in rete all'indirizzo www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/02/CentroAlbertoManzi-Eredita-dei-grandi-maestri.pdf].

¹⁶ A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, a cura di V. Gerratana, Einaudi, Torino 1975, pp. 1550-1551.

una missione sociale l'alfabetizzazione degli strati più bassi dell'Italia degli anni Sessanta; e restando sempre fedele all'idea che la diffusione della cultura presso le classi subalterne rappresentasse un volano per il raggiungimento di una forma, quanto più possibile concreta, di emancipazione di quelle stesse classi. Manzi insomma, ri-costruendo, ri-organizzando, per parafrasare ancora Gramsci, la concezione stessa di un prodotto televisivo di impianto didattico, ha reso *Non è mai troppo tardi* più che un programma di massa, un programma rivolto alle masse, e per le masse pensato, strutturato, e infine realizzato.

Bibliografia

- Emili, E. A., Lupi, A. *Alberto Manzi: between inclusive teaching and distance learning. Alberto Manzi: tra didattica inclusiva e didattica a distanza*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», Rivista ufficiale della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SI.Pe.S.), XI, 2023, pp. 57-65.
- Farné, R., *Profilo Alberto Manzi (1924-1997)*, «il Mulino», IV, 2012, consultabile in rete all'indirizzo www.rivistailmulino.it/news/newsitem/index/Item/News:NEWS_ITEM:2518 (26 febbraio 2014).
- Gramsci, A., *Quaderni del carcere*, a cura di V. Gerratana, Einaudi, Torino 1975, pp. 1550-1551.
- Manacorda, E., *Educare a pensare*, in *L'eredità dei grandi maestri. Storie di un passato da riscoprire per rispondere alle sfide del presente*, Regione Emilia Romagna, Centro Alberto Manzi, pp. 65-68, consultabile in rete all'indirizzo www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/02/CentroAlbertoManzi-Eredita-dei-grandi-maestri.pdf.
- Piaget, J., *L'épistémologie des relations interdisciplinaires*, in AA.VV., *L'interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*, Organisation de coopération et de développement économiques, Paris 1972, pp. 141-144 (trad. it. in J. Piaget, J.S. Bruner et al. (a cura di), *Pedagogia strutturalista*, Paravia, Torino 1982).

8. *Non è mai troppo tardi o Non è mai troppo presto? L'attualità pedagogica di Alberto Manzi per un'infanzia al tempo del touchscreen*

di Rosy Nardone

8.1. Introduzione

L'educazione ha sempre dovuto confrontarsi con le trasformazioni culturali e tecnologiche della società, raccogliendone sfide e complessità, sviluppando spesso posizioni antitetiche tra *apocalittici e integrati*. Nel XX secolo, Alberto Manzi ha rappresentato, senza dubbio, una delle voci rivoluzionarie per la didattica con un approccio innovativo e accessibile, sia rispetto all'educazione degli adulti, raggiungendo milioni di italiani analfabeti attraverso la televisione – un media non certo creato per “fare scuola” ma che lui trasformò in un setting che oggi definiremmo inclusivo con il celebre programma *Non è mai troppo tardi* (1960-1968), sia come maestro capace di attivare i pensieri e i processi mentali di ciascun bambino con un alto livello di creatività didattica, come testimoniano i documenti televisivi realizzati per il Dipartimento Scuola Educazione della RAI negli anni '70 e '80. Rivoluzionario e innovatore nelle metodologie ma anche nell'utilizzo degli strumenti, delle tecnologie più disparate e impensabili applicate in un contesto educativo e didattico: emancipazione, eliminazione delle barriere e disparità, pensare fuori dagli schemi, superare i limiti imposti dal conformismo sono i tratti distintivi di un vero e proprio manifesto pedagogico.

Ed oggi, al tempo del touchscreen, cosa direbbe e farebbe il maestro Manzi? Come affronterebbe le sfide educative e di alfabetizzazione rappresentate dai device digitali e dalle loro applicazioni per l'infanzia? In che modo il suo metodo può offrire spunti per una pedagogia del digitale? Questo contributo vuole esplorare l'attualità della pedagogia manziana, confrontandola con le criticità e le potenzialità rappresentate dall'era digitale. Intende, inoltre, individuare tracce e indicazioni che rappresentano, più che mai, necessarie direzioni valoriali per affrontare l'utilizzo dei me-

dia in educazione, in un'ottica integrata di diritto all'alfabetizzazione, alle literacy, anche digitali, fin dalla prima infanzia.

8.2. Infanzia e digitale: una questione di diritti educativi

8.2.1. Il dibattito sul “quando”: troppo presto, troppo tardi?

Nel contesto educativo contemporaneo, l'infanzia si trova immersa nei media digitali sin dai primi mesi di vita. Touchscreen, app, contenuti on demand fanno parte della quotidianità domestica e, in misura crescente, anche dei contesti sociali e culturali (musei, biblioteche, ecc.), divenendo per i bambini e le bambine un “elemento naturale”, quasi a stupirsi se un dispositivo, una superficie non è touch o interattiva. Tuttavia, il dibattito sul “quando” introdurre i media nell'educazione è ancora polarizzato tra chi vede in essi una minaccia – i tecno-scettici, per cui è sempre “*troppo presto*” – e chi li considera una risorsa naturale e inevitabile, ovvero i tecno-entusiasti, per cui è “*sempre troppo tardi*”. L'atteggiamento dagli adulti di riferimento (genitori, educatori, insegnanti...) è spesso contraddistinto da uno “smarrimento educativo”, che confluisce in paradossi, con risposte di segno opposto ma speculari nella ricaduta diseducativa sull'infanzia: un mancato accompagnamento alla conoscenza mediata e proattiva dei linguaggi del digitale.

Già Papert¹ distingue, in questo senso, tra i *cybercritici*, che temono le conseguenze negative dell'uso di computer, videogiochi e app, e i *cyberutopisti*, che al contrario ne esaltano entusiasticamente le potenzialità. Se i primi pongono divieti di utilizzo perseguendo direzioni allarmistiche spesso influenzate da pregiudizi e conoscenze limitate, i secondi li propongono in maniera acritica e senza alcun contenimento, cavalcando le mode del momento con ingenuo entusiasmo rispetto alle capacità d'uso dei bambini e delle bambine. I genitori si trovano divisi tra il desiderio di promuovere le competenze digitali e la paura di possibili effetti negativi di una precoce esposizione agli schermi. Hanna Rosin² ha descritto questa incertezza genitoriale come il “dilemma della generazione touch screen”. Questa espressione coglie perfettamente i rischi offerti da modelli di comportamento non consapevoli e spesso diseducativi (ad es. l'utilizzo di tablet

¹ Cfr. S. Papert, *Connected family. Come aiutare genitori e bambini a comprendersi nell'era di internet*, Mimesis, Milano 2006.

² H. Rosin (2013). “The Touch-Screen Generation”, *The Atlantic*, April 2013, testo disponibile al sito: www.theatlantic.com/magazine/archive/2013/04/the-touch-screen-generation/309250/ (ultima consultazione: 7 maggio 2025).

e smartphone per “distrarre” o tenere buoni i bambini durante i pasti) e scaricando contenuti senza avere chiari criteri di selezione.

Questi comportamenti manifestano contraddizioni nella stessa idea culturale che si ha dell’infanzia: fortemente normata e che oscilla tra due tendenze apparentemente opposte ma profondamente intrecciate. Da un lato, viene concepita come un soggetto da contenere e disciplinare, da “tenere buona” nei contesti della vita adulta, spesso attraverso l’uso passivo di video su YouTube o di app di intrattenimento. Dall’altro lato è vista come un soggetto performante, chiamata fin dalla prima età a sviluppare competenze linguistiche, logico-matematiche o musicali attraverso applicazioni educative che mirano all’anticipo degli apprendimenti scolastici. Emerge, dunque, un’antinomia da parte degli adulti tra la tendenza a prolungare nel tempo questo stadio della vita e l’aspirazione a concluderlo prematuramente in una sorta di adultizzazione dell’infanzia³.

A rendere la fotografia ancora più complessa e preoccupante sono i risultati che emergono da diversi report e ricerche, condotte anche a partire dagli scenari delineati per la recente pandemia da Covid-19, sulle nuove forme di povertà educativa. Ci restituiscono l’immagine di un Paese attraversato da profonde ambivalenze, contraddizioni ed emergenze formative. La disuguaglianza nell’accesso alla rete, identificata nella letteratura come divario digitale di primo livello⁴, è chiaramente evidenziata, ad esempio, nel Report ISTAT 2022 su “Tempo libero e partecipazione culturale”. Nel 2019, solo un anno prima della pandemia, una persona su quattro risultava ancora completamente estranea all’uso di Internet; e nel 2020, mentre a livello nazionale il 69% della popolazione dai 6 anni in su accedeva alla rete almeno una volta a settimana, nel Mezzogiorno questa percentuale non raggiungeva nemmeno i due terzi del campione. A queste disparità di accesso si aggiungono quelle legate alla qualità dell’utilizzo delle tecnologie, descritte in letteratura come *divario digitale di secondo livello*.⁵ Questo secondo livello riguarda la capacità di utilizzare le tecnologie in modo creativo, critico e proattivo, e rivela come il semplice accesso agli strumenti

³ Cfr. R. Nardone, «Applicare», in G. Grossi, R. Nardone, G. Previtali, *Postmedia Education. Visual Literacy e media digitali*, McGraw Hill, Milano 2025, pp. 189-136.

⁴ Cfr. P. DiMaggio, E. Hargittai, W. Russell Neuman, J.P. Robinson, “Social Implications of the Internet”, *Annual Review of Sociology*, Vol. 27, N. 1, 2001, pp. 307-336, testo disponibile al sito: www.jstor.org/stable/2678624 (ultima consultazione: 7 maggio 2025); J.A.G.M. van Dijk, *The Deepening Divide: Inequality in the Information Society*, SAGE, Thousand Oaks, London, New Dehli 2005.

⁵ Cfr. M. Ragnedda, G.W. Muschert, *The Digital Divide. The Internet and Social Inequality in International Perspective*, Routledge, London, 2013; A.J.A.M. van Deursen, J.A.G.M. van Dijk, “Measuring Internet Skills”, *International Journal of Human-Computer Interaction*, Vol. 26, Issue 10, 2010, pp. 891-916.

digitali non garantisca di per sé un’effettiva equità educativa. Il rapporto evidenzia inoltre come la partecipazione digitale non sia uniforme tra le diverse categorie della popolazione, con forti disparità a seconda del contesto socioeconomico e culturale di riferimento, laddove non sempre le famiglie a basso reddito sono quelle a utilizzare meno i device e i mass media.

Sono sempre più le famiglie di ceto medio-borghese che scelgono intenzionalmente, come governance pedagogica, di non possedere, ad esempio, il televisore e di vietare l’uso di tecnologie ai figli fino alla pubertà.

Potremmo dire che siamo di fronte ad una vera e propria emergenza di alfabetizzazione e di educazione che richiede, più che mai, la necessità di proposte di Media Education a partire dai servizi per la prima infanzia: come sottolinea Rivoltella, «non si tratta di decidere se le tecnologie digitali siano ‘buone’ o ‘cattive’ per l’educazione, ma di comprendere come possano essere integrate in una visione pedagogica coerente e significativa»⁶.

La questione “non è mai troppo tardi o non è mai troppo presto?” trova una risposta articolata anche alla luce delle evidenze neuroscientifiche contemporanee. Da un lato, studi come quelli di Shonkoff e Phillips⁷ mettono in evidenza come, ai fini dello sviluppo cerebrale nei primi anni di vita, rivestano una certa centralità le esperienze sensomotorie dirette; in tal senso, gli studiosi sottolineano che ambienti ricchi di stimoli sensoriali diversificati favoriscono lo sviluppo di connessioni neuronali più complesse. La loro ricerca ha evidenziato come la manipolazione di oggetti tridimensionali stimoli specifiche aree cerebrali non attivate dall’interazione con superfici bidimensionali, suggerendo cautela nell’introduzione precoce dei dispositivi digitali. Dall’altro, ricerche più recenti come quelle di Hutton et al. e Romeo et al.⁸ documentano potenziali benefici dell’uso adeguato delle tecnologie digitali per lo sviluppo del linguaggio e del pensiero narrativo. La sintesi di queste evidenze suggerisce che non è mai troppo presto per iniziare a educare i bambini a un rapporto consapevole con il mondo digitale che li circonda, ma potrebbe essere troppo presto per un’esposizione intensiva

⁶ P.C. Rivoltella, *Tecnologie di comunità*, La Scuola, Brescia 2017, p. 132.

⁷ Cfr. J.P. Shonkoff, D.A. Phillips, *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*, National Academy Press, Washington 2000.

⁸ Cfr. R. R. Romeo, J. A. Leonard, S. T. Robinson, M. R. West, A. P. Mackey, M. L. Rowe, J. D. Gabrieli, “Beyond the 30-million-word gap: Children’s conversational exposure is associated with language-related brain function”, *Psychological Science*, 29(5), 2018, pp. 700-710, testo disponibile al sito: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29442613/> (ultima consultazione: 7 maggio 2025); J. S. Hutton, J. Dudley, T. Horowitz-Kraus, T. DeWitt, S. K. Holland, “Differences in functional brain network connectivity during stories presented in audio, illustrated, and animated format in preschool-age children”, *In Brain Imaging and Behavior*, 14(1), 2020, pp. 130-141, testo disponibile al sito: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30377932/> (ultima consultazione: 7 maggio 2025).

e non mediata alle tecnologie touchscreen. Come evidenzia Tisseron: «ciò che conta non è tanto l'età di introduzione degli schermi, quanto la qualità dell'accompagnamento educativo che ne orienta l'utilizzo»⁹.

8.2.2. *L'attualità dei fondamenti pedagogici di Manzi per una visione emancipatoria dell'uso del digitale*

La voce di Alberto Manzi risulta, dunque, quanto mai attuale e necessaria per difendere una cultura educativa che ponga innanzitutto al centro l'infanzia e i suoi diritti e bisogni di conoscere il mondo oggi, attraverso la pluralità di linguaggi, narrazioni che appartengono alla contemporaneità. Manzi, infatti, non ha sottratto le tecnologie, i media del suo tempo dai contesti di apprendimento, semmai ha accolto la sfida pedagogica di comprenderli sia come strumenti che come oggetti culturali, senza trascurarne i punti di debolezza, di criticità, ma valorizzandone i punti di forza, le specificità, per costruire possibilità educative ed empowerment per ogni soggetto in formazione. Non c'è censura nel suo approccio educativo bensì l'apertura costante a sperimentare, ad attivare conoscenze che possono avvenire solo dall'esperienza diretta, anche con quanto è ritenuto "non conforme", rompendo, così, abitudini radicate anche in educazione¹⁰. «Il bambino costruisce il suo sapere lavorando con le cose, ragionando sulle cose, osservando le cose. [...] Costruisce il suo sapere non raggruppando una conoscenza sull'altra, ma assimilando le informazioni e le esperienze, mettendole in relazione alle conoscenze precedenti»¹¹.

Il bambino, ci ricorda Manzi, è competente, apprende sempre, in ogni situazione, specialmente in tenera età. All'infanzia, dunque, vanno offerte esperienze diversificate, accompagnandola nella scoperta continua. Preparandosi per una conferenza nel 1996, scrive: «È utile mandare il bambino alla scuola materna? (...) Ebbene il bambino di fronte ad ogni situazione, riflette, analizza, cerca di darsi una risposta. La sua capacità di ragionamento inizia subito. Non si nasce intelligenti. Si diventa intelligenti. Occorre che il bambino sia sollecitato a saper vedere, a saper osservare, a riflettere sulle cose, a ragionare sulle cose... ossia sollecitato a pensare, a fare, a

⁹ S. Tisseron, 3-6-9-12: *Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*, La Scuola, Brescia 2016, p. 73.

¹⁰ Cfr. T. Convertini, *L'ABC di Alberto Manzi maestro degli italiani*, Anicia, Roma 2024.

¹¹ Da appunti dattiloscritti conservati presso l'Archivio Centro Alberto Manzi, testi disponibili al sito: www.centroalbertomanzi.it/didattica-e-pensiero-pedagogico/ (ultima consultazione: 7 maggio 2025).

parlare... Allora, quali esperienze? Tutte quelle possibili»¹². Soprattutto le esperienze di vita del proprio tempo, in relazione agli oggetti, alle "cose" di tutti i giorni, che si hanno intorno, in casa. «Molti insegnanti si portano dietro quaderni del corso precedente o addirittura di 30 anni prima, e ripetono sempre lo stesso dettato, lo stesso esercizio, come se niente cambiasse. Si ignorano la televisione, la radio, i giornali, tutto quello che confluisce nella formazione dello studente, e la scuola va a rotoli»¹³. Ci consegna la responsabilità, come adulti educanti, della perdita di possibilità educative a causa di uno sguardo dogmatico, miope, che fa della tradizione (anzi di una interpretazione falsata di tradizione) un valore da perseguire a discapito, invece, dell'innovazione di metodi, linguaggi e strumenti per *vedere e capire, per imparare a pensare*.

Se l'infanzia è, dunque, un soggetto in ricerca e in scoperta a tutto tondo, essa stessa va prima di tutto compresa, non etichettata, per scoprirne le potenzialità, i talenti, gli interessi e per contrastare ogni forma di esclusione, discriminazione e povertà culturale in qualsiasi età. Queste sono state le direzioni valoriali che hanno guidato Manzi nel suo fare educazione. Nella sua riflessione pedagogica è quanto mai chiara la direzione di superamento di proibizionismi e divieti *tout court*, che rischiano di depauperare del diritto educativo fondamentale all'alfabetizzazione, considerata come dimensione *politica*, incarnata nel tempo e nella pratica quotidiana dell'esercizio di cittadinanza, a partire dai primi passi. Manzi non vede possibilità di fare educazione dissociata dal concetto di libertà e di democrazia, contrastando con convinzione le ingiustizie che non consentono a tutti e a ciascuno di avere consone opportunità di affermazione di realizzazione nel corso della vita, nonché di accesso a conoscenze, strumenti, linguaggi. Il diritto all'istruzione deve rispondere ai bisogni concreti di miglioramento ed empowerment di ciascuno, a qualsiasi età. Se si intende l'istruzione come un processo che consolida conformismi e trasmette conoscenze dogmatiche, questo, afferma Manzi, «non rispetta il diritto all'istruzione dell'individuo, dato che il sapere deve attivare l'intelligenza. L'intelligenza si sviluppa pensando. Educare a pensare non significa imporre contenuti; non significa dire "come deve fare", ma significa porre un individuo in attività»¹⁴.

¹² Materiale dall'Archivio Centro Alberto Manzi, testi disponibili al sito: www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/03/CentroAlbertoManzi-appunti-conferenza-genova.pdf (ultima consultazione: 7 maggio 2025).

¹³ G. Asquini, "Uno spettro si aggira nella scuola: è il fantasma della tradizione? Intervista ad Alberto Manzi", pp. 50-52, in *Centro Documentazione Agesci-Scout Proposta Educativa*, n. 34, 1981, p. 50.

¹⁴ Dal dattiloscritto "Il diritto del bambino all'istruzione", Archivio Centro Alberto Manzi, testo disponibile al sito: www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/03/

Mettere, dunque, al centro dei processi educativi l'infanzia e i suoi diritti all'espressione, alla creatività, alla partecipazione, alla conoscenza attraverso ogni mezzo e linguaggio a disposizione, oggi significa progettarlo anche con e per il digitale. Il pensiero pedagogico 'manziano' ci sostiene nel considerare un approccio al digitale come diritto per l'infanzia, che, seguendo le sue indicazioni, garantisca i principi fondamentali per un'educazione che si possa considerare autentica e liberante:

– **accesso e accessibilità** intese come *democratizzazione* dell'istruzione e delle conoscenze e come *inclusione e valorizzazione delle differenze* se tutti/e possono esprimersi e conoscere con strumenti adeguati.

– **Alfabetizzazione** come *dimensione politica*, per creare una società più equa e solidale in cui garantire una conoscenza senza pregiudizi né dogmi, ma liberante. È la chiave di accesso ad ogni opportunità di crescita.

– **Innovazione** «non è inventare modi nuovi per dire cose vecchie ma una trasformazione totale per *educare a pensare*, per preparare un individuo per un futuro imprevedibile e a saper ricostruire continuamente il suo sapere sviluppando modi di guardare la realtà e modi di mettersi in relazione con la realtà. [...] Non sappiamo che cosa la scienza e la tecnologia escogiteranno tra venti o trent'anni; non sappiamo quanti mezzi sempre più perfezionati dell'informazione riusciranno a far sapere, a coinvolgere [...] dovranno affrontare un mondo a noi sconosciuto e verso il quale non possiamo prepararli dando loro nozioni. Li prepareremo ad affrontare l'imprevedibile, ossia a saper pensare, a saper affrontare un problema, a saperlo comprendere, analizzare, capire, risolvere. Questa è *creatività*»¹⁵. Innovare è, dunque, un atto trasformativo, di emancipazione e contrasto a saperi stereotipati, omologanti e per questo diventa anche un diritto, per tutte e tutti, in particolar modo per quell'infanzia in situazione di povertà educativa, a cui mancano occasioni di accesso a strumenti o a stimoli di conoscenza, ragionamento critico, ascolto.

E come sostengono anche Gardner e Davis¹⁶, la sfida educativa consiste nel formare giovani *app-attivi*, ovvero capaci di utilizzare creativamente le tecnologie, piuttosto che *app-dipendenti*, consumatori passivi di esperienze predefinite.

CentroAlbertoManzi-il-diritto-del-bambino-all-istruzione.pdf (ultima consultazione: 7 maggio 2025).

¹⁵ Dagli appunti di Manzi "Ripensare la didattica", Archivio Centro Alberto Manzi, testo disponibile al sito: www.centroalbertomanzi.it/didattica-e-pensiero-pedagogico/ (ultima consultazione: 7 maggio 2025).

¹⁶ Cfr. H. Gardner, K. Davis, *Generazione APP. La testa dei giovani e il nuovo mondo digitale*, Feltrinelli, Milano, 2014.

8.3. Non è una questione di *quando* ma di *come* e di *cosa*: verso una pedagogia del touchscreen ispirata a Manzi

8.3.1. Il "fare per capire": l'esperienza diretta come fondamento irrinunciabile

Nel canovaccio del programma *Fare e Disfare* del 1986, pensato in 13 puntate proprio per insegnanti e genitori delle scuole dell'infanzia, Manzi si chiede come la scuola possa preparare i bambini per un futuro imprevedibile, ovvero come possa sviluppare al massimo tutte le capacità intellettive. «Molti genitori e insegnanti della scuola materna si chiedono se è il caso di insegnare a leggere a tre anni o se è meglio aspettare per non sottoporre il bambino ad uno sforzo precoce. Ma insegnare a leggere a tre anni implica insegnare al bambino a *saper vedere* le cose. A saper riflettere sulle cose. A saper analizzare le cose, a saper discutere sulle cose, a saper ascoltare, a saper ripetere... ossia, significa insegnare a pensare»¹⁷. Il principio cardine di Manzi dell'*educare a pensare* mantiene intatta la sua centralità nell'era digitale, assumendo un ruolo di guida e di ispirazione nella progettazione didattica-educativa: coniugare innovazione metodologica e attenzione profonda al bambino, valorizzando sempre il suo protagonismo attivo nel processo di apprendimento.

Come è possibile *educare a pensare* utilizzando un tablet o uno smartphone con l'infanzia e con i bambini? Come può diventare occasione di crescita, di attivazione della curiosità e del pensiero critico e creativo? Partendo, innanzitutto, dai loro interessi concreti, dalla curiosità, motore imprescindibile di una conoscenza in ricerca. La curiosità come metodo della scoperta che produce stupore, meraviglia, Manzi la ricerca in ogni situazione didattica e con ogni età, attraverso la pratica costante del fare domande: *Tu che ne pensi? Cosa ti ha incuriosito? E qui cosa c'è? Cosa vedi? Cosa disegni? Come funziona?...* «Molti ex alunni dicono di essere stati "spronati" ad essere curiosi. Spronare è qualcosa in più che incoraggiare indica un incitamento deciso fatto di tante piccole azioni dirette. [...] attraverso la curiosità attivava la creatività»¹⁸ per costruire uno sviluppo armonico delle dimensioni emotive e cognitive. sollecitando a vedere ciò che c'è e a saper immaginare ciò che accadrebbe se...

L'idea di creatività in Manzi risente della vicinanza a Bruno Munari, è coniugata alla dimensione della curiosità e della «capacità produttiva della

¹⁷ Dal dattiloscritto "FARE E DISFARE", Archivio Centro Alberto Manzi, testo disponibile al sito: www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2024/08/CentroAlbertoManzi-Fare-e-disfare-proposta.pdf (ultima consultazione: 7 maggio 2025).

¹⁸ T. Convertini, op. cit., p. 53.

ragione. [...] Creatività è la capacità di rompere conformismi e adattamenti, di affrontare in maniera critica abitudini radicate, di evitare l'appiattimento. [...] Creatività non significa vivere nel mondo dei sogni ma significa saper riconoscere un problema e saper realizzare i modi per trovarne soluzioni [...] inventare spiegazioni che soddisfino curiosità¹⁹. La creatività non è sinonimo di spontaneità né tanto meno deve essere considerata un privilegio dei superdotati e degli estrosi, ma è attraverso stimoli «proposti sempre sotto forma di gioco, specialmente se iniziamo a lavorare con il bambino di due-tre anni» con attività manuali, che si «abituano» i bambini al pensiero creativo: «imparare a scomporre e a comporre, a scoprire interdipendenze e nessi logici»²⁰.

Appassionato di strumenti e materiali più diversi – dai libri gioco, agli strumenti musicali, agli oggetti della quotidianità domestica fino all'ultima tecnologia – li ha portati in classe per “aprirli”, scoprendo cosa c'è dentro, creando discussioni, confronti, manipolazioni. Un incoraggiamento a “pensare con le mani”, a sperimentare per vedere “cosa succede se”, procedendo per ipotesi e verifiche. Questo è ciò che accade anche nel rapporto con le tecnologie, nell'interazione con il touchscreen, se ne accogliamo la sfida d'uso con metodologie attive che aprono a possibilità di pratiche significative, ponendo adulti e bambini in relazione e costruzione di dialogo, ricercando il piacere di stare insieme, divertendosi, anche attraverso l'uso del tablet, dello smartphone. Utilizzare i device insieme, creando, con intenzionalità, momenti dialettici e dialogici mentre si gioca sia in famiglia che nei contesti educativi istituzionali, rompendo, così, l'uso stereotipato “in solitudine” del bambino: lo schermo interattivo utilizzato non per spegnere, per silenziare, ma per attivare relazioni tra adulto-bambino-ambiente.

Giocare con le tecnologie, seguendo i principi di Manzi significa, dunque, avere la possibilità di sviluppare creatività, innovazione e ricerca, per preparare ad affrontare le “invenzioni che si susseguono, la trasformazione tecnologica”, l'imprevisto: «è nel giocare che il bambino inizia i primi processi di astrazione; è il modo attraverso il quale il bambino si crea delle situazioni immaginarie per superare il limite delle sue possibilità di azione; è un ampliare i propri limiti, per acquistare una più ampia consapevolezza di sé stesso, delle sue capacità, del suo essere tra le cose. Il bambino impiegato nel gioco *manipola, associa, combina* in un modo nuovo cose

¹⁹ Dagli appunti di Manzi “Come sollecitare lo sviluppo della fantasia creativa” del 1991, Archivio Centro Alberto Manzi, testo disponibile al sito: www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/03/CentroAlbertoManzi-come-sollecitare-sviluppo-fantasia-creativa.pdf (ultima consultazione: 7 maggio 2025).

²⁰ *Ibidem*.

“vecchie”, crea relazioni insolite tra parole, oggetti e persone. Queste esperienze favoriscono lo sviluppo del linguaggio e del pensiero»²¹. È il suggerimento, anche rodariano, di proporre giochi al bambino «per stimolare la sua capacità inventiva, per consegnargli nuovi strumenti [...] e mentre si gioca, si parla. S'impara da lui a parlare dei pezzi di gioco, a trasformare un errore in un'invenzione, un gesto in una storia, usando quella che Bruner chiama *libertà di essere dominati dall'oggetto*»²².

Si possono, così, utilizzare i device per realizzare esperienze di *creatività digitale* per attivare e costruire narrazioni in cui l'infanzia diventa la protagonista, di fatto, di uno *storytelling* che può integrare l'uso di media e materiali diversi per ampliare anche i limiti degli stessi schermi, per utilizzare la metafora di Manzi. Considerando le loro caratteristiche strutturali, possiamo considerare tablet e smartphone come:

– tecnologia *illuminata*: lo schermo retroilluminato diventa come un “tavolo luminoso” con cui svolgere esperienze nuove e creative, come illuminare da dietro un disegno, una foglia per vederne aspetti nuovi, oppure disegnare su sfondo nero con colori accesi creando, nel buio della stanza, un mondo luminoso e fantastico; disegnare con le dita come se fossimo su una spiaggia o un campo di neve, versando sabbia o sale su un coperchio di plastica trasparente (per proteggere anche il device);

– tecnologia *illuminante*: la torcia incorporata offre occasioni per esplorare connessioni tra luce e buio, tra immagine proiettata e immagine reale, dando vita a un teatro di ombre sul muro o a proiezioni di disegni fatti su carta da lucido che, a seconda della distanza dalla fonte luminosa, possono diventare più grandi o più piccoli; ad un cielo stellato costruito traforando un cartoncino che viene proiettato sul soffitto (sperimentando, così che i device si possono usare anche con una postura verso l'alto);

– tecnologia *catturante o documentativa*: con la fotocamera si possono realizzare ritratti o autoritratti o video o solo foto), catturare dettagli dell'ambiente circostante e, appoggiando il device su un foglio di carta, continuare a disegnare ciò che “non si vede” nell'inquadratura, stimolando l'immaginazione e la capacità narrativa.

Questi sono solo alcuni esempi significativi e sostenibili di attività proposte dall'approccio *NO APP*, elaborato da Daniela Bassi²³ e che rappresenta un'inversione di tendenza rispetto all'utilizzo convenzionale e ripetitivo di smartphone e tablet da parte dei bambini. È l'invito ad andare oltre

²¹ R. Farné, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, 2. ed. ampliata, Bononia University Press, Bologna 2024, p. 113.

²² G. Rodari, *La grammatica della fantasia*, Einaudi, Milano 1973, pp. 105-106.

²³ D. Bassi, *No App*. Lapis, Roma 2018.

il limite dello schermo, sottraendo l'oggetto dalla "serie di associazioni consuete", in un processo che ricorda l'atto artistico teorizzato da Rodari.

E il ruolo dell'adulto? L'adulto non impone conoscenze precostituite, ma predispone ambienti stimolanti, pone domande significative, sostiene la ricerca autonoma di soluzioni, ponendo un'attenzione significativa alla dimensione emotiva e relazionale dell'apprendimento. Si impara veramente solo in un clima di fiducia e rispetto reciproco, in cui il bambino si sente accolto e valorizzato nella sua unicità. Non è un'educazione come "riempimento" di un contenitore vuoto, quella intesa da Manzi, ma come azione di accompagnamento ad un processo di crescita già in atto, in cui l'educatore agisce principalmente come facilitatore. Si tratta, dunque, di incoraggiare la presenza integrata, in una prospettiva di media education, dei device nei servizi educativi 0-6, nonché nei successivi gradi scolastici, costruendo dialogo, domande, esplorazioni intorno all'uso di tablet e smartphone, in dialogo con gli altri media e mediatori didattici di tipo analogico per *educare a pensare*, per rendere capaci anche i bambini di gestire l'imprevisto, abituarli a saper vedere le cose, a saper ragionare sulle cose stimolandone la capacità di riflessione e di analisi, di quella *tensione cognitiva* che diventa il motore di interesse autentico, e non di adeguamento alle risposte date dagli adulti.

8.3.2. *Narrare per immagini tra carta e app*

Il bambino è riconosciuto da Manzi come soggetto attivo, costruttore del proprio sapere, come protagonista che ha la necessità di apprendere sempre. Ed è in questa necessità che egli, nelle puntate di *Fare e Disfare*, progetta un percorso di educazione dei sensi, dal saper ascoltare, riconoscere la provenienza di suoni, saper osservare, ricomporre figure, collegare in percorsi labirintici, scoprire similitudini e differenze, sperimentare gli opposti, completare storie con la fantasia: tutto ciò per imparare a pensare e a parlare, perché «alla base di tutto è la parola. I bambini devono parlare anche se sbagliano. Non importa. Noi adulti dobbiamo aspettare. La conoscenza passa dalla parola, dalla possibilità di narrare. Formano i concetti senza l'esperienza non possiamo arrivare ad esprimere parole e a conoscere. È un continuo fare e disfare»²⁴. Giochi, libri oggetti: Manzi dedica cura e attenzione nella scelta degli strumenti per stimolare il nesso, definito pri-

²⁴ Parole tratte dalla prima puntata di *Fare e Disfare* del 1986, video disponibile al sito: www.centroalbertomanzi.it/un-corso-di-formazione-con-alberto-manzi/ (ultima consultazione: 7 maggio 2025).

ma, tra curiosità e creatività. Non solo il *come*, ma il *cosa*, il contenuto e la forma, oggi diremmo il *design*, l'estetica, soprattutto per i bambini più piccoli, della scuola dell'infanzia: *saper leggere* si traduce nel *saper guardare*.

Oggi questa ricerca si traduce anche nella scelta di quali app per l'infanzia. Scegliere un'app per l'infanzia equivale, innanzitutto, a chiedersi a quale tipo di "lettore" si sta pensando: un'app è un sistema complesso fatto di forme, immagini, suoni, parole che richiedono l'*interazione* come modalità di lettura che si fa esplorazione, realizzando quella che, anche dalle neuroscienze, è definita *immersività*. Noi adulti siamo lettori principalmente tipografici, i bambini di oggi possono essere potenzialmente lettori ibridi, possono navigare in un mare più diversificato di tecnologie e linguaggi, non solo d'inchiostro. «La letteratura per l'infanzia testimonia, negli ultimi anni, il ruolo sempre più pervasivo delle immagini e la sua attitudine alla sperimentazione e all'ibridazione di codici, la disponibilità ad una fruizione sociale delle storie, con la conseguente dimensione aperta delle narrazioni, il cui significato, quando è mediato dallo schermo, non è più estratto dalla pagina ma ordinato sulla base degli interessi dei lettori, inevitabilmente riflessi nelle loro modalità di confronto con il testo. I lettori, in definitiva, rapportandosi allo schermo, *riprogettano* la pagina»²⁵, diventando come co-autori.

La scelta, dunque, di un'app di qualità diventa centrale per costruire un'esperienza educativa che ha gli ingredienti della curiosità, della possibilità di poter *leggere* sperimentando le connessioni tra gli elementi narrativi, dentro allo schermo e fuori di esso. Nell'interagire con un'app il bambino e la bambina vivono un'esperienza simile alla relazione con un albo illustrato: uno spazio narrativo che risulta aperto perché sta al lettore *mettere mano*, ad esempio, nei buchi, toccare forme, sollevare alette e, con queste azioni, tutto cambia. Dall'inatteso che genera stupore, meraviglia, alle conferme del risultato, confermando le aspettative di una previsione fatta. Narrazioni, *silent e picture book* e app condividono punti di incontro e similitudini al di là di possibili richiami testuali, tematici o di crossmedialità. Si tratta di una dimensione più "metacognitiva", di una "grammatica" presente anche nel digitale, per poter comprendere e interpretare la struttura progettuale di un prodotto narrativo e interattivo pensato per un'infanzia protagonista del processo di conoscenza. «I bambini non hanno bisogno di "cose semplici", ma di cose accessibili, non di linearità ma di spazi di avventura ed esplorazione, di *libera erranza* in cui non trovare risposte

²⁵ I. Filograsso, «Lettura e scrittura per l'infanzia nell'era digitale», p. 159, in A. Lombardinio, M. Bruno (a cura di), *Narrazioni dell'incertezza*, FrancoAngeli, Milano 2016, pp. 157-172.

preconfezionate, ma di costruire significati attraverso una “immaginazione creatrice” vygotskijana»²⁶.

Orientarsi nel mercato delle app è complesso: la categoria “educational” dedicata all’infanzia presenta grande varietà ma spesso predominano prodotti con visione educativa stereotipata, orientata all’apprendimento performativo e anticipatorio. Negli store abbondano app basate su meccanismi di stimolo-risposta che rinforzano l’approccio comportamentista, a scapito di alternative più espressive e creative. Diventa quindi sempre più difficile orientarsi in questo scenario, rischiando di privilegiare approcci scolastici tradizionali invece di valorizzare – in una prospettiva che lo stesso Manzi, inoltre, aveva anticipato – dimensioni ludiche ed esplorative essenziali nella prima infanzia²⁷: non si tratta, infatti, di anticipare contenuti e competenze scolastiche. Come osserva Riva²⁸, le app con caratteristiche esplorative e alta interattività possono favorire nei bambini la conoscenza del mondo e di sé, integrando narrazione e interazione in modo cognitivamente efficace.

Ci sono app per *giocare*, app per *creare* e app per *leggere*: nonostante le rigide categorizzazioni degli store, i contenuti delle app possono superare i confini tradizionali, diventando “ibridi, meticci, trasversali” e capaci di connettere contesti informali quotidiani e ambienti formativi istituzionali. Come sottolineano anche Dini e Ferlino²⁹, le attività che sono maggiormente efficaci sotto forma di app per la prima infanzia sono quelle che hanno contenuti ben definiti e circoscritti, sviluppati con una grafica e design accattivante, esteticamente piacevole, curato; che privilegiano la comunicazione visuale o audio rispetto a quella scritta (questo permette più autonomia ai bambini, attivando il principio montessoriano dell’“aiutiamoli a fare da soli”) e che abbiano pochi obiettivi chiari e “aperti”, stimolando maggiormente la dimensione di creatività e di gioco.

Seguendo l’invito di Manzi, gli adulti educanti devono rinnovare le competenze educative, ponendole in dialogo tra saperi tradizionali e nuove forme di alfabetizzazione, attraverso la predisposizione di contesti significativi e accessibili, modelli d’uso intenzionali e condivisi, integrazioni

²⁶ Nardone R. (2025), «Applicare», in G. Grossi, R. Nardone, G. Previtali, op. cit., p. 157.

²⁷ Cfr. M. Ranieri, *Tecnologie per educatori socio-pedagogici. Metodi e strumenti*, Carocci, Milano 2020.

²⁸ Cfr. G. Riva, *Nativi digitali. Crescere e apprendere nel mondo dei nuovi media*, Il Mulino, Bologna 2014.

²⁹ S. Dini, L. Ferlino, “La conoscenza tra le dita dei bambini. Imparare a giocare a tempo di app.”, *TD Tecnologie Didattiche*, 24(3), 2016, pp. 147-155, testo disponibile al sito: http://riviste.ericsson.it/med/wp-content/uploads/1_MED-Novembre.pdf (ultima consultazione: 7 maggio 2025).

virtuose tra diversi strumenti e media, collegando le *storie* su carta con quelle digitali ed esperienze diversificate di apprendimento, gioco, lettura e creatività.

Un esempio tra tutte le possibili app: *Flip!*, realizzata dal centro Zaffiria di educazione ai media proprio in occasione del centenario della nascita di Alberto Manzi e che ricalca il suo approccio alla lettura. L’app sviluppa la favola inedita *Flip, il cucciolo*, scritta da Manzi e conservata presso l’archivio del Centro a lui dedicato e si può fruire in quattro modalità differenti:

– «come un semplice libro da sfogliare, in cui il testo della favola, però, deve essere letto ad alta voce. L’applicazione riconosce le parole lette e segnala l’avanzamento nella storia, animando di conseguenza le illustrazioni, preparate dagli studenti e le studentesse della Scuola Secondaria di Paularo (Udine)»³⁰.

– Tradotta in numerose lingue (arabo, cinese, inglese, francese, italiano, giapponese, spagnolo e portoghese), accompagnata dalle illustrazioni di illustratori da tutto il mondo

– Raccontata in LIS (lingua dei segni italiana) con l’aggiunta di tre brevi video che insegnano a pronunciare frasi di uso comune.

– «Uno spazio dedicato permette di creare la propria illustrazione ispirata alla storia di Flip. È possibile sia creare un disegno digitale, sia caricare (fotografando) un disegno prodotto con tecniche classiche (analogiche). La possibilità di corredare ogni immagine di una sua didascalia e la possibilità di scegliere l’ordine in cui vedere le creazioni, apre la possibilità ad un lavoro collettivo», che sottolinea la dimensione sociale della lettura e della costruzione delle storie. Bambini e bambine possono, così, esercitare la loro capacità di lettura divertendosi con le animazioni sbloccate dalla propria voce.

8.4. Conclusioni: una pedagogia per il futuro, con lo sguardo di Manzi

Nell’ultima intervista fattagli da Roberto Farné nel giugno del 1997 e nota come *TV buona maestra*, Manzi dichiara che ciò che ha caratterizzato la sua azione didattica non sia stato un unico metodo. Il maestro, infatti, afferma: «non credo che esista un metodo perfetto; esistono tante meto-

³⁰ Descrizione disponibile al sito del Centro Manzi: www.centroalbertomanzi.it/lapplicazione-flip-il-cucciolo/ (ultima consultazione: 7 maggio 2025).

dologie, che nascono da esperienze di altri e che uno adatta alla propria situazione, ai propri bambini». In tal senso l'invito di Manzi si rivolge in primis ai genitori, affinché non si accomodino su ricette da applicare, ma comprendano ciò che è meglio per i propri bambini e le proprie bambine. L'infanzia ha necessità di avere figure educative in grado non solo di guidarla nella scoperta e nell'uso consapevole di strumenti tanto intuitivi quanto pervasivi, ma anche di progettare ambienti educativi che integrino consapevolmente i nuovi dispositivi. Interrogarsi non solo su *quali* tecnologie proporre, ma anche *come* e *con chi* utilizzarle: le direzioni sono plurali e necessitano di un pensiero in ricerca come antidoto a stereotipi e allarmismi – da una parte – e a eccessivi permissivismi dall'altra. Con molta probabilità oggi Manzi avrebbe proposto all'infanzia esperienze ed occasioni di esplorazione diretta, di nuove forme di “letture navigate e interattive” con i device digitali, proponendo app e forse ideandone anche di nuove, differenti, ponendo, però, al centro l'attenzione alla dimensione relazionale sia con l'infanzia che con le famiglie.

Abbiamo oggi, più che mai, bisogno dell'eredità pedagogica di Manzi, non centrata sul mezzo, ma sull'intenzionalità educativa. Ci aiuta a sollevare lo sguardo, spesso abbagliato dalle posizioni sempre più diffuse, anche in ambito educativo, del divieto d'uso, approccio semplificante e che riscuote popolarità ma che, come abbiamo ampiamente argomentato, non risponde a bisogni e diritti dell'infanzia, rimandando, di fatto, la questione nel tempo e nei contesti informali; per pensare allo strumento come un ponte per raggiungere l'altro, per coinvolgere, stimolare, accendere curiosità. Vanno, dunque, ricercate e costruite possibilità di utilizzo del digitale per dare forma a modi nuovi, interattivi, di stare insieme e condividere esperienze, giochi, creatività, nuove forme di lettura, per ascoltare, ristabilire e mantenere un legame educativo tra adulti e infanzia, per non dimenticare il diritto e la necessità dei bambini e delle bambine di abitare il mondo attraverso tutti i linguaggi a disposizione. Per non smettere mai di chiederci che cosa significa alfabetizzare, dare parola, costruire diritti di cittadinanza, non “lasciare nessuno indietro” e rispondere a nuove forme di povertà anche al tempo del digitale.

Bibliografia

- Asquini G., “Uno spettro si aggira nella scuola: è il fantasma della tradizione? Intervista ad Alberto Manzi”, pp. 50-52, in *Centro Documentazione Agesci-Scout Proposta Educativa*, n. 34, 1981, p. 50.
 Bassi D., *No App*. Lapis, Roma 2018.
 Centro Zaffiria (a cura di), *Carta, forbici e app. Atelier creativi su immagini, suoni e colori per la scuola dell'infanzia*, Erickson, Trento 2019.

- Convertini T., *L'ABC di Alberto Manzi maestro degli italiani*, Anicia, Roma 2024.
 Deursen A.J.A.M. van, van Dijk J.A.G.M., “Measuring Internet Skills”, *International Journal of Human-Computer Interaction*, Vol. 26, Issue 10, 2010, pp. 891-916.
 DiMaggio P., Hargittai E., Russell Neuman W., Robinson J.P., “Social Implications of the Internet”, *Annual Review of Sociology*, Vol. 27, N. 1, 2001, pp. 307-336, www.jstor.org/stable/2678624.
 Dini S., Ferlino L., “La conoscenza tra le dita dei bambini. Imparare a giocare a tempo di app.”, *TD Tecnologie Didattiche*, 24(3), 2016, pp. 147-155, testo disponibile al sito: http://riviste.erickson.it/med/wp-content/uploads/1_MED-Novembre.pdf (ultima consultazione: 7 maggio 2025).
 Farné R., *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, 2. ed. ampliata, Bononia University Press, Bologna 2024.
 Farné R., Nardone R. (a cura di), *Non è mai troppo presto. La Media Education a 100 anni dalla nascita di Alberto Manzi*, Ed. Regione Emilia-Romagna – Assemblea Legislativa 2024.
 Filograsso I., «Lettura e scrittura per l'infanzia nell'era digitale», in Lombardinilo A., Bruno M. (a cura di), *Narrazioni dell'incertezza*, FrancoAngeli, Milano, 2016, pp. 157-172.
 Gardner H., Davis K., *Generazione APP. La testa dei giovani e il nuovo mondo digitale*, Feltrinelli, Milano 2014.
 Hutton J. S., Dudley J., Horowitz-Kraus T., DeWitt T., Holland S. K., “Differences in functional brain network connectivity during stories presented in audio, illustrated, and animated format in preschool-age children”, *In Brain Imaging and Behavior*, 14(1), 2020, pp. 130-141, testo disponibile al sito: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30377932/> (ultima consultazione: 7 maggio 2025).
 Nardone R., «Applicare», in G. Grossi, R. Nardone, G. Previtalli, *Postmedia Education. Visual Literacy e media digitali*, McGraw Hill, Milano 2025, pp. 136-189.
 Papert S., *Connected family. Come aiutare genitori e bambini a comprendersi nell'era di internet*, Mimesis, Milano 2006.
 Ragnedda M., Muschert G.W., *The Digital Divide. The Internet and Social Inequality in International Perspective*, Routledge, London 2013.
 Ranieri M., *Tecnologie per educatori socio-pedagogici. Metodi e strumenti*, Carocci, Milano 2020.
 Riva G., *Nativi digitali. Crescere e apprendere nel mondo dei nuovi media*, Il Mulino, Bologna 2014.
 Rivoltella P.C., *Tecnologie di comunità*, La Scuola, Brescia 2017.
 Rodari G., *La grammatica della fantasia*, Einaudi, Milano 1973.
 Romeo R. R., Leonard J. A., Robinson S. T., West M. R., Mackey A. P., Rowe M. L., Gabrieli J. D., “Beyond the 30-million-word gap: Children's conversational exposure is associated with language-related brain function”, *Psychological Science*, 29(5), 2018, pp. 700-710, testo disponibile al sito: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29442613/> (ultima consultazione: 7 maggio 2025).
 Rosin H., “The Touch-Screen Generation”, *The Atlantic*, April 2013, testo disponibile al sito: www.theatlantic.com/magazine/archive/2013/04/the-touch-screen-generation/309250/ (ultima consultazione: 7 maggio 2025).

Shonkoff J.P., Phillips D.A., *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*, National Academy Press, Washington 2000.
Tisseron S., *3-6-9-12: Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*, La Scuola, Brescia 2016.
van Dijk J.A.G.M., *The Deepening Divide: Inequality in the Information Society*, SAGE, Thousand Oaks, London, New Dehli 2005.

Materiali dattiloscritti presso il Centro Alberto Manzi

Didattica e pensiero pedagogico
www.centroalbertomanzi.it/didattica-e-pensiero-pedagogico/
Appunti sull'educare – conferenza a Genova, 1996
www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/03/CentroAlbertoManzi-appunti-conferenza-genova.pdf
Il diritto del bambino all'istruzione
www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/03/CentroAlbertoManzi-il-diritto-del-bambino-all-istruzione.pdf
Ripensare la didattica
www.centroalbertomanzi.it/didattica-e-pensiero-pedagogico/
Fare e Disfare - proposta
www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2024/08/CentroAlbertoManzi-Fare-e-disfare-proposta.pdf
Come sollecitare lo sviluppo della fantasia creativa, 1991
www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/03/CentroAlbertoManzi-come-sollecitare-sviluppo-fantasia-creativa.pdf
Prima puntata di "Fare e Disfare" del 1986,
www.centroalbertomanzi.it/un-corso-di-formazione-con-alberto-manzi/

9. Caratteristiche e funzioni della multimodalità nei testi scolastici

di Maila Pentucci

9.1. Introduzione

La vasta produzione lasciataci da Alberto Manzi annovera anche alcuni libri di testo, in particolare sussidiari per la scuola primaria. Roberto Farné¹ si chiede se l'allinearsi a una tipologia testuale *mainstream* possa essere considerata comunque una scelta rivoluzionaria e di responsabilità civile: «il fatto che, in alcuni casi, i libri scolastici fossero gli unici libri che avrebbero accompagnato la crescita di un bambino, non faceva che porre in rilievo la straordinaria responsabilità formativa che essi (e i loro autori) assumevano». Tale affermazione invita a riflettere sul ruolo che nei processi di insegnamento-apprendimento riveste il libro di testo, tema ampiamente indagato e documentato dalla letteratura didattica nazionale e internazionale². Il manuale, in quanto dispositivo a supporto dell'insegnante nella pratica didattica, riveste un ruolo centrale nei processi di trasposizione e mediazione didattica e spesso arriva a sovrapporsi o a sostituirsi alla progettazione del docente: offre un sapere già reso insegnabile, semplificato e didattizzato³ e propone operazioni cognitive su di esso aggregando

¹ R. Farné, «Un giorno a Pitigliano... Alberto Manzi: la complessa identità di un maestro», in F. Genitori, E. Tulliozzi (a cura di), *Alberto Manzi. Storia di un maestro*, Centro Alberto Manzi, Modena 2009, p. 10.

² Si vedano: M. Pentucci, *Come da manuale. La trasposizione didattica nei contesti d'insegnamento-apprendimento*, Reggio Emilia, Junior 2018a; C. Y. Chien, K. Young, «The centrality of textbooks in teachers' work: perceptions and use of textbooks in a Hong Kong primary school», in *The Asia-Pacific Education Researcher*, 16 (2), 2007, pp. 155-163; A. Monteiro, S. C. S. Jucá, S. A. da Silva, «The schoolbook and its influence on the training of the students of the basic education of public schools», in *Research, Society and Development*, 8(1), 2019, pp. 1-11.

³ Cfr. Y. Chevallard, *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage 1991.

materiali e proponendo mediatori già pronti; inoltre linearizza i contenuti articolandoli in unità o moduli, scanditi in sessioni o lezioni che seguono l'andamento di sezioni e capitoli. Il libro di testo, in quanto dispositivo fortemente situato⁴, è anche un moltiplicatore di informazioni sui valori, le ideologie i tessuti sociali propri della nazione di riferimento e riflette l'evoluzione che i dispositivi didattici e comunicativi hanno nel tempo, sia per quanto riguarda i contenuti, sia per quanto riguarda il loro uso nella didattica, sia per quanto riguarda il modo in cui essi vengono rappresentati e resi significativi in termini di apprendimento.

In una prospettiva di evoluzione e trasformazione del dispositivo – manuale, è interessante confrontare come sia cambiata la struttura e l'organizzazione dei vari libri di testo sia a livello nazionale, sia su un piano sovranazionale: è evidente una vera e propria rivoluzione nel design dei libri, poiché progressivamente la dimensione testuale e verbale sta lasciando spazio a testi ricchi di risorse multimodali, in cui il non verbale e il visuale hanno un ruolo predominante.

È possibile quindi parlare di manuali scolastici multimodali, o che comunque risentono fortemente delle caratteristiche proprie della multimodalità: possiamo infatti osservare l'influenza delle pratiche sociali, il carattere ibrido e interattivo, il sovvertimento delle relazioni unidirezionali tra autore e lettore, con molte analogie rispetto alla comunicazione digitale propria del web, tra cui la messa in discussione della proprietà dei beni culturali immateriali, primo tra tutti il sapere⁵.

In questo contributo si intende illustrare come i manuali scolastici contemporanei integrino risorse multimodali nella progettazione delle pagine, analizzando le differenti modalità di utilizzo della multimodalità e di relazione tra i modi, i loro effetti sui processi di mediazione didattica e le implicazioni per la costruzione del sapere nelle pratiche scolastiche odierne.

9.2. Libri di testo ed evoluzione multimodale

Lo studio della multimodalità nei libri scolastici si colloca all'interno della più ampia analisi sulle trasformazioni della progettazione dei media in termini multimodali. Come afferma Kress⁶, la progettazione multimo-

⁴ Cfr. M. Pentucci, *Come da manuale. La trasposizione didattica nei contesti d'insegnamento-apprendimento*, cit.

⁵ Cfr. R. Rojo, «Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola», in R. Rojo and E. Moura (a cura di), *Multiletramentos na escola*, São Paulo, Parábola Editorial 2012.

⁶ Cfr. G. Kress, *Multimodalità. Un approccio socio-semiotico alla comunicazione contemporanea*, Bari, Progedit 2015.

dale fa riferimento all'utilizzo di modi diversi per presentare, realizzare e contestualizzare i saperi, configurandoli in maniera specifica per un determinato pubblico, a partire quindi dalle condizioni sociali di riferimento e con specifiche connotazioni di genere. Di fatto la progettazione realizza e proietta una determinata organizzazione sociale ed è a sua volta influenzata dall'evoluzione della tecnologia. Per questo i cambiamenti nella progettazione dei media documentano non solo le modificazioni estetiche o semi-otiche, ma soprattutto le modificazioni di tipo sociale e il cambiamento di funzione del medium stesso⁷.

Il libro di scuola è un artefatto che, pur mantenendo una posizione stabile nelle pratiche didattiche, è andato incontro a profonde trasformazioni nel tempo: resta stabile perché il suo utilizzo rimane centrale nelle pratiche scolastiche, a volte unico strumento di supporto alla mediazione del docente, altre volte materiale all'interno di cui scegliere risorse considerate utili dal docente-progettista⁸. Tuttavia esso muta, si trasforma, perché è evidente che nel tempo i libri sono cambiati, sia in termini di ruoli e funzioni ricoperte, sia in termini di relazioni tra libro stesso, lettore e istituzione scolastica, sia in termini di design.

Il cambiamento non è semplicemente un passaggio da testi eminentemente verbali a testi più visuali (ovvero in cui si intrecciano testo scritto, immagini, segni ed elementi grafici, colori), ma un cambiamento nel significato attribuito alla pagina: da unità all'interno della quale erano organizzati dei contenuti a sito di esposizione e di apparizione. «Nei libri di testo contemporanei la pagina, più frequentemente la pagina doppia, determina ciò che deve essere rappresentato, come deve essere presentato e comunicato. Ora il contenuto è modellato dalle contingenze del sito di apparizione. La pagina è diventata un'unità semiotica, un'unità di significato»⁹.

Il cambiamento si configura non come sola trasformazione, ma come transduzione: la trasformazione infatti riguarda il cambiamento nel singolo modo, mentre con transduzione si parla di un movimento attraverso i modi, da un modo ad un altro. I modi, intesi come risorse configurate socialmente e culturalmente per costruire significati, possono essere utilizzati per svolgere tipi diversi e specializzati di lavoro semiotico¹⁰, in quanto hanno

⁷ Cfr. G. Kress, G. S. Selander, «Multimodal design, learning and cultures of recognition», in *The internet and higher education*, 15(4), 2012, pp. 265-268.

⁸ Cfr. C. Jewitt, *Technology, Literacy, Learning: A Multimodal Approach*, London, Routledge 2005.

⁹ G. Kress, *Multimodalità. Un approccio socio-semiotico alla comunicazione contemporanea*, cit., p. 161.

¹⁰ Cfr. C. Jewitt, J. Bezemer, K. O'Halloran, *Introducing multimodality*, London, Routledge 2016.

diverse *affordances* attraverso cui dialogano con il fruitore, costituendosi in suites multimodali che collaborano nella definizione e rappresentazione dei significati¹¹. Come si traduce tale trasduzione nella pagina del libro di testo? Essa non è più un supporto ai saperi, ma diventa il layout, la configurazione geografica dei saperi stessi, che sempre più si realizzano nella forma di frammenti propria tanto del modo di apprendere quanto del modo di strutturare la conoscenza nel mondo di oggi¹². Il layout configura e dona coesione a tali frammenti senza suggerire un singolo approccio alla pagina stessa, ma offrendo punti multipli di accesso¹³ e quindi rendendo condivisa la progettazione dei significati tra autore e lettore.

In altre parole, a differenza delle pagine web, delle pubblicità, dei libri illustrati¹⁴ e dei giornali¹⁵, i libri di testo sono stati meno spesso considerati come artefatti semiotici; se li consideriamo in questa prospettiva riusciamo a prenderne in considerazione immagini, il testo, grafica, spazialità per la loro interazione intermodale rendendo così evidenti anche le implicazioni educative che un impianto di tipo multimodale può avere¹⁶.

Tale cambiamento va collocato in una prospettiva pedagogico-didattica anch'essa in corso di trasformazione verso un orizzonte multimodale. Questo non solo per capire «quale sia l'esatta relazione tra il design semiotico delle risorse multimodali e il loro potenziale apprenditivo»¹⁷, ma per interrogarsi su due questioni essenziali per la mediazione didattica e le modalità di *schooling* nei contesti di insegnamento-apprendimento contemporanei. La prima riguarda una differente competenza richiesta nella selezione e soprattutto nell'utilizzo del manuale, dispositivo mediatore di saperi che va allineato con consapevolezza e intenzionalità alle scelte di learning design¹⁸ che il docente compie. La seconda riguarda la capacità di insegnare la multimodalità, in quanto studiare su un dispositivo multimodale signifi-

¹¹ Cfr. J. Bezmer, G. Kress, «Writing in Multimodal Texts: A Social Semiotic Account of Designs for Learning», in *Written Communication*, 25, 2008, pp. 166-195.

¹² Cfr. P. C. Rivoltella, P. G. Rossi (a cura di), *Tecnologie per l'educazione, seconda edizione*, Milano, Pearson 2024.

¹³ Cfr. P. Ledin, D. Machin, *Introduction to multimodal analysis, second edition*, London & New York, Bloomsbury Academic 2020.

¹⁴ Cfr. L. R. Sipe, «Revisiting the Relationships Between Text and Pictures», in *Children's Literature in Education*, 43, 2012, pp. 4-21.

¹⁵ Cfr. D. Economou, «Telling a different story: Stance in verbal-visual displays in the news», in E. Djonov, S. Zhao (a cura di), *Critical multimodal studies of popular discourse*, London, Routledge 2014, pp. 181-201.

¹⁶ S. Y. Huang, «A critical multimodal framework for reading and analyzing pedagogical materials», in *English Teaching: Practice & Critique*, 18(1), 2019, pp. 52-69.

¹⁷ J. Bezmer, G. Kress, op. cit., p. 168.

¹⁸ Cfr. D. Laurillard, *Insegnamento come scienza della progettazione*, Milano, FrancoAngeli 2014.

ca, per lo studente, appropriarsi di una strumentazione semiotica complessa e polisemica, in cui è il sincretismo dei modi a definire i significati e a collaborare proattivamente alla costruzione del sapere.

9.3. I modi

Secondo la definizione di Gunther Kress i modi sono mezzi per la produzione di significato ed essi stessi processi di significazione situati rispetto alla cultura di riferimento e hanno come fine la rappresentazione. La loro analisi e il modo in cui concorrono alla definizione e alla determinazione di determinati concetti e oggetti ci fanno comprendere come il linguaggio verbale non sia l'unico elemento che compie il cosiddetto lavoro semiotico e culturale nell'ambito della complessa dimensione dell'assegnazione di senso. Si intende dunque con il termine modo ogni risorsa, linguistica o meno, verbale o meno, concreta o meno, visibile o meno che possa contribuire a costruire conoscenza, entro un contesto sociale e culturale definito.

Si tratta di definizioni di multimodalità incentrate sull'uomo, in quanto si basano sull'esperienza percettiva umana¹⁹. Come sostengono Baltrusaitis et al.²⁰ la nostra esperienza del mondo è multimodale: vediamo oggetti, sentiamo suoni, percepiamo consistenze, odori e sapori. La modalità si riferisce alla maniera in cui qualcosa accade o viene sperimentato. Tale idea di modo deve tuttavia fare i conti con una prospettiva modificata dal digitale e dalla datificazione propria della contemporaneità: in che modo il meccanismo di codifica e di restituzione delle informazioni, proprie delle macchine basate sulle Intelligenze Artificiali, si relaziona con la multimodalità?

Nella contemporanea prospettiva *More-than-human*²¹, paradigma di riferimento in una realtà in cui sembra opportuno superare tanto l'antropocentrismo quanto il tecnocentrismo a favore di una visione ecosistemica e ibrida, il concetto di multimodalità e dunque di modo può essere riletto

¹⁹ Cfr. A. Lyons, «Multimodality», in Z. Hua (a cura di), *Research Methods in Intercultural Communication: A practical guide*, Hoboken, N.J., Wiley-Blackwell 2016, pp. 268-280; G. Kress, *Multimodalità. Un approccio socio-semiotico alla comunicazione contemporanea*, cit.

²⁰ T. Baltrusaitis, C. Ahuja, L. Morency, «Multimodal machine learning: A survey and taxonomy», in *IEEE Transactions on Pattern Analysis and Machine Intelligence*, 41(2), 2019, pp. 423-443.

²¹ Cfr. F. Dervin, Y. Mei, *Reflecting on and with the 'more-than-human' in education*, Singapore, Springer 2022; M. Pischetola, «Re-imagining Digital Technology in Education through critical and neo-materialist insights», in *Digital Education Review*, 40(2), 2021, p. 154.

e rivisitato. Ne deriva una nuova definizione di multimodalità basata sulla relazione tra rappresentazioni, informazioni e situazione specifica, utile da calare nei contesti educativi poiché ben si combina con una delle caratteristiche-chiave dell'azione didattica, ovvero la situatività²².

Il dialogo intermodale richiede un nuovo tipo di approccio al testo scolastico: ciascun modo infatti contiene in sé una presa di posizione epistemologica²³, mentre il layout, ovvero l'organizzazione globale dei modi nella pagina, incoraggia forme di accesso diverse. Le vecchie pagine dei libri incarnavano nozioni di autorialità classiche, in cui l'autore organizzava e costruiva il sapere per conto dei lettori e lo disponeva in forma testuale sulla pagina. La relazione era monodirezionale, cognitivista, il ruolo di costruzione del sapere era completamente in mano all'autore. Il testo multimodale invece presenta il materiale semiotico in maniera frammentata, non connessa: incoraggia il lettore a organizzarlo in base a scelte, interessi, esperienze personali. Di fatto il lettore co-progetta il sapere e contribuisce alla sua definizione in maniera maggiormente agentiva.

Questa condizione ben si allinea con le teorie relative agli ecosistemi formativi, in base alle quali le situazioni didattiche e il sapere che ne emerge sono frutto di una continua interazione tra gli elementi biotici e abiotici che fanno parte dell'ecosistema stesso, i quali si trasformano a vicenda, in modo co-evolutivo e collaborativo.

Occorre sempre considerare le implicazioni cognitive legate alla gestione del carico informativo nei testi multimodali, come evidenziato da studi di Sweller et al.²⁴, affinché l'interazione tra i modi non generi sovraccarichi cognitivi ma faciliti i processi di apprendimento significativo.

Le forme multimodali dei testi scolastici sono funzionali alle nuove concezioni del sapere²⁵, frammentario e distribuito anziché strutturato e autoriale. Emerge la dimensione frattale e reticolare del sapere contemporaneo, un sapere da ri-costruire e co-costruire, per cui la decisionalità del discente e la progettazione del docente hanno un ruolo importante²⁶.

²² M. Pentucci, *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*, Milano, FrancoAngeli 2018b.

²³ Cfr. G. Kress, *Multimodalità. Un approccio socio-semiotico alla comunicazione contemporanea*, cit.

²⁴ Cfr. J. Sweller, P. Ayres, S. Kalyuga, J. Sweller, P. Ayres, S. Kalyuga, «Altering element interactivity and intrinsic cognitive load», in *Cognitive load theory*, 2011, pp. 203-218.

²⁵ Cfr. M. Pentucci, *La didattica universitaria e la sfida posta da una nuova concezione di conoscenza*, in C. Laici (a cura di), *Il feedback come pratica trasformativa nella didattica universitaria*, Milano, FrancoAngeli 2021, pp. 15-28.

²⁶ Cfr. M. Pentucci, C. Laici, «An integrated blended learning ecosystem for the development of the design skills of teachers-to-be», in *ICERI2020 Proceedings*, Valencia, IATED 2020, pp. 2145-2154.

9.4. Progettazione dei modi nei manuali scolastici

Nelle prossime pagine proveremo a verificare, tramite alcuni esempi, se i libri scolastici contemporanei abbiano un impianto che è possibile definire multimodale e utilizzino modi diversi per rappresentare e mediare i costrutti di significato propri delle discipline scolastiche.

In dettaglio può essere interessante distinguere quanto e con quale profondità e complessità i manuali riescano a sfruttare le potenzialità comunicative e semiotiche dei modi e a utilizzarli strategicamente per accompagnare i processi di mediazione e trasposizione didattica.

Se un tempo si parlava di *Modal Affordance*²⁷, ovvero di come i modi si specializzassero nella comunicazione di porzioni di significato, oggi tale semplificazione è superata da una visione più ampia che prende in carico il modo in cui le risorse semiotiche dialogano tra loro e si aggregano in forma di layout²⁸, esercitando un modellamento dei contenuti e interloquendo con il lettore, che non si limita più a comprendere e interpretare ma concorre alla definizione dei significati stessi²⁹.

Tale evoluzione ci può far identificare tre livelli di relazione tra l'uso dei modi e la didattizzazione dei contenuti all'interno del dispositivo-manuale:

1) i modi prevalenti sono il testuale e il visivo; la parte visuale, sempre più presente e ampia, si limita tuttavia a commentare o fare da appendice decorativa o semplicemente rafforzativa rispetto alle conoscenze che rimangono veicolate principalmente dalla parte testuale.

2) I vari modi (iconografico, testuale, paratestuale) collaborano tra loro, in modo intersemiotico, per costruire il sapere.

3) Il layout e il design complessivo della pagina sono strategie di tipo olistico per dare efficacia e profondità al sapere, il quale risulta costruito non per addizione (ciascuna risorsa modale porta una piccola parte di significato) ma in maniera ecosistemica e interattiva.

²⁷ Cfr. G. Kress, *Literacy in the New Media Age*, London, Routledge 2003.

²⁸ Cfr. K. Danielsson, S. Selander, «Reading multimodal texts for learning—A model for cultivating multimodal literacy», in *Designs for learning*, 8(1), 2016, pp. 25-36.

²⁹ Cfr. G. Kress, «Recognizing learning: a perspective from a social semiotic theory of multimodality», in I. De Saint-Georges, J.J. Weber (a cura di), *Multilingualism and multimodality: Current challenges for educational studies*, Rotterdam, SensePublishers 2013, pp. 119-140.

9.4.1. Approccio monomodale

L'evoluzione dei testi verso impianti progettuali in cui siano presenti risorse semiotiche differenziate non significa sempre evoluzione verso la multimodalità. In molti casi infatti possiamo osservare come i molteplici modi utilizzati lavorano in maniera del tutto indipendente, secondo una mentalità comunque monomodale.

A tal proposito possiamo portare come esempio quei manuali ricchi di apparato iconografico, in cui tuttavia il contributo che questo dà alla significazione e alla mediazione didattica è fortemente limitato. In questi libri le immagini svolgono una funzione rafforzativa o semplificativa, rappresentano in un linguaggio ritenuto più immediato e sintetico quello che è diffusamente presentato attraverso lo scritto. Oppure hanno una funzione puramente esornativa ed estetica, rendono più accattivante il contenuto che viene presentato.

L'accoppiamento delle immagini al testo scritto, anche se in maniera non funzionale, in molti casi analizzati, influisce sull'apprendimento. Il rapporto tra il processo cognitivo ed il supporto iconico dovrebbe essere coerente e sinergico, evitando sovraccarichi informativi e deleghe disincentivanti dal punto di vista dell'apprendimento³⁰. Anche le immagini che apparentemente svolgono una mera funzione decorativa hanno ricadute sul piano della didattica: possono essere utili nel momento in cui servono ad introdurre a livello generale un argomento, per aumentare l'attenzione verso il messaggio, ma possono anche deviare la concentrazione rispetto a contenuti essenziali³¹.

9.4.2. Intersemiosi dei modi: come i modi interagiscono nella costruzione dei significati

Vi sono poi manuali in cui la progettazione delle pagine punta invece sulle interdipendenze che si stabiliscono tra i modi, i quali concorrono a co-costruire significati completandosi a vicenda.

Si tratta delle già citate *Modal Affordances* di cui parla Kress: «i modi si specializzano nel farsi carico della parte del messaggio per cui fossero meglio equipaggiati»³²; lo stesso Kress si interroga su come tale congiunzione dei modi possa o meno essere considerata un insieme multimodale.

³⁰ Cfr. A. Calvani, *Tecnologia, scuola, processi cognitivi. Per una ecologia dell'apprendere*, Milano, FrancoAngeli 2007.

³¹ Cfr. M. Pentucci, «Le immagini nei libri di storia per la scuola primaria», in *Form@re. Open journal per la formazione in rete*, 15(2), 2015, pp. 129-144.

³² Cfr. G. Kress, *Literacy in the New Media Age*, cit. p. 117.

Unsworth³³ nel 2007, a proposito di risorse educative, evidenzia come esse contengano continui elementi di ricorsività tra i modi, e sottolinea le necessità di rilevare a livello didattico tali relazioni intersemiotiche; egli più che di specializzazione sostiene che si tratti di concorrenza, complementarità e di *augmentation* nella costruzione dei significati entro tale processo di dialogo intermodale.

Del resto, come sostiene Jewitt³⁴, per capire le istanze comunicative non è possibile prendere in considerazione singolarmente i modi, ma occorre occuparsi delle relazioni tra i modi.

In presenza di una interrelazione modale, a ciascuno dei modi viene assegnata una funzione ben precisa: ad esempio, le immagini rappresentano, il testo spiega, i colori e le forme evidenziano, enfatizzano.

Eventuali simboli come numeri, frecce, segmenti aiutano a dare movimento o a rappresentare la temporalità.

9.4.3. Layout come spazio semiotico e didattico

Secondo Kress³⁵ la definizione di un significato è sempre compiuta in una varietà di modi diversi e il significato globale va oltre l'addizione dei significati di tutti i modi coinvolti. Ciò mette in gioco l'idea di layout, che è allo stesso tempo un modo, ma anche l'aggregatore che tiene insieme la molteplicità dei modi.

Il layout infatti non denomina né raffigura, ma dispone, organizza e indica aspetti e caratteristiche sia ontologiche sia sociali delle rappresentazioni. Svolge la funzione di orientare gli osservatori che però interagiscono attivamente con esso perché porta una serie di impliciti che devono essere sciolti e interpretati e nello stesso tempo perché offre piste multiple di significazione, quindi è il tessuto sul quale il lettore/osservatore compie le proprie, personali scelte. Lascia infatti al lettore punti di accesso multipli ed è l'elemento che sfumando le funzioni di produzione e fruizione, di autore e lettore³⁶, rende possibile la dimensione collaborativa della costruzione del sapere.

³³ Cfr. L. Unsworth, «Image/text relations and intersemiosis: Towards multimodal text description for multiliteracies education», in *Proceedings of the 33rd IFSC: International Systemic Functional Congress*, Pontificia Universidade Católica de São Paulo 2007.

³⁴ Cfr. C. Jewitt (a cura di), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis. Second edition*, London, Routledge 2014.

³⁵ Cfr. G. Kress, «Literacy in a multimodal environment of communication», in J. Flood, S.B. Heath, D. Lapp (a cura di) *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*, 2, London, Routledge 2008, pp. 91-100.

³⁶ Cfr. J. Delin, J.A. Bateman, P. Allen, «A model of genre in document layout», in *Information design journal*, 11(1), 2002, pp. 54-66.

Ciò su un piano didattico è essenziale: il layout può facilitare operazioni cognitive che attivano la costruzione di reti di significati e la costruzione di percorsi reticolari e di connessioni.

Nei testi più recenti, in particolare per le scuole primarie, il layout quasi sempre organizzato sulla doppia pagina riesce a fornire una serie di frammenti di sapere veicolati attraverso modi differenti ma collaboranti: immagini, simboli, colori, testo, audio (attraverso il QR-code), ecc.

In tali casi la doppia pagina può essere letta a partire da ingressi differenti. I modi generano percorsi differenti attraverso il sapere.

9.5 Conclusioni: prospettive didattiche della multimodalità, tra *multiliteracy* e *agency* del discente

La multimodalità dei manuali scolastici rispecchia le caratteristiche compositive e rappresentazionali dei media moderni. Questo elemento riveste una grande importanza nella pratica didattica perché porta alla luce il tema dell'approccio *multiliteracy* che oggi viene richiesto all'interno dei contesti educativi, al fine di poter fruire della comunicazione quotidiana in modo consapevole e competente. Infatti, «l'uso quotidiano della comunicazione multimodale attraverso i dispositivi mobili e i computer non porta necessariamente a un'alfabizzazione multimodale auto-riflessiva e critica, se l'incredibile quantità di informazioni visive prevale su un'analisi, un'interpretazione e una partecipazione discorsiva sofisticate, che dovrebbero essere l'obiettivo di tutta l'istruzione scolastica»³⁷.

È altresì necessario sviluppare negli studenti una competenza critica nei confronti dei testi multimodali, per riconoscere potenziali stereotipi, manipolazioni e semplificazioni eccessive, educandoli a una lettura consapevole e responsabile delle molteplici forme della comunicazione contemporanea.

Di conseguenza il manuale multimodale può rappresentare un'occasione preziosa per implementare modelli di insegnamento *multiliteracy* e per incoraggiare percorsi di didattica della multimodalità sia nelle classi, sia nella formazione iniziale e in servizio degli insegnanti.

Infatti avvalersi delle risorse multimodali che un buon manuale può offrire significa sfuggire alla logica d'uso dei manuali purtroppo prevalente, in base alla quale il manuale sostituisce la progettazione, la trasposizione e la mediazione didattica operata dal docente in modo situato e intenzionale.

³⁷ M. Eisenmann, M. Meyer, «Introduction: Multimodality and Multiliteracies», p. 17, in *Anglistik*, 29(1), 2018, pp. 5-23.

La corretta capacità di analisi delle risorse differenti che il manuale offre ne consentirebbe un utilizzo maggiormente consapevole, restituendogli il ruolo di aggregatore di mediatori differenti, da selezionare di volta in volta, in base alle esigenze del contesto e della situazione didattica corrente.

Bibliografia

- Baltrusaitis T., Ahuja C., Morency L., «Multimodal machine learning: A survey and taxonomy», in *IEEE Transactions on Pattern Analysis and Machine Intelligence*, 41(2), 2019, pp. 423-443.
- Bezmer J., Kress G., «Writing in Multimodal Texts: A Social Semiotic Account of Designs for Learning», in *Written Communication*, 25, 2008, pp. 166-195.
- Calvani A., *Tecnologia, scuola, processi cognitivi. Per una ecologia dell'apprendere*, Milano, FrancoAngeli 2007.
- Chevallard Y., *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage 1991.
- Chien C. Y., Young K., «The centrality of textbooks in teachers' work: perceptions and use of textbooks in a Hong Kong primary school», in *The Asia-Pacific Education Researcher*, 16(2), 2007, pp. 155-163.
- Danielsson K., Selander S., «Reading multimodal texts for learning—A model for cultivating multimodal literacy», in *Designs for learning*, 8(1), 2016, pp. 25-36.
- Delin J., Bateman J.A., Allen P., «A model of genre in document layout», in *Information design journal*, 11(1), 2002, pp. 54-66.
- Dervin F., Mei Y., *Reflecting on and with the 'more-than-human' in education*, Singapore, Springer 2022.
- Economou D., «Telling a different story: Stance in verbal-visual displays in the news», in E. Djonov, S. Zhao (a cura di), *Critical multimodal studies of popular discourse*, London, Routledge 2014, pp. 181-201.
- Eisenmann M., Meyer M., «Introduction: Multimodality and Multiliteracies», in *Anglistik*, 29(1), 2018, pp. 5-23.
- Farné R., «Un giorno a Pitigliano... Alberto Manzi: la complessa identità di un maestro», in F. Genitoni, E. Tuliozzi (a cura di), *Alberto Manzi. Storia di un maestro*, Centro Alberto Manzi, Modena 2009, pp. 7-11.
- Huang S. Y., «A critical multimodal framework for reading and analyzing pedagogical materials», in *English Teaching: Practice & Critique*, 18(1), 2019, pp. 52-69.
- Jewitt C., *Technology, Literacy, Learning: A Multimodal Approach*, London, Routledge 2005.
- Jewitt C. (a cura di), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis. Second edition*, London, Routledge 2014.
- Jewitt C., Bezmer J., O'Halloran K., *Introducing multimodality*, London, Routledge 2016.

- Kress G., *Literacy in the New Media Age*, London, Routledge 2003.
- Kress G., «Literacy in a multimodal environment of communication», in J. Flood, S.B. Heath, D. Lapp (a cura di) *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*, 2, London, Routledge 2008, pp. 91-100.
- Kress G., «Recognizing learning: a perspective from a social semiotic theory of multimodality», in I. De Saint-Georges, J.J. Weber (a cura di), *Multilingualism and multimodality: Current challenges for educational studies*, Rotterdam, SensePublishers 2013, pp. 119-140.
- Kress G., *Multimodalità. Un approccio socio-semiotico alla comunicazione contemporanea*, Bari, Progedit 2015.
- Kress G., Selander G. S., «Multimodal design, learning and cultures of recognition», in *The internet and higher education*, 15(4), 2012, pp. 265-268.
- Laurillard D., *Insegnamento come scienza della progettazione*, Milano, FrancoAngeli 2014.
- Ledin P., Machin, *Introduction to multimodal analysis, second edition*, London & New York, Bloomsbury Academic 2020.
- Lyons A., «Multimodality», in Z. Hua (a cura di), *Research Methods in Intercultural Communication: A practical guide*, Hoboken, N.J., Wiley-Blackwell 2016, pp. 268-280.
- Monteiro A., Jucá S. C. S., da Silva S. A., «The schoolbook and its influence on the training of the students of the basic education of public schools», in *Research, Society and Development*, 8(1), 2019, pp. 1-11.
- Pentucci M., «Le immagini nei libri di storia per la scuola primaria», in *Form@re. Open journal per la formazione in rete*, 15(2), 2015, pp. 129-144.
- Pentucci M., *Come da manuale. La trasposizione didattica nei contesti d'insegnamento-apprendimento*, Reggio Emilia, Junior 2018a.
- Pentucci M., *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*, Milano, FrancoAngeli 2018b.
- Pentucci M., *La didattica universitaria e la sfida posta da una nuova concezione di conoscenza*, in C. Laici (a cura di), *Il feedback come pratica trasformativa nella didattica universitaria*, Milano, FrancoAngeli 2021, pp. 15-28.
- Pentucci M., Laici C., «An integrated blended learning ecosystem for the development of the design skills of teachers-to-be», in *ICERI2020 Proceedings*, Valencia, IATED 2020, pp. 2145-2154.
- Pischetola M., «Re-imagining Digital Technology in Education through critical and neo-materialist insights», in *Digital Education Review*, 40(2), 2021, 154.
- Rivoltella P. C., Rossi P.G. (a cura di), *Tecnologie per l'educazione, seconda edizione*, Milano, Pearson 2024.
- Rojó R., «Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola», in R. Rojo and E. Moura (a cura di), *Multiletramentos na escola*, São Paulo, Parábola Editorial 2012.
- Sipe L.R., «Revisiting the Relationships Between Text and Pictures», in *Children's Literature in Education*, 43, 2012, pp. 4-21.

- Sweller J., Ayres P., Kalyuga S., Sweller J., Ayres P., Kalyuga S., «Altering element interactivity and intrinsic cognitive load», in *Cognitive load theory*, 2011, pp. 203-218.
- Unsworth L., «Image/text relations and intersemiosis: Towards multimodal text description for multiliteracies education», in *Proceedings of the 33rd IFSC: International Systemic Functional Congress*, Pontificia Universidade Católica de São Paulo 2007.

10. Televisione e apprendimento. Tra pedagogia e neuroscienze

di Claudio Crivellari

10.1. Introduzione: televisione ed emancipazione sociale

Ripercorrendo l'esperienza del programma televisivo *Non è mai troppo tardi*, appare evidente come il contributo del maestro Manzi abbia avuto un ruolo decisivo nell'introduzione e nella diffusione dell'alfabetizzazione e dell'educazione a distanza in Italia. Il programma, concepito in un contesto di progressiva trasformazione da società agricola a società industriale, ha avuto un impatto evidente sui processi stessi di trasformazione sociale, in particolare sugli adulti che non avevano completato il ciclo di studi elementari, proponendosi di insegnare a leggere, a scrivere e a fare calcoli, rivolgendosi principalmente a chi non aveva avuto la possibilità di frequentare la scuola e rendendo l'educazione accessibile a un pubblico ampio ed eterogeneo, composto anche da persone che vivevano in contesti dove l'educazione formale non era ancora disponibile. A tale scopo Manzi utilizzò la televisione come strumento d'insegnamento, un mezzo nuovo e potente con cui comunicare in modo semplice e chiaro, illustrando concetti complessi in modo elementare e rendendo l'apprendimento interessante, attraverso lezioni settimanali, supportate da esercizi pratici e risposte alle domande dei telespettatori. Grazie alla televisione, quindi, Manzi riuscì a raggiungere milioni di persone in tutta Italia, contribuendo a ridurre il divario educativo tra nord e sud, alimentando quindi anche un deciso movimento sociale, poiché promuoveva il principio che l'educazione fosse un diritto di tutti, indipendentemente dall'età o dalla condizione sociale e culturale di partenza¹.

L'idea centrale del lavoro di Manzi era che l'educazione dovesse essere un diritto universale, in cui l'accesso all'istruzione risultasse fondamentale

¹ R. Farné, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, BUP, Bologna 2011.

per il miglioramento individuale e collettivo, per l'affermazione di una società più equa e per la promozione della cittadinanza attiva². In tal senso, il suo contributo non si limitò quindi alla semplice trasmissione di contenuti, ma promosse un vero e proprio movimento di emancipazione, facendo sì che moltissime persone, che altrimenti sarebbero rimaste escluse, potessero acquisire le competenze necessarie per migliorare la propria condizione di vita³. Nel programma, infatti, l'istruzione veniva presentata come una via per la partecipazione democratica e la realizzazione del proprio potenziale, contrastando quelle disuguaglianze che caratterizzavano il sistema educativo ed elitario dell'epoca e dimostrando che l'educazione è una risorsa fondamentale non solo per il singolo, ma per l'intera società. Il maestro Manzi non si limitava a insegnare a leggere e scrivere, ma invitava i suoi studenti a riflettere sul loro posto nel mondo, sulle possibilità che l'istruzione offriva per costruire un futuro migliore e su come il proprio sapere poteva contribuire attivamente alla società. La trasmissione *Non è mai troppo tardi* ha avuto il merito di promuovere l'idea che l'educazione non debba essere solo una questione di competenze, ma un diritto umano fondamentale, un mezzo per garantire pari opportunità a tutti, indipendentemente dalle origini o dalle condizioni personali, nonché di sensibilizzare il pubblico sull'importanza di colmare il divario educativo esistente nel Paese, infrangendo barriere culturali e facendo sì che molte persone si sentissero parte di un progetto collettivo e inclusivo. Oggi, il suo messaggio risuona ancora forte in molti dibattiti sull'accesso all'istruzione e sul successo formativo e la sua figura continua a essere un simbolo di impegno sociale, di lotta per il diritto all'educazione per tutti.

Il maestro Manzi non ha solo offerto una innovativa soluzione educativa per il suo tempo, ma ha promosso un movimento culturale, portando l'educazione nelle case degli italiani e trasformando la televisione in un potente strumento di emancipazione sociale, divenendo di fatto un precursore della moderna educazione a distanza e anticipando così i più recenti metodi di educazione online.

² M. Lucchini, F. Di Michele, *Alberto Manzi*, Anicia, Roma 2025.

³ T. Convertini, *L'ABC di Alberto Manzi maestro degli italiani*, Anicia, Roma 2024. Per un approfondimento vedi anche L. Todaro, *Cultura pedagogica e istanze di emancipazione. Tra gli anni '60 e '70 del Novecento*, Anicia, Roma 2018.

10.2. La televisione come veicolo di apprendimento tra informale e formale

Negli ultimi decenni, infatti, l'evoluzione dei mezzi di comunicazione ha modificato profondamente il modo in cui le persone accedono alle informazioni necessarie alla costruzione della conoscenza. La televisione e la radio, unici *media* di massa del secolo scorso, hanno assunto un ruolo ambivalente nei processi educativi, divenendo da un lato oggetto di critiche per i loro potenziali effetti negativi sullo sviluppo cognitivo e dall'altro, risorse significativa nell'ambito dell'apprendimento non formale e informale⁴. È innegabile, infatti, che la televisione, in particolare, possa avere un impatto significativo, positivo o negativo, sullo sviluppo cognitivo e sui processi di apprendimento, soprattutto nei bambini, per cui risulta indispensabile analizzare quanto effettivamente lo strumento possa risultare efficace da un punto di vista educativo, evidenziandone potenzialità, limiti e implicazioni pedagogiche⁵. La stessa ricerca neuroscientifica, del resto, ha confermato come la fruizione televisiva influenzi la plasticità cerebrale, la memoria, l'attenzione e il linguaggio, seppure l'effetto sia fortemente condizionato dalla qualità e dal contenuto dei programmi trasmessi⁶.

Il concetto di plasticità cerebrale consiste proprio nella capacità del cervello di cambiare con l'apprendimento, a livello delle connessioni tra i neuroni e della struttura interna delle sinapsi, come dimostrato da B. Draganski⁷ che, esaminando il cervello di alcuni studenti di medicina tre mesi prima e subito dopo un esame universitario, ha dimostrato che anche l'apprendimento di informazioni astratte può innescare alcune trasformazioni plastiche nel cervello, dal momento che il cervello degli studenti ha evidenziato cambiamenti indotti dall'apprendimento proprio nelle regioni della corteccia parietale e nell'ippocampo posteriore, regioni note per agire nel recupero e nell'apprendimento mnemonico.

Il potenziale educativo dei media audiovisivi è da tempo confermato da numerose ricerche anche in ambito pedagogico e psicologico e la tele-

⁴ Cfr. D. Bavelier, C.S. Green, M.W. Dye, *Content matters: A review of the impact of media on cognition*. *Wired*, 2010, testo disponibile al sito: www.wired.com/2010/10/content-matters/ (ultima consultazione: 26/05/2025).

⁵ Cfr. P.C. Rivoltella, *La previsione. Neuroscienze, apprendimento e didattica*, La Scuola, Brescia 2014.

⁶ Cfr. G. Denes, *Plasticità cerebrale. Come cambia il cervello nel corso della vita*, Carocci, Roma 2016.

⁷ Cfr. B. Draganski, C. Gaser, G. Kempermann, «Temporal and spatial. Dynamics of brain structure and changes during extensive learning», *The Journal of Neuroscience*, 26(23), 2006, pp. 6314-6317.

visione, di fatto, si configura come uno strumento capace di veicolare contenuti culturali, scientifici e linguistici in modo accessibile e coinvolgente, favorendo così l'apprendimento informale. Secondo le teorie dell'apprendimento sociale⁸, l'osservazione di modelli comportamentali attraverso i media può incidere sulla formazione di atteggiamenti, valori e competenze, in particolare nei soggetti in età evolutiva. Le teorie dell'apprendimento sociale si concentrano, del resto, sull'importanza dell'interazione sociale nel processo di apprendimento, poiché buona parte del nostro apprendimento avviene proprio osservando e imitando gli altri. La *Sociocognitive Learning Theory* proposta da A. Bandura nella seconda metà del secolo scorso, rielaborando teorie che avevano già visto in L. Vygotskij uno dei più illustri rappresentanti⁹, ritiene che l'apprendimento avvenga non solo tramite rinforzi diretti, ma anche attraverso l'osservazione del comportamento altrui e l'interazione sociale. Secondo tale teoria le persone imparano osservando gli altri nel comportamento e nelle conseguenze che ne derivano, attivando un processo di modellamento in cui si osserva e si imita il comportamento di un «modello», un insegnante o un genitore, ma anche un compagno di classe. Le persone non apprendono solo attraverso le esperienze dirette di rinforzo o punizione, ma anche osservando gli altri e se qualcuno osserva che altre persone vengono premiate o punite per un determinato comportamento, risulterà influenzato nella decisione di compiere lo stesso comportamento. Si tratta, in sintesi, di processi cognitivi e fasi di apprendimento in cui gli individui elaborano mentalmente ciò che osservano e prendono decisioni sulla base di ciò che è più o meno vantaggioso o appropriato.

Le teorie dell'apprendimento sociale offrono una visione dinamica e interattiva del processo di apprendimento, riconoscendo l'importanza delle relazioni sociali, della motivazione intrinseca e delle capacità cognitive. I programmi televisivi a carattere divulgativo o educativo sembrano alimentare tali caratteristiche, contribuendo allo sviluppo di conoscenze in ambiti disciplinari diversi, promuovendo forme di apprendimento incidentale che si affiancano ai percorsi scolastici formali che, dal canto loro, nel corso degli ultimi anni hanno mostrato crescente interesse verso l'utilizzo didattico della televisione e di materiali audiovisivi nella didattica. La televisione

⁸ A. Bandura, *Social Learning Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ 1977.

⁹ Nella teoria di A. Bandura trova spazio anche il concetto di auto-efficacia, la convinzione di una persona nelle proprie capacità di affrontare compiti specifici e di ottenere il successo, motivando gli individui a intraprendere compiti difficili e a perseverare di fronte alle difficoltà. Per un cfr. vedi anche K. Cherry, «What is Sociocultural Theory?», *VeryWell Mind*, 2024, testo disponibile al sito: www.verywellmind.com/what-is-sociocultural-theory-2795088 (ultima consultazione: 26/05/2025).

può essere utilizzata in aula anche come supporto alla lezione frontale, come stimolo per la discussione o come strumento per la schematizzazione di concetti complessi, favorendo l'apprendimento multimodale, secondo una visione costruttivista dell'educazione, in cui il sapere si costruisce attraverso l'interazione tra soggetto, strumenti e contesto¹⁰. Si tratta di un approccio che valorizza la partecipazione, la riflessione e la costruzione personale del sapere, attraverso alcune idee chiave, in base alle quali gli studenti non ricevono passivamente le informazioni, ma le costruiscono attivamente attraverso le proprie esperienze, riflessioni e interazioni con gli altri e con l'ambiente; l'insegnante funge da facilitatore o guida, creando situazioni di apprendimento che stimolino la curiosità e il pensiero critico; il sapere viene costruito in relazione alle esperienze personali e al contesto culturale di ogni studente, rendendo l'apprendimento più significativo e duraturo; le attività di gruppo e le discussioni vengono favorite, perché il confronto aiuta a consolidare le proprie idee e a sviluppare nuove prospettive; gli errori sono visti come parte naturale del processo di apprendimento, utili per riflettere e migliorare la propria comprensione.

L'utilizzo di contenuti televisivi in ambito scolastico può certamente incrementare la partecipazione e la motivazione degli studenti, migliorare la comprensione dei contenuti e sostenere processi di apprendimento differenziato. Tuttavia, l'efficacia pedagogica della televisione dipende in larga misura dalla qualità dei materiali proposti e dalla mediazione attiva dell'insegnante, che è chiamato a contestualizzare i contenuti e stimolare un atteggiamento critico e riflessivo.

Come sottolineato, il cervello umano è caratterizzato da una notevole plasticità e proprio l'esposizione a stimoli audiovisivi, come quelli offerti dalla televisione, può influenzare la connettività cerebrale e i processi cognitivi.

Quando guardiamo contenuti educativi abbiamo l'opportunità di ascoltare nuove parole, frasi e concetti, il che aiuta ad arricchire il nostro vocabolario e migliorare le capacità di comunicazione. Inoltre, osservando immagini, schemi e sequenze visive, il nostro cervello si esercita a ricordare dettagli e a riconoscere *pattern*, rafforzando così la memoria visiva.

¹⁰ La visione costruttivista dell'educazione, che vede in J. Piaget uno dei principali teorici di riferimento, considera l'apprendimento come un processo attivo, in cui gli studenti costruiscono il proprio sapere attraverso l'esperienza e l'interazione con l'ambiente. In questa prospettiva l'insegnante non trasmette semplicemente informazioni, ma guida gli studenti a scoprire e interpretare i concetti, favorendo il pensiero critico e la comprensione profonda, anche attraverso il ricorso ai moderni strumenti tecnologici. Per un approfondimento vedi J. Piaget, *La construction du réel chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel 1937.

10.3. La televisione educativa tra possibilità e criticità

Programmi televisivi progettati con intenti educativi hanno mostrato effetti positivi sullo sviluppo linguistico e cognitivo dei bambini e questi effetti sono attribuibili alla struttura narrativa, all'uso di linguaggio semplice e alla presenza di modelli comportamentali positivi.

Nonostante i benefici potenziali, tuttavia, l'uso della televisione come strumento educativo può presentare alcune criticità, riconducibili a un eccesso di esposizione e a una potenziale osservazione passiva dei contenuti, poiché la predominanza di *format* orientati all'intrattenimento e l'assenza di interazione possono ostacolare lo sviluppo di abilità cognitive complesse, quali l'analisi critica, il pensiero divergente e la metacognizione. Inoltre, la sovraesposizione a contenuti televisivi può comportare effetti negativi anche sulle capacità di concentrazione e sulle dinamiche relazionali, soprattutto nei bambini in età prescolare, interferendo con la capacità di elaborazione delle informazioni e generando conseguenti difficoltà nell'apprendimento, nel ciclo sonno-veglia e nell'obesità infantile. È pertanto necessario un approccio pedagogico critico, che preveda una selezione accurata dei contenuti, un uso moderato e un accompagnamento educativo mirato, sia in ambito scolastico che familiare¹¹.

La mediazione attiva da parte degli educatori e dei genitori è fondamentale per ottimizzare i benefici educativi della televisione. È quindi importante selezionare contenuti appropriati all'età e stimolare la discussione e la riflessione sui temi, bilanciando accuratamente il tempo trascorso davanti alla televisione con altre attività che promuovano lo sviluppo cognitivo, come la lettura e il gioco attivo. La televisione, in quanto strumento di comunicazione pervasivo e accessibile, può certamente svolgere un ruolo significativo nei processi di apprendimento, a patto che venga integrata in strategie educative consapevoli e orientate allo sviluppo del pensiero critico. Affinché tale potenziale possa realizzarsi pienamente, è indispensabile promuovere un'educazione ai media che consenta ai soggetti di sviluppare competenze interpretative, selettive e riflessive, in una prospettiva di cittadinanza attiva e partecipativa. In definitiva, la televisione, se utilizzata in modo consapevole e mirato, può certamente essere uno strumento efficace nei processi di apprendimento, ma richiede, anzi reclama, un approccio equilibrato che consideri i rischi associati alla visione passiva e promuova una fruizione attiva e riflessiva dei contenuti.

¹¹ S.M. Fisch, *Children's learning from educational television: Sesame Street and beyond*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, NJ 2004.

Al fine di fornire risposte convincenti a tali problematiche, la ricerca pedagogica si è interrogata a lungo sulle possibili soluzioni, tra le quali vale la pena ricordare quella elaborata da P.C. Rivoltella, che propone un vero e proprio processo di alfabetizzazione televisiva, ricordando che:

... Uno dei pregiudizi più diffusi a livello di pedagogie popolari (Bruner, 1996) è sicuramente quello della naturalità del linguaggio audiovisivo, cioè l'idea che esso possa essere recepito senza alcuna preparazione preliminare o formazione specifica. Di fatto, come molti studi hanno ormai dimostrato (Perez Tornero, 1994), la televisione è soggetta a un processo di apprendimento complesso che inizia già al primo contatto del bambino con lo schermo e continua per anni. Si tratta di un apprendimento silenzioso che di solito non aiuta il soggetto né a comprendere meglio il mezzo, né a utilizzarlo in modo creativo, poiché non è problematizzato quello che nella letteratura scientifica viene definito il «discorso televisivo», cioè il fatto che ogni programma televisivo si costruisca attraverso segni e codici propri. In sostanza esiste un linguaggio televisivo che, come qualsiasi altro tipo di linguaggio, necessita di essere appreso e perfezionato: proprio come nel caso della lettura e della scrittura si può parlare al proposito di un vero e proprio processo di alfabetizzazione televisiva.

Ora, mentre nel caso della lingua scritta, l'esercitarsi nella lettura lascia supporre che si vada così maturando una maggiore conoscenza dei codici della lingua e, quindi, anche una maggiore abilità nel controllo dei processi di scrittura creativa (è il vecchio principio in base al quale si impara a scrivere leggendo), nel caso della televisione un massiccio consumo di programmi non garantisce il consolidarsi delle competenze televisive dello spettatore.

Lo spazio dell'educazione alla televisione si apre qui. E infatti, di recente, M.H. Bourges, presidente del Conseil Supérieur de l'Audiovisuel (CSA) francese, ha indicato proprio nell'insegnamento della lettura delle immagini, dalla scuola primaria all'università, una delle priorità che gli organi di regolamentazione della radiodiffusione devono perseguire (insieme alla predisposizione di sistemi di didattica audiovisiva «on line» e alla definizione di principi chiari di etica dell'immagine).

In Italia questa prospettiva di intervento è ampiamente documentabile a partire dalla seconda metà degli anni Ottanta nelle scuole, soprattutto nella primaria. Insegnare la televisione bambini di 6-11 anni vuol dire a questo livello trovare il modo di smontare i meccanismi di questa «scatola magica», rompere quell'incantamento -nel senso letterale del termine- che spesso li trattiene davanti allo schermo, svelare quei trucchi che contribuiscono in modo sostanziale ad alimentare il fascino del mezzo elettronico. L'intento in questo caso è di aiutarli a diventare, a poco a poco, spettatori capaci di scegliere quanta TV guardare e quando guardarla, spettatori liberi di spegnere se «non c'è nulla di interessante», prima ancora di acquistare un'autonomia di lettura.

Ma accanto all'intervento di alfabetizzazione (o meglio, insieme ad esso) si è venuto affermando un secondo tipo di intervento, finalizzato alla riduzione contrattata del consumo e, contestualmente, alla creazione di capacità critica nella scelta dei programmi. L'idea viene dalla creatività di Enrico Menduni (Università di Siena e di Roma III) che brevetta in alcune scuole d'Italia la «dieta di Abbadia; la metodologia si diffonde negli anni successivi e diviene un «classico» dell'intervento educativo sulla televisione.

In sintesi la sua proposta si basa sulla metafora della «TV come cibo dei nostri tempi»: non se ne può fare a meno, non si può «mangiarne troppa», bisogna stare attenti a cosa si «mangia»... Per educare a un sano consumo, si può proporre, allora, una vera e propria dieta a punti¹².

10.4. Comunicazione bidirezionale o comunicazione unidirezionale? Un caso di studio

Un'indagine accurata sulle possibilità del mezzo audiovisivo in educazione è offerta da M.A. Garito¹³ che, in base all'esperienza maturata in UNINETTUNO, analizza il ruolo della televisione nei processi di insegnamento e apprendimento, mettendo a confronto la comunicazione bidirezionale dell'insegnamento in presenza con quella unidirezionale della lezione televisiva.

Nella comunicazione diretta l'interazione docente-studente permette un feedback immediato, essenziale per adattare il messaggio, gestire gli errori in tempo reale e costruire conoscenze condivise¹⁴. Al contrario, nella televisione educativa, la comunicazione è unidirezionale e il docente deve immaginare il contesto di uditori, adattando preventivamente il messaggio senza avere conferme immediate in termini di comprensione e di efficacia. Tuttavia, secondo l'autrice, questa modalità consente una riflessione indivi-

¹² P.C. Rivoltella, «TV and children in Italy: experiences on teaching television», *Comunicar*, 31, XVI, 2008. Per un approfondimento vedi anche P.C. Rivoltella, *Media education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*, Vita e Pensiero, Milano 2006; R.E. Mayer, *Multimedia learning*, Cambridge University Press, Cambridge 2009; A. Calvani, *Educazione, comunicazione e nuovi media. I fondamenti della media education*, Carocci, Roma 2011; P.C. Rivoltella, *Media education. Idea, metodo, ricerca*, Scholé, Brescia 2017.

¹³ M.A. Garito, *Il ruolo della televisione nei processi di insegnamento e apprendimento*, 2008, pp.1-34, testo disponibile al sito: www.uninettunouniversity.net/Allegati/1/ Testi_Cyberspazio/Psicologia/Psicotecnologie/Ruolo_TV_18-03-08.pdf (ultima consultazione: 26/05/2025).

¹⁴ Per un approfondimento vedi M. Pentucci, G. Cioci, «Ecosistemi Formativi Digitali e alfabeti multimodali: il pensiero degli insegnanti tra esigenze di innovazione e resistenze», *QTimes*, XIV, 4, 2022, pp. 411-427.

duale più profonda da parte dello studente, che può rielaborare autonomamente i contenuti e integrare in seguito forme di interazione.

La videolezione viene così paragonata alla comunicazione scritta per la sua struttura pianificata, la densità informativa e la ricchezza linguistica, in grado così di coniugare i vantaggi del linguaggio orale con quelli del linguaggio scritto e configurando uno strumento didattico ibrido ed efficace.

Tra i vantaggi della televisione educativa, M.A. Garito evidenzia:

- la possibilità di variare il grado di formalizzazione, la quantità di informazione contestualizzata e interattività, a secondo del tipo di messaggio che si sta trasmettendo;
- la possibilità di presentare contemporaneamente l'immagine e il suono;
- flessibilità estrema di utilizzo che svincola l'utente finale dalle barriere spaziali e tramite l'uso di lezioni digitalizzate, di scelta su quando e come svolgere il proprio studio;
- la possibilità di semplificare concetti astratti e complessi, attraverso la visualizzazione di esempi concreti, di simulazioni e di modelli di comportamento¹⁵.

In termini di interattività, quindi, sebbene la televisione non consenta riscontri immediati, il ricorso complementare a supporti digitali alimenta una personalizzazione della fruizione, trasformando la televisione da *mass media* a *personal media*, attraverso il quale lo studente può fermare, rivedere, approfondire i contenuti secondo i propri ritmi, superando i limiti dell'insegnamento in aula e offrendo un'esperienza spesso più coinvolgente di quella tradizionale.

Il testo di M.A. Garito analizza così l'efficacia della videolezione digitalizzata nei processi di apprendimento, evidenziando come questa modalità favorisca persino maggiore interattività, personalizzazione e flessibilità. Lo studente può rivedere, mettere in pausa e consultare altri materiali, sviluppando strategie metacognitive che facilitano l'autovalutazione e il consolidamento della memoria a lungo termine. Le videolezioni digitali uniscono la struttura del testo scritto alla vivacità del linguaggio orale, favorendo un apprendimento attivo e più profondo.

Alcune videolezioni utilizzano una vasta gamma di strumenti didattici, tra cui computer, lavagne elettroniche e schermi al plasma, per rappresentare concetti in modo dinamico e coinvolgente. Questo approccio consente un'ampia interazione con vari tipi di media, come animazioni e filmati,

¹⁵ M.A. Garito, *Ivi*, pp. 3-4.

che possono essere gestiti in tempo reale dal docente attraverso la regia. In particolare, l'integrazione di animazioni tridimensionali e simulazioni ha la possibilità di migliorare notevolmente la comprensione di concetti complessi, come quelli del disegno tecnico.

Dall'analisi, tuttavia, è emerso come una buona preparazione delle videolezioni sia essenziale per evitare un ritmo troppo veloce che potrebbe interrompere il flusso di apprendimento, in quanto una preparazione accurata dei contenuti facilita la creazione di materiali supplementari utili per gli studenti, come un indice grafico di tutte le immagini presentate nelle lezioni, migliorando l'assimilazione dei contenuti. Così come risulta fondamentale che lo studente possa controllare il proprio apprendimento tramite domande poste alla fine degli incontri, nella consapevolezza che la constatazione del proprio avanzamento agisce da rinforzo e genera importanti effetti motivazionali.

L'uso di più media e tecnologie può quindi rivelarsi efficace, sicuramente un passo avanti nelle dinamiche insegnamento-apprendimento, ma non sufficiente per garantire un'azione efficace, poiché il ricorso alla tecnologia, per quanto positivo, non può determinare da solo il successo formativo di una attività educativa.

La tecnologia non è intrinsecamente buona o cattiva, è uno strumento, una possibilità che la razionalità umana ha per migliorare la vita, ma l'esito dipende sempre dalla consapevolezza e dall'utilizzo che si decide di farne.

Bibliografia

- Bandura A., *Social Learning Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ 1977.
- Bavelier D., C.S. Green, M.W. Dye, *Content matters: A review of the impact of media on cognition*. *Wired*, 2010, testo disponibile al sito: www.wired.com/2010/10/content-matters/ (ultima consultazione: 26/05/2025).
- Calvani A., *Educazione, comunicazione e nuovi media. I fondamenti della media education*, Carocci, Roma 2011.
- Cherry K., «What is Sociocultural Theory?», *VeryWell Mind*, 2024, testo disponibile al sito: www.verywellmind.com/what-is-sociocultural-theory-2795088 (ultima consultazione: 26/05/2025).
- Convertini T., *L'ABC di Alberto Manzi maestro degli italiani*, Anicia, Roma 2024.
- Denes G., *Plasticità cerebrale. Come cambia il cervello nel corso della vita*, Carocci, Roma 2016.
- Draganski B., Gaser C., Kempermann G., «Temporal and spatial. Dynamics of brain structure and changes during extensive learning», *The Journal of Neuroscience*, 26(23), 2006, pp. 6314-6317.
- Farné R., *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, BUP, Bologna 2011.

- Fisch S.M., *Children's learning from educational television: Sesame Street and beyond*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, NJ 2004.
- Garito M.A., *Il ruolo della televisione nei processi di insegnamento e apprendimento*, 2008, pp. 1-34, testo disponibile al sito: www.uninettunouniversity.net/Allegati/1/Testi_Cyberspazio/Psicologia/Psicotecnologie/Ruolo_TV_18-03-08.pdf (ultima consultazione: 26/05/2025).
- Lucchini M., Di Michele F., *Alberto Manzi*, Anicia, Roma 2025.
- Mayer R.E., *Multimedia learning*, Cambridge University Press, Cambridge 2009.
- Pentucci M., Cioci G., «Ecosistemi Formativi Digitali e alfabeti multimodali: il pensiero degli insegnanti tra esigenze di innovazione e resistenze», *QTime*, XIV, 4, 2022, pp. 411-427.
- Piaget J., *La construction du réel chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel 1937.
- Rivoltella P.C., *Media education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*, Vita e Pensiero, Milano 2006.
- Rivoltella P.C., «TV and children in Italy: experiences on teaching television», *Comunicar*, 31, XVI, 2008.
- Rivoltella P.C., *La previsione. Neuroscienze, apprendimento e didattica*, La Scuola, Brescia 2014.
- Rivoltella P.C., *Media education. Idea, metodo, ricerca*, Scholé, Brescia 2017.
- Todaro L., *Cultura pedagogica e istanze di emancipazione. Tra gli anni '60 e '70 del Novecento*, Anicia, Roma 2018.

11. La scrittura giornalistica di Alberto Manzi sul «Vittorioso»

di Sabrina Fava

11.1. Alberto Manzi e Domenico Volpi: compagni di scuola che si incontrano

Era il 1950 quando Alberto Manzi si recò a Milano per ricevere il Premio Collodi per *Grogh, storia di un castoro*, il racconto fantastico che inneggiava alla libertà anelata e ritrovata, nato insieme ai ragazzi del carcere minorile Gabelli di Roma dove dal 1946 al 1947 aveva insegnato come maestro¹. Quel premio era giunto come un dono inaspettato. Gli era stato consegnato dalle mani di Maria Montessori e con il plauso della giuria formata, tra gli altri, da Ignazio Silone, Corrado Alvaro e Cesare Zavattini. Ma era un dono inaspettato anche perché Manzi non era apparso molto determinato a partecipare a quel concorso e fu la moglie Ida Renzi a spingerlo ad aderire, tant'è che Manzi consegnò quel manoscritto allo scadere del bando². A quel Convègno internazionale di studio sulla stampa periodica per ragazzi, svoltosi a Milano dal 22 al 24 ottobre 1950, aveva

¹ R. Farné (a cura di), *Tv buona Maestra: la lezione di Alberto Manzi*, riprese di Luigi Zaniolo, Pitigliano (GR), 13.6.1997, p. 138, testo disponibile al sito: www.centroalbertomanzi.it/lavventura-di-insegnare-ultima-intervista-ad-alberto-manzi-di-roberto-farne/ (ultima consultazione: 28/02/2025). Il testo dell'intervista è stato pubblicato la prima volta in E. Morgagni (a cura di), *Adolescenti e dispersione scolastica. Possibilità di prevenzione e recupero*, Roma, Carocci, 1998; poi ripubblicato in R. Farné, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, Bologna, Bononia University Press, 2016 [2011] (edizione di riferimento per il presente lavoro).

² G. Manzi, *Il tempo non basta mai. Alberto Manzi: una vita tante vite*, Torino, ADD editore, 2014, pp. 109-110. F. Genitoni – E. Tuliozi (a cura di), *Alberto Manzi. Storia di un maestro*, s.l., s.e., 2009, p. 33. A. Manzi, *Come nacque "Grogh"*, s.d. (dattiloscritto conservato presso Archivio del Centro Alberto Manzi; testo disponibile e consultabile al sito www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/02/CentroAlbertoManzi-Come-nacque-Grogh.pdf) (ultima consultazione: 28/02/2025).

dato risalto il *Corriere della sera*³ e per questa via si apprende che era stato organizzato dal Centro nazionale di prevenzione e difesa sociale, con la collaborazione della Federazione italiana editori di giornali e dal Movimento di Collaborazione Civica⁴. In quelle giornate milanesi, sulla scalinata di accesso al Tribunale dove si svolgeva il Convegno, Alberto Manzi fece un incontro speciale. Incontrò Domenico Volpi, compagno di studi all'Istituto Magistrale Carducci frequentato nella capitale, e figura di primo piano nella redazione del *Vittorioso*, il settimanale per ragazzi fondato dalla Gioventù dell'Azione Cattolica (GIAC) sin dal 1937. È Volpi a ricordare retrospettivamente quell'incontro:

Era il tempo felice della ricostruzione, in cui pensavamo di rifare l'Italia. Non mancavano le tensioni, ma era ancora possibile che nel Palazzo di Giustizia di Milano si aprisse la grande aula per un Convegno sulla letteratura per ragazzi. Io ero, da tre anni, redattore capo (con funzioni di direttore) del giornalino *Il Vittorioso* e risposi all'invito⁵. Arrivai e, sulla scalinata, mi trovai faccia a faccia con Alberto. «Che fai qui?», mi chiese. Gli spiegai la mia attività e gli rivolsi la stessa domanda. Mi rispose: «Sono qui perché ho vinto un premio letterario con un mio racconto e c'è la cerimonia di assegnazione». Il libro era *Grogh, storia di un castoro*⁶.

Si trattò, dunque, di un incontro tra due vecchi amici, che si stimavano e che la guerra e le prime esperienze professionali avevano solo temporaneamente separato. Il giovane redattore capo non si lasciò sfuggire l'occasione e ricorda: «Lo arruolai subito tra i collaboratori del *Vittoriosos*»⁷. E la loro amicizia sarebbe durata per tutta la vita.

³ [s.a.], «La mostra internazionale della stampa per ragazzi», *Corriere della Sera*. Insetto *Corriere d'informazione*, 1950, 23-24 ottobre, p. 2; [s.a.], «Educare divertendo i nostri ragazzi», *Corriere della Sera*. Insetto *Corriere d'informazione*, 1950, 21-22 ottobre, p. 2.

⁴ Sulla consegna del Premio Collodi a Manzi cfr. «La stampa per i ragazzi. Un Convegno ed una Mostra del Centro di prevenzione e difesa sociale», *Corriere della Sera*, 1950, 21 ottobre, p. 2; P. Salvatico, «Radiovitt presenta: Alberto Manzi», ill. da E. Cassoni, *Il Vittorioso*, XIX, 1955, n. 45, 09 novembre p. 5.

⁵ Domenico Volpi (Roma, 28 ottobre 1925- 15 gennaio 2025) è stato redattore capo del *Vittorioso* dal 1948 al 1966. *Il Vittorioso* è stato un settimanale per ragazzi, voluto dalla GIAC (Gioventù Italiana Azione Cattolica) e pubblicato dalla casa editrice AVE (Anonima Veritas Editrice) dal 9 gennaio 1937 al 31 dicembre 1966, quando ha ceduto il passo a *Vitt. Rotocalco dei ragazzi moderni*, dall'8 gennaio 1967 al 29 ottobre 1970.

⁶ D. Volpi, «Cinquant'anni di amicizia», in A. Canevaro, G. Manzi, D. Volpi, R. Farné, *Un maestro nella foresta. Alberto Manzi in America Latina*, Bologna, EDB, 2022 [2017], pp. 37-44: 38-39.

⁷ D. Volpi, *Cinquant'anni di amicizia*, p. 39. Per una ricognizione sul *Vittorioso* si veda E. Preziosi, *Il Vittorioso. Storia di un settimanale per ragazzi 1937-1966*, Bologna, Il Mulino, 2014. G. Vecchio, *L'Italia del Vittorioso*, Roma, AVE, 2011.

Manzi scrisse per la rivista dal 1952 al 1960, a ritmi irregolari, benché gli articoli siano stati rilevanti dal punto di vista quantitativo, poiché si registrano in totale 163 articoli. Durante i primi due anni «collaborò con novelle (ad esempio «Gorilla», «Gelsomino», «Testa di rapa») che erano per lo più storie di ragazzi emarginati in grado però di rivelare la ricchezza delle loro risorse. Queste storie si modellavano anche a partire dall'esperienza maturata come maestro al Gabelli. Poi, dal 1954, il rapporto del maestro con *Il Vittorioso* si fece più articolato: cominciò a curare la rubrica *Incontri con la natura* (illustrata da Carlo Peroni), che portò avanti fino al 1957; nel 1955 con lo pseudonimo Ziman diede inizio alla serie di articoli intitolati *Qual è la mia via?* (illustrati da Carlo Peroni o Alfredo Brasioli), dedicati all'orientamento scolastico e professionale; nel 1956, l'anno in cui la collaborazione fu più fitta, furono pubblicati anche i suoi sei *reportage* dal Sudamerica, in qualità di *inviato speciale*.

Nel 1957 e 1958 Manzi curò alcuni servizi inerenti soprattutto ai campi tecnico-scientifico⁸ e naturale⁹; mentre nel 1959 si impegnò in due rubriche: *Piccola enciclopedia del Vittorioso* (costruita assieme a Mario Fontemaggi e con disegni di Curt Caesar) riguardante le invenzioni, soprattutto di ambito agricolo e bellico, che l'intelligenza umana ha saputo creare nel corso dei secoli; la seconda, *Atomo speranza del futuro*, illustrata da Alfredo Brasioli, si rivolgeva alla divulgazione dell'atomo, di ciò che l'uomo ha realizzato a partire dalla sua conoscenza – con riferimento soprattutto alle centrali nucleari – e di quanto, proseguendo con lo studio e la ricerca, avrebbe potuto ancora compiere per il bene comune.

Non mancò inoltre di tracciare profili di scrittori¹⁰, inventori¹¹, esploratori¹² e di alcune altre figure che nella vita si distinsero per le loro qualità

⁸ Cfr. A. Manzi, «A proposito di una cometa. Edmond Halley», ill. da C. Peroni, *Il Vittorioso*, XXI, 1957, n. 20, 15 maggio, p. 5; Id., «Anche gli aeroplani hanno gli esami», *Il Vittorioso*, XXI, 1957, n. 29, 17 luglio, p. 9; Id., «Quali saranno le prossime scoperte», *Il Vittorioso*, XXI, 1957, n. 40, 2 ottobre, pp. 2-3.

⁹ Cfr. A. Manzi, «Incontri con la natura – Uno sguardo alle piante», ill. da C. Peroni, *Il Vittorioso*, XXI, 1957, n. 41, 09 ottobre, p. 17; Id., «1 – Vacanze in campagna: incontri con la natura. Il popolo mirmico», *Il Vittorioso*, XXII, 1958, n. 26, 25 giugno, p. 10; Id., «I parchi nazionali», *Il Vittorioso*, XXII, 1958, n. 35, 27 agosto, p. 10; Id., «Il padrone sono me!», *Il Vittorioso*, XXII, 1958, n. 36, 3 settembre, p. 10.

¹⁰ Cfr. A. Manzi, «Giovanni Pascoli», *Il Vittorioso*, XIX, 1955, n. 33, 14 agosto, p. 2; Id., A. Manzi, «Hans Christian Andersen», ill. da S. De Simone, *Il Vittorioso*, XIX, 1955, n. 49, 07 dicembre, p. 3; Id., «Giulio Verne», ill. da E. Cassoni, *Il Vittorioso*, XXIV, 1960, n. 21, 21 maggio, p. 1.

¹¹ Cfr. A. Manzi, «I grandi personaggi della storia. Il mite sig. Einstein», *Il Vittorioso*, XIX, 1955, n. 52, 28 dicembre, p. 22; Id., «Luigi Pasteur», ill. da S. De Simone, *Il Vittorioso*, XXIII, 1959, n. 27, 4 luglio, p. 10.

¹² Cfr. A. Manzi, «Sven Hedin», ill. da Alberto Tosi, *Il Vittorioso*, XVII, 1953, n. 30, 26 luglio, p. 3; Id., «Chi furono effettivamente i corsari?» ill. da A. De Amicis, *Il Vittorio-*

morali¹³, come accadde per l'ultimo suo servizio, che uscì sul numero 21 del *Vittorioso*, il 21 maggio 1960, dedicato a Giulio Verne.

11.2. Valori ricorrenti

L'impegno per una precisa proposta educativa accomunò tutti gli articoli scritti da Manzi e per questa via l'autore favoriva nei giovani lettori lo sviluppo del pensiero critico. Infatti la riflessione critica salda in Manzi l'anima scientifica, proveniente dalla sua passione autodidatta per le scienze naturali e per la biologia, con l'anima educativa, incarnata nell'insegnamento e approfondita culturalmente con la laurea in Pedagogia, conseguita nel 1950 sotto la guida di Luigi Volpicelli.

Le proposte giornalistiche di Alberto Manzi si inseriscono perfettamente nel progetto pedagogico del *Vittorioso* dove le virtù morali costituiscono l'ordito sottile e sotterraneo sul quale la trama narrativa si intreccia per dare vita al tessuto dei testi. Come nella migliore letteratura i valori riguardanti il coraggio, l'amicizia, la pazienza, la libertà e il rispetto per gli uomini e per la natura non sono esibiti ma vivono nei testi, nell'azione narrativa, nella caratterizzazione dei personaggi, nei dialoghi.

Altruismo e dignità della vita umana prendono vita in molteplici racconti dove convivono avventura, ritmo narrativo incalzante, dinamismo degli eventi e delle scene. Così avviene nel racconto «Capitan Traietti»¹⁴, in cui il comandante di un'imbarcazione dal temperamento burbero sacrifica un suo piede per sottrarre da morte certa i passeggeri di una nave alla deriva:

Un'ondata improvvisa aveva fatto avvicinare le due navi. Il cavo si era allentato, formando un grosso anello sul ponte del mercantile. Capitan Traietti, senza badarci, aveva messo il piede nell'anello. Nello stesso istante il bastimento di linea, seguendo l'onda, s'era ritirato facendo tendere nuovamente la grossa fune, che strinse come in una morsa la caviglia del Comandante. – Tagliate! – urlò il Secondo – tagliate! Gli spezze-

so, XIX, 1955, n. 46, 16 novembre, pp. 3 e 22; Id., «I Vita di una famiglia di pionieri», ill. da C. Peroni, *Il Vittorioso*, XXIII, 1959, n. 5, 31 gennaio, p. 16.

¹³ Cfr. A. Manzi, «I centenari. Guglielmo Pepe», *Il Vittorioso*, XIX, 1955, n. 35, 28 agosto, p. 14; Id., «Centenari. Pietro Toselli», *Il Vittorioso*, XX, 1956, n. 39, 26 settembre, p. 10; Id., «Centenari. Giuseppe Calasanzio», *Il Vittorioso*, XX, 1956, n. 41, 10 ottobre, p. 23; Id., «Un atto di Fede e di coraggio», *Il Vittorioso*, XXII, 1958, n. 50, 13 dicembre, pp. 2-3; Id., «Le Giubbe Rosse», *Il Vittorioso*, XXIII, 1959, n.10, 7 marzo, pp. 4-5.

¹⁴ A. Manzi, «Capitan Traietti», ill. da L. Menatti, *Il Vittorioso*, XVI, 1952, n. 20, 18 maggio, p. 3.

rà il piede! Un'accetta, presto! – Imbecille, no! – rispose Capitan Traietti. – Tagliate il mio piede, non il cavo. – Lei è pazzo! – E lei obbedisca agli ordini, se non vuol finire ai ferri. Ma capisca... Se taglia il cavo ora, la nave di linea sarà perduta. Tacque. Il dolore era forte. S'accucciò stringendo forte il piede con le robuste mani. – Tagli, perdinci! Tagli!¹⁵.

In «Gorilla», un bambino viene deriso ed emarginato dai suoi compagni di scuola per «il grosso ciuffo di capelli stopposi, gli occhi incavati, il naso rincagnato e appiattito, [...] il corpo muscoloso, troppo grosso per la sua età»¹⁶ e per questo era soprannominato, appunto, *Gorilla*. Il male subito «l'aveva reso selvaggio, crudele»¹⁷ e «sgarbato, scontroso, villano»¹⁸, portandolo persino a essere violento. Un giorno però tutto cambia. La scolaresca si reca in una gita in montagna e anche Gorilla, nonostante le angherie subite, vi partecipa. Sulla via del ritorno, quando «correvano tutti [...], inebriati dalla libertà di quel giorno, con gli occhi ancora ricolmi di cielo»¹⁹, il ragazzo responsabile delle derisioni cade su un'ampia sporgenza e con al di sotto uno strapiombo. È proprio Gorilla a lanciarsi spontaneamente nell'impresa e, grazie alle proprie potenzialità fisiche, a trarre in salvo il compagno.

Nel racconto «Gorilla» il valore dell'amore è trasmesso per mezzo delle mani. Innanzitutto, quelle del maestro, che, grazie a un proprio gesto affettuoso, riesce a scalfire l'iniziale contrarietà di Gorilla e a convincerlo a partecipare alla gita. Sono le mani forti di Gorilla a salvare il compagno e ancora è la mano del maestro, posta sulla spalla del piccolo eroe, a gratificarlo in segno di riconoscenza per il suo gesto d'amore²⁰. Infine è la mano tesa di Gorilla al ragazzo salvato a offrire perdono.

Una diversa declinazione dell'amore compare in una novella biografica su Hans Christian Andersen. Come è noto, l'accreditamento di Andersen presso il pubblico attraversò molti ostacoli e rifiuti prima di poter trovare tributi pubblici di stima. E ciò è stato possibile perché Andersen aveva dentro di sé la passione e l'amore per la scrittura non scalfibile in radice da nessuna critica²¹.

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ A. Manzi, «Gorilla», ill. da L. Menatti, *Il Vittorioso*, XVI, 1952, n. 51, 21 dicembre, p. 8.

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ *Ibid.*

²⁰ A. Manzi, «Gorilla», ill. da L. Menatti, *Il Vittorioso*, XVI, 1952, n.51, 21 dicembre, p. 8.

²¹ A. Manzi, «Hans Christian Andersen», ill. da S. De Simone, *Il Vittorioso*, XIX, 1955, n. 49, 7 dicembre, p. 3.

Nella rubrica *Qual è la mia via?* Manzi prende in esame molte professioni descrivendo il percorso di formazione e sviscerando le qualità fisiche e morali necessarie per compiere un determinato lavoro. Merita attenzione particolare quella del maestro, considerata dall'autore «la più nobile, dato che Gesù stesso si proclamò Maestro»²². Manzi non ha dubbi: dopo aver conseguito una preparazione «accurata, diligente, profonda»²³ al fine di superare il concorso magistrale, è necessario saper amare i fanciulli per insegnare ad essi l'amore. È questa la dote principale di cui bisogna essere in possesso.

Il valore dell'amore riesce a permeare e a dare senso umano ad articoli di divulgazione scientifica. Singolare risulta il contributo sulla costruzione dei ponti. Di essi si racconta l'origine, si descrivono i principali materiali di edificazione e si ripercorrono i più celebri ponti della storia. Ma all'autore è particolarmente caro il significato metaforico ovvero la funzione del ponte di porre in comunicazione luoghi diversi, all'opposto di altre costruzioni come i muri che erigono barriere, separano. A partire da tale ragionamento Manzi conclude con un desiderio:

C'è un ponte che tutti, grandi e piccoli, ingegneri e non ingegneri, possiamo, dobbiamo costruire: un ponte fra i cuori, un ponte d'amore che unisca tutta l'umanità²⁴.

11.3. Tra reportage e divulgazione scientifica

I *reportage* dal Sudamerica di Manzi per *Il Vittorioso* furono solo una piccola parte della ricca esperienza di vita che il maestro intraprese tra Perù, Bolivia ed Ecuador. Il motivo del primo viaggio tra il 1955 e il 1956 fu la vincita di una borsa di studio per conto dell'Università di Ginevra per ricerche scientifiche. Manzi doveva studiare un tipo di formiche della foresta amazzonica ma scoprì «cose che valevano molto di più. C'erano i contadini che non potevano iscriversi ai sindacati, perché non sapevano leggere e scrivere e nessuno glielo insegnava; chi cercava di farlo rischiava di essere picchiato e imprigionato, oppure ucciso»²⁵.

La conquista della parola fu l'obiettivo cardine dell'azione educativa compiuta da Manzi. Parola come prassi trasformativa, generatrice di pen-

²² A. Manzi, «Qual è la mia via? – Il maestro», *Il Vittorioso*, XX, 1956, n. 11, 14 marzo, p. 15.

²³ *Ibid.*

²⁴ A. Manzi, «I ponti», *Il Vittorioso*, XXI, 1957, n. 48, 27 novembre, p. 11.

²⁵ R. Farné, *Buona Maestra TV*, Roma, Carocci, 2003, p. 151.

siero critico e riflessivo, di una presa di coscienza individuale e collettiva sulla propria condizione di oppressi²⁶ secondo un pensiero tanto affine alla prassi educativa di Freire svolta negli stessi anni. La figlia Giulia ha sintetizzato perfettamente l'atteggiamento e gli stati d'animo che spinsero il padre a perseverare tenacemente nelle sue intenzioni:

Credo che avrebbe agito allo stesso modo ovunque ci fosse un'ingiustizia, una negazione dei diritti umani. Uno spirito come il suo, libero, fuori dagli schemi e profondamente rispettoso dell'uomo, non poteva restare in silenzio. Sentiva il bisogno di urlare, di far sentire la propria voce – anche se debole – in favore di chi, di voce, non ne aveva più neanche un fiato²⁷.

Ma è ancora una volta la mente creativa di Domenico Volpi a trovare nella rivista una collocazione per le imprese tra i Campesinos. Manzi era animato indubbiamente dal fuoco per l'avventura e per la scoperta, ma problemi di ordine economico si imponevano, compreso il mantenimento della famiglia nel frattempo rimasta a Roma, dal momento che Manzi fruiva anche di periodi di aspettativa per effettuare questi viaggi periodici in Sud America. Volpi si inventò per lui la figura giornalistica dell'inviato speciale che solo i quotidiani di vaglia potevano normalmente avere. Manzi mandava al giornale reportage dall'Amazzonia e Volpi retribuiva gli articoli assicurando alla famiglia una piccola entrata fissa²⁸.

Negli articoli di carattere argomentativo sulla natura come nella serie *Incontri con la natura*, la cura nel mostrare i meccanismi che regolano la vita degli esseri viventi in natura e le curiosità del mondo naturale non mancano di rimandare all'idea di stupore verso il processo perfetto della trasformazione del bruco in crisalide e poi in farfalla. Se da un lato ciò consente di apprezzare la competenza scientifica dell'autore nel riconoscere le peculiarità del mondo animale e vegetale e l'indispensabilità di tutti e di ciascun elemento, dall'altro lato non manca di rilevare il rimando a Dio, artefice della perfezione del Creato.

Anche le capacità dell'uomo sono un dono del Signore e possono essere tradotte in atto tramite l'intelligenza, il lavoro e la dedizione. Aprendo

²⁶ G. Chiosso, *Novecento Pedagogico*, Brescia, La Scuola, 2012² [1997] pp. 280-281.

²⁷ G. Manzi, *Il tempo non basta mai*, p. 45; M. Aglieri – A. Augelli (a cura di), *A scuola dai maestri. La pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e don Milani*, Milano, Franco-Angeli, 2020.

²⁸ Si tratta di una testimonianza orale rilasciata da Domenico Volpi e raccolta da chi scrive in occasione del convegno *Giana Anguissola. Alla riscoperta di una grande scrittrice per ragazzi*, svoltosi a Roma il 10 marzo 2014 al quale Volpi era presente tra il pubblico.

la rubrica *Piccola enciclopedia del Vittorioso* e chiarendone gli obiettivi, Manzi spiega proprio che essa «vuol illustrare il trionfo dell'uomo, trionfo ottenuto potenziando le facoltà e le deboli forze che il Creatore gli ha dato»²⁹. Così, a proposito della trasformazione impressa all'antico martello di pietra, divenuto nella modernità martello pneumatico e compressore, è possibile affermare che «l'uomo, sfruttando al massimo il divino dono dell'intelletto, a tanto è giunto» e che «il capitolo non è chiuso» perché «l'uomo lavora ancora»³⁰. Infatti, nella puntata dedicata agli «Utensili di ieri e di oggi», incentrata sulla nascita di ascia, scure, scalpello e coltello, Manzi porta a riflettere che dopo essere stati «prodott[i] dalla primordiale necessità di difendersi da mille forze ostili, divenne[ro] strument[i] di violenza non necessaria», poiché «il progresso non è affatto automatico verso la prosperità. Il progresso è il frutto del lavoro dell'uomo. E sta all'uomo far sì che esso sia apportatore di benessere e pace»³¹. Difatti in *Atomo speranza del futuro* l'autore si sofferma sul rischio del fallace senso di onnipotenza nel quale l'uomo può incorrere se non riconosce nel progresso un bene al servizio dell'uomo e del creato³².

11.4. Conclusioni

La cospicua produzione di Alberto Manzi per il *Vittorioso* tra il 1952 e il 1960 segna una stagione creativa dello scrittore di messa a punto del proprio stile allenandosi in tipologie testuali dissimili e che infatti coprono il racconto e varie forme di divulgazione scientifica. Diversi fili rossi attraversano questa ricca produzione di ben 163 articoli. La dimensione narrativa è in grado di riguardare anche il modo di divulgare la scienza poiché l'arte del racconto sa rendere caldi e profondamente umani anche i contenuti più oggettivi e razionali. Un secondo filo rosso riguarda la tensione verso il Trascendente che in modo mai stucchevole o di maniera sa dare spessore con leggerezza ai testi. Si capisce che la dimensione spirituale è pienezza del vivere, disseminata e pensosa allo stesso tempo. Si è del parere che il ritorno ad analizzare i testi giornalistici dello scrittore porti a dover riformulare l'idea di diversi studi sul suo conto giunti fino a noi e

²⁹ A. Manzi, «Piccola enciclopedia del Vittorioso – 1 – Alla scoperta della mano», ill. da A. Brasioli, *Il Vittorioso*, XXIII, 1959, n.3, 17 gennaio, p. 3.

³⁰ A. Manzi, «Piccola enciclopedia del Vittorioso – 2 – Utensili di ieri e di oggi», ill. da A. Brasioli, *Il Vittorioso*, XXIII, 1959, n. 4, 24 gennaio, p. 3.

³¹ *Ibid.*

³² Manzi A., «Atomo speranza del futuro – 9 – Più forte del sole», *Il Vittorioso*, XXIII, 1959, n. 24, 13 giugno, pp. 4-5.

a ricostruire nuovamente l'itinerario del pensiero senza tralasciare queste tracce iniziali. Il terzo filo rosso mostra che scienza, avventura ed etica vivono in modo unitario nella personalità di Manzi giornalista ed educatore e anche in questo senso egli è «maestro» nel senso classico di guida, di saggio equilibrio, di visione del futuro verso cui la lettura può preparare i giovani lettori.

Bibliografia dell'autore

- Manzi A., «Capitan Traietti», ill. da L. Menatti, *Il Vittorioso*, XVI, 1952, n. 20, 18 maggio, p. 3.
- Manzi A., «Gorilla», ill. da L. Menatti, *Il Vittorioso*, XVI, 1952, n. 51, 21 dicembre, p. 8.
- Manzi A., «Sven Hedin», ill. da Alberto Tosi, *Il Vittorioso*, XVII, 1953, n. 30, 26 luglio, p. 3.
- Manzi A., «Giovanni Pascoli», *Il Vittorioso*, XIX, 1955, n. 33, 14 agosto, p. 2.
- Manzi A., «I centenari. Guglielmo Pepe», *Il Vittorioso*, XIX, 1955, n. 35, 28 agosto, p. 14.
- Manzi A., «Chi furono effettivamente i corsari?» ill. da A. De Amicis, *Il Vittorioso*, XIX, 1955, n. 46, 16 novembre, pp. 3 e 22.
- Manzi A., «Hans Christian Andersen», ill. da S. De Simone, *Il Vittorioso*, XIX, 1955, n. 49, 7 dicembre, p. 3.
- Manzi A., «I grandi personaggi della storia. Il mite sig. Einstein», *Il Vittorioso*, XIX, 1955, n. 52, 28 dicembre, p. 22.
- Manzi A., «Qual è la mia via? – Il maestro», *Il Vittorioso*, XX, 1956, n. 11, 14 marzo, p. 15.
- Manzi A., «Centenari. Pietro Toselli», *Il Vittorioso*, XX, 1956, n. 39, 26 settembre, p. 10.
- Manzi A., «Centenari. Giuseppe Calasanzio», *Il Vittorioso*, XX, 1956, n. 41, 10 ottobre, p. 23.
- Manzi A., «A proposito di una cometa. Edmond Halley», ill. da C. Peroni, *Il Vittorioso*, XXI, 1957, n. 20, 15 maggio, p. 5.
- Manzi A., «Anche gli aeroplani hanno gli esami», *Il Vittorioso*, XXI, 1957, n. 29, 17 luglio, p. 9.
- Manzi A., «Quali saranno le prossime scoperte», *Il Vittorioso*, XXI, 1957, n. 40, 2 ottobre, pp. 2-3.
- Manzi A., «Incontri con la natura – Uno sguardo alle piante», ill. da C. Peroni, *Il Vittorioso*, XXI, 1957, n. 41, 9 ottobre, p. 17.
- Manzi A., «I ponti», *Il Vittorioso*, XXI, 1957, n. 48, 27 novembre, pp. 10-11.
- Manzi A., «1 – Vacanze in campagna: incontri con la natura. Il popolo mirmico», *Il Vittorioso*, XXII, 1958, n. 26, 25 giugno, p. 10.
- Manzi A., «I parchi nazionali», *Il Vittorioso*, XXII, 1958, n.35, 27 agosto, p. 10.
- Manzi A., «Il padrone sono me!», *Il Vittorioso*, XXII, 1958, n. 36, 3 settembre, p. 10.

- Manzi A., «Un atto di Fede e di coraggio», *Il Vittorioso*, XXII, 1958, n. 50, 13 dicembre, pp. 2-3.
- Manzi A., «Piccola enciclopedia del Vittorioso – 1 – Alla scoperta della mano», ill. da A. Brasioli, *Il Vittorioso*, XXIII, 1959, n. 3, 17 gennaio, p. 3.
- Manzi A., «Piccola enciclopedia del Vittorioso – 2 – Utensili di ieri e di oggi», ill. da A. Brasioli, *Il Vittorioso*, XXIII, 1959, n. 4, 24 gennaio, p. 3.
- Manzi A., «I Vita di una famiglia di pionieri», ill. da C. Peroni, *Il Vittorioso*, XXIII, 1959, n. 5, 31 gennaio, p. 16.
- Manzi A., «Le Giubbe Rosse», *Il Vittorioso*, XXIII, 1959, n. 10, 7 marzo, pp. 4-5.
- Manzi A., «Atomo speranza del futuro – 9 – Più forte del sole», *Il Vittorioso*, XXIII, 1959, n. 24, 13 giugno, pp. 4-5.
- Manzi A., «Luigi Pasteur», ill. da S. De Simone, *Il Vittorioso*, XXIII, 1959, n. 27, 4 luglio, p. 10.
- Manzi A., «Giulio Verne», ill. da E. Cassoni, *Il Vittorioso*, XXIV, 1960, n. 21, 21 maggio, p. 1.

Bibliografia critica

- Aglieri M., Augelli A. (a cura di), *A scuola dai maestri. La pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e don Milani*, Milano, FrancoAngeli, 2020.
- Canevaro A., Manzi G., Volpi D., Farné R., *Un maestro nella foresta. Alberto Manzi in America Latina*, Bologna, EDB, 2022 [2017].
- Chiosso G., *Novecento Pedagogico*, Brescia, La Scuola, 2012² [1997] pp. 280-281.
- Manzi G., *Il tempo non basta mai. Alberto Manzi: una vita tante vite*, Torino, ADD editore, 2014.
- Farné R., *Buona Maestra TV*, Roma, Carocci, 2003.
- Farné R., *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, Bologna, Bononia University Press, 2016 [2011].
- Genitoni F., Tuliozi E. (a cura di), *Alberto Manzi. Storia di un maestro*, s.l., s.e., 2009.
- Morgagni E., (a cura di), *Adolescenti e dispersione scolastica. Possibilità di prevenzione e recupero*, Roma, Carocci, 1998.
- Preziosi E., *Il Vittorioso. Storia di un settimanale per ragazzi 1937-1966*, Bologna, Il Mulino, 2014.
- Salvatico P., «Radiovitt presenta: Alberto Manzi», ill. da E. Cassoni, *Il Vittorioso*, XIX, 1955, n. 45, 09 novembre p. 5;
- Vecchio G., *L'Italia del Vittorioso*, Roma, AVE, 2011.

Sitografia

- Manzi A., *Come nacque "Grogh"*, s.d. (dattiloscritto conservato presso Archivio del Centro Alberto Manzi e consultabile all'indirizzo www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/02/CentroAlbertoManzi-Come-nacque-Grogh.pdf) (ultima consultazione: 28/02/2025).

12. Le molte dimensioni dell'avventura nella narrativa per ragazze e ragazzi di Alberto Manzi

di William Grandi

12.1. L'avventura per Alberto Manzi

Secondo una possibile etimologia la parola "avventura" deriverebbe dal latino "ad ventura" cioè "[andare] verso le cose future". Sotto molti aspetti questo significato si adatta assai bene alla poetica avventurosa della narrativa per ragazzi scritta da Alberto Manzi (1924-1997): il nostro autore, infatti, anche quando ambienta le sue trame in epoche passate, ha sempre lo sguardo verso il futuro dei suoi giovani lettori e la cosa – come ci ricorda lo studioso di letteratura per l'infanzia Antonio Faeti – è una tipica caratteristica della Pedagogia, una disciplina molto attenta ai giorni e agli anni venturi, essendo devota all'infanzia, un'età che guarda naturalmente verso il futuro¹. Nella sua narrativa Manzi recupera in modo delicato e profondissimo questo sguardo pedagogico, questa sensibilità verso l'epoca a venire che i suoi protagonisti, anche tragicamente, sono in grado di tratteggiare come alba di migliori e più umane convivenze.

Partiamo da una semplice constatazione cronologica: i romanzi per la gioventù scritti dall'autore romano si collocano lungo una linea temporale che corrisponde agli anni della rinascita democratica e del consolidamento sociale dell'Europa e del nostro Paese. Si tratta di decenni difficili, che incrociano tensioni politiche, economiche e civili molto forti: ma erano anche anni pieni di speranza e di azioni concrete e condivise per la costruzione di una società migliore. Manzi ha scritto molto per i ragazzi, per cui ci limiteremo qui brevemente a ripercorrere le sue opere maggiori tra le quali vanno ricordate *Grogh*² (1951), *Orzowei*³ (1954), *Te-*

¹ A. Faeti, *I tesori e le isole. Infanzia, immaginario, libri e altri media*, La Nuova Italia, Scandicci (FI) 1986, pp. 136-137.

² A. Manzi, *Grogh. Storia di un castoro*, Bompiani, Milano 1951.

³ A. Manzi, *Orzowei*, Vallecchi, Firenze 1954. (Vedi anche la riedizione del 1979 per lo stesso editore).

sta Rossa⁴ (1957), *Il lungo viaggio di Einar*⁵ (1963), *La luna nelle baracche*⁶ (1974), *El loco*⁷ (1979) e, infine, *Tupiriglio*⁸ (1988).

Un segno tipico che caratterizza queste narrazioni è la presenza di un personaggio capace di smuovere un gruppo chiuso e diffidente con le sue semplici azioni, con il suo coraggio, con il suo amore. La fiducia che Manzi ripone nell'individuo capace di farsi promotore del cambiamento è un tratto squisitamente pedagogico che, con buona probabilità, deriva dal suo essere stato maestro elementare in situazioni difficili, dove l'atto generoso e inatteso di un individuo può scuotere l'inerzia dei molti e ricondurre così una comunità verso la fiducia in sé stessa.

12.2. Un paio di digressioni, Orzowei e una città perduta

Per capire meglio l'originalità e la potenzialità del lavoro di Manzi è, forse, necessaria una piccola digressione: ai nostri giorni – soprattutto a livello giornalistico – è invalso il fastidioso uso dei termini “pedagogico” e “pedagogia” come sinonimi di “pedanteria”, “moralismo”, “lezioncina leziosa”: in realtà, etimologicamente “pedagogia” significa “accompagnare il bambino”. Forse non c'è definizione più semplice e poetica di un ambito di ricerca quanto quello che sta dietro la parola “pedagogia”. E Manzi coi suoi romanzi fa proprio questo: accompagna le sue piccole lettrici e i suoi giovani lettori attraverso storie avvincenti e piene di senso, definite da preziosi rimandi a sentimenti toccanti, mai banali: e alla fine, quando i suoi romanzi terminano come tutti i libri, Manzi si fa da parte e lascia che l'infanzia lettrice prosegua il suo percorso di crescita con un frammento arricchente di umanità e di significato.

Ma probabilmente bisogna inserire un'ulteriore – ultima – digressione, anch'essa utile al ragionamento: sotto tanti aspetti l'infanzia come fase della vita è totalmente inaccessibile a noi adulti; per quante analisi statistiche e ricerche sul campo noi potremmo condurre sull'infanzia, noi come adulti saremo sempre costretti a guardare i bambini dal di fuori. Eppure, c'è una parte di infanzia a cui possiamo attingere direttamente – anche se il passare del tempo ne offusca i contorni – ed è quella che ci appartiene personalmente, è la nostra infanzia particolare che può diventare un frammento

⁴ A. Manzi, *Testarossa*, Bompiani, Milano 1957.

⁵ Trad. Italiana: A. Manzi, *Il lungo viaggio di Einar*, Gallucci, Roma 2024.

⁶ A. Manzi, *La luna nelle baracche*, Salani, Firenze 1974.

⁷ A. Manzi, *El loco*, Salani, Firenze 1979.

⁸ A. Manzi, *Tupiriglio*, Edizioni moderne, Padova 1988. (Vedi anche la riedizione con postfazione di Antonio Faeti per l'editore Rizzoli 2011).

di verità con cui tentare di avvicinarsi alla comprensione dell'infanzia generale. Per molti di noi, tra i ricordi d'infanzia più cari c'è *Orzowei* [“il trovato”] sia come libro, sia come film e sceneggiato televisivo degli anni Settanta⁹, poi riproposto più volte successivamente: quella trama esotica, affascinante e drammatica ha tracciato un profondo solco nell'immaginario di tanti, delineando il possibile e concreto desiderio di incontrare la diversità, di contemplare il contatto con ciò che è altro da noi, ma nello stesso tempo anche parte di noi. *Orzowei*, il più noto romanzo di Manzi, non si limita a tracciare un'utile storia di incontro-scontro tra culture, etnie e mentalità diverse, ma mostra la formazione umana di un protagonista che, tra le contraddizioni di una vita sospesa tra mondi apparentemente inconciliabili, sacrifica se stesso per tentare di salvare un amico e la pace; il finale tragico del romanzo è un lascito pedagogico che cade nelle mani del giovane lettore: come scrive lo stesso Manzi nell'introduzione alla riedizione del suo romanzo nel 1979, il suo eroe muore e passa il problema della convivenza tra “diversi” al suo lettore, il quale può prendere così coscienza che il razzismo non è solo questione di colore della pelle, ma anche di ceto, di provenienza, di nascita. Il razzismo è un problema, dunque, più ampio di quanto si immagina ed è sostanzialmente mancanza di rispetto della persona verso un'altra persona: *Orzowei* accompagna il lettore sino alla soglia tragica del problema, offrendo però le chiavi per guardare al futuro con maggiore consapevolezza e, quindi, con più forte capacità di reazione verso l'inumanità. Si diceva, poche righe fa, che andare all'avventura è andare verso l'ignoto e il misterioso. A questo proposito appare paradigmatico un episodio proprio di *Orzowei*: il ragazzo bianco adottato in una tribù di indigeni deve affrontare una prova di iniziazione e si reca presso una città abbandonata: nel romanzo questo agglomerato è rappresentato come una serie di grandiose rovine in pietra dove si scorgono ancora colonne e sculture, e dove Orzowei si sente smarrito e spaventato, ma anche affascinato. Nel famoso sceneggiato televisivo degli anni Settanta, la città ha un aspetto più modesto, ma ugualmente quelle rovine colte in una luce apparentemente crepuscolare rendono suggestivo il transito iniziatico del giovane guerriero. La città perduta è un *topos* dei romanzi d'avventura: dalle imprese di Mowgli create da Kipling ai libri su Tarzan scritti da Burroughs (tutti testi a cui il romanzo *Orzowei* in qualche modo rimanda), c'è sempre un riferimento a una città perduta che diventa simbolo della transitorietà del potere e dell'illusione della permanenza delle cose, ma che concretamente si fa pure tana di pericoli e di insidie. Attraversare la città

⁹ *Orzowei, il figlio della savana* (miniserie televisiva, regia di Yves Allegret, 1977).

perduta e sopravvivere al suo fascino decadente è segno che dal passato si può procedere verso il futuro: quel transito tra rovine e colonne spezzate apre a nuove consapevolezze e, pertanto, è un'avventura pedagogica, è un'avventura che fa crescere. I libri per ragazze e ragazzi di Manzi in molte altre forme offrono sempre queste immagini di transito pedagogico, di avventura formativa, di fatica educante: e questo sempre in un'ottica comunitaria oltreché individuale.

Detto tra parentesi, l'abilità di Manzi sta anche nell'aver fatto di un "bianco" un essere diverso e schernito, facendo notare come in realtà il razzismo sia solo questione di punti di vista: come segnalava con la sua acuta sensibilità ermeneutica Antonio Faeti, nella letteratura per l'infanzia abbiamo avuto una lunga sequela di "musi gialli", "musi neri" e "musi rossi", con Orzowei abbiamo un "muso bianco" con tutto quello – aggiungiamo noi – che ne consegue da un punto di vista dell'intelligente stravolgimento narrativo e educativo¹⁰. A partire da queste considerazioni il romanzo di Manzi non è solo avventura nel senso più generico e semplicistico possibile, ma è, come già accennato, soprattutto avventura "pedagogica", senza che questo accostamento tra avventura e pedagogia tolga dignità artistica al prodotto letterario: anzi proprio in virtù di questa sinergia Orzowei si libra come una trama unica e toccante (con buona pace di Benedetto Croce¹¹ e del suo pregiudizio circa i libri per l'infanzia che non sono arte perché sono sotto l'ala bonaria della pedagogia...). La pedagogia invece entra nella poetica di Manzi e l'arricchisce di una sensibilità e di uno sguardo profondo che potenzia la creazione letteraria, aprendola all'autentico desiderio infantile di conoscere la verità, anche quando questa è cruda.

12.3. Un castoro come esempio

Scorrendo la biografia del maestro romano, affiora con grande evidenza l'ampiezza dei suoi interessi e delle sue esperienze: particolarmente importante – soprattutto per chi si occupa di studiare i rapporti tra letteratura per l'infanzia e divulgazione scientifica – è il fatto che oltre ai suoi studi in pedagogia (era laureato in questa disciplina) Manzi nutriva anche una viva curiosità verso la biologia. Questi suoi interessi di natura scientifica hanno contribuito a definire molti dettagli della sua innovativa pratica di-

¹⁰ A. Faeti, *Gli amici ritrovati. Tra le righe dei grandi romanzi per ragazzi*, Rizzoli, Milano 2000, p. 210.

¹¹ B. Croce, *La letteratura della nuova Italia – Vol. I*, Laterza, Bari 1974, p. 174.

dattica¹², ma soprattutto hanno rappresentato la base per la stesura del suo primo libro per ragazzi (uno dei suoi libri più famosi) ovvero *Grogh. Storia di un castoro*: questo romanzo è stato edito nel 1951, ma è stato scritto negli anni precedenti quando ancora egli era un giovane maestro nella scuola del carcere minorile *Gabelli* di Roma; si tratta di un romanzo apparentemente elaborato per interessare i suoi "difficili" alunni alle scienze naturali. La storia è quella di un castoro – il Grogh del titolo – che guida la sua colonia di animali attraverso tanti pericoli naturali (il gelo, il fuoco, i predatori), riuscendo anche a superare le insidie dei cacciatori umani e, infine, conducendo i compagni alla salvezza. La trama incalzante è ricca di tensione narrativa, ma è pure precisa da un punto di vista biologico-etologico, riportando con ricchezza particolari e dettagli di natura zoologica e ambientale. Ma la cosa più interessante è che questo romanzo non risulta solo un'affascinante opera di narrativa, non è solo un suggestivo percorso tra curiosità scientifiche, ma è anche un inno alla libertà, all'impegno, alla responsabilità del singolo e della comunità: Grogh infatti si incarica di salvare il suo "popolo" animale, sa incoraggiare i compagni, accetta di far parte di un sistema di relazioni ampio e significativo. Detto in altri termini, come accade in tutti i successivi romanzi di Manzi, già in questo suo primo libro *Grogh. Storia di un castoro* l'elemento narrativo e la dimensione contenutistica formano un'armonica sinergia con lo sguardo pedagogico: una sinergia che si fa tensione formativa e direzione etica, soprattutto considerando dove il racconto è nato, ovvero nella faticosa situazione di un carcere minorile: ed è nato grazie all'entusiasmo che il nostro maestro ha saputo suscitare nell'aula spersonalizzante di una istituzione totale. La metafora della comunità animale capace di superare le minacce dell'ambiente e della vita ha avuto un forte e positivo impatto educativo sui giovani alunni carcerati di Manzi, i quali non hanno mai dimenticato il loro maestro. La metafora narrativa diventa con Manzi non solo espediente letterario o accorgimento artistico, ma soprattutto risorsa pedagogica: spostando l'attenzione verso qualcosa di lontano da noi (nel caso specifico, una comunità di animali), egli intende parlare proprio a noi, vuole coinvolgerci nel gioco complesso delle scelte e dei pericoli che ci conducono verso la crescita, la maturità, la responsabilità. Anche quando tutto ciò può comportare la morte: e la morte è un'invitata frequente delle trame di Manzi. Diversi personaggi di Manzi muoiono nel corso delle sue storie (Grogh e Orzowei ne sono un esempio): in un mondo come il nostro che tende ad anestetizzare la morte, a nasconderla (o, per converso, a spettacolarizzarla), l'infanzia

¹² Si rimanda a R. Farné, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, Bologna University Press, Bologna 2024, pp. 65-89.

sa che la morte esiste, sa che l'oscura signora è una possibilità sempre in agguato; e i bambini hanno legittime curiosità sulla morte che la letteratura per l'infanzia – quella coraggiosa – sa quantomeno affrontare. La morte nei romanzi di Manzi non è mai gratuita, non è mai retorica o vuota: la morte ha un senso, anche tragico, ma sempre legato alla responsabilità che il singolo e la comunità hanno l'uno verso l'altro. Questo modo di parlare di morte non esaurisce tutte le possibilità di senso che tale dimensione esistenziale possiede, ma senza dubbio riesce a chiarire agli occhi di giovani lettrici e lettori una parte importante del significato che definisce la morte. La letteratura prodotta da Manzi non è confortante (e inutile) narrativa consolatoria, ma coraggiosa presa in carico di responsabilità: l'infanzia e l'adolescenza hanno bisogno innanzitutto di racconti di verità.

12.4. Infilarsi in un'avventura con un bambino di milioni di anni

L'avventura come forza capace di unire tra loro un individuo trascinate e una comunità disorientata caratterizza pure la narrazione di *Testa Rossa*, libro edito nel 1957 ossia poco dopo *Grogh e Orzowei* i due romanzi più famosi del nostro autore. *Testa Rossa* non è forse il racconto più noto di Manzi, ma si tratta di una trama che mette in luce con evidenza alcune caratteristiche tipiche delle storie avventurose dello scrittore romano: la vicenda tratta di un gruppo eccentrico di fanciulli che, sotto la guida del saggio bambino scapestrato Testa Rossa, parte alla ricerca di un'assennata principessa rapita la quale a lungo era stata addormentata. Questo romanzo ha allo stesso tempo un andamento lento e incalzante come una fiaba riletta alla luce del genere *fantasy* (per certi versi questa storia di Manzi ricorda il flusso narrativo solenne e irridente delle coeve *Cronache di Narnia*, anche se è molto improbabile che lo scrittore romano conoscesse l'opera di C.S. Lewis). *Testa Rossa* è un *puer aeternus*: è vecchissimo eppure è un bambino; e proprio del bambino egli ha indole e temperamento. Affronta coccodrilli, indiani e indigeni senza paura, con la leggerezza coraggiosa di un moschettiere o di un pirata da romanzo, con la timida sfrontatezza di un ragazzo di via Paal guidato dai suoi ludici sogni di gloria e battaglia. In *Testa Rossa* ci sono tutte le caratteristiche dell'avventura secondo Manzi: ci sono il gioco, la fantasia, l'ideale, il coraggio del singolo e l'amore della comunità. Si tratta di questioni che si intersecano con le tensioni etiche più volte espresse da Manzi, facendo dell'avventura una risorsa per trasformare l'escapismo esotista in una metafora con cui rappresentare un impegno civile e pedagogico. Un'avventura fantastica che diventa così paradossale e potente stimolo verso la verità. E la verità nei libri dell'autore romano è

forse la protagonista principale: una verità che ha l'amaro sapore di una perenne denuncia di mali mai scacciati.

12.5. L'avventura è impegno

Recentemente è stato ristampato un libro di Manzi, considerato a lungo perduto. Si tratta de *Il lungo viaggio di Einar*: questo romanzo d'avventura ha una storia editoriale curiosa – già di per sé avventurosa. Il testo fu inviato manoscritto a una casa editrice in Germania che lo tradusse nella lingua tedesca e lo pubblicò nel 1963. Il romanzo non fu mai pubblicato in Italia fino al 2024, quando è stato ritradotto nella nostra lingua da Gallucci: il manoscritto originale di Manzi è al momento scomparso. La trama racconta un episodio della vita di un dottore svedese realmente esistito – Einar Wallquist – che scelse nella prima metà del Novecento di lavorare nelle terre estreme della Lapponia come medico condotto presso le sparse e isolate comunità di allevatori di renne, rinunciando a una carriera ben remunerata e onorata nella Svezia meridionale. Il suo spirito di servizio lo rese celebre e molto amato dal popolo lappone presso cui prestava servizio con alto senso del dovere. Nello specifico il romanzo parla di quando a Einar fu chiesto di prestare soccorso a un allevatore di renne che si era malamente tagliato un fianco mentre macellava un capo di bestiame: raggiunta in mezzo a una bufera di neve la remota località dove si trovava il ferito e, poi, ricucito il profondo taglio, Einar si rese conto che la condizione del paziente era molto grave e che questo doveva essere trasferito al più presto in un ospedale cittadino. Vi era però un grosso problema: il campo di volo dove caricare il ferito su un aereo per portarlo all'ospedale di città, era molto distante. Il medico dovette portare il paziente in slitta per un lungo tratto di Lapponia in mezzo alla bufera. È stato il senso del dovere e di umanità di Einar a imporgli di accompagnare il ferito tra mille minacce: il protagonista quindi affrontò la lunga traversata tra neve e ghiaccio, sviando gli assalti di lupi e orsi in un'ostile natura nordica, furiosa di neve e gelo, tra i pericoli incombenti nascosti nella scarsa luce invernale della Scandinavia settentrionale. Il romanzo ha un ritmo veloce che non dà tregua al lettore e lo tiene davvero legato alle pagine di questa breve ma densa avventura dove vita e morte, coraggio e paura, rimpianto e forza si intrecciano in una trama che non è solo descrizione compiaciuta di una bella impresa, ma è soprattutto occasione per far riflettere la lettrice o il lettore sul significato della vita alla luce del bisogno di onorare l'umanità non a parole ma con piccole e grandi azioni quotidiane. È forse necessario sostare un momento “dentro” una trama fatta di neve e di pericoli, di dovere e di na-

tura, per riflettere sul significato di questa avventura – e in realtà di tutte le avventure che nei suoi numerosi romanzi per la gioventù Alberto Manzi ha voluto raccontarci. Non si tratta di un'avventura di un supereroe dotato di grandi e incredibili poteri: si tratta dell'avventura di una persona normale che è mossa solo dalla propria volontà di fare del bene e dalla costanza del suo onesto proposito. Ci troviamo di fronte non a un personaggio dotato di superiori qualità, ma siamo davanti ad un "eroe borghese" (come fu definito con toccante intuizione il povero Giorgio Ambrosoli): dove il termine "borghese" va concepito nella sua accezione più nobile e alta di persona "normale" che non si sente straordinaria o insostituibile, ma che è attaccata al suo senso del dovere, al suo senso morale, all'umile adesione fino all'estremo ai valori di umanità e solidarietà che sono alla base di ogni sana comunità civile. Gli eroi dei libri narrativi di Manzi sono quasi sempre riconducibili a questa speciale categoria, molto umana e molto importante.

I romanzi del maestro romano, anche quando assumono una coloritura esotica o temporalmente remota, in realtà ci parlano del tempo presente e del suo dipanarsi difficile: a questo proposito, fa pensare molto l'attualità del libro di Manzi *La luna nelle baracche* che, pur essendo stato pubblicato negli anni Settanta e pur avendo un'ambientazione crudamente sudamericana, è capace di parlare con puntualità alla nostra contemporaneità e, sorprendentemente, anche al nostro ambiente quotidiano, al nostro "campo sotto casa". Il libro nacque dai numerosi viaggi che il Nostro fece in Sud America tra le fasce di popolazione più povera e dimenticata: viaggi che si trasformarono in impegno educativo e sociale, su cui non possiamo sostare ora, ma che lo resero invisibile ai gruppi dominanti di quelle terre in apparenza lontane. In *La luna nelle baracche* si parla di un campesino – un povero agricoltore sfruttato di origini indigene – di nome Pedro che a differenza di tutti i suoi compaesani sa leggere e scrivere. Pedro è un lavoratore infaticabile, ma si rende conto della povertà e della sottomissione della sua gente: prende coscienza che l'istruzione può essere una via di salvezza, una risorsa per avviare un processo di progresso sociale condiviso. Pedro inoltre rifiuta di prendere la coca che i padroni offrono ai campesinos per sopportare la fatica e lavorare senza tregua. Ovviamente, il protagonista per questi suoi tratti di maturità e ribellione viene preso di mira in modo crudele dai proprietari terrieri. Questa storia di lotta e di libertà è un inno al valore dell'istruzione, della responsabilità individuale e della solidarietà comunitaria. Potremmo ingenuamente pensare che questo romanzo sia un racconto datato o, tutt'al più, un documento ancora valido per la situazione di certe zone dell'America Latina. In realtà questo romanzo racconta cose che possiamo intravedere nei campi posti accanto alle nostre città: gli immigrati irregolari segregati come schiavi in misere baracche ai margini

di fattorie in cui lavorano senza tregua – facendo ricorso a stimolanti farmaceutici e droghe forniti da certi proprietari – è una realtà tragicamente attuale e drammaticamente vicina a noi¹³. I campesinos e i nostri immigrati non sono così diversi. Diceva Calvino che i Classici sono tali perché col passare dei secoli continuano a parlarci: forse, sotto alcuni aspetti, anche questo romanzo di Manzi può essere considerato un triste classico. E tutto questo vale anche per *El Loco*, l'altro romanzo di ambientazione andino-sudamericana di Manzi: anche qui si parla di sfruttamento, di povertà e di un possibile riscatto attraverso l'educazione. Si aggiunge anche la tematica della malattia mentale – una questione molto sentita negli anni Settanta (si pensi alla riforma Basaglia del 1978) – vista come condizione invalidante che, tuttavia, la solidarietà di una comunità e la voglia di imparare possono superare.

12.6. Il sapore della vita

Va notato, inoltre, che la narrativa per l'infanzia di Manzi si distingue anche per il rilievo metaforico dato alla consistenza e al sapore delle cose: si tratta di racconti che molto spesso invitano a un'immersione sensoriale nel mondo, a una matericità che non è materialismo, ma è invece amore per le realtà concrete e le emozioni autentiche. Tutto questo traspare in modo evidente soprattutto in un altro agile romanzo/racconto di Alberto Manzi, forse poco noto: si tratta di *Tupiriglio* che fu pubblicato per la prima volta nel 1988. La storia ha l'andamento divertito e leggero delle fiabe popolari, dei cantastorie, delle figure aneddotiche e semplici che un tempo rallegravano i paesi, ma anche le vie più umili delle grandi città. Tupiriglio è un bambino dei nostri giorni – infatti, guarda tanta televisione – ma è un bambino innocente, anche se ingenuo come i tanti personaggi sciocchi e buoni della tradizione: Tupiriglio è un po' briccone divino, un po' matto del villaggio, un po' Bertoldo capace di dire grandi verità in mezzo a tante stranezze. È sicuramente ingenuo e credulone, ma è buono, pur combinando tanti guai senza malizia. Tupiriglio è preoccupato quando la mamma gli dice di "dare una mano" a un anziano commerciante di oggetti vecchi: per lui dare una mano significa letteralmente cedere la sua mano a quello strano signore. È facile far confondere Tupiriglio facendogli credere che le monete d'oro sono le gialle e dure forme dei semi di lupino... e così via di malinteso in malinteso, tra un asinello cacazecchini e una tovaglia fatata

¹³ S. Cortelletti, E. Ganelli, *Braccianti, la vita dei 30mila indiani invisibili: drogati per lavorare di più nei campi*, "Il Messaggero" (quotidiano), 21 giugno 2024.

in un mondo di favola che sembra antico e, allo stesso tempo, pare pure nostro contemporaneo. Antonio Faeti nella postfazione alla riedizione del romanzo nel 2011 ricorda che Tupiriglio fa parte della schiera di bambini “senza carezze” raccontati dalla letteratura per l’infanzia (si pensi agli orfani di Dickens) per denunciare una condizione infantile fatta di busse (come le tante che si prende Tupiriglio), di incomprensioni, di allontanamenti. Per Tupiriglio vale il detto attribuito a Platone secondo cui le parole sono fonte di inganni. Manzi ricorrendo all’andamento sognante e umoristico del modo fiabesco popolare, col suo Tupiriglio vuole mettere in primo piano il disagio di essere bambino in un mondo che non sembra costruito per i bambini, in cui “mettere un po’ di sale in zucca” significa adattarsi ai codici adulti che non sempre risultano chiari ai più piccoli: noi adulti diamo per scontate troppe cose che invece all’infanzia sembrano incomprensibili, anche sul piano etico. Tupiriglio denuncia tutto questo con il suo sorriso quieto e la sua docile amorevolezza: due doti che nell’ultima pagina condurranno non solo a un lieto fine – come accade in tutte le fiabe – ma anche a una presa di coscienza della propria maturazione.

Sotto molti punti di vista alcune di queste caratteristiche avventurose della letteratura di Manzi le troviamo pure nei suoi libri divulgativi: se, per esempio, scorriamo le pagine dell’enciclopedia scientifica per ragazzi *La natura e la vita* che uscì a partire dal 1968 per Bompiani, a cui lui collaborò in modo determinante, leggeremo testi linguisticamente fluenti e lessicalmente corretti, con una ancora valida impostazione scientifica ma, soprattutto, saremo trascinati da una comunicazione che è allo stesso tempo precisa ed emotivamente impegnata a coinvolgere il lettore in uno slancio verso la conoscenza. La scienza si fa così avventura: la scienza diventa un panorama di contenuti e imprese dove non solo singoli inventori e scienziati hanno dato notevoli contributi al sapere, ma dove lo stesso piccolo lettore è invitato “a prendere un sacco” e a uscire dal suo giardino, per entrare metaforicamente in una comunità di studiosi protesa verso il futuro. Ma soprattutto per Manzi è chiaro che il puro dato scientifico è irritante quando non è posto in relazione con il concreto vissuto umano: la sua è una scienza che vuole incontrare la curiosità autentica e la vita concreta dei suoi piccoli lettori attraverso apologhi, brevi riflessioni liriche, umorismo, osservazioni profonde e una forte empatia.

La cosa interessante dei libri di Manzi è che spesso sostengono – anche esplicitamente – una tesi ben identificabile: eppure l’idea che muove l’autore nella stesura di un suo libro non sopraffà la narrazione, non soffoca lo sviluppo della trama, non schiaccia la bellezza del racconto; anche attraverso questo dato emerge l’efficacia della sinergia tra pedagogia e letteratura che Manzi e pochi altri autori a lui accostabili – forse Giovanna Righini

Ricci – hanno saputo ottenere. La poetica e la scrittura di Manzi, da questo punto di vista, hanno ancora molto da insegnare ai troppi autori e alle troppe scrittrici dei nostri giorni che con buone intenzioni, ma pessima abilità narrativa, sembrano ammannire coi loro romanzi a tema più lezioncine moralistiche mal raccontate che messaggi davvero efficaci e coinvolgenti. In letteratura per l’infanzia non bastano le buone intenzioni e forse non bastano neppure le buone idee: Manzi ci ha mostrato che serve mantenere un buon ritmo narrativo, una lingua fluente e scorrevole, ma soprattutto un’adesione autentica alla verità, anche quando fa male, anche quando porta dolore. E questo, pedagogicamente, non è poco.

Bibliografia

- Croce B., *La letteratura della nuova Italia – Vol. I*, Laterza, Bari 1974.
Faeti A., *I tesori e le isole. Infanzia, immaginario, libri e altri media*, La Nuova Italia, Scandicci (FI) 1986, pp. 136-137.
Faeti A., *Gli amici ritrovati. Tra le righe dei grandi romanzi per ragazzi*, Rizzoli, Milano 2000.
Farné R., *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, Bologna University Press, Bologna 2024.
Manzi A., *El loco*, Salani, Firenze 1979.
Manzi A., *Grogh. Storia di un castoro*, Bompiani, Milano 1951.
Manzi A., *Il lungo viaggio di Einar*, Gallucci, Roma 2024 (Traduzione italiana).
Manzi A., *La luna nelle baracche*, Salani, Firenze 1974.
Manzi A., *Orzowei*, Vallecchi, Firenze 1954 (1979).
Manzi A., *Testarossa*, Bompiani, Milano 1957.
Manzi A., *Tupiriglio*, Edizioni moderne, Padova 1988 (2011).

13. «La gioia di essere uomini». Riflessioni sui romanzi sudamericani

di Ilaria Filograsso

13.1. Educare per liberare

Nel 1955, anno in cui Alberto Manzi, grazie a un incarico dell'Università di Ginevra, finalizzato a studiare un particolare tipo di formica presente in Amazzonia, giunge per la prima volta nella Bolivia riformista del Presidente Paz Estenssoro, si svolgono due importanti eventi che segneranno la storia futura del cosiddetto Terzo Mondo: la Conferenza afro-asiatica di Bandung (18-24 aprile) che sancisce la lotta contro tutte le forme di colonialismo e di dipendenza, e la prima Conferenza del Consiglio episcopale latinoamericano (Celem) di Rio de Janeiro (25 luglio-4 agosto), voluta da Pio XII per avviare una rinascita della vita cristiana del continente. Sul piano politico e sociale, la rivoluzione cubana del 1959 è l'evento che segna l'avvio di un periodo turbolento di agitazioni in Sudamerica, durato oltre venti anni, caratterizzato da utopie rivoluzionarie, ispirate a ideologie politiche che mescolano elementi del nazionalismo e socialismo a violente reazioni conservatrici¹. Lungo un periodo che va dal 1955 al 1977, Manzi, quasi ogni anno, visita e soggiorna in Ecuador, Perù, Bolivia, Colombia e Brasile, collaborando strettamente con i missionari salesiani nell'alfabetizzazione delle popolazioni locali. Sono anni cruciali per l'avvio dei processi di decolonizzazione, sia sul piano economico, con la diffusione della Teoria della dipendenza, che attribuisce i problemi economici latinoamericani all'imperialismo e alle logiche di sfruttamento, imposte dai poteri del Nord del mondo², sia sul piano religioso, a seguito del Concilio Vaticano II

¹ Cfr. F. Pongiluppi, P. Serrao, «Alberto Manzi, letto e pensato dal Sudamerica», *Nuova Secondaria Ricerca*, anno XLI, n. 10, 2024, pp. 382-392.

² Si veda *L'ultima intervista ad Alberto Manzi* in R. Farné, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, BUP, Bologna 2024, p. 183.

(1962-1965) e della II Conferenza dell'Episcopato Latino-americano tenutasi in Colombia a Medellín (1968), quando buona parte del clero sudamericano, con cui Manzi entra in contatto (in particolare il "prete rosso", don Giulio Pianello di Inverigo, che diventerà suo amico fraterno), aderisce alle proposte di rinnovamento della Chiesa. Al riguardo Manzi ricordava: «Molte volte ne abbiamo discusso a Lima, a Quito: si voleva capire se la Chiesa doveva servire l'uomo o il potere³».

In questo quadro storico, la circolazione di nuovi approcci educativi e nuove pratiche didattiche, e in particolare l'alfabetizzazione degli adulti, rappresentano per tanti movimenti rivoluzionari la chiave per la trasformazione radicale in senso inclusivo, moderno e democratico delle società latinoamericane: nel quadro del movimento della Pedagogia della liberazione, che trova soprattutto in Paulo Freire i suoi riferimenti teorici, l'educazione popolare si configura come aspetto essenziale per la liberazione e la presa di coscienza degli oppressi, strumento politico per la rivendicazione di diritti e identità tanto nel Sud del mondo, quanto nel Nord industrializzato. Partito come «inviato speciale» curioso della realtà latino-americana, Manzi ne diventa presto profondo ed attento conoscitore, mostrando una sensibilità e una tensione alla ricerca atipiche rispetto all'impostazione culturale di stampo euro-etnocentrica, che caratterizzerà buona parte delle analisi storico-politiche e socio-economiche elaborate negli anni Sessanta e Settanta per definire il «problema Sudamerica»⁴: il suo punto di vista sarà espresso, in coerenza con tutta la sua attività educativa e pedagogica, attraverso un impegno fattivo e rigoroso ad «andare, vedere, vivere», raccontato in modo personale attraverso i sei reportage de *Il Vittorioso*⁵ e la scrittura dei romanzi, in particolare *La luna nella baracche* (1972), *El loco* (1976) e, postumo, *E venne il sabato* (2005), che saranno oggetto di attenzione specifica in questo contributo.

Giulia Manzi, in un libro prezioso di memorie familiari, ricorda la reticenza e la prudenza con cui il padre affrontava la sua esperienza in Sudamerica, evitando di parlarne apertamente, se non sollecitato dalla moglie, alla quale il maestro racconterà la drammatica detenzione nel carcere boliviano: «Volevano fargli confessare di essere lì per motivi politici, quindi finirono per torturarlo: la polizia gli spegneva le sigarette sulle gambe e gli strappavano le unghie. Restò in carcere un mese, ma in certi paesi dell'A-

³ Cfr. A. Mulas, «Paulo Freire e le frontiere dei diritti», *Revista Escripturas*, v. 5, n. 2, 202, pp. 237-255; M. De Giuseppe, *L'altra America: i cattolici italiani e l'America latina. Da Medellín a Francesco*, Morcelliana, Brescia 2017, p. 35.

⁴ A. Mulas, «L'America Latina di Linda Bimbi e Alberto Manzi», in *Tintas. Quaderni di letterature iberiche e iberoamericane*, 9 (2020), pp. 59-77.

⁵ Cfr. A. Canevaro, G. Manzi, D. Volpi, R. Farné, *Un maestro nella foresta. Alberto Manzi in America Latina*, EDB, Bologna 2017.

merica Latina la vita non valeva proprio nulla. Nessuno sapeva chi fossi, o dove ti trovassi⁶». L'ultima rischiosa avventura del maestro in Bolivia si svolgerà nel 1984, quando sarà coinvolto nell'evasione e nel pericoloso salvataggio dell'amico Hernan, ideato insieme a Don Giulio: uscito malconco, fisicamente e psicologicamente, dalla fuga, Manzi non farà più ritorno in Sudamerica⁷.

Sui suoi prolungati soggiorni, nella *Lettera all'amico tedesco* del 1985 Manzi scrive: «non sono mai andato come turista, ma a vivere nei villaggi indios (la parola esatta sarebbe dei «naturales», ossia tra i comuneros o aborigeni). Nei villaggi ho fatto anche scuola, per insegnare a leggere e a scrivere⁸». Nella lettera emerge l'interesse di Manzi verso la realtà sudamericana, sostenuto da un profondo senso di responsabilità per la testimonianza di una realtà complessa, che richiede autopsia, documentazione attenta, ricerca, per essere raccontata senza semplificazioni: «[...] Ho letto tutto quel che era possibile per comprendere meglio il popolo dove vivevo»⁹. Nella sua biblioteca figurano gli studi antropologici José María Arguedas, rappresentante della corrente «indigenista» impegnata nelle rivendicazioni politiche e culturali delle comunità di origine precolombiane, così come i libri dei peruviani Manuel Scorza e Cesar Calvo, fonti preziose per il racconto di avvenimenti, miti e credenze che testimoniano la ricettività del maestro nei confronti degli stimoli della realtà socio-culturale indigena e la capacità di rielaborarli creativamente¹⁰. Tra le letture menzionate nella *Lettera*, anche il volume *Chiese e rivoluzione nell'America Latina* (1980), che contiene le relazioni di un convegno organizzato dalla Fondazione internazionale «Lelio Basso» nel 1979, in cui diversi esponenti della Teologia della liberazione rifletterono sul connubio tra religione e lotta di classe in America latina. Nel volume è presente anche il contributo di Linda Bimbi, missionaria in Brasile e segretaria generale della fondazione Internazionale Lelio Basso, promotrice indefessa dei diritti dei popoli, il cui operato risulta affine a quello di Manzi per lo spessore della dimensione culturale, politica e civile dei loro insegnamenti, oltre che per la profondità di analisi dei fattori del sottosviluppo latino-americano¹¹.

⁶ G. Manzi, *Non è mai troppo tardi. Alberto Manzi, una vita tante vite*, Add editore, Torino 2024, p. 40.

⁷ *Ivi*, pp. 23-44.

⁸ Alberto Manzi, *Viaggi sudamericani*, Fondazione Alberto Manzi 2013. Consultabile su *Viaggi Sudamericani - Centro Manzi* (centroalbertomanzi.it).

⁹ *Ibid.*

¹⁰ Cfr. A. Melis, *Alberto Manzi, scrittore latino-americano*, in A. Manzi, *Romanzi*, Edizioni Gorée, Monticiano 2007, pp. XI-XIX.

¹¹ Cfr. C. Bonifazi, *Linda Bimbi. Una vita, tante storie*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2015.

La pubblicazione dei primi due romanzi della trilogia sudamericana avviene, per altro, in uno snodo particolarmente importante per la storia della liberazione dei popoli: le tre sessioni del Tribunale Russell II sui crimini commessi dai regimi militari e dalle multinazionali (Roma 1974, Bruxelles 1975, Roma 1976), a cui lavora la stessa Bimbi, rappresentano la prima denuncia a livello internazionale che scuote le coscienze popolari in tutto il mondo e via della Dogana Vecchia 5 diventa un punto di riferimento per gran parte degli esuli latinoamericani e i loro familiari¹². Nella sua introduzione italiana alla *Pedagogia degli oppressi*, curata nel 1971, Linda Bimbi precisa che «il processo irreversibile della coscientizzazione non è generato da qualsiasi pedagogia, ma precisamente dall'educazione di base, che pone in discussione la vita globale della comunità, il suo stile, i suoi atteggiamenti di risposta alle sfide della realtà, infine la sua coscienza¹³». L'alfabetizzazione può contribuire alla trasformazione rivoluzionaria della società, a patto che le nuove tecniche di comunicazione (lettura e scrittura) introducano ad una nuova visione del mondo, che comporta una critica della situazione presente e la ricerca di un suo superamento, guidata dalla forza creatrice della coscienza liberata: non si coscientizza, inoltre, un individuo isolato, ma una comunità, «quando è tutta solidale rispetto a una situazione limite comune¹⁴».

13.2. Il coraggio di essere vivi

Se l'educazione è essenzialmente umanizzazione del mondo attraverso il possesso e la condivisione delle parole, nella trilogia dei romanzi sudamericani comprendiamo il significato dell'umano partendo dalla minuta fenomenologia della disumanizzazione. Ne *La luna nelle baracche*¹⁵, la storia si svolge nel villaggio di Sant'Andrea, uno fra i tanti dell'*hacienda* di don Josè, latifondista «illuminato» e violento. Tutto è regolato secondo la logica della produttività per il vantaggio esclusivo del «signore della terra»,

¹² Cfr. AA.VV., Tribunale Russell II, *Cile Bolivia Uruguay: violazione dei diritti dell'uomo. Atti della prima sessione del Tribunale Russell*, Marsilio, Venezia-Padova, 1975; L. Bimbi (a cura di), *Tribunale Russell II, Brasile, violazione dei diritti dell'uomo*, Feltrinelli, Milano 1975.

¹³ L. Bimbi, «Dal Nordest a Barbiana: proposta per una «cultura alternativa»», *Prefazione* a P. Freire, *La pedagogia degli oppressi* (1971), Edizioni Gruppo Abele, Torino 2002, p. 14.

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ A. Manzi, *La luna nelle baracche* (1974), Edizioni di Storia e Letteratura, Roma 2024, p. 20.

che intrattiene una relazione paternalistica verso i suoi contadini, vessati, maltrattati e affamati anche solo in seguito alla perdita di una parte del raccolto dovuto ad un incendio accidentale. Alla reificazione si accompagnano rassegnazione e isolamento: tuttavia, il protagonista, Pedro, impara a leggere e scrivere grazie a un Don Julio Pianello, e smette di masticare la coca, la droga che addormenta non solo il dolore e la fatica per la mole di lavoro richiesta, ma anche le coscienze ed il pensiero. Dopo un tentativo di fuga guidato da Pedro, grazie al quale la comunità ha assaporato la libertà e sperimentato una forma di azione collettiva, diversi contadini iniziano a riunirsi la sera intorno al grande albero per discutere con Pedro ed imparare a leggere e scrivere, trovando la forza di aspirare a liberarsi: la scoperta delle parole spinge a pensare, a rimuginare, a «vedere cose nuove, che da secoli nessuno aveva avuto il coraggio non dico di pensarle, ma di farle saettare per un solo attimo nella testa»¹⁶. Quando i sorveglianti capiscono la potenziale pericolosità di questo lento ed insidioso progresso verso la presa di coscienza dei contadini, chiamano il maggiordomo che fa abbattere l'albero, simbolo del riscatto attraverso la socialità, e con l'aiuto dell'esercito e della polizia fa assassinare Pedro, accusato di aver organizzato la fuga dei *campesinos*. Poco prima di morire, Pedro guarda la sua gente, all'inizio della storia resistente a riconoscersi persino il diritto a un po' di giustizia e a un po' di alfabeto, ora invece assorta, immobile, ma finalmente viva: «Ed ora sarebbe stata capace di dare tutto, ora che prendeva il coraggio di pensare a voce alta»¹⁷.

Manzi avverte l'imperativo secondo il quale i popoli devono essere soggetti di storia e non oggetto di cronaca: si tratta di un retaggio sociologicamente definito da Paulo Freire come «mutismo brasiliano» o «cultura del silenzio». Finché gli oppressi non prendono coscienza delle cause del loro stato di oppressione, accettano con fatalismo il loro sfruttamento. Essi operano una sorta di «connivenza» basata sull'auto-svalutazione: nell'ambito di una visione non autentica di sé stessi e del mondo, gli oppressi si sentono come una cosa, posseduta dall'oppressore. Per quest'ultimo, roso dall'ansia di possedere, essere è uguale all'avere, e la sua vita si esprime attraverso manifestazioni «necrofile», come le chiama Fromm¹⁸, risolte nella distruzione della propria esistenza e di quella dell'altro¹⁹.

¹⁶ Ivi, p. 124.

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ Cfr. E. Fromm, *Il cuore dell'uomo*, Carabba, Roma 1965.

¹⁹ Cfr. P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, cit., p. 51; G. Milan, "L'educazione come dialogo. Riflessioni sulla pedagogia di Paulo Freire", in *Studium Educationis*, Vol. 1, n. 1, febbraio 2008, pp. 43-69; M. Catarci, *La Pedagogia della liberazione di Paulo Freire*, FrancoAngeli, Milano 2016.

Con il secondo romanzo della trilogia, *El loco*²⁰, pubblicato nel 1979, Manzi mette al centro della storia una figura carismatica di folle/maieuta in grado di guidare i singoli e poi l'intero villaggio verso una consapevolezza più critica della realtà e della propria condizione: il protagonista è un «maestro meraviglioso» ed eccentrico, reso folle dal dolore di un passato incancellabile, capace di leggere e scrivere e di trasmettere agli altri la conquista del «saper capire tutto», in grado di sollecitare donne e uomini del villaggio in modo indiretto, di esporli al dubbio senza offrire risposte, ponendoli di fronte alle incongruenze delle verità apparenti e manipolate dal potere²¹. Il suo metodo rispecchia il superamento del dualismo tra educando ed educatore proprio di un'educazione non «depositaria» ma autenticamente liberante, in cui chi apprende diventa ricercatore critico, in dialogo con chi insegna, in grado di offrire le condizioni per l'abolizione della conoscenza a livello di *doxa* e di suscitare la vera conoscenza, che si verifica a livello di *logos*. L'educazione problematizzante comporta, attraverso la riflessione, un atto permanente di rivelazione e di inserzione critica delle coscienze nella realtà. In questa direzione, in più di un episodio il protagonista propone, nel naturale svilupparsi del dialogo, alcuni spunti riflessivi alla giovane Belzebù e ai membri della comunità, per poter spostare lo sguardo e leggere in profondità situazioni attribuite a credenze superstiziose o a spiegazioni magiche: incantesimi d'amore, o più gravemente, il filo spinato che mangia le terre dei *comuneros*, eretto dalla Compagnia per ingannare il popolo e costringerlo a lasciare le terre, attribuito all'essere demoniaco del Chullachaqui, presente nei romanzi di Manuel Scorza e di Cesar Calvo, fino a soluzioni di problemi concreti che potrebbero migliorare le condizioni di vita del villaggio (lo scavo di un canale, ad esempio, per rimediare al divieto di portare le bestie al torrente).

Come commenta la moglie di Manzi:

El loco sposta il fulcro in un piccolo villaggio, in cui c'è il maestro, il suscitatore di problemi, il suscitatore di ragionamento. Il loco è il pazzo, e – come diceva Alberto – la pazzia fa paura, ma la pazzia non si può distruggere, è l'unica cosa che il potere non può distruggere perché non sa come gestirla. Credo che il loco sia il personaggio più bello che Alberto abbia inventato e che rappresenti lui stesso, era un personaggio in cui si era molto immedesimato. Il loco rappresenta forse la parte di pazzia che dovrebbe avere un insegnante²².

²⁰ A. Manzi, *El loco*, Salani, Firenze 1979.

²¹ Cfr. D. Giancane, *Scrittori, ragazzi, libri*, Levante, Bari 1987, p. 39.

²² G. Manzi, op. cit., p. 126.

Non può esserci educazione autentica, spiega Freire, senza autentica creatività, connessa all'idea pedagogica di bellezza: una creatività che si manifesta nelle relazioni feconde che si stabiliscono, nell'ascolto delle continue novità provenienti dalla vita reale, nell'attitudine a «svelare il reale»²³. L'azione dialogica del loco/maieuta, basata su un pensare mai isolato ma vivo nella comunicazione e intorno alla realtà, spinge gradualmente i membri della comunità a superare i muri del mutismo, e ad assumersi decisamente «come esseri sociali e storici, che pensano, che comunicano, che trasformano, che creano, che realizzano sogni, che sono capaci di indignarsi perché capaci di amare»²⁴. Il dialogo, l'incontro interpersonale, sono sempre punti di partenza per l'apertura responsabile al mondo, alla storia, alla cultura.

El loco interpreta alla perfezione il ruolo dell'educatore dialogico, sollecitando l'evoluzione delle coscienze di molti personaggi²⁵: innanzitutto è interlocutore della tenace Antonietta, che matura cambiando il suo nome in Vita, prima, e poi in Belzebù, per la disposizione decisa e controcorrente a prendere in mano la sua vita di donna al di fuori delle costrizioni sociali, modello femminile per le donne del villaggio che acquistano il coraggio di partecipare attivamente alla vita della comunità, tanto da unirsi e ribellarsi con veemenza contro l'ingiustizia di uno stupro non punito dalle autorità; l'infermiere Hector nel dialogo con il loco rivela la sensibilità soffocata e rimossa nella routine e nell'obbedienza cieca agli ordini di una struttura psichiatrica disumana. Alla fine della sua «metamorfosi», l'infermiere aiuta nella fuga il loco e il bambino, Ranocchietto, sottoposto nel manicomio a crudeli esperimenti medici, e ribattezzato finalmente Tiuna, «luce dell'alba». Anche il villaggio di San Sebastian, aboliti temporaneamente i controlli dei poteri religiosi e politici locali, cambierà il suo nome in Tiuna, a indicare la rinascita di una nuova *comunidad*, organizzata nello spirito solidale della condivisione e della reciprocità. Emblematico il passaggio in cui il loco, con l'aiuto del bambino, inizia a dipingere i muri della ex-caserma, introducendo il personaggio della «sbavona», una ragazza afasica ed emarginata che Vita ribattezzerà Nieves: proprio il cambio di nome, il nuovo riconoscimento identitario, la autorizzerà a trovare la forza di parlare e di farsi capire. Il trio è inizialmente schernito dalla gente del villaggio, sorpresa da quell'esplosione di colore che accende il grigiore di un'esisten-

²³ G. Milan, op. cit., p. 62.

²⁴ P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2004, p. 35.

²⁵ Sugli aspetti tematici e stilistici più rilevanti della trilogia sudamericana di Manzi cfr. P. D'Antonio, «Ogni altro sono io». *Alberto Manzi maestro e scrittore umanista*, Castelvecchi, Roma 2024.

za spenta: «Poi guardarono le facciate delle case, e scoprirono che non erano più buie, tristi, tetre, ma macchiate di colore, accese di fuoco, di sole, di verde. Vive, finalmente vive»²⁶.

Nell'incontro tra l'alcalde accompagnato da tutta la *comunidad* e le autorità giunte a ripristinare l'ordine, Manzi enfatizza il tema delle capacità di autodeterminazione e di auto-organizzazione dei nativi i quali, una volta liberatisi dei poteri politici, economici e religiosi degli usurpatori, sanno fondere le antiche usanze comunitarie con le nuove esigenze emerse e legate alla sopravvivenza e alla voglia di crescere culturalmente. Con orgoglio l'alcalde spiega all'onorevole il sistema economico adottato basato sulla solidarietà (chi ha bisogno chiede; metà delle terre divise tra le famiglie, metà lavorate a turno per garantire il capitale per l'assistenza pubblica; tetto massimo di trenta ore di lavoro per ciascuno), sull'impegno che non deve infrangere la dignità e la libertà degli uomini e delle donne («ci riuniamo per studiare, per cantare, per ballare...²⁷») e la loro volontà di andare a scuola per istruirsi e potersi iscrivere al sindacato.

Tutti a scuola. Tutti i giorni. Felici. Non entravano in un'aula. Si raggruppavano nel salone delle feste e per le scale, in modo da poter vedere e sentire il vecchio maestro. E tutti in coro ripetevano le parole che l'uomo dai capelli bianchi scriveva a caratteri cubitali sulla lavagna. Tutti. Pochissimi erano gli assenti. Dovevano star proprio male per non andare. Chi già sapeva o imparava prima, aiutava i vicini, i più vecchi. Ma volevano imparare tutti. Era una cosa importante. Ci si sentiva qualcuno. Poi si scopriva un mondo nuovo attraverso le letture del maestro. E ci si preparava anche perché così i sindacati non avrebbero potuto più rifiutare la loro iscrizione. Ora avrebbero saputo leggere e scrivere. Ma soprattutto s'imparava a pensare, a discutere con gli altri, a riflettere²⁸.

La nuova consapevolezza, non ricattabile dalle false promesse delle autorità, sarà anche il preludio della repressione e della distruzione di Tiuna, la cui prospettiva di speranza e resistenza sarà comunque portata avanti dai sopravvissuti. Nelle parole di Belzebù all'onorevole, espressione del potere politico corrotto, è definitivamente sancito il superamento della «necrofilia», che si basa sull'ansia del possesso e del controllo, mentre viene celebrata la conquista della gioia di riscoprirsi umani nelle relazioni, la scoperta che la vita è un dono da godere, che libera il potere di creare ed agire in libertà, rivendicando il diritto ad «essere di più». È la pedago-

²⁶ A. Manzi, *El loco*, cit., p. 83.

²⁷ *Ivi*, p. 110.

²⁸ *Ivi*, p. 83.

gia umanizzante, l'educazione liberante, basata sulla capacità di pensare e discutere, che permette agli oppressi, non più destinati ad «essere per l'altro» invece che «per sé», di «incorporarsi» nella società. In una poesia compresa nella raccolta *Essere uomo*²⁹, Manzi collega in modo efficace ed evocativo la ribellione contro la violenza subita da chi, come l'amico Don Julio, combatte ogni giorno «le oscene libertà del potere», alla possibilità di riscoprire, nell'unione di un «io plurimo» coeso nella lotta, «la gioia di essere uomini». Essa si conquista grazie a una prassi rivoluzionaria fondata sull'emancipazione da un'idea di esistenza spenta, alienata, statica, e da una concezione «depositaria» di coscienza come spazio vuoto da riempire meccanicamente:

Noi vogliamo solo essere. Noi vogliamo essere padroni di noi stessi; vogliamo essere capaci di amare, perciò di dare, dare aiuto a chi ne ha bisogno; vogliamo essere capaci di pensare, perché così possiamo rispondere a chi uccide con le parole; vogliamo essere capaci di cantare, di ridere. Vogliamo essere degli uomini che amano, vogliamo essere degli uomini che camminano insieme a tutti gli altri non per avere, ma per dare amore. Lo sappiamo che è difficile; lo stiamo imparando proprio in questi giorni³⁰.

13.3. Essere comunità, diventare umani

L'ultima opera della trilogia, *E venne il sabato*³¹, consegna in modo compiuto il progetto di Manzi legato alla testimonianza civile ma anche alla riflessione sulla possibile evoluzione e concretizzazione della filosofia della non violenza, della rivoluzione silenziosa innescata dalla diffusione di pratiche umanizzanti in contesti di oppressione e reificazione dell'umano. La libertà, non più attesa come elargizione, diventa una conquista, frutto di ricerca critica e dialogo, inteso come esigenza esistenziale riscoperta da soggetti orientati a denominare e trasformare il mondo, riconoscendosi come «soggetti di rapporti» all'interno di una comunità: questo termine allude sia alla dimensione «plurale» che ci costituisce – in quanto l'essere

²⁹ A. Manzi, Edizioni Laurum, Pitigliano 1998, p. 9.

³⁰ A. Manzi, *El loco*, cit., p. 146.

³¹ A. Manzi, *E venne il sabato*, Gorée, Monticciano (SI) 2005. Il romanzo, la cui versione definitiva risale al 1986, è stato pubblicato postumo e sottoposto ad un ampio lavoro di revisione: la prima imponente versione del romanzo fu presentata alle case editrici Mondadori e Garzanti, senza riscontro positivo, con il titolo Qespichiway, che in quechua vuol dire «liberami». I primi quattro capitoli della prima stesura, antefatto delle vicende narrate nel romanzo, sono ospitati nell'edizione dei tre *Romanzi* curata da Gorée nel 2007.

umano è socialità, «popolo» – sia a una realtà sempre da costruire, nella relazione³².

La trama del romanzo si snoda attraverso quasi 500 pagine che si legono scorrevoli, un affresco plurale, in cui le motivazioni politiche, storiche e economiche dello sfruttamento vengono alla luce dalla fitta trama di rapporti e connivenze, analizzati nel dettaglio, spietatamente, restituendo, attraverso una scrittura apparentemente oggettiva, descrittiva, l'orrore di fronte a una brutalità che non risparmia bambini, anziani, malati, donne. Sin dalle prime pagine, i dialoghi veloci, sincopati, le reiterazioni che scandiscono il rituale della pesa della gomma, che ogni sabato raggiunge livelli più violenti di repressioni se le quantità non sono rispettate dai lavoratori ridotti in schiavitù, l'uso dell'asindeto e la brevità delle proposizioni, l'attenzione ai suoni del luogo e soprattutto al silenzio, talvolta interrotto dai canti di lutto o di lotta dei *caucheros*, producono nel lettore un effetto immersivo, un disagio che si avvicina al «pugno allo stomaco» che Giulia Manzi riconosce come effetto della sua lettura dei romanzi sudamericani³³.

La storia è costellata di avvenimenti che stringono sempre più forte la morsa delle autorità intorno a comunità private di ogni diritto, violate nei contratti, dalla stessa legge, ingannate dalle istituzioni, dalla Chiesa, espropriate persino di quel poco di terra che basta a seppellire i loro morti: gli abitanti dei singoli villaggi, uno seguendo l'esempio dell'altro, confrontandosi e discutendo, tracciano una linea comune di ribellione non violenta, di resistenza all'inganno e alle lusinghe delle autorità, imparano a parlare e a scioperare, a rivendicare i propri diritti, la legalità dei contratti e del possesso di appezzamenti di terra che consentano di lavorare e di dare degna sepoltura ai propri cari. Pura, città fantasma, squallido palcoscenico della pesa settimanale, diventa finalmente altro, spazio di relazioni, di incontro e di alfabetizzazione critica. Nella città una chiesa diventa scuola, perché ogni persona è chiesa, e quindi sacra, dirà Don Julio, uno degli attori principali del cambiamento. Gli abitanti del villaggio, all'inizio del romanzo, chiedono al prete di proseguire il lavoro intrapreso dal suo predecessore Juanpablo, imprigionato perché «arruffapopoli»: «Vorremmo imparare a leggere, così non firmeremo più niente senza capire, così non potranno più imitare i nostri segni di croce»³⁴.

Nella narrazione Don Julio è inizialmente avvolto nel mistero in quanto personaggio estraneo alla realtà della cittadina di Pura, dove è inviato per sostituire il prete locale «sparito» misteriosamente: il sacerdote sa e

³² P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, cit., p. 79.

³³ G. Manzi, op. cit., p. 133.

³⁴ A. Manzi, *E venne il sabato*, cit., p. 75.

vuole guardare l'altro, non si capacita dello sfruttamento, delle condizioni disumane e della miseria nella quale versa la realtà dei raccoglitori di gomma. Nonostante gli ammonimenti del commissario, del vescovo, della stessa Compagnia, le prediche di don Julio si riferiscono sempre più alla realtà quotidiana della popolazione sottomessa, si oppongono alla repressione violenta di ogni forma di vitale resistenza, operata proprio dall'istituzione che dovrebbe «aiutare l'uomo a divenire uomo»³⁵, fondandosi sui passaggi pertinenti del vangelo. La critica alla Chiesa da parte di Manzi, concentrata nella figura del vescovo, è espressa con le parole di don Julio che ribatte con fermezza al suo superiore gerarchico che lo richiama all'obbedienza: «[...] a chi, eccellenza? Ai mercanti del tempio o a Cristo? Difendere la Compagnia o questi esseri sfruttati come schiavi?»³⁶. Se la polizia vieta alla gente di entrare in chiesa per la messa, Don Julio sposta la messa fuori dalla chiesa e improvvisa un altare all'aperto: «Con l'aiuto di Dio – conclude l'omelia – e la nostra volontà, risorgeremo a nuova vita. Da vivi e non da morti»³⁷. La fede in Dio e quella negli uomini possono convivere: la risurrezione a una nuova vita terrena intesa come ripensamento e rinnovamento dell'esistente combina umanesimo e spirito evangelico, nel pieno rispetto e in continuo dialogo con le culture e le tradizioni locali.

I titoli dei nove capitoli sembrano corrispondere al progressivo approfondimento di ogni personaggio che, come in una staffetta narrativa, assume di volta in volta al ruolo di protagonista. Il secondo capitolo, dedicato a *Lo straniero*, mostra un cambio di prospettiva, uno sguardo che aggiunge dettagli e particolari alla prima descrizione filtrata dal prete e offre al lettore il punto di vista dell'autore, che si concede al racconto autobiografico degli interrogatori e delle torture realmente subite. Prima dell'epilogo del romanzo, arrestato dal commissario tra i presunti capi della rivolta e interrogato, il personaggio-Manzi afferma con forza il rifiuto della violenza e la sua convinzione che la lotta armata sia fallimentare:

C'è stato un lungo periodo di incubazione, commissario, un lungo periodo cesellato da tante piccole lotte, da rivolte personali, da rivolte di piccoli gruppi, tutte circoscritte, limitate nello spazio e nel tempo. Tutte quelle lotte che la storia non registra perché apparentemente innocue, senza interesse. Tanti Pedro, tanti preti, tanti Juansenzaterra, tanti Huguito, tanti, tanti, e tanti pazzi. Questi dovrebbe arrestare, commissario. Sono loro che hanno dato vita a questa trasformazione. [...] «loro» non pensano più a sé stessi come individui. Qui è il problema. Il potere, lo sfruttamen-

³⁵ Ivi, p. 95.

³⁶ *Ibid.*

³⁷ Ivi, p. 89.

to, il possesso, non hanno più significato per loro. Se lui sono io, che me ne faccio del potere? Io sono loro, loro sono me. Tutti insieme...³⁸

Se da un lato la gente, dunque, comincia a reagire ai soprusi mostrando di saper attuare strategie proprie di lotta, il commissario, non ritenendo gli oppressi capaci di agire autonomamente, si convince che vi sia una mente all'origine della loro azione: solo lentamente, si snoda la lenta evoluzione di questo personaggio, rappresentante della giustizia ma complice di un ordine che si salda ad azioni sempre più inique, infine dilaniato da una contraddizione insostenibile. A partire dal terzo capitolo, intitolato *La gente*, la comunità, non intesa come massa indistinta ma come insieme di singole personalità tese alla cooperazione, catalizza la volontà collettiva di presa di coscienza. Soprattutto spiccano Naiso, giovane india dolente e muta che impara a esprimersi con la scrittura e si impegna nell'alfabetizzazione del suo popolo; la figura dell'abigèo, attinta da Manzi dalla mitologia andina e da *Le tre metà di Ino Moxo*, pubblicato in Italia nel 1983 (Manzi potrebbe aver incontrato Manuel Cordova Rios, che ispirò il libro di Calvo, proprio in Amazzonia): ladro di cavalli e capace di animarli, l'abigeo ottiene visioni oniriche predittive grazie al rito dell'ayahuasca³⁹. Anche un altro personaggio centrale nella storia sembra assorbire i tratti del personaggio di Cesar Calvo: Hugo Mc Fanti, esperto di botanica medica, protagonista del settimo capitolo, rappresenta il meticcio che incarna l'incontro dei due mondi, l'occidentale e il nativo, la possibilità di coniugare il rispetto della natura senza sopraffazioni e le conoscenze scientifiche necessarie per volgere a favore dei locali le dinamiche oppressive che i *gringos* esercitano senza scrupoli. I personaggi della comunità di Pura, infatti, sfrattati dalle loro case per ospitare i contadini deportati e condannati a fare gli schiavi del caucciù dal nono villaggio, trovano un temporaneo riscatto grazie all'ingegno di Huguito, che acquista terreni dal sindaco corrotto. Sulla collina possono ritirarsi gli abitanti di Pura ed essere ospitati come in una «zona franca» gli sfollati e i perseguitati dei villaggi limitrofi, realizzando l'utopia di una comunità viva e gioiosa, fondata sui valori della solidarietà e della condivisione.

L'ultimo capitolo è intitolato semplicemente *Gli uomini*, quasi a suggerire l'importanza del soggetto collettivo. Tutti i personaggi, principali e secondari, sono stati trasformati, «una specie di trasmutazione, un fatto imprevedibile, sconcertante» dall'esperienza rivoluzionaria. Il capitolo inizia subito con la conversione dell'ex galeotto Punteruolo e termina con quella

³⁸ Ivi, pp. 474-475.

³⁹ P. D'Antonio, op. cit., pp. 121-122.

del commissario che sceglie di condividere il destino drammatico delle popolazioni represses, affidando la sua speranza di cambiamento alle nuove generazioni e a chi potrà impegnarsi a costruire un mondo più equo. Il Commissario lentamente realizza che le popolazioni vessate possono comprendere che la fame, la miseria, non sono fatali, ma il frutto di rapporti di potere distorti e di sopraffazione, vissuti come destino irrevocabile solo se non si possiedono gli strumenti linguistici e cognitivi per capire e pensare. La scuola, luogo istituzionale o improvvisato ma sempre spazio di relazione e confronto, ha il ruolo liberante di una pratica – distante dalla didattica trasmissiva tradizionale – che lascia “emergere le coscienze”, mettendole intenzionalmente in contatto con il mondo, assunto come problema e come sfida:

In ogni posto, prima di ogni altra cosa, costruivano sempre la scuola, l'aula magna. Una scuola per tutti e di tutti, dove potevano scambiare impressioni e discutere. Harguendo un giorno gli aveva detto: «Lì discutiamo. E se io prima penso di avere ragione, discutendo scopro che anche gli altri hanno pezzetti di ragione. Così io cambio il mio pensiero, e anche gli altri cambiano pezzetti dei loro pensieri. Così cerchiamo di sapere la verità delle cose». Ecco il pericolo! Non era la solita scuola delle nozioni imparate a memoria, la scuola degli elenchi dei paesi e delle lunghezze dei fiumi o delle date degli avvenimenti. Non si curavano di questo, forse perché non lo sapevano. Ma imparavano a pensare. Discutendo, crescevano insieme, vecchi e ragazzi, esperienza e fantasia⁴⁰.

Il commissario, di fronte all'evidente sottovalutazione da parte dei poteri forti verso la crescente alfabetizzazione dei villaggi, tace e non spiega agli altri oppressori, scrive Manzi, «che il modo più efficace per distruggere in un individuo il desiderio di conoscere era proprio di mandarlo in una scuola regolare»⁴¹.

13.4. Per concludere. Una scrittura militante

Obiettivo della scrittura e della lettura è per Manzi innanzitutto formare «uomini pensanti», per i quali le parole lette o dette siano viatico per la discussione e la comprensione profonda dell'esistente. Vale la pena citare lo stralcio di un suo scritto inedito, che suona come un programma, un manifesto di vita e di responsabilità educativa:

⁴⁰ Ivi, p. 392.

⁴¹ *Ibid.*

Voglio far sorgere nei giovani la coscienza dei problemi (coscienza, non solo conoscenza), far sapere loro che esistono certi problemi e che ognuno di noi è chiamato a risolverli. In fondo scrivo perché sono un rivoluzionario, inteso nel senso profondo della parola. Per cambiare, per migliorare, per vivere pensando sempre che l'altro sono io e agendo di conseguenza, occorre essere continuamente in lotta, continuamente in rivolta contro le abitudini che generano la passività, la stupidità, l'egoismo. La rivoluzione è una perpetua sfida alle incrostazioni dell'abitudine, dell'insolenza dell'autorità incontestata, alla compiacente idolizzazione di sé e dei miti imposti dai mezzi di informazione. Per questo la rivoluzione deve essere un evento normale, un continuo rinnovamento, un continuo riflettere e fare, discutere e fare. Gli altri sono io. Agire per realizzare questo principio...⁴²

Perché la rivoluzione possa diventare un «gesto quotidiano», l'invenzione fantastica e le storie che appartengono alla «tela condivisa» dell'immaginario rappresentano un'arma preziosa e sottile, perché sollecitano nel lettore una postura tipica dell'indagine scientifica: partendo da un'esperienza empatica, concreta e immersiva del testo, i lettori non si limitano ad ascoltare e a guardare, ma imparano a domandare, a formare nuovi concetti e nuove idee sul mondo, quello lontanissimo delle narrazioni e quello in cui vivono ogni giorno.

La consapevolezza della «tragica ignoranza» e dell'incompiutezza che ci costituisce come esseri umani diventa la molla per lanciarsi nell'avventura della curiosità e della ricerca che si declina nella pratica didattica ma anche nella vita reale, aprendosi alla voglia di capire, di stupirsi, di non banalizzare l'incontro con l'altro: un'avventura che condividono, in modi diversi, anche autore, personaggi e lettori delle storie. Questi ultimi sono immersi, nei racconti di Manzi, grazie ad uso molto sapiente del discorso indiretto libero, nel pensiero, nei dubbi e nel lento «coscientizzarsi» dei protagonisti e nella dialettica dei diversi punti di vista di cui sono portatori, in un dipanarsi, spesso complesso, di fatti, dialoghi, colpi di scena, scanditi dall'esattezza di una lingua letteraria ricca e sfumata, capace di esprimere la lenta reiterazione di situazioni drammatiche così come lo scioglimento liberatorio della tensione e della paura, spesso con il riferimento al canto e alla musica.

L'eredità di Manzi, con il suo impegno multiforme, di alfabetizzatore e testimone dello sfruttamento delle popolazioni andine ma anche di maestro degli adulti, dei giovani detenuti o dei bambini, rilancia la possibilità che

⁴² A. Manzi, «Questo mi mette in imbarazzo», in Giulia Manzi, *Il tempo non basta mai*, cit., pp. 208-209.

l'immaginario, la metafora, la narrazione, aiutino a diffondere idee che sfidano lo status quo, promuovono la giustizia sociale e la cultura del rispetto, riconoscendo le questioni più urgenti della contemporaneità come degne d'interesse per la vita di tutti e tutte, inclusi i bambini e le bambine: un modello attuale di scrittura radicale, che nutre la curiosità e va alla radice dei problemi, reclama la speranza, non intesa come ipotesi desiderabile, ma come invito all'azione e alla lotta non-violenta; che propone il dubbio e frequenta l'ambiguità, i margini, per promuovere il dialogo, la differenza dei punti di vista, l'analisi critica della realtà, sospettosa del lieto fine e delle facili conciliazioni. È proprio da questa attivazione cognitiva ed emotiva che si genera, in fondo, la possibilità di diventare attori di sé stessi e del mondo, rimandando alla necessità dell'educazione stessa: «Gli uomini, accogliendo la sfida del momento presente, si collocano di fronte a sé stessi come problema. Scoprono di saper poco di sé, del proprio posto nell'universo, e sono inquieti perché vogliono saperne di più⁴³».

Se è vero, dunque, come sostiene finemente Antonio Melis, che il tema dell'educazione come liberazione è il legante che unisce il Manzi italiano con quello latino-americano, è soprattutto la celebrazione del diventare umani, processo che implica la gioiosa fatica di imparare a pensare e a dire il pensiero, di «pensare insieme» e «fare insieme»⁴⁴, muovendosi nel mondo con pieno senso di responsabilità, ad essere al centro delle diverse sorgenti che animano la sua opera, della costellazione di valori incarnati dal suo impegno e dell'urgenza di scrivere e raccontare.

Bibliografia

- AA.VV., Tribunale Russell II, *Cile Bolivia Uruguay: violazione dei diritti dell'uomo. Atti della prima sessione del Tribunale Russell*, Marsilio, Venezia-Padova 1975.
- Bertolini P., *Educazione e politica*, Raffaello Cortina, Roma 2003.
- Bimbi L., (a cura di), *Tribunale Russell II, Brasile, violazione dei diritti dell'uomo*, Feltrinelli, Milano 1975.
- Bonifazi C., *Linda Bimbi. Una vita, tante storie*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2015.
- Canevaro A., Manzi G., Volpi D., Farné R., *Un maestro nella foresta. Alberto Manzi in America Latina*, EDB, Bologna 2017.
- Catarci M., *La Pedagogia della liberazione di Paulo Freire*, FrancoAngeli, Milano 2016.

⁴³ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, cit., p. 27.

⁴⁴ Cfr. P. Bertolini, *Educazione e politica*, Raffaello Cortina, Roma 2003, p. 159.

- D'Antonio P., «Ogni altro sono io». *Alberto Manzi maestro e scrittore umanista*, Castelvecchi, Roma 2024.
- De Giuseppe M., *L'altra America: i cattolici italiani e l'America latina. Da Medellin a Francesco*, Morcelliana, Brescia 2017.
- Farné R., *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, BUP, Bologna 2024.
- Freire P., *Pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2002.
- Freire P., *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2004.
- Fromm E., *Il cuore dell'uomo*, Carabba, Roma 1965.
- Giancane D., *Scrittori, ragazzi, libri*, Levante, Bari 1987.
- Milan G., «L'educazione come dialogo. Riflessioni sulla pedagogia di Paulo Freire», in *Studium Educationis*, Vol. 1, n. 1, febbraio 2008, pp. 43-69.
- Mulas A., «Paulo Freire e le frontiere dei diritti», *Revista Escripturas*, v. 5, n. 2, 202, pp. 237-255.
- Mulas A., «L'America Latina di Linda Bimbi e Alberto Manzi», in *Tintas. Quaderni di letterature iberiche e iberoamericane*, 9 (2020), pp. 59-77.
- Manzi A., *La luna nelle baracche* (1974), Edizioni di Storia e Letteratura, Roma 2024.
- Manzi A., *El loco*, Salani, Firenze 1979.
- Manzi A., *Essere uomo*, Edizioni Laurum, Pitigliano 1998.
- Manzi A., *E venne il sabato*, Gorée, Monticciano (SI) 2005.
- Manzi A., *Romanzi*, Gorée, Monticciano (SI) 2007.
- Pongiluppi P., Serrao P., «Alberto Manzi, letto e pensato dal Sudamerica», *Nuova Secondaria Ricerca*, anno XLI, n. 10, 2024, pp. 382-392.

14. L'incontro tra pedagogia, immaginari educativi e media nel secondo Novecento: Manzi e Munari, visionari dell'educazione televisiva

di Marnie Campagnaro

14.1. Introduzione

Le forme dell'educazione prendono, talvolta, direzioni inattese e si muovono lungo traiettorie che, per alcuni educatori, sembrano destinate a non incrociarsi mai. Accade, invece, che proprio figure il cui progetto educativo e pedagogico appare fortemente identitario, e per questo difficilmente riconducibile a percorsi condivisi, rivelino, nelle loro scelte e prospettive, sorprendenti punti di contatto. Così accade, ad esempio, per due visioni educative che, pur giungendo da vie diverse, hanno saputo intravedere nella televisione non un canale trasmissivo e passivo, ma uno spazio di possibilità: un luogo formativo permeabile all'immaginazione, alla creatività, a un progetto educativo «esito di un "gioco" che si è sviluppato su più dimensioni: logiche e fantastiche, tecniche ed estetiche»¹.

Fra questi territori – la storia della pedagogia, dell'educazione, dell'immaginario visivo e della cosiddetta TV educativa² – il contributo di Al-

¹ R. Farné, *Buona maestra TV. La RAI e l'educazione da Non è mai troppo tardi a Quark*, Carocci, Roma 2003, p. 130.

² Per una ricostruzione storico-critica della televisione educativa in Italia risultano particolarmente significativi alcuni studi che, pur da prospettive diverse, convergono nel riconoscere alla televisione un ruolo attivo nella progettualità educativa e nella sperimentazione culturale. Erica Pellegrini analizza la narrazione televisiva per l'infanzia lungo quarant'anni di programmazione, offrendo una mappatura utile della grammatica narrativa e simbolica adottata nei format rivolti ai più giovani, con attenzione alle trasformazioni del linguaggio e ai modelli educativi sottesi. E. Pellegrini, *Gian Burrasca, Pinocchio & company. Il racconto televisivo per ragazzi 1954-1994*, RAI-Nuova ERI, Torino 1995.

Roberto Farné propone una lettura sistemica del ruolo pedagogico svolto dalla televisione pubblica italiana, soffermandosi sulle trasmissioni più emblematiche (da *Non è mai troppo tardi a Quark*) e restituendo un quadro articolato delle intenzionalità educative espresse dalla RAI nella seconda metà del Novecento. R. Farné, *Buona maestra TV. La RAI e l'educazione da "Non è mai troppo tardi" a "Quark"*, Carocci, Roma 2003.

berto Manzi e Bruno Munari nel contesto televisivo italiano del secondo Novecento si rivela come un punto di inaspettata convergenza. Il maestro Manzi, con *Non è mai troppo tardi* (1960), ha rivoluzionato le pratiche di alfabetizzazione degli adulti, rendendo l'apprendimento accessibile e interattivo, anche se a distanza e mediato da uno schermo. Tuttavia, Manzi, nel mondo della televisione, non si è dedicato solo all'alfabetizzazione degli adulti ma anche di bambini e bambine, ragazzi e ragazze attraverso diverse altre trasmissioni quali *Snip-snap* (1962) e *Impariamo ad imparare* (1971). Anche il progettista e designer Bruno Munari, attraverso programmi come *Costruire è facile* (1956) e *La scatola dei giochi* (1976), si è cimentato con l'educazione visivo-artistica mediante il mezzo televisivo, elaborando interventi finalizzati a stimolare la creatività di bambine e bambini attraverso un approccio ludico e sperimentale.

Entrambi hanno saputo connettere il pensare al fare e il fare al pensare, utilizzando la televisione come ponte e mezzo divulgativo innovativo. In questo loro lavoro hanno promosso la necessità di pratiche didattiche ed educative basate su differenti linguaggi e sull'interattività, prefigurando dibattiti pedagogici contemporanei su metodi educativi inclusivi e dinamici. Ci sono molti punti di contatto fra queste due figure di spicco del Novecento italiano.

Accanto alle convergenze, vi sono anche alcuni aspetti che sottolineano una certa distanza nel loro modo di avvicinare la dimensione della creatività d'infanzia e nella loro prospettiva pedagogica.

Vediamo, dunque, di percorrere assieme questo cammino.

14.2. Le molte vite di Manzi e Munari. Un attraversamento tra saperi e linguaggi

Nella riflessione che segue ho scelto di restituire l'ampiezza e la densità delle traiettorie intellettuali di Alberto Manzi e Bruno Munari attraverso la

Più recentemente, Luca Bravi ha approfondito il rapporto tra televisione e istituzioni educative, rileggendo la programmazione in chiave di storia sociale dell'educazione. Il suo studio si distingue per l'attenzione congiunta agli apparati pedagogici e ai dispositivi istituzionali, restituendo un'analisi integrata dei processi culturali e normativi che hanno attraversato l'esperienza televisiva italiana. L. Bravi, *La televisione educativa in Italia. Un percorso di storia sociale dell'educazione*, Anicia, Roma 2021.

Infine, l'indagine di Sara Mugerli sposta lo sguardo sulla rappresentazione della televisione nelle riviste per ragazzi tra il 1954 e il 1964, offrendo un punto di vista originale sulla ricezione culturale del nuovo medium nei linguaggi editoriali destinati all'infanzia. S. Mugerli, *La televisione italiana sulle riviste per ragazzi. Dal 1954 al 1964*, ETS, Pisa 2021.

forma dell'elenco: un dispositivo che non mira alla classificazione definitiva, ma che, come ha suggerito Umberto Eco, esprime un gesto conoscitivo, evocativo e inclusivo, capace di accostare elementi anche molto diversi tra loro senza doverli ordinare secondo un unico criterio³. L'obiettivo di questa elencazione non è semplicemente quello di ricordare "tutto ciò che hanno fatto", ma di rendere visibile quella molteplicità di piani – educativi, progettuali, artistici, sociali – che ha reso queste due figure rilevanti non solo per la loro epoca, ma anche per il panorama storico-educativo contemporaneo. Iniziamo, allora, da Manzi.

Alberto Manzi (Roma, 1924 – Pitigliano, 1997)

- Insegnante e pedagogo.
- Esperto di alfabetizzazione.
- Educatore carcerario.
- Conduttore televisivo.
- Autore e sceneggiatore.
- Regista di programmi televisivi e radiofonici.
- Consulente per la progettazione di programmi di alfabetizzazione a distanza.
- Scrittore, autore di racconti e romanzi per l'infanzia e l'adolescenza.
- Autore di testi scolastici.
- Scrittore di articoli di divulgazione scientifica e naturalistica per bambini e bambine.
- Attivista e alfabetizzatore nelle comunità indigene sudamericane.
- Promotore di attività sociali.
- Sperimentatore di metodi didattici innovativi.
- Membro della Commissione per la legge quadro in difesa dei minori (1993).
- Sindaco di Pitigliano (Grosseto) nel 1994 (politica).

³ L'uso dell'elenco in questo paragrafo non ha scopo meramente descrittivo o celebrativo, ma risponde a una precisa intenzione epistemologica: quella di restituire, per accumulo e accostamenti, la densità delle traiettorie di Manzi e Munari, senza costringerle in griglie tassonomiche. Come ricorda Umberto Eco, l'elenco può essere al tempo stesso uno strumento pratico di ordinamento e un dispositivo conoscitivo e immaginativo, capace di evocare pluralità non riducibili all'unità. Esistono liste finite e funzionali, ma anche liste caotiche o aperte, che alludono a ciò che è numerabile solo idealmente. È proprio questo secondo tipo di elenco, quello che sospende il rigore classificatorio a favore della suggestione, che meglio si adatta a descrivere due figure che hanno attraversato, ciascuna a suo modo, campi molteplici: dalla didattica alla comunicazione visiva, dalla progettazione educativa alla sperimentazione linguistica, dall'attivismo sociale alla riflessione pedagogica. In questo senso, l'elenco assume anche un valore critico, mettendo in discussione l'idea stessa di una classificazione neutrale e universale. U. Eco, *La vertigine della lista*, Bompiani, Milano 2009.

Manzi non è stato solo un insegnante e un volto televisivo, ma ha incarnato l'anima del vero pioniere della pedagogia innovativa, un alfabetizzatore globale con un profondo senso della giustizia sociale. La sua partecipazione alla vita politica e al dibattito sociale mostra un uomo (e un educatore) che ha sempre cercato di applicare i suoi valori di equità e rispetto per l'altro in tutte le sfere della sua vita.

Passiamo ora a Munari.

Bruno Munari (Milano, 1907 – Milano, 1998)

- Artista visivo.
- Designer industriale e architetto.
- Grafico e consulente editoriale.
- Scultore.
- Illustratore.
- Sperimentatore di nuove tecniche artistiche.
- Pioniere dell'arte programmata e cinetica.
- Innovatore nel campo del design e della comunicazione visiva.
- Ricercatore sull'interazione tra arte, scienza e tecnologia.
- Inventore di giochi didattici e strumenti educativi.
- Progettista di libri interattivi e tattili.
- Scrittore di libri per bambine e bambini.
- Teorico dell'educazione visiva e multisensoriale.
- Divulgatore del design e dell'educazione visiva.
- Critico d'arte e di design.
- Conduttore, autore e collaboratore in programmi televisivi educativi per l'infanzia.
- Regista.
- Sperimentatore nel campo del cinema.
- Fotografo.
- Consulente creativo per progetti di comunicazione visiva.

Munari è uno dei più importanti designer e interpreti del visivo del Novecento. Pensatore innovativo nel campo dell'invenzione editoriale e artistica e della creatività, è stato un infaticabile promotore di un metodo educativo rigoroso ed ingegnoso che unisce razionalità e fantasia, calcolo e invenzione, estetica, artigianalità e tecnologia.

Questa elencazione conferma, se mai ce ne fosse bisogno, come queste due figure siano accomunate da una progettualità educativa radicale e da una visione della cultura come pratica trasformativa, pur avendo operato spesso in ambiti differenti. È proprio a partire da questa convergenza

inattesa che intendo soffermarmi ora sulle rispettive esperienze televisive, seguendo traiettorie autonome, ma intimamente dialoganti.

Alberto Manzi e la televisione come laboratorio sociale

Alberto Manzi⁴ è ricordato principalmente per il suo lavoro nel programma televisivo *Non è mai troppo tardi*, trasmesso dalla Rai in collaborazione con il Ministero della Pubblica Istruzione dal 1960 al 1968. Questo straordinario progetto permise a milioni di italiani di accedere, per la prima volta, a una forma di alfabetizzazione accessibile, democratica, veicolata attraverso il mezzo televisivo. Tuttavia, è meno noto, e tutt'altro che secondario, il contributo educativo che Manzi offrì anche al di fuori dei confini italiani, in particolare in Sudamerica, dove operò come educatore in contesti complessi e marginali, promuovendo forme di alfabetizzazione partecipata attraverso forme di combinazione di diversi media come i programmi radiofonici supportati dalla fruizione di libri illustrati⁵.

Con il suo stile semplice e accogliente, Manzi utilizzava la televisione non solo per trasmettere nozioni, ma per costruire una relazione educativa fondata sull'ascolto, sull'empatia, sulla responsabilità. Disegnava alla lavagna, spiegava con chiarezza, senza mai assumere un tono autoritario, infrangendo quel modello scolastico tradizionale, spesso classista e selettivo, che egli stesso aveva duramente criticato. La televisione, nel suo progetto pedagogico, non era uno strumento da usare "per" insegnare, ma un ambiente da trasformare "con" l'insegnamento: un mezzo che, se abitato con consapevolezza, poteva favorire processi di crescita individuale e collettiva, emancipare, contrastare il conformismo culturale.

Le sue lezioni erano costruite come laboratori aperti: luoghi, che sebbene a distanza, riuscivano a diventare spazi di apprendimento condiviso,

⁴ La figura di Alberto Manzi è stata oggetto, nel tempo, di numerosi studi che ne hanno valorizzato la complessità pedagogica, civile e culturale. Il centenario della nascita (1924–2024) ha ulteriormente rafforzato l'interesse storiografico e critico, dando luogo a una serie di nuove pubblicazioni che offrono letture approfondite e prospettive. A titolo esemplificativo, si segnalano alcuni contributi fra cui: D. Giancane, *Alberto Manzi o il fascino dell'infanzia*, Fabbri, Milano 1975; R. Farné, *Buona maestra TV*, cit.; A. Canevaro, G. Manzi, D. Volpi, R. Farné, *Un maestro nella foresta. Alberto Manzi in America Latina*, EDB, Bologna 2017; T. Convertini, *L'ABC di Alberto Manzi. Maestro degli italiani*, Anicia, Roma 2024; P. D'Antonio, *Ogni altro sono io. Alberto Manzi: maestro e scrittore umanista*, Castelvevchi, Roma 2024; G. Manzi, *Non è mai troppo tardi... Alberto Manzi, una vita tante vite*, ADD Editore, Torino 2024; R. Farné, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, Bologna University Press, Bologna 2024.

⁵ Si veda l'ultima intervista fatta da Roberto Farné, in cui Manzi ricorda il caso del programma radiofonico sviluppato in Argentina. R. Farné, *Alberto Manzi*, cit.

dove la trasmissione del sapere era sempre accompagnata da un forte investimento relazionale e da un'intenzionalità dialogica. Il suo gesto educativo rompeva la verticalità dell'insegnamento scolastico tradizionale, favorendo un'idea di apprendimento come processo attivo, co-costruito tra chi insegna e chi impara, anche attraverso lo schermo.

Come ha rilevato Farné⁶, l'attività televisiva di Manzi è ampia e articolata⁷, estendendosi ben oltre il celebre programma *Non è mai troppo tardi*, con un impegno continuativo nella progettazione e realizzazione di trasmissioni rivolte a pubblici diversi, spesso con un'attenzione specifica al mondo dell'infanzia.

Vale, dunque, la pena qui soffermarsi su una delle esperienze meno esplorate ma altrettanto significative di Manzi, la già richiamata trasmissione *Snip-Snap* realizzata nel 1962 e curata da Alberto Manzi e da Domenico Volpi, per la regia di Lelio Golletti che andava in onda alle 17:30 nella sezione *La TV dei ragazzi*. Si tratta di un programma televisivo educativo rivolto all'infanzia che assumerò come caso esemplare per la comparazione con il lavoro di Munari. Il programma è composto da dodici puntate di circa venti minuti ciascuna. Manzi vi sperimenta un linguaggio creativo e giocoso, utilizzando la manualità e l'immaginazione per introdurre concetti educativi attraverso semplici esercizi di costruzione con carta e forbici. Protagonisti simbolici del programma sono Snap, un cagnolino di carta, e Snip, un paio di forbici: figure che, con ironia e senso ludico, introducono i piccoli spettatori a un modo trasformativo di guardare gli oggetti quotidiani. L'idea centrale era mostrare come oggetti quotidiani e materiali semplici potessero essere trasformati in qualcosa di nuovo e divertente, innescando un pensiero operativo, sperimentale e divergente. Gli interventi di Manzi non erano affatto delle lezioni televisive. Tutt'altro. Con il supporto di disegni, cartoni animati, giocattoli e filastrocche, egli ricercava il dialogo esperienziale con chi era a casa a guardarlo, inducendolo all'azione e proponendo un format che ambiva a superare il modello di televisione (e insegnamento) trasmissivo.

⁶ R. Farné, *Alberto Manzi*, cit.

⁷ Oltre al celebre *Non è mai troppo tardi* (1960–1968), Alberto Manzi ha curato e condotto numerose trasmissioni televisive per adulti e bambini. Tra le principali si ricordano: *Snip-Snap* (1962) e *È vero che?* (1963), entrambe rivolte all'infanzia; *Impariamo ad imparare* (1971), dedicata alla costruzione autonoma del sapere; e le collaborazioni ai testi di programmi come *Giocagìò*, *Il trenino*, *C'era una volta... domani* (1973–1976). Negli anni Ottanta e Novanta ha ideato cicli per la RAI-TV DSE volti al rinnovamento della scuola dell'obbligo e dell'infanzia (*Non vivere copia, Fare e disfare, Educare a pensare, Il gioco come sviluppo dell'intelligenza*), fino a *Impariamo insieme* (1992), un corso televisivo di lingua italiana per cittadini stranieri.

Il programma superava l'idea di una televisione puramente didattica, favorendo l'interazione e stimolando la manualità creativa dei bambini. *Snip-Snap* si presentò così come un precursore di format educativi che, in Italia e all'estero, avrebbero successivamente posto il gioco e l'interazione con i giovani spettatori al centro del processo di apprendimento. In questa trasmissione, pensata espressamente per l'infanzia, Manzi appare per la prima volta anche come animatore: la sua familiarità con il mondo dei bambini fu una delle ragioni principali della sua scelta come conduttore di *Snip e Snap*.

Bruno Munari e la televisione come spazio di sperimentazione progettuale

Anche Bruno Munari ha avuto un rapporto significativo con il mezzo televisivo, che ha saputo esplorare non come semplice supporto di trasmissione, ma come spazio espressivo e progettuale, in cui testare – con il linguaggio proprio della tv – forme di didattica visiva e operativa rivolte all'infanzia⁸. La sua partecipazione alla televisione comprende esperienze

⁸ Una prima, seppur sintetica, menzione dell'attività televisiva di Bruno Munari si trova nel volume di Roberto Farné, dove *Costruire è facile* è inserito nel più ampio panorama dell'educazione televisiva italiana del secondo Novecento. Lo studioso ne riconosce il valore come tentativo di alfabetizzazione visiva per l'infanzia, ma il riferimento resta circoscritto, senza indagare il potenziale progettuale dell'intervento munariano né il rapporto tra linguaggio televisivo e metodologia educativa. R. Farné, *Buona maestra TV*, cit.

Di maggiore ampiezza è il contributo di Angela Articoni, che indaga gli interventi munariani in *Costruire è facile* e i video *L'arte come gioco* all'interno di una riflessione metodologico-pedagogica centrata sull'educazione alla creatività. La studiosa ricostruisce la struttura e le tecniche adottate nei laboratori televisivi, facendo emergere la continuità con le esperienze successive nei musei e nelle scuole. Il merito del suo lavoro è duplice: da un lato, intercetta la rilevanza dello spazio televisivo nella sperimentazione munariana; dall'altro, chiarisce come la trasmissione non si configuri come un semplice contenitore divulgativo, ma come un vero e proprio "laboratorio pubblico", dove il fare artistico si intreccia con il pensiero narrativo, il gioco e la scoperta individuale. Tuttavia, il taglio prevalentemente "didattico-laboratoriale" del saggio tende a trascurare una più esplicita problematizzazione del medium televisivo, che resta sullo sfondo e non viene indagato come ambiente discorsivo e performativo con proprie regole, vincoli e potenzialità. A. Articoni, "L'arte come gioco: Bruno Munari e l'invenzione della video-didattica", *El Futuro del Pasado*, n. 10, 2019, pp. 607-621, testo disponibile al sito: <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.023> (ultima consultazione: 7 maggio 2025).

Decisamente più centrato sulla specificità mediale dell'esperienza televisiva è il contributo di Guido Bartorelli, che offre una lettura sistematica di *Costruire è facile* a partire da un'attenta analisi delle fonti primarie, in particolare dei numeri del «Radiocorriere». Lo studioso patavino restituisce non solo la complessità progettuale del programma, ma anche la sua rilevanza nella definizione di una "didattica d'artista", capace di coniugare funzione educativa, linguaggio visivo e sensibilità progettuale. Il saggio di Bartorelli riconosce alla

diverse per formato, obiettivi e modalità di intervento. Tra le esperienze televisive più significative cui Bruno Munari prese parte si segnalano: *Costruire è facile* (1956), *C'era una volta, necessità della fiaba* (1971), *La scatola dei giochi* (1976), *Buonasera con... Bruno Munari* (1979), *L'albero azzurro* (1990)⁹. Il suo rapporto con la televisione, pur estendendosi fino agli inizi degli anni Novanta, si concentra, soprattutto, tra la seconda metà degli anni Cinquanta e i primi anni Settanta, periodo in cui Munari interviene attivamente come progettista e conduttore, trasformando la televisione in un vero e proprio laboratorio di ricerca visiva e pedagogica, capace di fondere sperimentazione linguistica, gioco creativo e progettualità educativa.

Tra queste, *Costruire è facile* rappresenta l'esperienza più paradigmatica, sia perché anticipa molte delle successive fasi creative del designer, sia perché consente di cogliere con particolare evidenza l'approccio munariano alla televisione come spazio progettuale e didattico. Il programma, articolato in puntate rivolte all'infanzia, andò in onda per tutto il 1956 nella fascia pomeridiana della *TV dei ragazzi*: inizialmente ogni giovedì a partire dal 2 febbraio, e poi, dalla ripresa dopo la pausa estiva, ogni venerdì a partire dal 30 settembre. Si configurava come una vera e propria officina del

televisione un ruolo attivo nel processo formativo: non mera cassa di risonanza, ma dispositivo semiotico e culturale che Munari utilizza per disinnescare l'idea elitaria dell'arte, rendendola gesto condivisibile, processo accessibile, gioco progettuale. In questo senso, il lavoro di Bartorelli apre a una rilettura critica del percorso munariano, evidenziando come l'esperienza televisiva non sia affatto marginale ma anticipi diverse delle sue successive pratiche laboratoriali. G. Bartorelli, "Didattica d'artista in tv: *Costruire è facile* di Bruno Munari", *Sciambi. Ricerche*, n. 8, 2020, pp. 36-43.

A Guido Bartorelli va, inoltre, la mia gratitudine per la generosa disponibilità nel condividere materiali e per il confronto critico, che ha accompagnato e arricchito l'elaborazione di alcune delle riflessioni qui sviluppate sul rapporto di Munari con il mezzo televisivo.

⁹ *Costruire è facile* (1956) è un programma per bambini trasmesso dalla RAI all'interno della "TV dei ragazzi", in cui Munari mostrava come realizzare giocattoli e oggetti utilizzando materiali semplici; *C'era una volta, necessità della fiaba* (1971) è una trasmissione dedicata al ruolo della fiaba nello sviluppo affettivo, cui parteciparono anche Gianni Rodari e Italo Calvino; *La scatola dei giochi* (1976), trasmessa su Rete 2 della RAI, presentava attività manuali guidate da Munari, affiancato da Guido Bertello e Franco Mello; *Buonasera con... Bruno Munari* (1979) è un contenuto divulgativo tra arte e spettacolo collocato nel palinsesto serale della RAI; *L'albero azzurro* (1990) è una trasmissione per l'infanzia (3-6 anni) alla cui progettazione educativa Munari collaborò. Per un'analisi più approfondita delle puntate de *La scatola dei giochi*, si rimanda alla visione dei filmati conservati presso le teche della RAI e alla relativa documentazione d'archivio, che evidenzia la scansione cronologica degli episodi e la distinzione tra gli interventi di Munari e quelli dei colleghi. Un contributo significativo in tal senso è rappresentato dalla tesi di laurea magistrale di Beatrice Andreose, intitolata *La scatola dei giochi: un impegno di Bruno Munari in RAI*, discussa presso l'Università degli Studi di Padova nell'a. 2022/2023, sotto la supervisione del prof. Guido Bartorelli.

fare. Ogni puntata vedeva Munari al centro dell'inquadratura, dietro un tavolo da lavoro, affiancato da due bambini che seguivano passo passo le sue indicazioni. Con materiali semplici – fili di ferro, cartone, carta colorata, turaccioli, forbici, pinze – realizzava oggetti e giocattoli “migliori di quelli veri”, invitando i piccoli spettatori a fare altrettanto. La suddivisione della trasmissione in puntate, articolate in attività tra loro collegate secondo un criterio di apprendimento graduale e per livelli, ha reso possibile un insegnamento sequenziale e progressivo. Questo formato ha generato un senso di attesa e di suspense per ciascun nuovo episodio, valorizzando appieno una delle caratteristiche fondamentali del linguaggio televisivo: la capacità di incuriosire, intrattenere e fidelizzare lo spettatore.

L'intento non era illustrativo, ma profondamente esperienziale: costruire, manipolare, sperimentare diventavano atti cognitivi ed estetici, modi per conoscere il mondo attraverso il contatto diretto con la materia. La ripetizione strutturata del formato – ogni settimana un nuovo oggetto, una nuova tecnica – assecondava le regole della comunicazione televisiva, suscitando attesa e fidelizzazione, ma al tempo stesso favoriva un apprendimento progressivo, graduale. La dimensione del gioco¹⁰ veniva riconosciuta come elemento fondamentale per lo sviluppo del programma. Munari trasforma così il dispositivo televisivo in un'estensione del laboratorio: lo schermo si fa spazio operativo, in cui l'apprendimento si lega al gioco, alla sorpresa, e... all'errore. Il bambino non è spettatore ma potenziale co-autore, chiamato a rifare, variare, inventare. Questa didattica visiva, animata da gesti e materiali, introduce precocemente i principi che Munari svilupperà nei suoi laboratori artistici per l'infanzia a partire dagli anni Settanta.

In questa prospettiva, la televisione si conferma, nella pratica munariana, come un mezzo capace di veicolare una pedagogia dell'immaginazione attiva, ludica, progettuale in cui si impara facendo e si pensa costruendo. In sintesi, Munari applicava i principi della pedagogia attiva, introducendo strumenti e tecniche, permettendo poi ai bambini di sperimentare autonomamente e discutere i risultati insieme. Un'esperienza che resta esemplare non solo per la qualità della proposta, ma per la sua capacità di integrare linguaggi diversi in un unico gesto educativo, restituendo pienamente l'idea di Munari come progettista di ambienti di apprendimento e di educazione estetica, prima ancora che di oggetti o immagini.

¹⁰ M. Campagnaro, “The function of play in Bruno Munari's children's books. A historical overview”, *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, n. 11 (3), 2016, pp. 93-105.

14.3. Educare in televisione: sintonie tra Manzi e Munari

Il confronto tra le esperienze televisive di Alberto Manzi e Bruno Munari consente di far emergere non solo punti di contatto tematici o stilistici, ma una più profonda affinità di visione, radicata in un'idea di educazione come pratica situata, sperimentale e trasformativa. Manzi e Munari, pur con linguaggi e percorsi differenti, condividono una tensione progettuale che si manifesta nell'uso consapevole dei materiali e dei linguaggi visivi, nella costruzione di ambienti di apprendimento e nella ricerca di una forma di educazione pubblica, accessibile e generativa.

Va, inoltre, rilevato come, sul piano cronologico, sia Bruno Munari ad anticipare l'esperienza televisiva di Alberto Manzi. *Costruire è facile*, trasmesso nel 1956 all'interno della *TV dei ragazzi*, precede di quattro anni l'inizio di *Non è mai troppo tardi* e rappresenta, a tutti gli effetti, uno dei primi tentativi di utilizzare il mezzo televisivo come spazio educativo laboratoriale. Se Manzi è diventato il volto riconosciuto dell'alfabetizzazione televisiva, Munari, pur non essendo ricordato come educatore televisivo, ha contribuito, in modo pionieristico, a esplorare le potenzialità della televisione come ambiente di sperimentazione progettuale ed educativa.

In questa prospettiva, è possibile leggere l'esperienza munariana non solo come antecedente temporale, ma anche come una sorta di prefigurazione metodologica, che in parte prepara il terreno per lo stesso Manzi. Il suo modo di “abitare” lo schermo, con strumenti semplici (gessetto, forbici, carta, foglia, materiali naturali), gesti misurati e appropriati, attenzione all'oggetto e al processo, restituisce una visione della televisione non come canale trasmissivo, ma come laboratorio visivo e cognitivo. Una convergenza che, seppure mai dichiarata, si rivela con chiarezza quando si osservano le rispettive pratiche educative: una tensione condivisa a piegare il mezzo televisivo verso una funzione formativa, centrata sull'infanzia, sul fare e sull'immaginare.

Le riflessioni che seguono si configurano come ipotesi di convergenza che, pur muovendo da contesti diversi, si intrecciano nell'orizzonte dell'attivismo pedagogico: una prospettiva che riconosce nell'infanzia un campo di possibilità cognitive e creative, e nei media, in particolare nella televisione, un dispositivo da riarticolare criticamente, capace di farsi spazio educativo.

14.3.1. La pedagogia del visivo

Entrambe le trasmissioni utilizzano la pedagogia visiva come strumento fondante dell'apprendimento. Alberto Manzi, in *Snip-Snap*, struttura

una didattica che parte dalla visualizzazione: il cagnolino Snap e le forbici Snip diventano elementi concreti per dimostrare come un semplice pezzo di carta possa essere trasformato in un oggetto riconoscibile, giocabile, narrabile. Bruno Munari, in *Costruire è facile*, adotta un metodo analogo: attraverso oggetti comuni – fili di ferro, cartoncino, materiali naturali – mostra ai bambini come costruire artefatti, favorendo una comprensione diretta e operativa. La pedagogia visiva, in entrambi i casi, si configura come dispositivo mediatore fra concetto e forma, pensiero e gesto: è ciò che consente a un pubblico giovane di passare dall'astratto al concreto, dall'intuizione alla conoscenza, attraverso l'osservazione e la ripetizione.

14.3.2. L'esperienza del fare

Un altro punto centrale di entrambe le trasmissioni è l'esperienza del fare. Per Manzi, il fare rappresenta un'opportunità per i bambini di apprendere attraverso la manualità, costruendo giocattoli con carta e materiali semplici. Munari, dal canto suo, fa lo stesso con materiali più vari e stimola i bambini a esplorare le possibilità creative degli oggetti comuni. In questo approccio, sia Manzi che Munari pongono l'attenzione sull'atto pratico come strumento di apprendimento, seguendo i principi della pedagogia attiva, in cui il bambino e la bambina diventano i protagonisti del proprio percorso di conoscenza attraverso l'azione concreta, non sono ricettori passivi ma soggetti agenti.

14.3.3. La maestria dell'esemplificazione

Sia Manzi che Munari dimostrano una straordinaria abilità nel portare esempi concreti ed efficaci, capaci di tradurre concetti astratti in gesti e azioni comprensibili. Entrambi semplificano idee complesse, rendendole accessibili attraverso la creazione di oggetti o situazioni tangibili. Manzi, con il cagnolino di carta e le forbici, costruisce un processo di apprendimento immediato e coinvolgente, in cui la manualità diventa linguaggio. Munari, con i suoi giocattoli costruiti a partire da materiali semplici, guida i bambini a sperimentare il legame diretto tra idea e forma. In entrambi i casi, l'esemplificazione non è solo un mezzo illustrativo, ma un vero e proprio dispositivo didattico: permette ai bambini di vedere, toccare e trasformare le conoscenze, rendendo l'apprendimento più duraturo, personale e significativo.

14.3.4. Il rigore del metodo

Per Manzi e Munari, il metodo educativo si fonda su un coinvolgimento diretto e attivo del bambino, sollecitato a fare esperienza in prima persona, anche esplorando i margini dell'errore, dell'imprevisto e dell'incompiuto. L'uso di materiali semplici, familiari, facilmente accessibili risponde a una precisa intenzionalità pedagogica: offrire strumenti che possano essere manipolati, trasformati, ordinati, classificati, dando forma a un sapere concreto e situato. Gli oggetti diventano così il centro dell'azione educativa nel loro approccio: maneggiare, costruire, disfare vale più del prodotto finale, perché è nel processo — e non nell'esito — che si genera apprendimento. Tuttavia, questa apertura alla sperimentazione non è sinonimo di improvvisazione. Al contrario, si regge su un solido impianto metodologico: il rigore e la disciplina del pensiero orientano la libertà creativa. Come afferma Munari, da un "grande rigore nasce una grande libertà"¹¹.

In entrambi i programmi, il metodo occupa una posizione centrale ed è fondato su un approccio sperimentale chiaro. In *Snip-Snap*, Manzi propone di creare figure nuove piegando o tagliando la carta in modi inusuali, spingendo i bambini a interrogarsi sulle possibilità insite nei materiali quotidiani. Munari, dal canto suo, stimola l'esplorazione di oggetti comuni come fili di ferro, verdure, materiali poveri, per generare forme inattese. Ed è proprio nell'uso inedito del quotidiano che si colgono sorprendenti consonanze tra i due: basti pensare ai timbri realizzati da Manzi con le patate nelle sue trasmissioni e al lavoro di Munari che, con la stessa matrice vegetale, trasforma l'insalata in un laboratorio visivo, giocando con texture, cromatismi, impronte. Questo approccio aiuta i bambini a sviluppare un pensiero flessibile e dinamico, in cui l'inconsueto non è un ostacolo, ma parte integrante del processo di apprendimento, e la sperimentazione si afferma come pratica fondativa del conoscere.

14.3.5. Il ruolo della creatività

In *Snip-Snap*, Manzi invita i bambini a trasformare i materiali – in particolare la carta – in oggetti narrabili e giocabili. L'uso delle forbici per dare vita al cagnolino Snap, ad esempio, non è solo un esercizio di manualità, ma un vero e proprio avvio all'immaginazione. L'oggetto ritagliato non è mai fine a sé stesso, ma diventa spunto per esplorare relazioni, costruire

¹¹ A. Tanchis, *Bruno Munari*, Corraini, Mantova 2024, p. 73.

storie, dare forma al pensiero. È una creatività applicata che, pur ancorata a materiali minimi, sollecita nei bambini processi cognitivi articolati, immaginazione progettuale e autonomia. Munari, in *Costruire è facile*, mette in campo un repertorio più ampio di materiali – carta, scatole di fiammiferi, fili di ferro, legno, cartone – ma con un approccio analogo. La sua idea di “giocattoli migliori di quelli veri” traduce in forma televisiva la convinzione che il valore di un oggetto non risieda nella sua perfezione tecnica o estetica, ma nella sua capacità di stimolare l’inventiva e il pensiero divergente. In entrambi i casi, la creatività non è presentata come qualità eccezionale o talento individuale, ma come competenza educativa da esercitare attraverso l’osservazione, la manipolazione, il gioco. Manzi e Munari condividono l’idea che la televisione, se progettata consapevolmente, possa attivare nei bambini e nelle bambine una capacità di invenzione concreta. È un’educazione alla creatività che passa attraverso gesti accessibili e quotidiani, ed è capace di generare apprendimenti profondi e duraturi.

14.3.6. Il gioco come pratica educativa

In entrambe le trasmissioni il gioco è inteso come dispositivo epistemologico: una modalità primaria di esplorazione e di costruzione della conoscenza. Manzi e Munari riconoscono nel gioco una funzione cognitiva e affettiva profonda, capace di connettere l’azione alla comprensione, l’emozione alla riflessione. In *Snip-Snap*, il gioco si struttura intorno a gesti elementari – piegare, ritagliare, incollare – che attivano l’immaginazione e stimolano la manualità. Il cagnolino Snap, costruito con la carta e guidato dalle forbici Snip, non è soltanto un prodotto finito, ma diventa occasione narrativa, motore di domande, soglia simbolica. In *Costruire è facile*, Munari porta la logica del gioco verso una dimensione più plurisensoriale. I materiali proposti – fili di ferro, cartoni, carta, legno, spaghi – non sono mai usati nella loro funzione abituale, ma vengono reinvestiti di significati inattesi. Il loro impiego ludico e creativo invita a sospendere l’uso funzionale quotidiano per aprire lo sguardo su ciò che può apparire altro, insolito, sorprendente. In questa logica, l’ordinario diventa straordinario proprio perché sottratto al suo contesto abituale. Il gioco che ne scaturisce attiva tutti i sensi e stimola un apprendimento che è insieme corporeo, percettivo e simbolico. Il gioco è utilizzato come metodo per esplorare il mondo, per apprendere attraverso il coinvolgimento sensoriale e per spingere bambini e bambine a combinare, grazie ad esso, curiosità, stupore e tensione cognitiva.

14.4. Manzi e Munari: pedagogie a confronto tra convergenze e scarti nell’orizzonte della televisione educativa

Il confronto tra queste due figure fa emergere convergenze significative che si iscrivono nell’orizzonte dell’attivismo pedagogico. Hanno contribuito in modo originale alla riflessione sull’educazione nel Novecento, posizionando il bambino al centro di un progetto formativo fondato sull’autonomia del fare e del pensare. Entrambi, inoltre, sono animati da una profonda tensione etica e democratica. Per Manzi, l’educazione è un atto politico, uno strumento di emancipazione collettiva; per Munari, la cultura e la creatività devono essere aperte e accessibili. L’idea di un sapere condiviso, costruito con gli altri e per gli altri, è un elemento che lega profondamente le loro visioni pedagogiche.

Come si è indagato, le loro biografie e le loro opere si presentano come sistemi complessi, interconnessi, in cui estetica, educazione e comunicazione si intrecciano in modo dinamico. Tuttavia, all’interno di questa fitta trama di risonanze, si delineano anche importanti divergenze, che non ne contraddicono l’affinità, ma ne precisano i contorni e ne valorizzano la singolarità.

Munari, a partire dagli anni Settanta, sceglie di rivolgersi principalmente all’infanzia, che considera meno condizionata dalle strutture socio-culturali e più disponibile alla sperimentazione libera. La sua pedagogia si fonda sull’eliminazione del superfluo, sulla leggerezza dell’intervento, sulla riduzione della parola a favore di un’immagine che non descrive, ma suggerisce: l’immagine è autonoma, autosufficiente, capace di attivare immaginazione e pensiero senza bisogno di spiegazioni. Manzi, al contrario, mantiene un impianto narrativo forte, costruito sull’uso intenzionale della parola, in un dialogo costante con chi apprende.

Questa divergenza metodologica si riflette anche nella concezione della pedagogia visiva: in Manzi, l’immagine sostiene e accompagna la parola, rendendo accessibile il sapere attraverso un processo dialogico; in Munari, l’immagine precede e sospende la parola, sollecitando un processo immaginativo libero e personale.

Anche il modo in cui costruiscono il racconto e l’atmosfera che lo accompagna segna una netta differenza tra i due. In Manzi, una vena affabulatoria attraversa profondamente la sua pedagogia: in lui, il senso dell’avventura e dell’esplorazione non è solo un dispositivo educativo, ma una cifra esistenziale. Munari, invece, rifugge ogni romanticismo pedagogico. La sua è una rivoluzione silenziosa, costruita nell’operosità quotidiana, nel gesto minimo, nella precisione progettuale. Il suo pensiero si muove tra rigore e libertà, senza bisogno di grandi narrazioni, figure epiche o eroiche.

E queste differenze si riflettono con chiarezza anche nell'uso che ciascuno fa del mezzo televisivo.

In conclusione, Manzi e Munari rappresentano due modalità diverse, ma entrambe radicali, di abitare lo spazio televisivo come luogo educativo. Se il primo lo trasforma in una scuola diffusa e partecipativa, il secondo lo reinventa come laboratorio di esplorazione visiva e sensoriale. Due visioni che, nel loro intrecciarsi tra consonanze e dissonanze, continuano a interrogare con forza il rapporto tra educazione, media e immaginari pedagogici.

Bibliografia

- Articoni A., "L'arte come gioco: Bruno Munari e l'invenzione della video-didattica", *El Futuro del Pasado*, n. 10, 2019, pp. 607-621, testo disponibile al sito <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.023> (ultima consultazione: 7 maggio 2025).
- Bartorelli G., "Didattica d'artista in tv: *Costruire è facile* di Bruno Munari", *Sciami. Ricerche*, n. 8, 2020, pp. 36-43.
- Bravi L., *La televisione educativa in Italia. Un percorso di storia sociale dell'educazione*, Anicia, Roma 2021.
- Campagnaro M., "The function of play in Bruno Munari's children's books. A historical overview", *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, n. 11 (3), 2016, pp. 93-105.
- Canevaro A., Manzi G., Volpi D., Farné R., *Un maestro nella foresta. Alberto Manzi in America Latina*, EDB, Bologna 2017.
- Convertini T., *L'ABC di Alberto Manzi. Maestro degli italiani*, Anicia, Roma 2024.
- D'Antonio P., *Ogni altro sono io. Alberto Manzi: maestro e scrittore umanista*, Castelvecchi, Roma 2024.
- Eco U., *La vertigine della lista*, Bompiani, Milano 2009.
- Farné R., *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, Nuova edizione, Bologna University Press, Bologna 2024.
- Farné R., *Buona maestra TV. La RAI e l'educazione da "Non è mai troppo tardi" a "Quark"*, Carocci, Roma 2003.
- Giancane D., *Alberto Manzi o il fascino dell'infanzia*, Fabbri, Milano 1975.
- Manzi G., *Non è mai troppo tardi... Alberto Manzi, una vita tante vite*, ADD Editore, Torino 2024.
- Mugerli S., *La televisione italiana sulle riviste per ragazzi. Dal 1954 al 1964*, ETS, Pisa 2021.
- Pellegrini E., *Gian Burrasca, Pinocchio & company. Il racconto televisivo per ragazzi 1954-1994*, RAI-Nuova ERI, Torino 1995.
- Tanchis A., *Bruno Munari*, Corraini, Mantova 2024.

15. Alberto Manzi traduttore di classici per ragazzi presso l'editrice La Scuola

di Claudia Alborghetti

15.1. Dai Programmi Ermini al progetto editoriale de La Scuola

Il presente contributo rielabora i risultati preliminari di una ricerca in corso presso il Fondo La Scuola iniziato nel 2024¹. L'ipotesi di ricerca si concentra sulla collaborazione di Alberto Manzi con la casa editrice bresciana, iniziata proprio negli anni Cinquanta del Novecento inserendosi nel filone della letteratura giovanile.

Nel 1955, la scuola italiana diede avvio ai Programmi Ermini per la formazione primaria², orientati ad «assicurare alla totalità dei cittadini quella formazione basilare della intelligenza e del carattere, che è condizione per un'effettiva e consapevole partecipazione alla vita della società e dello Stato»³. Obiettivo lungimirante, ma di difficile attuazione immediata in un contesto sociale che negli anni Cinquanta registrava ancora un livello di analfabetismo e semianalfabetismo elevato⁴. Tuttavia, lo sguardo educativo ricadeva sulla «naturale sete di conoscere» dell'alunno per incoraggiarne la partecipazione attiva alla propria formazione, procedendo dallo sguardo olistico sulla realtà verso un'indagine personale sugli elementi che compongono la realtà stessa. Luciano Caimi evidenzia nei programmi «una prospettiva pedagogico-metodologica all'insegna dell'attivismo e del

¹ Da qui in poi il riferimento a questo fondo sarà FLS. Il Fondo si trova presso la sede dell'Università Cattolica del Sacro Cuore a Mompiano (Brescia), il carteggio citato più avanti si trova nel faldone Autori MAN-MAR.

² I nuovi programmi per la scuola elementare furono approvati dall'allora Ministro della Pubblica Istruzione Giovanni Rufo Ermini, in carica tra il 1954 e il 1955 sotto il ministero Scelba.

³ Il D.P.R. 14 giugno 1955, n. 503 – Programmi didattici per la scuola primaria, è disponibile al sito della Gazzetta Ufficiale www.gazzettaufficiale.it (29/03/2025).

⁴ E. De Fort, *Scuola e analfabetismo nell'Italia del '900*, Il Mulino, Bologna 1995.

globalismo»⁵ che trovò accoglienza nella spinta innovatrice in ambito editoriale per ragazzi⁶.

Nei nuovi programmi, lettura e scrittura si distinguono per il carattere esplorativo che prende le mosse da quella sete di conoscenza propria del bambino in età evolutiva. La curiosità per lettura e scrittura viene sostenuta con attività di gioco che possano introdurre l'alunno a familiarizzare con queste abilità nel modo più naturale possibile utilizzando gli strumenti didattici a disposizione in aula. L'apprendimento deve procedere per gradi crescenti di difficoltà, dagli elementi grafici di base fino a formulare pensieri autonomi, riorganizzarli in forma scritta, avvalendosi del sussidio di libere letture. A partire dalla classe terza, quarta e quinta queste letture entrano a far parte della quotidianità dei ragazzi con opere italiane e straniere di qualità, adeguate all'età dell'alunno.

L'obiettivo educativo finale dedicato a lettura e scrittura è da ricercarsi nello sviluppo della capacità di ricerca delle informazioni necessarie ai diversi contesti di vita, oltre che alla capacità di riordinare i pensieri e comunicare adeguatamente nella vita di tutti i giorni.

Queste disposizioni ebbero l'effetto di alimentare l'interesse verso la letteratura giovanile con nuove collane dedicate o con la ristrutturazione di progetti editoriali comprendenti ritraduzioni e riduzioni di classici per l'infanzia. Tra le case editrici più attive in quegli anni era presente La Scuola Editrice di Brescia, che accanto ad una produzione saggistica consolidata nel tempo, già negli anni Cinquanta mostra un'attenzione particolare verso la produzione letteraria giovanile includendo anche opere straniere in traduzione.

15.2. Il contributo della casa editrice La Scuola

La Scuola Editrice quindi lavora a «collane di carattere culturale, pedagogico, educativo, scolastico e professionale»⁷ che testimoniano su vari livelli il grado di specializzazione e di esplorazione delle opportunità aperte dai nuovi programmi scolastici. Per giovani lettori, la collana *I primi. Collana di classici adattati e ridotti per la gioventù* avviata nel 1951 e

⁵ L. Caimi, «Nell'Italia contemporanea», in L. Pazzaglia (a cura di), *Editrice La Scuola, Catalogo storico 1904-2004*, La Scuola, Brescia 2004, p. 75.

⁶ Boero e De Luca ricordano che la spinta innovatrice degli anni Cinquanta era però ancora viziata da pregiudizi e censure, ma la svolta degli anni Sessanta porta ad uno stretto rapporto scuola-editoria che risulterà interessante proprio per la casa editrice oggetto di questo contributo.

⁷ L. Caimi, «Nell'Italia contemporanea», op. cit., p. 69.

diretta da Lino Monchieri ha l'intento di riproporre classici in un formato più accessibile al lettore in crescita⁸. A questa collaborano, tra gli altri, Angela Latini⁹ e Alberto Manzi: quest'ultimo si occuperà della traduzione e riduzione dei due libri della giungla di Rudyard Kipling¹⁰.

Tracce della collaborazione attorno alle riduzioni di Manzi per La Scuola si possono trovare nel FLS. La casa editrice, nella persona di Mario Comassi, stringe un rapporto epistolare continuativo con Manzi che propone diverse direzioni di indagine letteraria per coinvolgere i giovani lettori. Uno dei primi contatti con l'Editrice avviene a seguito dell'invio del manoscritto *Il tesoro di Zi' Cesareo* nel 1953, che però non trova accoglienza presso le collane già attive. Nello stesso anno, Manzi compare come curatore della riduzione di *Peter Pan nei giardini di Kensington*, ponendo le basi per la proposta de La Scuola a Manzi di ridurre *Il libro della giungla*, in riferimento sia al primo sia al secondo libro, di Rudyard Kipling. Manzi accetta con slancio e nel 1957 escono tre volumi tradotti¹¹. Del processo traduttivo e di riduzione, o dei commenti editoriali dei revisori non vi è traccia nello scambio epistolare, tuttavia la proposta della casa editrice si inserisce in un filone di biografie di scrittori per l'infanzia che include anche Kipling¹².

⁸ Giuseppe Evelino Angelo Monchieri (1922-2001), detto Lino, fu una figura di spicco in ambito bresciano per il suo coinvolgimento in area pedagogica e editoriale. L'inizio della sua collaborazione con La Scuola Editrice avviene nel 1940, con particolare attenzione alla produzione letteraria per ragazzi. Si veda F. Bonazzoli, *I libri di Lino Monchieri in Università Cattolica*. (n.d.), testo disponibile al sito <https://brescia-raccoltestoriche.unicatt.it/storie/lino-monchieri-nei-fondi-delluniversita-cattolica/> (ultima consultazione: 29/03/2025).

⁹ Angela Latini (1907-1986) vinse il Premio Firenze nel 1954 con *Za il tartufaiò*, tradotto in inglese nel 1960 da Archibald Colquhoun, traduttore anche di Italo Calvino. Per La Scuola Editrice, Latini scrive sia opere originali (*Una strada una vita*, 1970; *Sette salti dopo morto*, 1972; *Viva la libertà*, 1973), sia la riduzione di *Piccole donne* come classico per l'infanzia (1969).

¹⁰ In una lettera dattiloscritta da FLS, datata 10 gennaio 1955, Manzi accetta l'incarico di ridurre i due volumi del *Libro della giungla* di Rudyard Kipling avviando una collaborazione che durerà all'incirca fino al 1960.

¹¹ Per La Scuola Editrice nel 1957 Manzi riduce *Il libro della giungla*, *Mowgli (Il libro della giungla)* e *Storie proprio così*. Solo per l'ultimo volume è indicato che la traduzione è di Alberto Manzi, per gli altri si ritrova la dicitura "A cura di". Ad un'analisi più approfondita dei record bibliografici *Il libro della giungla* in seconda edizione porta il titolo *I racconti della giungla*, mentre *Mowgli* nel 1962 viene ripubblicato come *Il libro della giungla*. Per l'analisi in corso si è preferito utilizzare quest'ultima edizione del 1962 perché ancora reperibile fuori archivio per ricerca personale. È stato effettuato un attento confronto con la prima edizione del 1957 per verificare l'accuratezza del testo. Il lavoro di Manzi come mediatore di classici per i giovani lettori si estende fino al *Giro del mondo in ottanta giorni* di Jules Verne, pubblicato nel 1960 e ancora nel 1962.

¹² G. Freddi, *Rudyard Kipling*, La Scuola, Brescia 1955.

La fiducia della casa editrice nei confronti di Manzi si rinnova nel 1958 con una richiesta di collaborazione per la traduzione e riduzione de *L'isola del tesoro* di Robert Louis Stevenson¹³.

Il presente contributo intende intrecciare il materiale tradotto con le testimonianze dei protagonisti nel carteggio del FLS e indagare le strategie di riduzione messe in atto da Manzi. Infatti, non è stato possibile recuperare le richieste di revisione proposte dalla casa editrice¹⁴, sarà una fase di approfondimento futuro per meglio comprendere il processo di realizzazione del progetto editoriale in mano a Manzi. Tuttavia, uno sguardo alle riduzioni de *Il libro della giungla* e de *L'isola del tesoro* possono indirizzare lo sguardo di ricerca verso le necessità di lettura del giovane lettore negli anni Cinquanta e all'apertura verso i classici filtrata da un autore per ragazzi già noto alla casa editrice, ancora prima della fortunata trasmissione televisiva *Non è mai troppo tardi* che consacrerà Alberto Manzi come icona educativa¹⁵.

15.3. *Il libro della giungla* a cura di Alberto Manzi

Storicamente, nella letteratura per l'infanzia gli esempi di riscrittura e riduzione sono numerosi. Le ragioni di questa pratica editoriale si possono trovare nel momento evolutivo che interessa il giovane lettore, che ha ancora una limitata esperienza del mondo e capacità di concentrazione alla lettura in via di sviluppo. In questa direzione si inseriscono riduzioni e riscritture di fiabe e di classici che abbracciano un ventaglio ampio di possibilità, «da minime alterazioni a riscritture radicali»¹⁶. Renata Lollo riconosce come elemento caratteristico della letteratura giovanile il ruolo attivo dei lettori che si appropriano delle opere non specificamente prodotte per loro, che a pieno titolo entrano a far parte della storia della letteratura giovanile¹⁷ e tracciano l'interesse crescente delle case editrici per una divulgazione mirata al piacere della lettura.

¹³ Pubblicato nel 1883, divenne uno dei classici della letteratura giovanile dedicata alle avventure per mare.

¹⁴ Nel corso della stesura del contributo, il Centro Studi Alberto Manzi è in fase di trasloco e gli archivi che potrebbero custodire questa documentazione non sono accessibili.

¹⁵ A tal proposito si rimanda al volume di R. Farné, *Buona maestra Tv. La Rai e l'educazione. Da «Non è mai troppo tardi» a «Quark»*, Carocci, Roma 2003.

¹⁶ G. Lathey, *Translating Children's Literature*, Routledge, Oxon, New York 2016, p. 113.

¹⁷ La definizione completa riconosce la letteratura giovanile come il «Complesso delle opere letterarie specificamente proposte all'attenzione e alla fruizione di un pubblico compreso nell'arco dell'età evolutiva e di quelle che, pur scritte in origine per adulti, sono state apprezzate nel tempo e sentite come proprie dai giovani lettori.» Citato in S. Fava (a cura di), *La letteratura per l'infanzia a partire dagli studi di Renata Lollo*, Pensa Multimedia, Lecce, Rovato 2021, p. 105.

Che queste opere siano o meno tradotte poco importa al lettore in crescita, che non legherà il piacere della scoperta letteraria al nome di chi traduce o riduce il testo che sta leggendo, piuttosto coltiverà il proprio spazio di riflessione nel dialogo intimo con il testo per raccogliere le suggestioni offerte tra le pagine. Gillian Lathey e Riitta Oittinen ricordano che ogni opera di adattamento richiede creatività, il tocco personale del traduttore e/o riduttore che operano prendendo in considerazione una serie di fattori sociali, culturali, editoriali del contesto di arrivo, tutti riferibili in prima istanza alla natura del pubblico di giovani lettori che leggerà l'opera¹⁸.

Grazie al contributo di Giulia Manzi, figlia di Alberto, è stato possibile recuperare una memoria di lavoro del padre e aggiungere un tassello di conoscenza alla collaborazione sui classici con La Scuola. La traduzione dal testo di partenza non veniva da Manzi, ma con molta probabilità da un traduttore. Il compito di Manzi è quindi quello di ridurre e rivisitare stilisticamente la prima traduzione, come confermato dalla dicitura «a cura di» nell'edizione a stampa. Non sono presenti parti introduttive o conclusive, solo a chiusura del volume la lista dei volumi appartenenti alla stessa collana.

L'analisi testuale verterà su alcuni passaggi specifici che riassumono delle caratteristiche del testo di Kipling che riguardano il rapporto con il lettore e i passaggi descrittivi dell'ambiente della giungla.

In prima istanza, bisogna ricordare che la richiesta avanzata dalla casa editrice era di ridurre i due libri della giungla. La struttura del testo di Kipling è costituita da brevi storie per raccontare, non in sequenza temporale, l'abbandono di Mowgli da parte della sua famiglia umana, l'accoglienza presso i lupi, il suo esilio e la vendetta finale che chiude il cerchio di crescita del personaggio. Nella riduzione di Manzi, questa struttura a capitoli è stata mantenuta, ma l'ordine rivisto per assicurarsi che il lettore potesse seguire la crescita e la maturazione di Mowgli secondo una logica evolutiva. Per questo nel primo capitolo, dove dall'abbandono e adozione di Mowgli si passa al suo esilio (per poi ritornare alla sua infanzia nei capitoli successivi nel testo di Kipling), Manzi decide di spostare l'esilio di Mowgli più avanti nella narrazione e creare un capitolo a parte come collegamento tra la sua infanzia tra gli animali selvaggi e il futuro nella comunità umana.

Kipling scrisse queste storie mentre era già tornato negli Stati Uniti con la famiglia. È stato suggerito che il desiderio di scrivere della propria infanzia¹⁹ attraverso le storie della giungla sia nato dalla sua nuova espe-

¹⁸ G. Lathey, *Translating Children's Literature*, cit.; R. Oittinen, *Translating for Children*, Garland, New York 2000.

¹⁹ Rudyard Kipling nasce nel 1865 a Bombay e resterà in India fino ai sei anni. Questa breve permanenza rimarrà viva nei ricordi di Kipling, che ritornerà da adulto per rimanere in India altri sette anni lavorando come giornalista.

rienza come padre, che lo ha avvicinato al suo lato bambino cresciuto in terra straniera²⁰. Per questo motivo, il testo di partenza è inframmezzato da passaggi descrittivi dell'ambiente, di termini indiani, di canti della giungla²¹, ma soprattutto traspare il desiderio di rappresentare la giungla come un luogo sicuro anche per un bambino.

Nel primo capitolo quindi, si incontra la famiglia di lupi che accoglierà il bambino.

It was seven o'clock of a very warm evening in the Seeonee hills when Father Wolf woke up from his day's rest, scratched himself, yawned, and spread out his paws one after the other to get rid of the sleepy feeling in their tips. Mother Wolf lay with her big grey nose dropped across her four tumbling, squealing cubs, and the moon shone into the mouth of the cave where they all lived²².

La notte era scesa da poco. Per tutto il giorno il sole aveva picchiato senza posa sulle colline di Seeonee.

Papà Lupo si destò dal suo riposo diurno, si grattò, sbadigliò, e stirò le zampe una dopo l'altra per liberare le estremità dal torpore del sonno.

Mamma Lupa stava distesa col grosso muso grigio tra i suoi quattro cuccioli che si rotolavano guaendo.

La luna inargentava l'ingresso della tana ove la famigliola viveva²³.

La riscrittura di Manzi procede per semplificazione. Dall'incipit che non menziona l'ora del giorno (sono le sette di sera nel testo di Kipling), alle brevi frasi coordinate che separano nettamente lo svolgersi delle azioni per ogni soggetto (il sole, Papà Lupo, Mamma Lupa, la luna), si osserva una tendenza a restare vicino al testo di partenza nei contenuti principali, tenendo a mente la necessità di ridurre la struttura sintattica per un pubblico giovane.

Kipling occasionalmente si rivolge al lettore per accompagnarlo nei meandri delle leggi della giungla, in particolare nel primo capitolo nelle leggi del branco dei lupi:

²⁰ J. Montefiore, «Kipling as a children's writer and the *Jungle Books*», in H. J. Booth (a cura di), *The Cambridge Companion to Rudyard Kipling*, Cambridge, Cambridge University Press 2011, pp. 97-98.

²¹ Sulle caratteristiche e l'utilità narrativa di questi passaggi in rima si rimanda a S. Benson, «Kipling's Singing Voice: Setting the "Jungle Books"», *Critical Survey*, vol. 13, n. 3, 2001, pp. 40-60.

²² R. Kipling, *The Jungle Book*, Oxford, Oxford University Press 2007, p. 1.

²³ R. Kipling, *Il libro della giungla*, La Scuola, Brescia 1962, p. 9.

The Law of the Jungle lays down very clearly that any wolf may, when he marries, withdraw from the Pack he belongs to; but as soon as his cubs are old enough to stand on their feet he must bring them to the Pack Council, which is generally held once a month at full moon, in order that the other wolves may identify them. After that inspection the cubs are free to run where they please, and until they have killed their first buck no excuse is accepted if a grown wolf of the Pack kills one of them. The punishment is death where the murderer can be found; and if you think for a minute you will see that this must be so²⁴.

La Legge della Giungla stabilisce molto chiaramente che ogni lupo può, quando sposa, ritirarsi dal branco a cui appartiene; ma appena i suoi cuccioli sono cresciuti abbastanza da reggersi in piedi, egli deve condurli al Consiglio del Branco, affinché [sic] gli altri lupi possano identificarli. Dopo questa ispezione i cuccioli sono liberi di andare dove vogliono e fino a che non hanno ucciso il loro primo capriolo, nessuna scusa è accettata se uno dei lupi adulti del branco li uccide. La morte è la punizione del trasgressore della Legge²⁵.

Questo passaggio evidenzia proprio nell'ultima frase un invito a riflettere sulla legge della giungla e alla giustizia che impartisce su chi trasgredisce. Il lettore è portato a concordare con la voce narrante e a condannare l'infanticidio²⁶ come abominevole perfino tra gli animali. La riduzione di Manzi è aderente al testo di Kipling sia nel contenuto sia nella struttura narrativa, ma nell'ultima frase l'appello al lettore viene eliminato a favore di un'affermazione definitiva che non lascia spazio alla riflessione.

Nel capitolo successivo, l'unico nella riduzione a seguire l'ordine dato da Kipling, la frase di collegamento con il primo capitolo che segna l'esilio di Mowgli e il futuro scontro con la tigre Shere Khan, nemico giurato del ragazzo, è eliminata per mantenere lo sviluppo cronologico deciso da Manzi.

Altri elementi ridotti sono i passaggi descrittivi che possono appesantire la narrazione. È il caso della fuga delle scimmie Bandar-log quando rapiscono Mowgli da Baloo e Bagheera per attirare la loro attenzione.

Then they began their flight; and the flight of the Monkey-People through tree-land is one of the things nobody can describe. They have their regular

²⁴ R. Kipling, *The Jungle Book*, op. cit., pp. 7-8.

²⁵ R. Kipling, *Il libro della giungla*, op. cit., p. 15.

²⁶ J. Montefiore, «Kipling as a children's writer and the *Jungle Books*», cit., p. 100. Montefiore si spinge ad ipotizzare che Kipling utilizzi queste frasi dirette al lettore proprio per stabilire regole morali comuni e definire l'atteggiamento consenziente del lettore che è «thoughtful, judicious, and if need be ruthless, as befits future officers of the Empire». *Ibid.*

roads and cross-roads, up hills and down hills, all laid out from fifty to seventy or a hundred feet above ground, and by these they can travel even at night if necessary. Two of the strongest monkeys caught Mowgli under the arms and swung off with him through the tree-tops, twenty feet at a bound. Had they been alone they could have gone twice as fast, but the boy's weight held them back. Sick and giddy as Mowgli was he could not help enjoying the wild rush, through the glimpses of earth far down below frightened him, and the terrible check and jerk at the end of the swing over nothing but empty air brought his heart between his teeth²⁷.

Poi presero a fuggire; e la fuga del Popolo delle scimmie attraverso le regioni degli alberi è una delle cose che nessuno può descrivere.

Due delle scimmie più grosse avevano afferrato Mowgli sotto le braccia e balzavano da una cima all'altra con salti di cinque, sei metri. Se fossero state sole, sarebbero potute andare due volte più in fretta, ma il peso del ragazzo rallentava la loro corsa.

Mowgli godeva di quella corsa pazzo, benchè [sic] provasse nausea e avesse il capogiro e la terra che vedeva di sfuggita giù nel profondo lo spaventasse²⁸.

La scelta di ridurre questa folle corsa lontano dai guardiani di Mowgli è giustificata dal testo stesso: se Kipling dichiara che non si possa descrivere (ma poi prosegue descrivendo questa rocambolesca fuga tra gli alberi), nella riduzione di Manzi la logicità del testo definisce la narrazione, limitando la descrizione solo agli elementi necessari a comprendere l'azione in atto.

Da questi esempi è possibile cogliere alcuni indizi sul percorso di riduzione del classico di Kipling sulle avventure di Mowgli, in cui l'attenzione all'integrità del messaggio è centrale in una narrazione improntata ad intrattenere il giovane lettore anche attraverso la selezione e la riorganizzazione dei capitoli secondo un'ottica di maturazione del protagonista.

15.4. *L'isola del tesoro* tradotta e ridotta da Alberto Manzi

La casa editrice scrive a Manzi nell'aprile del 1958 con una proposta editoriale dedicata alla riduzione di altre due opere classiche: *L'isola del tesoro*, di Stevenson, e *Il lampionaio* di Susanna Cummins²⁹. Si definiscono i limiti della riduzione, la cifra che sarà corrisposta per ciascuna riduzione, le tempistiche di consegna. Manzi accetta e avvia il lavoro.

²⁷ R. Kipling, *The Jungle Book*, op. cit., pp. 34-35.

²⁸ R. Kipling, *Il libro della giungla*, op. cit., p. 28.

²⁹ Scritta nel 1854, arriva in Italia con una prima traduzione per Sonzogno nel 1895.

Una prima revisione della traduzione arriva nel 1958, dalla risposta educata ma critica di Manzi si intuisce la linea di lavoro che ha seguito:

[...] I° - Essendo, la mia, una traduzione dall'ORIGINALE, è più che facile che essa possa collimare con altre traduzioni originali. (e la BUR, per quel che ne so, traduce i testi integralmente).

2° - Di passi omessi non ce ne sono; ci sono soltanto delle riduzioni di descrizioni che non danno nessun fastidio alla continuità del lavoro. Le stesse impercettibili riduzioni che apportai ai Libri della Giungla.

3° - I titoli dei capitoli sono quel che sono; non posso permettermi io di cambiare, ad esempio LA MACCHIA NERA (titolo) con qualcosaltro [sic].

4° - Onestamente posso assicurarti d'aver lavorato sull'Isola del Tesoro con lo stesso spirito con cui ho lavorato sui Libri della Giungla. [...] ³⁰.

Manzi dichiara di aver lavorato dall'originale, «con lo stesso spirito con cui ho lavorato sui Libri della Giungla». Tuttavia, non aveva una conoscenza approfondita della lingua e, secondo le informazioni gentilmente fornite da Giulia Manzi, era possibile che si fosse affidato ad una traduzione già esistente. Ciò potrebbe giustificare la precisazione tra parentesi riguardo alla BUR, che «traduce i testi integralmente». Le uniche modifiche apportate sono definite «impercettibili» perché non hanno ricadute dirette sullo svolgimento della trama, mentre i titoli dei capitoli devono rimanere come da testo di partenza e secondo le scelte di Stevenson. Dalla missiva di Comassi in risposta alle giustificazioni proposte da Manzi, si legge «Carissimo, prendo atto della tua più che legittima difesa, e aggiungo subito che, così stando le cose, la rielaborazione dovrà essere meno profonda»³¹, rispettando quindi la linea di lavoro di Manzi.

Ad uno sguardo più attento al lavoro pubblicato nel 1959, del quale si propongono alcuni stralci dalla ristampa del 1982, si osserva la strategia di riduzione.

Il narratore, il giovane Jim Hawkins, si ritrova suo malgrado coinvolto in una caccia al leggendario tesoro del Capitano Flint. Il primo ufficiale del Capitano, Billy Bones, divenuto custode della mappa del tesoro, si rifugia nella locanda gestita dalla famiglia Hawkins, ma è inseguito dai suoi vecchi compagni di bordo che cercano di sottrargli la mappa. Stevenson adotta un gergo particolare per Billy Bones:

“Thunder!” he cried. “A week! I can't do that; they'd have the black spot on me by then. The lubbers is going about to get the wind of me this blessed

³⁰ Lettera da Alberto Manzi a Mario Comassi, 3 ottobre 1958.

³¹ Lettera da Mario Comassi ad Alberto Manzi, 7 ottobre 1958.

moment; lubbers as couldn't keep what they got, and want to nail what is another's. Is that seamanly behaviour, now, I want to know? But I'm a saving soul. I never wasted good money of mine, nor lost it neither; and I'll trick 'em again. I'm not afraid on 'em. I'll shake out another reef, matey, and daddle 'em again'³².

– Maledizione! – gridò – Una settimana! È impossibile: prima di allora mi manderanno la macchia nera. In questo dannato momento quei furfanti stan preparandosi per darmi la caccia! Scimuniti, incapaci di conservare ciò che avevano, ora vorrebbero sgraffignare quello degli altri. Ma li metterò nel sacco, io; non mi fanno mica paura. Mollerò un altro terzarolo (1) e li lascerò ancora a bocca aperta³³.

La parlata sgrammaticata di Billy Bones viene resa in traduzione con parole tronche («stan preparandosi») e il gergo marinaresco viene ridotto mantenendo intatta la caratteristica ruvida e scontrosa del pirata, grazie a un linguaggio di uso comune per definire lo stato di allerta di Bones («dannato», «sgraffignare», «non mi fanno mica paura»). Per tradurre l'espressione «I'll shake out another reef», in traduzione si sceglie di trattenerne il linguaggio specialistico e chiarire il termine «terzarolo» con una nota per il lettore meno esperto³⁴.

Non mancano riferimenti culturali al popolo inglese e alla sua tradizione marinaresca:

“Nay,” replied the squire. “Hands was one of mine.”

“I did think I could have trusted Hands,” added the captain.

“And to think that they're all Englishmen!” broke out the squire. “Sir, I could find it in my heart to blow the ship up.”

“Well, gentlemen,” said the captain, “the best that I can say is not much. We must lay to, if you please, and keep a bright look out. It's trying on a man, I know. It would be pleasanter to come to blows. But there's no help for it till we have our men. Lay to, and whistle for a wind, that's my view”³⁵.

³² R. L. Stevenson, *Treasure Island*, Giunti, Firenze 2001, p. 30.

³³ R. L. Stevenson, *L'isola del tesoro*, La Scuola, Brescia 1982, p. 25.

³⁴ Manzi «sognava di fare il capitano di lungo corso» e la riduzione di un'opera come quella di Stevenson riporta in numerose occasioni terminologia nautica. La frequentazione dell'Istituto Nautico in età giovanile del Manzi avrà senza dubbio guidato la scelta dei termini da mantenere ed eventualmente spiegare tramite nota a piè di pagina. La citazione viene dai ricordi della figlia Giulia, in G. Manzi, *Il tempo non basta mai*. Alberto Manzi una vita tante vite, add Editore, Torino 2014, p. 106.

³⁵ R. L. Stevenson, *Treasure Island*, op. cit., p. 86.

— No — chiari il cavaliere — Hands era uno dei miei.

— Ed io che mi sarei fidato di Hands! — mormorò il capitano. — Ebbene, signori, dobbiamo attendere e far buona guardia. Non c'è nulla da fare sin quando non conosceremo i nostri uomini³⁶.

Il riferimento all'onore dei marinai inglesi («And to think that they're all Englishmen!») lancia un messaggio implicito al lettore britannico che può coglierne l'importanza. In traduzione è stato eliminato perché di difficile comprensione per un giovane lettore italiano. In questo passaggio, il consiglio che si riunisce è formato principalmente da marinai esperti che utilizzano espressioni gergali note nell'ambiente, come «whistle for a wind»³⁷. In questo caso Manzi sceglie di eliminarle sia per tenere alta la tensione narrativa, sia per soddisfare le esigenze della casa editrice che chiedeva un limite di cartelle per la riduzione.

15.5. Considerazioni conclusive

Le libere letture suggerite dai Programmi Ermini, a partire dalla terza elementare, forniscono lo spunto per offrire ai giovani lettori un panorama letterario sempre più ampio che abbracci anche la traduzione di classici stranieri. La casa editrice La Scuola coglie l'opportunità di collaborare con autori e autrici attivi nell'ambito della letteratura giovanile, tra cui Alberto Manzi, proponendo riduzioni di qualità di classici tradotti.

Dalle evidenze qui riportate, che raccolgono spunti dallo scambio epistolare tra Manzi e la casa editrice accompagnati da un'analisi descrittiva di alcuni stralci dalle riduzioni per Kipling e Stevenson, è possibile allargare lo sguardo su un progetto editoriale che si situa tra le maglie dei Programmi, verso un coinvolgimento dei giovani lettori che alimenti la curiosità oltre i confini dell'esperienza quotidiana. L'impegno di Manzi si avvicina alle esigenze della casa editrice in un contesto educativo in evoluzione per costruire un percorso di riduzione volto a confermare la centralità del potenziale pubblico di lettori e con questo intento mantenersi fedele all'arte narrativa dell'autore originale. Per Kipling, l'opera di riduzione richiede un certo grado di creatività nella struttura generale del testo che segue la crescita del protagonista. Gli interventi testuali tengono alta l'attenzione sull'azione, tralasciando le ricche descrizioni ambientali di Ki-

³⁶ R. L. Stevenson, *L'isola del tesoro*, op. cit., p. 81.

³⁷ In gergo marinaresco, significa attendere e sperare che qualcosa di inaspettato si realizzi, Cfr. Chambers's Twentieth Century Dictionary disponibile al sito www.finedictionary.com/Whistle%20for%20a%20wind (ultima consultazione: 29/03/2025).

pling. Per Stevenson invece, la modalità narrativa originale rimane intatta nella sua freschezza in riduzione, pur sacrificando alcuni elementi gergali o marcatamente culturali che Manzi considera secondari, portando ai giovani lettori le caratteristiche sia descrittive degli ambienti e dei personaggi, sia linguistiche, nella caratterizzazione dei protagonisti.

Manzi impiega le sue capacità narrative al servizio sia dei giovani lettori ai quali queste pubblicazioni erano destinate, sia rispettando i dettami editoriali imposti dalla casa editrice nella misura in cui la qualità del risultato soddisfa le aspettative di Manzi stesso. Su questo punto però, lasciamo ad una futura ricerca la possibilità di completare lo scambio epistolare recuperando anche la voce della casa editrice.

Bibliografia

- Benson S., "Kipling's Singing Voice: Setting the 'Jungle Books'", *Critical Survey*, vol. 13, n. 3, 2001.
- Boero P., De Luca C., *La letteratura per l'infanzia*, Laterza, Bari 2012.
- Bonazzoli F., *I libri di Lino Monchieri in Università Cattolica* (n.d.), testo disponibile al sito <https://brescia-raccoltestoriche.unicatt.it/storie/lino-monchieri-nei-fondi-delluniversita-cattolica/> (ultima consultazione: 29/03/2025).
- Caimi L., «Nell'Italia contemporanea», in L. Pazzaglia (a cura di), *Editrice La Scuola, Catalogo storico 1904/2004*, La Scuola, Brescia 2004, pp. 69-92.
- Chambers's Twentieth Century Dictionary disponibile al sito www.finedictionary.com/Whistle%20for%20a%20wind (ultima consultazione: 29/03/2025).
- De Fort E., *Scuola e analfabetismo nell'Italia del '900*, Il Mulino, Bologna 1995.
- Farné R., *Buona maestra Tv. La Rai e l'educazione. Da «Non è mai troppo tardi» a «Quark»*, Carocci, Roma 2003.
- Fava S. (a cura di), *La letteratura per l'infanzia a partire dagli studi di Renata Lollo*, Pensa Multimedia, Lecce, Rovato 2021.
- Freddi G., *Rudyard Kipling*, La Scuola, Brescia 1955.
- Fondo La Scuola, Centro di documentazione e ricerca "Raccolte Storiche" dell'Università Cattolica, sede di Brescia, Archivio Editrice La Scuola, sezione Autori.
- Kipling R., *The Jungle Book*, Oxford University Press, Oxford 2007.
- Kipling R., *Il libro della giungla*, La Scuola, Brescia 1962.
- Lathey G., *Translating Children's Literature*, Routledge, Oxon, New York 2016.
- Manzi G., *Il tempo non basta mai. Alberto Manzi una vita tante vite*, add Editore, Torino 2014.
- Montefiore J., *Kipling as a children's writer and the Jungle Books*, in H. J. Booth (a cura di), *The Cambridge Companion to Rudyard Kipling*, Cambridge University Press, Cambridge 2011, pp. 95-110.
- Oittinen R., *Translating for Children*, Garland, New York 2000.
- Pazzaglia L. (a cura di), *Editrice La Scuola, Catalogo storico 1904-2004*, La Scuola, Brescia 2004.
- Stevenson R. L., *Treasure Island*, Giunti, Firenze 2001.

16. Educare a pensare: il valore della lettura in Alberto Manzi

di Elisa Maia

16.1. Alberto Manzi: costruttore di sentieri

Andrea Canevaro affermava che nella nostra storia sono esistiti educatori che possono essere considerati "contrabbandieri", personaggi straordinari che hanno tracciato sentieri tra territori che conoscono il confine solo come divisione e barriera¹. Infatti, specifica Canevaro, esistono frontiere ufficiali, che stabiliscono in modo insindacabile chi è dentro e chi è fuori: questi sono i confini. Tuttavia, seppure il confine abbia una sua utilità, comporta anche dei rischi: primo fra tutti quello di chiudersi in una identità forzata, apparentemente protettiva, che è necessariamente escludente. Contestualmente ai confini, tuttavia, esistono i sentieri: valichi praticati dai contrabbandieri, che nascono dal bisogno di uscire dalla solitudine e dall'isolamento cui talvolta il confine può costringere. Proprio in questi spazi di apertura si può provare a intercettare l'Alberto Manzi "contrabbandiere": nel mondo di mezzo, a costruire passaggi, ad accompagnare per mano i viandanti.

L'agire militante di Manzi, in senso pedagogico e civico, può essere letto attraverso la sua caparbia costruzione di sentieri, intesi come possibilità di acquisizione di visibilità e potere per tutti e tutte. I sentieri, infatti, nascono dalla necessità di sverlarsi al mondo, per potersi avvalere della collaborazione di chi sta oltre la montagna, oltre quei confini che possono trasformarsi in barriere che dividono chi sa da chi non sa, chi abita da chi non abita, chi c'è ma non è visto. I sentieri, allora, rappresentano una strada per andare verso qualcuno, sono movimento e speranza, il passaggio per l'incontro con l'alterità, per il riconoscimento reciproco.

¹ Cfr. A. Canevaro, *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Erickson, Trento 2006.

Nella sua esistenza Alberto Manzi è stato autore e conduttore di programmi televisivi e radiofonici, scrittore per ragazzi e ragazze, educatore e insegnante². Un maestro poliedrico, che ha saputo abitare con una profonda consapevolezza storica e politica le contraddizioni del proprio tempo, intrecciando la pratica educativa e didattica a quella civica e incarnando con grande coerenza il rapporto inscindibile che c'è tra l'essere cittadino e l'essere maestro. Un rapporto di natura strettamente politica, nella misura in cui la politica è fare insieme, è essere insieme nella comunità e per la comunità. In tal senso quella del maestro Manzi può essere definita una consapevolezza attiva, agente, caratterizzata da un'instancabile partecipazione sociale, che ha contraddistinto il suo impegno come cittadino ed educatore.

16.2. Leggere, pensare, comunicare: alcune tracce della didattica di Manzi

Se il maestro Manzi, nella prospettiva delineata sopra, può essere definito un "educatore contrabbandiere", è necessario chiedersi come ha costruito sentieri, come ha promosso, per l'umanità che ha incontrato sul suo percorso di educatore e maestro, una maggiore visibilità, un'acquisizione di potere come cittadini e cittadine del proprio tempo.

Perché tu sai leggere, Pedro? (...). Ora capisco perché sei 'così'. (...). Così ribelle, audace... uno che non ha paura...³

Così Félix si rivolge a Pedro in *La luna nelle baracche*⁴, quando Pedro, indio che sa leggere e scrivere e che si ribella ai soprusi inflitti ai contadini del villaggio da parte del padrone dell'hacienda, lo coinvolge in una delle sue azioni di rivolta contro le ingiustizie subite. Nella logica di Manzi la lettura può rappresentare uno strumento capace di orientarsi con consapevolezza nella complessità del mondo, favorendo il processo di emancipazione e riscatto sociale degli individui.

² Cfr. R. Farné, «Alberto Manzi: la comunicazione educativa, la qualità didattica e l'eticità della scuola», in M. Aglieri, A. Augelli (a cura di), *A scuola dai maestri. La pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e don Milani*, FrancoAngeli, Milano 2020, pp. 31-40.

³ A. Manzi, *La luna nelle baracche*, Edizioni di storia e letteratura, Roma 2024, p. 66.

⁴ Pubblicato per la prima volta nel 1974, insieme a *El loco* (1979) e a *E venne il sabato* (2005), rappresenta uno dei romanzi della cosiddetta "trilogia sudamericana" di Manzi.

Il tema della parola, dell'alfabetizzazione, è centrale nell'opera di Manzi, tanto che, come sottolinea Farné, per Manzi «(...) imparare a pensare e a dire il pensiero, è un'azione pedagogica e politica: significa dare alle persone, a partire dall'infanzia, il principale strumento con cui affermare la propria dignità e la propria libertà»⁵.

In un appunto dattiloscritto conservato presso l'Archivio Manzi di Bologna il maestro si interroga rispetto alla posizione dell'infanzia nella società:

Bambino solo al centro dell'universo? È difficile rispondere a questo interrogativo; (...). Apparentemente il bambino non è "solo", non è dimenticato. Convegni, studi, dibattiti... si parla del bambino, solo del bambino; questo secolo sembra essere il secolo del bambino. (...). Ma in realtà non è aiutato a crescere. Questo è il grosso problema. Gli viene dato tutto (o niente), ma non la possibilità di crescere come "uomo" in un mondo che è assolutamente nuovo, che cresce con una rapidità estrema, che mitizza, minaccia, soffoca, persuade in tutti i modi⁶.

In questo scritto Manzi enuclea chiaramente alcuni aspetti cardine delle sue concezioni di scuola e società. La scuola è un'istituzione che forma soggetti capaci di libertà rispetto alle logiche dominanti⁷, affinché le persone possano inserirsi in un contesto sempre più complesso. Al contempo dagli appunti emerge una concezione di infanzia come categoria sociale competente, a cui gli adulti non sanno proporre conoscenze e strumenti utili a inserirsi nella multiproblematività dei contesti in cui sono inseriti. Manzi, infatti, richiama la sola apparente centralità che viene attribuita all'infanzia nella società, evidenziando le contraddizioni che sono sottese a una narrazione dominante che vuole il bambino protagonista delle preoccupazioni degli adulti, ma a cui viene offerta una formazione che lo relega a una condizione di passività rispetto al contesto culturale a cui appartiene. Il bambino, sottolinea Manzi, viene affidato alla scuola con la speranza che questa lo aiuti a leggere e a capire, poiché il fine di tale istituzione deve essere quello di:

⁵ R. Farné, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, 2. ed. ampliata, Bologna University Press, Bologna 2024, p. 86.

⁶ A. Manzi, «Bambino solo al centro dell'universo?», in *Bambino solo al centro dell'universo?*, Archivio Centro "Alberto Manzi", AMD003, AMD003 002DAT, Dattiloscritto, Bologna, p. 1 (ultima consultazione: 10/07/2024).

⁷ Cfr. M. Michelini, «Alberto Manzi: Un maestro di pedagogia militante», in *Pedagogia più Didattica*, 10 (2), 2024, pp. 34-46, testo disponibile al sito: <https://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/en/visualizza/pdf/1546> (ultima consultazione: 30/05/2025).

(...) educare i ragazzi alla vita di domani, pertanto a comprendere, a saper reagire di fronte all'imprevisto, ad avere il senso preciso della propria responsabilità e delle responsabilità sociali; deve educare a pensare. E pensare significa avere sempre desto il proprio senso critico, avere la capacità di ascoltare, di vedere, di discutere di riflettere⁸.

Dalle parole del maestro emerge una particolare attenzione alla dimensione comunicativa della relazione educativa, declinata attraverso le competenze di ascolto, discussione e riflessione che devono essere sostenute a promosse nell'ambiente scolastico. A tal proposito Emili e Lupi⁹ evidenziano che al centro della strategia motivazionale-didattica di Manzi vi fosse proprio il risveglio o l'attivazione dell'urgenza di comunicare. Infatti la motivazione all'apprendimento, in Manzi, sembra spesso essere di tipo comunicativo, tanto che per lui i contenuti e le informazioni dell'insegnamento acquisiscono un senso laddove diventano oggetto del desiderio da parte di chi apprende. In tal senso, perciò, la significatività dell'esperienza proposta in ambito didattico acquista una predominanza particolare, andando a sostenere le opportunità motivazionali degli studenti e delle studentesse.

A conferma di ciò, una testimonianza diretta proviene dalle parole di un'allieva del maestro Manzi, Elisa Manacorda:

Le lezioni del maestro avevano una caratteristica fondamentale, (...). Si parlava moltissimo. Si discuteva tanto. E di temi difficili, alti: la democrazia, il rapporto con lo straniero (...). 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 vista¹⁰.

⁸ *Ivi*, p. 2.

⁹ Cfr. A. E. Emili, A. Lupi, "Alberto Manzi: between inclusive teaching and distance learning", in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 1, 2023, pp. 57-65, testo disponibile al sito: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/6387> (ultima consultazione: 09/04/2025).

¹⁰ E. Manacorda, «Educare a pensare», in A.A.VV., *L'eredità dei grandi maestri. Storie di un passato da riscoprire per rispondere alle sfide del presente*, 2016, testo disponibile al sito: www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/02/CentroAlbertoManzi-Eredita-dei-grandi-maestri.pdf (ultima consultazione: 09/04/2025), p. 66.

Il racconto di Manacorda fa emergere, inoltre, il ruolo dell'insegnante, nello specifico dell'esperienza manziana, come facilitatore del processo di costruzione della conoscenza, in coerenza con una proposta didattica di matrice costruttivista in cui il bambino è al centro dell'apprendimento, impegnandosi attivamente nella comprensione del mondo. Una prospettiva educativa affine ai valori della psicologia culturale, con particolare riferimento al principio del costruttivismo che Bruner¹¹ esplicita evidenziando in che modo la costruzione della realtà costituisca il prodotto del fare significato, dunque del processo culturale, richiedendo all'educazione un lavoro decisivo nell'aiutare bambini e giovani a usare gli strumenti funzionali a tale scopo, affinché possano adattarsi al mondo e, se necessario, cambiarlo.

In funzione di una simile concezione dell'insegnamento, pertanto, l'aula scolastica di Manzi assumeva le caratteristiche di un laboratorio, dove le attività svolte richiedevano una densità di comunicazione reciproca, in cui il bambino era invitato ad abitare il processo di apprendimento con il corpo, i sensi e l'intelligenza, sostanziando un'attività didattica frutto di un continuo esercizio tra pensiero, linguaggio e azione¹². Un esempio ce lo restituisce lo stesso Alberto Manzi, in riferimento alla comprensione del significato della parola libertà:

– Che cos'è la libertà? – ho chiesto allora.

– Fare il proprio comodo senza obbligare gli altri a fare quello che vogliamo noi.

(...).

Non ho commentato.

Ma quando è venuta l'ora della ricreazione e i ragazzi volevano uscire per andare al bagno, mi sono sdraiato lungo la porta della classe, in modo da impedire l'apertura della porta stessa.

(...).

– (...). Non sono libero di farlo? Che cos'è la libertà?... Su, l'avete detto voi stessi poco fa...

– Libertà è fare il proprio comodo senza obbligare gli altri a fare quello che vogliamo noi.

– Allora io sto facendo il mio comodo.

(...).

– È vero! – ha detto qualcuno – Lei è libero di starsene per terra... ma anche noi siamo liberi di andare al bagno. Però lei approfitta della sua libertà per distruggere la nostra.

¹¹ J. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 2002, p. 32.

¹² R. Farné, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, cit. p. 35.

– Allora non è vero che la libertà è fare il proprio comodo senza obbligare gli altri a fare quello che vogliamo.

(...).

La discussione riprese, e alla fine si giunse a questa definizione:

– “Libertà significa fare il proprio comodo senza obbligare gli altri a fare quello che vogliamo noi e rispettando la libertà degli altri”.

– (...)¹³.

L'approccio educativo e didattico del maestro Manzi, perciò, è prioritariamente teso all'educare a pensare, che lui ritiene essere il fine principale della scuola. Una capacità, questa, che si collega strettamente alle competenze di lettura, intese come abilità fondamentali per farsi comprendere dagli altri membri della società¹⁴.

16.3. Il diritto di saper leggere il mondo

In *Spunti per lezioni di educazione civica*¹⁵ Manzi dedica un capitolo al diritto di essere uomo. Alternando la scrittura alle illustrazioni, sottolinea quale sia la differenza sostanziale tra l'uomo e gli altri esseri viventi, cioè il pensiero, la capacità di assumere decisioni. La riflessione prosegue con la raffigurazione di un uomo in catene:

Quest'uomo imbavagliato, costretto a fare ciò che gli altri vogliono, è un uomo?

Non può parlare, non può muoversi come e dove gli pare. Non è più libero. Privato delle sue libertà (di pensare, di esprimersi, di decidere) l'uomo non è più uomo. Purtroppo l'uomo può esistere senza la possibilità di essere veramente un uomo. EPPURE EGLI HA IL DIRITTO DI ESSERE UOMO¹⁶.

Senza negare le ingiustizie, le condizioni di disumanizzazione cui alcune vite sono costrette, Manzi offre un orizzonte possibile di affermazione della propria umanità, che passa attraverso la possibilità di dirsi: pensando,

¹³ Id., *Spunti per lezioni di educazione civica: la società*, s.d., p. 7, testo disponibile al sito: www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/03/CentroAlbertoManzi-La-societa.pdf (ultima consultazione: 30/05/2025).

¹⁴ Id., *Titolo mancante*, s.d. Appunti originali disponibili al sito: www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/02/CentroAlbertoManzi-radio.pdf. Gli appunti riguardano la progettazione di un programma argentino di alfabetizzazione nazionale a distanza via radio. Il programma, del 1987, si intitolava *Más vale tarde que nunca*.

¹⁵ Id., *Spunti per lezioni di educazione civica: la società*, p. 10.

¹⁶ Ivi, p. 6.

esprimendosi, decidendo. In questo senso Alberto Manzi, come ha scritto Canevaro, era un educatore che accettava la sfida del limite: raggiungeva l'altro, il soggetto in crescita, dove era, per poi sfidarlo, portarlo a diventare un soggetto che sa, che vuole, che può. Una consapevolezza pedagogica che per alcuni aspetti ha anticipato il concetto di autodeterminazione, idea fondante degli attuali studi sull'inclusione, intesa come «(...) abilità personale per individuare ed ottenere obiettivi, fondata su una conoscenza e una valorizzazione di se stessi»¹⁷. Un concetto che, nella prospettiva delle *Capabilities*, invita a tener conto dell'azione reciproca attuata dalle caratteristiche individuali e dalle restrizioni sociali, obbligando a una riflessione sul ruolo dei contesti nell'ampliamento delle possibilità dei singoli¹⁸.

In questa prospettiva un aspetto centrale del progetto pedagogico di Manzi è rappresentato dall'educazione a pensare, che costituisce il fine ultimo, squisitamente politico, della scuola. Tra i più importanti mezzi atti a questo scopo il maestro individua la lettura:

La scuola si preoccupa di insegnare la tecnica del leggere, ma non riesce a dare il “gusto” del leggere (...). E leggere è estremamente importante, “saper” leggere è estremamente importante.

Pensate quanta persuasione occulta c'è oggi. (...) Ci si lamenta, ad esempio, che i ragazzi subiscono passivamente ore ed ore di televisione e per questo non leggono, per questo vogliono e guardano solo le immagini dei fumetti... Questi “mezzi” sono ormai proprietà della società. (...) Io penso che sia invece importante preparare la gente a saper usare la televisione, il giornale, il fumetto... tutto quel che c'è, tutto quel che ci sarà. E c'è un solo modo di prepararli: abituarli a tenere sempre desto il proprio senso critico; con una parola: pensare, saper pensare¹⁹.

Nel pensiero di Manzi è possibile rintracciare una correlazione diretta tra le competenze di lettura e l'esercizio di un agire consapevole all'interno della società. Saper accedere alla parola scritta come attributo indispensabile per partecipare attivamente al mondo economico, politico, culturale e sociale. La parola scritta come abilitazione all'esserci, ad occupare il proprio posto nel mondo, ad organizzare il futuro; ma anche come *agency*, diritto alla relazione attiva con l'alterità. La parola come voce, dunque, che sancisce e rivendica una reciprocità capace non solo di affermare la propria presenza, ma addirittura di modificare le strutture sociali, nell'esercizio

¹⁷ A. Hoffman, S. Field, «Promoting self-determination through effective curriculum development», in *Intervention in school and clinic*, 30(3), 1995, p. 136.

¹⁸ L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma 2017, p. 60.

¹⁹ A. Manzi, «Bambino solo al centro dell'universo?», in *Bambino solo al centro dell'universo?*, cit. pp. 2-3.

attivo del proprio pensiero e della propria cittadinanza. Precisa ancora Manzi:

Leggere fa pensare.
Si può ascoltare e non pensare.
Si può vedere e non pensare.
Non si può leggere e non pensare²⁰.

16.4. Leggere fa pensare: Pattualità di Alberto Manzi

Alberto Manzi, che si è altresì occupato di editoria didattica e divulgativa (scolastica e non), operava una precisa distinzione tra il processo di apprendimento del leggere e l'educazione alla lettura. Con particolare riferimento all'editoria scolastica, la qualità peculiare di un buon libro, a suo avviso, risiedeva nella capacità di stimolare il bambino alla lettura e allo sforzo a cui tale attività necessariamente obbliga, suscitando quella irrinunciabile tensione cognitiva che risponde al bisogno di curiosità e conoscenza, favorendo l'apprendimento²¹. Il libro, infatti, può rappresentare uno strumento essenziale nella formazione completa e ricca del bambino, sollecitando la curiosità, la comprensione verbale e le competenze cognitive²².

È chiaro, dunque, che nel disegno pedagogico e didattico di Manzi una scuola appiattita sulla sola dimensione strumentale della lettura ne mortifica il potenziale in termini di formazione culturale del soggetto²³. La lettura, infatti, deve configurarsi come un'esperienza che stimola l'abitudine all'introspezione, a interrogarsi e a riflettere sul significato e sui grandi temi dell'esistenza²⁴, aprendo alla possibilità di sostenere e nutrire un pensiero critico e riflessivo, essenziale per abitare con consapevolezza e positività le contraddizioni della contemporaneità. In un simile progetto pedagogico di formazione integrale della persona, che è anche necessariamente un progetto politico, è utile richiamare quella che Nussbaum identifica come immaginazione narrativa, cioè una delle competenze di cittadinanza indispensabili per orientarsi coscientemente tra le sfide che la contemporaneità impone. Tale competenza è definibile come la «(...) la capacità di pensarsi nei panni di un'altra persona, di essere un lettore intelligente della

²⁰ A. Manzi, «Bambino solo al centro dell'universo?», in *Bambino solo al centro dell'universo?*, pp. 3-4.

²¹ R. Farné, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, cit., pp. 94-95.

²² Cfr. E. Catarsi, *Leggere e capire. La comprensione delle storie nella scuola dell'infanzia e elementare*, Del Cerro, Tirrenia (PI) 1993.

²³ Cfr. R. Farné, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, cit.

²⁴ Cfr. A. Nobile, *Lettura e formazione umana*, La Scuola Editrice, Brescia 2004.

sua storia, di comprenderne le emozioni, le aspettative e i desideri»²⁵. La lettura, quindi, riveste un ruolo cruciale nello sviluppo di tale competenza, poiché consente di sollecitare e sviluppare capacità di decentramento e negoziazione di senso grazie all'interazione tra la persona che legge e le storie dei personaggi che incontra.

La lettura, ancora, è fondamentale sin dalla più tenera età, poiché costituisce – soprattutto se praticata in famiglia – un'esperienza affettiva che consente di arricchire il lessico, educa al riconoscimento dei fonemi, associando gli apprendimenti a una situazione piacevole. Le ricerche, inoltre, dimostrano che i bambini e le bambine che vivono in contesti alfabetizzati hanno maggiori probabilità di divenire lettori esperti, incorrendo con minore probabilità in difficoltà di apprendimento in età scolare²⁶. Tuttavia, i più recenti dati sulla lettura dei libri in Italia, pubblicati dall'Istat nel 2023²⁷, mostrano segnali solo parzialmente incoraggianti rispetto alle abitudini di lettura dei cittadini e delle cittadine. Seppure tra i lettori più affezionati vi siano giovani e giovanissimi, il 17,4% delle persone di 6 anni e più sono lettori “deboli” (cioè leggono al massimo 3 libri in un anno), il 15,4% lettori “medi” (3-11 libri in un anno); solo il 6,4%, infine, sono lettori “forti” (almeno 12 libri nell'ultimo anno). A tal proposito è utile sottolineare che, come rileva Openpolis, sono 1 su 3 i bambini che leggono se i genitori non sono lettori; tra i coetanei con genitori che leggono la quota sale a 3 su 4, evidenziando il ruolo che l'ambiente familiare può rivestire nei processi di educazione alla lettura; un aspetto, quest'ultimo, messo in luce anche dallo stesso Manzi.

Nella complessità dei sistemi educativi e socio-politici attuali, la *literacy* si configura come una competenza di base assolutamente strategica nella promozione del benessere e della partecipazione attiva dei cittadini. Con il costrutto di *literacy*, infatti, ci si riferisce non solo alle capacità del soggetto di decodificare e intendere informazioni in senso letterale, bensì anche alla capacità di comprensione, utilizzo, riflessione ed engagement, sia per il raggiungimento degli obiettivi personali, sia per essere membri attivi della società²⁸. Il concetto di *literacy*, in tal senso, richiama

²⁵ Cfr. M. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna 2011, p. 111.

²⁶ Cfr. P. C. Rivoltella, *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, 2da edizione, Raffaello Cortina, Milano 2024.

²⁷ Cfr. Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT), *Statistica Today. Libri e biblioteche*, 2023, testo disponibile al sito: www.istat.it/wp-content/uploads/2023/05/STATISTICA_TODAY_Libri_biblioteche.pdf (ultima consultazione: 30/05/2025).

²⁸ Cfr. Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione (INVALSI), *PISA 2012 - Lettura* (2012), testo disponibile al sito: www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2012/documenti/Lettura.pdf (ultima consultazione: 30/05/2025).

fortemente le abilità sottese alla capacità di pensare così care ad Alberto Manzi, fortemente connesse all'agire consapevole all'interno del proprio contesto di appartenenza.

La *literacy*, esulando la sola competenza alfabetica, può essere definita come partecipazione attiva alle pratiche comunitarie. Le competenze di base come la *literacy*, allora, costituiscono un fondamento cruciale per l'inclusione socio-educativa di tutti e di ciascuno; le disuguaglianze di partenza nelle competenze di base, in questo senso, possono determinare un deficit progressivo che a sua volta ha delle ricadute su diversi aspetti della vita degli individui, andando ad alimentare marginalità e vulnerabilità sociale²⁹. Tale evidenza si correla con le povertà educative, che rappresentano un fenomeno multidimensionale e complesso, non riconducibile esclusivamente ai fattori economici. Al contrario, la dimensione educativa della povertà risulta essere profondamente correlata al contesto sociale, culturale e relazionale che i bambini e le bambine sperimentano sin dalla prima infanzia, che può concorrere allo svantaggio sociale a causa di un mancato accesso a risorse economiche, culturali e cognitive fondamentali per l'esercizio delle proprie libertà³⁰. Un fenomeno che in Italia ha ormai assunto i tratti di un'emergenza educativa, come evidenziano gli ultimi dati pubblicati da Save the Children nell'*Atlante dell'infanzia a rischio (in Italia) 2024*³¹ da cui si evince che – in riferimento al 2022 – il 22,2% dei bambini e dei ragazzi tra 0 e 17 anni si trova in condizione di povertà relativa, con percentuali che superano i 30 punti nel Mezzogiorno del paese, evidenziando una forte disparità territoriale con conseguenze importanti sulle disuguaglianze sociali. La povertà assoluta minorile, inoltre, è salita dai 9,4 punti del 2014 ai 14 punti del 2023 (dato preliminare al momento della pubblicazione dell'*Atlante*). A tal proposito l'Istat ha stimato che nel 2023 il 14% dei soggetti di minore età, cioè oltre 1 milione 300 mila, viveva in una condizione di povertà assoluta. Tra i minori, in riferimento al 2022, il 14,7% dei bambini tra 0 e 3 anni (cioè 15 su 100) si trovava in povertà assoluta, dunque in nuclei familiari con una capacità di spesa inferiore a quella necessaria all'acquisto di beni e servizi ritenuti minimi per garantire una vita dignitosa. È bene evidenziare, a questo proposito, che

²⁹ M. E. Corliandò, «La (ri)produzione sociale della povertà educativa minorile: contesti, contesti, strategie», in G. Armenise, M. E. Corliandò, D. De Leo, E. Palomba, *Infanzia e povertà educativa: analisi e strategie per il cambiamento*, Milella, Lecce 2024, pp. 15-76.

³⁰ Cfr. M. E. Corliandò, *ibidem*.

³¹ Cfr. Save the Children, *XV Atlante dell'infanzia a rischio. Un, due, tre... Stella*, 2024, testo disponibile al sito: <https://s3-www.savethechildren.it/public/allegati/xv-atlante-dellinfanzia-rischio-un-due-tre-stella.pdf> (ultima consultazione: 30/05/2025).

la povertà educativa spesso si associa a condizioni di povertà materiale, alimentando una spirale di esclusione sociale che comporta la difficoltà di accesso ai servizi educativi sul territorio, con una ricaduta sulle capacità e sulle competenze cognitive di bambini e bambine³².

La lettura, in uno scenario così multiproblematico, rappresenta ancora oggi un prezioso strumento di emancipazione, come Manzi aveva ampiamente affermato. Tale attività, infatti, si configura come esperienza di accesso a una dimensione interpretativa e conoscitiva del reale, offrendo la possibilità di attribuire un significato – socialmente e culturalmente situato – alle cose del mondo, affinché il soggetto possa servirsene nella sua vita³³.

Affinché la lettura, però, possa realmente rappresentare una fonte di crescita è fondamentale che si connoti secondo il carattere della profondità, ovvero che sia capace di innescare un processo di coinvolgimento tale da generare emozioni positive e sentimenti di empatia³⁴. I processi di lettura profonda, tuttavia, necessitano di anni per formarsi, richiedendo una disposizione attenta da parte dell'adulto, affinché sappia accompagnare bambini e ragazzi nella maturazione di quel gusto del leggere di cui Manzi parlava.

In questa direzione la scuola riveste un ruolo fondamentale, poiché costituisce uno dei luoghi principali in cui i giovani lettori possono intercettare libri, un fatto ancor più vero nelle condizioni di povertà educativa così diffuse attualmente; la scuola, inoltre, può offrire preziose occasioni di sperimentazione di un sapere critico e plurale, fondato sul confronto e sulla negoziazione di senso per la costruzione di una cultura condivisa. Manzi, a tal proposito, affermava:

Solo se sapremo essere veramente “maestri di lettura”, se sapremo indirizzare i nostri ragazzi alla ricerca del libro, al gusto del libro, solo se riusciremo ad offrire loro, attraverso i libri, modelli di comportamento diversi, essi potranno veramente “crescere”...³⁵.

Alla scuola, in questo orizzonte, spetta un compito fondamentale per la democrazia, da compiersi in sinergia con altre istituzioni, certamente:

³² Cfr. C. Saraceno, *La povertà educativa. Uno sguardo d'insieme*, 2016, testo disponibile al sito: www.fondazionegorrieri.it/wp-content/uploads/2016/02/LaPovertaMinorile_2mar2016.pdf (ultima consultazione: 30/05/2025).

³³ Cfr. J. Bruner, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.

³⁴ Cfr. M. Wolf, *Lector vultus a casa*, Editorial XYZ, Madrid 2021, eBook.

³⁵ A. Manzi, «C'era una volta... la fiaba», in R. Farné, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, cit. p. 108.

promuovere, per tutti e per ciascun bambino, il diritto all'istruzione, inteso – ancora una volta – nella prospettiva profondamente attuale che il maestro Manzi ci ha lasciato in eredità:

Offrire conoscenze che aiutano a migliorare in qualche modo la nostra cultura e, di conseguenza, aiutano a migliorare l'umanità. Istruire per crescere; istruire per rendere, non dico uguali, ma migliori, dove ogni individuo raggiunge più, molto più, dell'indispensabile³⁶.

La lettura, in questa prospettiva, costituisce un prezioso strumento di educazione al pensiero, nonché un'esperienza che può favorire la speranza come esercizio di esplorazione, come atto del conoscere e del muoversi criticamente e creativamente³⁷ nella complessità del reale che ci appartiene, al fine di tendere alla risoluzione di quelle contraddizioni che generano diseguaglianze e ingiustizie.

Bibliografia

- Bruner J., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 2002.
- Bruner J., *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.
- Canevaro A., *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Erickson, Trento 2006.
- Catarsi E., *Leggere e capire. La comprensione delle storie nella scuola dell'infanzia e elementare*, Del Cerro, Tivrenia (PI) 1993.
- Corliandò M. E., «La (ri)produzione sociale della povertà educativa minorile: concetti, contesti, strategie», in G. Armenise, M. E. Corliandò, D. De Leo, E. Palomba, *Infanzia e povertà educativa: analisi e strategie per il cambiamento*, Milella, Lecce 2024, pp. 15-76.
- Cottini L., *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma 2017.
- Emili A. E., Lupi A., «Alberto Manzi: between inclusive teaching and distance learning», in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 1, 2023, pp. 57-65, testo disponibile al sito: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/6387> (ultima consultazione: 09/04/2025).

³⁶ Cfr. A. Manzi, *Il diritto del bambino all'istruzione*, s.d., p. 1, testo disponibile al sito: www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/03/CentroAlbertoManzi-il-diritto-del-bambino-all-istruzione.pdf (ultima consultazione: 30/05/2025).

³⁷ Cfr. A. C. Scardicchio, «Se la speranza è cosa intima-e-politica. Una riflessione critica intorno allo studio delle "Hope Skills"», in *Studium Educationis*, XXIII – 1, 2022, pp. 18-27, testo disponibile al sito: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium> (ultima consultazione: 30/05/2025).

Farné R., «Alberto Manzi: la comunicazione educativa, la qualità didattica e l'eticità della scuola», in M. Aglieri, A. Augelli (a cura di), *A scuola dai maestri. La pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e don Milani*, FrancoAngeli, Milano 2020, pp. 31-40.

Farné R., *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, 2. ed. ampliata, Bologna University Press, Bologna 2024.

Hoffman A., Field S., «Promoting self-determination through effective curriculum development», in *Intervention in school and clinic*, 30(3), 1995, pp. 134-141.

Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT), *Statistica Today. Libri e biblioteche*, 2023, testo disponibile al sito: www.istat.it/wp-content/uploads/2023/05/STATISTICA_TODAY_Libri_biblioteche.pdf (ultima consultazione: 30/05/2025).

Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione (INVALSI), *PISA 2012 - Lettura (2012)*, testo disponibile al sito: www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2012/documenti/Lettura.pdf (ultima consultazione: 30/05/2025).

Manacorda E., «Educare a pensare», p. 66, in AA.VV., *L'eredità dei grandi maestri. Storie di un passato da riscoprire per rispondere alle sfide del presente*, 2016, testo disponibile al sito: www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/02/CentroAlbertoManzi-Eredita-dei-grandi-maestri.pdf (ultima consultazione: 09/04/2025), pp. 65-68.

Manzi A., *La luna nelle baracche*, Edizioni di storia e letteratura, Roma 2024.

A. Manzi, «C'era una volta... la fiaba», in R. Farné, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, 2. ed. ampliata, Bologna University Press, Bologna 2024, pp. 103-108.

Manzi A., «Bambino solo al centro dell'universo?», in *Bambino solo al centro dell'universo?*, Archivio Centro "Alberto Manzi", AMD003, AMD003 002DAT, Dattiloscritto, Bologna (ultima consultazione: 10/07/2024).

Manzi A., *Il diritto del bambino all'istruzione*, s.d., p. 1, testo disponibile al sito: www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/03/CentroAlbertoManzi-il-diritto-del-bambino-all-istruzione.pdf (ultima consultazione: 30/05/2025).

Manzi A., *Spunti per lezioni di educazione civica: la società*, s.d., p. 7, testo disponibile al sito: www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/03/CentroAlberoManzi-La-societa.pdf (ultima consultazione: 30/05/2025).

Manzi A., *Titolo mancante*, s.d. Appunti originali disponibili al sito: www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/02/CentroAlbertoManzi-radio.pdf.

Michelini M., «Alberto Manzi: Un maestro di pedagogia militante», in *Pedagogia più Didattica*, 10(2), 2024, pp. 34-46, testo disponibile al sito: <https://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/en/visualizza/pdf/154> (ultima consultazione: 30/05/2025).

Save the Children, *XV Atlante dell'infanzia a rischio. Un, due, tre... Stella*, 2024, testo disponibile al sito: <https://s3-www.savethechildren.it/public/allegati/xv-atlante-dellinfanzia-rischio-un-due-tre-stella.pdf> (ultima consultazione: 30/05/2025).

- Nobile A., *Lettura e formazione umana*, La Scuola Editrice, Brescia 2004.
- Nussbaum M., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna 2011.
- Rivoltella P. C., *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, 2da edizione, Raffaello Cortina, Milano 2024.
- Saraceno C., *La povertà educativa. Uno sguardo d'insieme*, 2016, testo disponibile al sito: [/www.fondazionegorrieri.it/wp-content/uploads/2016/02/LaPovertaMinorile_2mar2016.pdf](http://www.fondazionegorrieri.it/wp-content/uploads/2016/02/LaPovertaMinorile_2mar2016.pdf) (ultima consultazione: 30/05/2025).
- Scardicchio A. C., «Se la speranza è cosa intima-e-politica. Una riflessione critica intorno allo studio delle “Hope Skills”», in *Studium Educationis*, XXIII – 1, 2022, pp. 18-27, testo disponibile al sito: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium> (ultima consultazione: 30/05/2025).
- Wolf M., *Lector vult a casa*, Editorial XYZ, Madrid 2021, eBook.

Gli Autori

Claudia Alborghetti è docente a contratto presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, dove insegna Storia della lettura e della letteratura per l'età evolutiva e Letteratura per l'infanzia presso i campus di Brescia e Piacenza. I principali interessi di ricerca ruotano intorno alla traduzione nella letteratura per l'infanzia tra italiano e inglese, la figura femminile nella letteratura per l'infanzia nei suoi ruoli evolutivi e sociali, classici per l'infanzia nei vari passaggi di traduzione e riscrittura dal Novecento a oggi. La sua pubblicazione più recente: *Gianni Rodari and His English Readers* (2023), traccia la diffusione delle opere rodariane nel mercato anglofono dagli anni Sessanta del Novecento a oggi.

Marcello Aprile è professore ordinario di Linguistica italiana all'Università del Salento. Si occupa principalmente di lessicografia e lessicologia, storia e struttura dei vocabolari, lingua dei media (fumetto, televisione), storia linguistica della scienza e della ricostruzione della storia della lingua in Italia meridionale, soprattutto nel Medio Evo. Dirige la lettera G del *Lessico Etimologico Italiano* (LEI).

Dalila Bachis è RTDA in Linguistica italiana presso l'Università per Stranieri di Siena nell'ambito del Progetto PRIN *Geografia e Storia delle Grammatiche dell'Italiano* (Geostogrammit). Si è occupata e tuttora si occupa di grammaticografia italiana, di linguistica educativa e di linguaggio inclusivo. Ha svolto attività didattica nella scuola dell'obbligo e nell'università. Ha collaborato con l'Università di Siena, con l'Accademia della Crusca e con case editrici scolastiche.

Francesco Berardi è professore ordinario di Lingua e letteratura latina presso l'Università “G. d'Annunzio” di Chieti-Pescara. Esperto di retorica classica, è autore di monografie e articoli scientifici su temi legati all'educazione nell'antichità. Coordina due progetti nazionali di sperimentazione didattica di esercizi retorici nelle scuole. È impegnato nella divulgazione: suo è il libro su Demostene nella collana di testi classici del quotidiano “la Repubblica”.

Marnie Campagnaro è professoressa associata di Letteratura per l'infanzia presso il Dipartimento FISPPA dell'Università di Padova, dove dirige il corso di perfezionamento *Letture e letteratura per l'infanzia e l'adolescenza (0-18 anni)* e coordina il gruppo di ricerca LETIN. Le sue ricerche, di taglio storico e interdisciplinare, indagano il rapporto tra narrazione, infanzia e pensiero critico, con attenzione alla relazione testo-immagine-lettore, alla materialità del libro, all'ecocritica e alla pedagogia del dialogo. È principal investigator del progetto nazionale *BIBI – Biografie e Biofiction d'infanzia* e coordina l'unità italiana del progetto europeo *Green Dialogues – NOTED*. Tra le sue pubblicazioni più recenti: *Paesaggi d'infanzia* (2024, Premio speciale – Premio Nazionale di Letteratura Naturalistica “Parco Majella”) e *Histories of Visual Education: The Reception of Marie Neurath's Books in the Italian Postwar Milieu*, in *Marie Neurath and Isotype Picturebooks* (a cura di S. Blumesberger, B. Kümmerling-Meibauer, J. Meibauer, 2025).

Claudio Crivellari è professore associato di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Lettere, Arti e Scienze sociali dell'Università degli Studi “G. D'Annunzio” Chieti-Pescara, negli ultimi anni ha orientato la propria ricerca sull'evoluzione del rapporto complesso tra le scienze dell'educazione e sulla valutazione della qualità dei sistemi formativi. Membro della Società Italiana di Pedagogia, è autore di monografie e articoli su riviste nazionali e internazionali. Recentemente ha pubblicato per Pensa MultiMedia il volume *World Pandemic. Le emergenze pedagogiche di oggi e le sfide di domani* (Lecce-Brescia, 2021) e per Mimesis i volumi *Educazione e formazione. Spunti di riflessione tra filosofia e pedagogia* (Milano, 2022) e *Alla prova dei fatti. Educazione Complessità Umanità* (Milano, 2024).

Debora de Fazio è professoressa associata di Linguistica italiana presso l'Università della Basilicata. Ha conseguito il Dottorato di ricerca presso l'Università di Roma “La Sapienza” ed è stata assegnista e docente presso le Università del Salento e del Molise. Ha prodotto numerosi studi sulla lingua dell'Ottocento, del Novecento e sull'italiano contemporaneo, concentrandosi in particolare sulla lessicografia, sulla storia linguistica del primo socialismo, sulla lingua di Lombroso e della psichiatria. Tra le sue ultime pubblicazioni: *La lingua dei meme*, Roma, Carocci, 2023 (con Pierluigi Ortolano; prefazione di Giuseppe Patota). Collabora al Lessico Etimologico Italiano (LEI) dal 2002, con *Lingua italiana d'oggi* (LIId'O) e con il Magazine «Lingua italiana» di Treccani.

Roberto Farné, già professore ordinario in Didattica generale all'Università di Bologna, attualmente docente a contratto presso il Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita, dove ha fondato il Centro di Ricerca e Formazione sull'Outdoor education. Ha contribuito alla realizzazione del “Centro Manzi”: www.centroalbertomanzi.it/.

Sabrina Fava è professoressa ordinaria di Storia della pedagogia e di Letteratura per l'infanzia presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e di Brescia. I suoi ambiti di ricerca prevalenti sono: storia della letteratura per l'infanzia; storia dell'editoria per l'infanzia; storia dell'educazione alla lettura.

Ilaria Filograsso è professoressa ordinaria di Storia della pedagogia e Letteratura per l'infanzia presso il Dipartimento di Lettere, Arti e Scienze Sociali dell'Università “G. d'Annunzio” di Chieti-Pescara. È direttrice del Centro di Ateneo Multidisciplinare per l'Alta Formazione degli Insegnanti e del personale della scuola dell'Università “G. d'Annunzio”. Tra i suoi contributi più recenti si segnalano *Words at play for emerging readers. Children's Poetry in the framework of Italian Preschool Education* (Bookbird, 2024) e *Language Play in Adult-Child Relationships: Gianni Rodari's Pedagogical and Literary Concepts* (Routledge, 2021).

William Grandi è professore ordinario di Letteratura per l'infanzia nel Dipartimento di Scienze dell'Educazione “Giovanni Maria Bertin” dell'Università di Bologna: nello stesso ateneo insegna pure Storia della letteratura divulgativa per l'infanzia presso il Dipartimento di Scienze Biologiche, Geologiche e Ambientali. Conduce ricerche su fiaba, divulgazione e letteratura avventurosa. Tra i suoi scritti si segnala il volume *Gli ingranaggi sognati. Scienza, fantasia e tecnologia nelle narrazioni per l'infanzia e l'adolescenza* (FrancoAngeli, 2017).

Elisa Maia è ricercatrice (RTDA) in Didattica e Pedagogia speciale all'Università Telematica “Leonardo da Vinci”. I suoi prevalenti ambiti di studio e ricerca sono l'inclusione e la cittadinanza nel sistema integrato zero-sei, con una particolare attenzione al contrasto delle povertà educative.

Paola Mondani è ricercatrice (RTDA) in Linguistica italiana all'Università Telematica “Leonardo da Vinci”. Si occupa, in particolare, di lingua, stile e retorica nella novellistica (XIV-XVI secolo) e nella prosa di Daniello Bartoli, di linguaggio della divulgazione linguistica, di fraseologia e paremiografia. Nel 2022 ha pubblicato il volume *Cursus in fabula. Ritmo e retorica nella novellistica da Boccaccio al Cinquecento* (Franco Cesati Editore).

Rosy Nardone è ricercatrice in Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione “Giovanni Maria Bertin” dell'Università di Bologna. È componente del consiglio scientifico del Centro di ricerca su Media e Tecnologie (CeMET), coordinatrice dell'area “Digital Citizenship Education: tecnologie, media e partecipazione” e del CSGE – Centro Studi sul Genere e l'Educazione.

Pierluigi Ortolano è professore associato di Linguistica italiana presso l'Università di Chieti-Pescara; è presidente del CdS in Scienze dell'Educazione e della Formazione presso l'Università Telematica “Leonardo da Vinci”; si occupa principalmente di linguistica contemporanea e linguistica dei nuovi media. Collabora con il portale «La lingua italiana» di Treccani e con «Il Centro: quotidiano dell'Abruzzo». Tra i suoi ultimi volumi: *La lingua dei meme* (2023, con D. de Fazio, Carocci) e *Comunicare McLuhan* (con F. Berardi e A. Lombardinio, Olshchki, 2023).

Maila Pentucci è professoressa associata di Didattica e Pedagogia speciale presso l'Università d'Annunzio di Chieti, dove insegna Progettazione didattica e media education. È coordinatrice delle attività di tirocinio del CAMAFI (Centro di Ateneo Multidisciplinare per l'Alta Formazione degli Insegnanti) e membro della giunta del Teaching and Learning Center di Ateneo. Tra i suoi interessi di ricerca rientrano la professionalizzazione dei docenti, i processi di feedback nella didattica universitaria e gli ecosistemi formativi digitali e integrati.

Carolina Tundo è assegnista di ricerca in Linguistica italiana presso l'Università di Parma nell'ambito del PRIN ALON – *Archivio della Lessicografia dell'Ottocento-Novecento*, e docente a contratto di Linguistica italiana - Grammatica all'Università della Basilicata. Si è occupata di lingua e stile di autori del Novecento, di lingua e linguaggio dei media, dei dialetti dell'estremo Mezzogiorno d'Italia, e di didattica dell'italiano. Collabora con il magazine «Lingua italiana» di Treccani e con il Lessico Etimologico Italiano (LEI).

Letteratura per l'infanzia. Studi, Testi e Pratiche educative

Diretta da L. Cantatore, S. Fava, I. Filograsso

Ultimi volumi pubblicati:

DALILA FORNI, *Echi d'avvenire*. Utopie ecologiche dal post-apocalittico al solarpunk.

SILVIA PACELLI, *Figure della diversità*. La rappresentazione della disabilità nella letteratura per l'infanzia italiana dal Risorgimento a oggi.

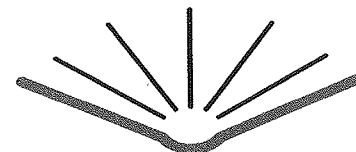
LUCIA VIGUTTO, *Storie vere, senza smancerie*. Le collane Einaudi per bambini e ragazzi (1933-1983).

CRISTINA GUMIRATO, *La Letteratura per l'infanzia nel secondo dopoguerra*. Un ponte tra le culture europee.

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/opinione



VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

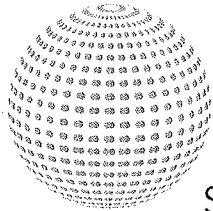
La passione per le conoscenze

FrancoAngeli

a strong international commitment

Our rich catalogue of publications includes hundreds of English-language monographs, as well as many journals that are published, partially or in whole, in English.

The **FrancoAngeli**, **FrancoAngeli Journals** and **FrancoAngeli Series** websites now offer a completely dual language interface, in Italian and English.



Since 2006, we have been making our content available in digital format, as one of the first partners and contributors to the **Torrossa** platform for the distribution of digital content to Italian and foreign academic institutions. **Torrossa** is a pan-European platform which currently provides access to nearly 400,000 e-books and more than 1,000 e-journals in many languages from academic publishers in Italy and Spain, and, more recently, French, German, Swiss, Belgian, Dutch, and English publishers. It regularly serves more than 3,000 libraries worldwide.

Ensuring international visibility and discoverability for our authors is of crucial importance to us.

FrancoAngeli

 **torrossa**
Online Digital Library