

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI FIRENZE
FACOLTA' DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE
CORSO DI LAUREA SCIENZE DELLA FORMAZIONE
PRIMARIA

La scuola elementare di Corea a Livorno. Dal Villaggio scolastico
alle prime sperimentazioni.

RELATORE

Chiar. Prof. Stefano Oliviero

CANDIDATO
Barbara Pisano

a.a. 2011-2012

| | |
|--|-----|
| INDICE | |
| INTRODUZIONE | 1 |
| 1. Il Quadro Storico e sociale e il contesto educativo, in Italia, dal secondo dopoguerra agli anni '70. | 6 |
| 1.1 <i>I primi due decenni del dopoguerra in Italia: dalla devastazione del conflitto agli squilibri prodotti dal miracolo economico in Italia. Il pluralismo dei modelli di formazione culturale e sociale: vecchi e nuovi orientamenti nelle scelte scolastiche e nelle prassi d'insegnamento.</i> | 6 |
| 1.1.1 Il dopoguerra del secondo conflitto mondiale: | 6 |
| 1.1.2 Il miracolo economico: | 20 |
| 1.1.3 Le Riforme scolastiche: | 26 |
| 2. Don Alfredo Nesi e il Villaggio scolastico di Corea | 39 |
| 2.1 <i>Don Nesi e l'Opera della Divina Provvidenza Madonnina del Grappa:</i> | 39 |
| 2.2 <i>1 marzo 1962, Don Nesi arriva nel quartiere di Corea.</i> | 44 |
| 2.2.1 La Casa dello studente e il Doposcuola: | 54 |
| 2.2.2 La Casa dello studente: | 58 |
| 2.2.3 Il Doposcuola. | 64 |
| 2.3 <i>La Scuola materna "Anna Maria Enriques Agnoletti":</i> | 83 |
| 2.4 <i>"L'Istituzione sperimentale del Villaggio scolastico: un modello esemplare di continuità nei piani educativi:"</i> | 103 |
| 3. Prime sperimentazioni alla scuola elementare "A. Modigliani." | 140 |
| 3.1 <i>Sperimentazioni sulla lingua italiana:</i> | 167 |
| 3.1.1 Un Quaderno per scrivere disegnare e conteggiare: | 169 |
| 3.1.2 Un Manifesto per comunicare col Quartiere: | 171 |
| 3.1.3 Le attività proposte dall'insegnante di biblioteca: | 173 |
| 3.1.4 Esperienze di animazione teatrale: | 175 |
| 3.1.5 Esperienze di animazione audiovisiva: | 181 |
| 3.1.6 "L'invenzione di storie" col maestro Ilario Belloni: | 188 |
| CONCLUSIONI | 191 |

| | |
|----------------|-----|
| APPENDICE | 193 |
| BIBIOGRAFIA | 288 |
| RINGRAZIAMENTO | 311 |

INTRODUZIONE

A cinquant'anni di distanza dalla nascita dell'esperienza del Villaggio Scolastico di Corea di Livorno, promossa nel Quartiere, da Don Alfredo Nesi e dai suoi collaboratori, ho ritenuto molto interessante ripercorrere e rileggere quella storia, così complessa e articolata. Essa s'inserisce in un contesto socialmente impegnativo, culturalmente marginale, ma al tempo stesso stimolante e capace di entusiasmo e di partecipazione. In questo lavoro, ho cercato d'indagare sui molteplici aspetti educativi, culturali, sociali, religiosi e civili che l'esperienza ha portato con sé e che hanno avuto un ruolo determinante nella promozione culturale del Quartiere. Ho ritenuto giusto dedicare un "focus", un'attenzione particolare all'esperienza educativa, cercando di ricostruire la genesi, le diverse fasi di crescita, gli apporti innovativi che essa ha avuto, ma anche le intrinseche debolezze. Ho cercato di evidenziare l'importanza delle iniziative didattiche promosse dalle scuole del Villaggio Scolastico dando la parola, attraverso le interviste, ai testimoni autentici di quelle realtà. Onde evitare una rilettura dell'esperienza a scapito di una visione storico-critica, mi è parso necessario evidenziare i punti di convergenza tra le testimonianze orali e le fonti dell'archivio di don Alfredo Nesi conservato presso l'omonima fondazione, sorta nel 2009, per promuovere la conoscenza dell'opera e del pensiero del sacerdote. L'archivio è piuttosto vasto e ricchissimo di materiale del tutto inedito. Le lettere e i documenti di don Alfredo Nesi, conservati in circa 180 buste, molte delle quali non ancora ordinate, costituiscono un bacino molto interessante di studio, fino ad oggi non ancora completamente esaminato. Oltre a ricorrere ad alcuni di questi documenti di archivio che si sono rivelati particolarmente utili per ricostruire i primissimi anni dell'attività di don Nesi nel Quartiere, ho fatto spesso

riferimento ai periodici di cui l'Archivio è molto ricco. I periodici utilizzati sono principalmente tre: "Il Quartiere", "Il Focolare" e "I Quaderni di Corea." Tra gli articoli apparsi su "Il Quartiere" è possibile reperire molte informazioni sugli spunti innovativi della Sperimentazione, sulla normativa a tale riguardo, sulle sottoscrizioni del Quartiere per la Scuola Media e sui corsi di aggiornamento per i docenti dei tre ordini di scuola, nell'apposita rubrica dedicata alla "Sperimentazione". Altro periodico a cui è stato fatto ampio ricorso è "Il Focolare", foglio dell'Opera Madonnina del Grappa, che costituisce una fonte preziosa di informazioni sulle iniziative condotte da don Alfredo Nesi, sia in Corea che durante il primo periodo fiorentino. I "Quaderni di Corea", rivista periodica edita dalla Libreria Editrice fiorentina è articolata in sette serie e rappresenta un vasto patrimonio di documentazione sia sugli incontri-dibattito (gruppo: "Il dialogo") che sulle esperienze didattico-educative (gruppo: "L'educazione") del Villaggio scolastico. Tra i "Quaderni di Corea" ho fatto particolare riferimento a tutti i numeri del gruppo "L'educazione", editi tra il 1970 ed il 1979. Per reperire informazioni riguardo all'ultima fase della Sperimentazione: quella in cui il cammino unitario delle tre scuole del Villaggio Scolastico viene consolidato dai Decreti Ministeriali del 16 luglio 1982, del 7 ottobre 1985 e dalla definizione dei Curricoli unitari per la realizzazione dei bienni didattici "cerniera" nell'anno scolastico 1987/88, mi sono servita di una serie di "Quaderni Didattici" dell'Istituzione sperimentale Villaggio scolastico Corea-Livorno, conservati nell'archivio scolastico della vicina scuola media "A. Pistelli". Flavio Nebiolo, l'ex Preside della scuola media "N. Pistelli", che negli anni più illuminati della Sperimentazione, in qualità di Presidente del Comitato Tecnico-Scientifico, ne ha guidato con grande competenza, l'organizzazione e la coordinazione, in occasione del Convegno "Il Villaggio Scolastico di Corea: un'esperienza di eccellenza

socio-educativa a Livorno”, che si è tenuto il 18 aprile 2012, nel Centro Civico di Corea, per ricordare il Cinquantenario della nascita del Villaggio Scolastico, ha proposto al Presidente della “Fondazione Nesi” Rocco Pompeo di recuperare dagli archivi scolastici il ricco e stimolante lavoro sopra-citato del periodo 1982-1988, realizzando con i docenti che vi hanno lavorato un ultimo “Quaderno di Corea” come testimonianza, tutt’ora valida di un coerente modello di continuità, che ancora può divenire un contributo fecondo per la Storia di oggi. Ho ritenuto indispensabile documentare la ricostruzione della storia del Villaggio con molte delle foto che sono state rinvenute, l’anno scorso, nell’archivio fotografico della “Fondazione Nesi” in occasione di uno “scavo” coordinato dal Professor Stefano Oliviero ed effettuato da me e da altre quattro studentesse (i nomi sono riportati nella Bibliografia). La ricerca intitolata “L’Opera di Don Nesi in Corea” è stata realizzata in occasione del Laboratorio “Don Milani nella storia della scuola italiana” proposto dall’offerta formativa del Polo distaccato di Livorno della Facoltà di Scienze della Formazione Primaria di Firenze dell’anno accademico 2010/2011. Lo “scavo”, oltre ad aver consentito il montaggio di un CD rom documentativo, che ora fa parte dell’Archivio della Fondazione Nesi, ha permesso la realizzazione della Mostra fotografica “Il Villaggio scolastico di Corea, una tappa importante nella storia educativa della città” (26 ottobre- 15 novembre, Centro civico del Quartiere Corea, Livorno) alla cui socializzazione hanno partecipato alcune scuole di Livorno, usufruendo delle visite guidate proposte da noi studenti del Polo distaccato della Facoltà di Scienze della Formazione. Per quanto riguarda lo “scavo” nell’archivio fotografico, la nostra indagine sul campo è iniziata raccogliendo il materiale da scatoloni pieni di fotografie, accumulate nel tempo e da alcuni album che documentano i ricordi di viaggio di Don Nesi. Abbiamo osservato le foto, le abbiamo contate ed abbiamo individuato alcune categorie, come criteri per una

prima catalogazione approssimativa. Il nostro conteggio si è fermato a 2500 fotografie, ma il Presidente della Fondazione Rocco Pompeo stima un numero d'immagini sopra le 5000 unità. Dallo "scavo" è risultata un'ipotesi di catalogazione per l'archivio fotografico della Fondazione che ha previsto 5 aree descrittive: Identificazione, Descrizione, Status, Documentazione, Note e compilazione.

Nel primo capitolo, l'obiettivo del mio lavoro è stato quello di ricostruire il quadro storico e culturale italiano in cui si è inserito il Villaggio Scolastico di Corea. Ho cercato di illustrare, soprattutto, i fermenti innovativi che circolavano già da tempo in Italia e che hanno trovato nel Villaggio un'attuazione concreta.

Nel secondo capitolo, la mia trattazione ha riguardato la descrizione delle diverse fasi di crescita del Villaggio. Ho dato ampio spazio alla descrizione del Doposcuola, sottolineandone gli aspetti che lo hanno portato ad evolversi in "Tempo pieno per le Elementari". Ho cercato di indagare sulle scelte didattiche di questa importante istituzione, molto attiva nel quartiere, che ha consentito di rinnovare, influenzandola profondamente, anche la Scuola Elementare. Attraverso il terzo capitolo ho ripercorso l'evoluzione della Scuola Elementare da scuola "tradizionale" a scuola basata sulla metodologia della ricerca e ne ho evidenziato gli aspetti innovativi: la costruzione di un nuovo curriculum scientifico e di un modo nuovo d'intendere il problema linguistico.

L'appendice contiene le testimonianze orali che ho raccolto tra il Dicembre 2011 e il Maggio 2012, tramite una serie di interviste rivolte a

tutte quelle persone che con le loro parole mi hanno aiutato a tratteggiare in maniera “inedita” la realtà del Villaggio scolastico di Corea.

1. IL QUADRO STORICO E SOCIALE E IL CONTESTO EDUCATIVO, IN ITALIA, DAL SECONDO DOPOGUERRA AGLI ANNI '70.

1.1I primi due decenni del dopoguerra in Italia: dalla devastazione del conflitto agli squilibri prodotti dal miracolo economico in Italia. Il pluralismo dei modelli di formazione culturale e sociale: vecchi e nuovi orientamenti nelle scelte scolastiche e nelle prassi d'insegnamento.

1.1.1 Il dopoguerra del secondo conflitto mondiale:

Evidenziare i profondi cambiamenti che, in questo periodo, investirono il contesto politico e sociale dell'Italia e, con esso, la dimensione storica dell'educazione è indispensabile per sondare le complesse istanze, che determinarono nel sistema formativo italiano, quei nuovi orizzonti e quei nuovi scenari nei quali si inserisce l'esperienza educativa del Villaggio scolastico di Corea. A questo proposito è opportuno, prima di tutto, ripercorrere il percorso travagliato dell'Italia nei primi decenni del dopoguerra.

L'Italia, alla liberazione (25 aprile 1945) si presentava come un paese segnato da gravi distruzioni nell'economia, nel territorio, nella rete delle comunicazioni e nei centri urbani. Vent'anni di regime fascista, la catastrofe della guerra e gli orrori dell'occupazione nazista costituivano un retaggio pesante da superare, attraverso una rinnovata fiducia nella ricostruzione del paese. Nel giugno 1945, dopo settimane di contrattazione tra i partiti del CNL, Ferruccio Parri, segretario del Partito d'azione ed eroe partigiano, assunse la Presidenza del Consiglio: in moltissimi, soprattutto tra gli operai del centro-nord credettero in una

nuova stagione di governo, guidata e sostenuta dai valori della Resistenza. La prima tappa importante della rinata democrazia fu quella del 2 giugno 1946: gli italiani furono chiamati a scegliere con un referendum la forma istituzionale del nuovo Stato e al tempo stesso a eleggere, per la prima volta a suffragio universale e, quindi, con la partecipazione al voto anche delle donne, l'Assemblea costituente incaricata di redigere la Costituzione. La Carta costituzionale, che fu redatta in un anno e mezzo, disegnava una Repubblica parlamentare riccamente articolata, con un forte ruolo attivo dei partiti, e indicava alcuni principi generali fortemente innovativi, relativi non solo alla democrazia, al pluralismo e all'eguaglianza, ma anche alla solidarietà e alla giustizia sociale, alla tutela della persona, dell'ambiente e del lavoro. Ben due articoli¹ della Costituzione (l'articolo 33² e l'articolo 34³), furono dedicati alla scuola e all'istruzione. La scuola era entrata nella Costituzione e finalmente erano stati sanciti quei principi di fondo, destinati a regolare la vita scolastica ed educativa, che corrispondevano il più possibile al comune sentire del popolo italiano. Ai problemi più spinosi, sollevati dalla Carta Costituzionale, però, furono date, fin da

1 I due articoli sono inseriti nel Titolo II (Rapporti etico-sociali) della prima parte (Diritti e Doveri dei cittadini) della Costituzione, ciò conferisce loro un valore etico particolare.

2 “L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento. La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione e istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi.

Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole e istituti di educazione, senza oneri per lo stato. La legge, nel fissare i diritti e gli obblighi nelle scuole non statali che chiedono la parità, deve assicurare ad esse piena libertà e ai loro alunni un trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni di scuole statali. E' prescritto un esame di Stato per l'ammissione ai vari ordini e gradi di scuole o per la conclusione di essi e per l'abilitazione all'esercizio professionale.

Le istituzioni di alta cultura, università ed accademie, hanno il diritto di darsi ordinamenti autonomi nei limiti stabiliti dalle leggi dello Stato.”

3 La scuola è aperta a tutti.

L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita.

I capaci e i meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi.

La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie e altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso.

subito, tutta una serie di interpretazioni interlocutorie che aprirono quell'acceso dibattito che, in parte dura tuttora. La questione riguardante l'"istruzione per pochi-istruzione per tutti", ad esempio, fu risolta a favore della seconda opzione, non soltanto con l'affermazione generale per cui la scuola è aperta a tutti, ma anche con quella relativa al diritto dei "capaci e meritevoli," alludendo, così, per molti costituenti, alla tradizione limitativa ed elitaria dell'accesso allo studio e della frequenza scolastica. Solo nei decenni successivi, come vedremo, quell'indicazione cominciò a essere letta in un'ottica di apertura della scuola a tutti i ceti sociali, in linea con gli altri principi fondamentali della Costituzione⁴.

Al di là dell'accesa battaglia interpretativa, l'attuazione della Costituzione avrebbe, comunque, potuto rinnovare lo Stato, la Società e la Scuola, avviando, fin da subito trasformazioni profonde:

A ciò fece ostacolo il mutamento del clima politico generale, determinato dalla situazione di guerra fredda internazionale e dai suoi riflessi nella politica interna dell'Italia. Si ebbe così, per un lungo numero di anni, una democrazia congelata: la Corte Costituzionale non iniziò la sua attività prima del 1956, e solo allora cominciarono ad essere aboliti codici e leggi del periodo fascista. Questa realtà concreta ridusse il valore del patto costituzionale fra i partiti antifascisti e attenuò sempre di più all'interno delle forze politiche moderate (e in primo luogo della

⁴ Ecco le parole espresse a tale proposito dal giurista fiorentino Piero Calamandrei: "Così la nuova Costituzione italiana rischia di riuscire piuttosto che un documento giuridico, uno strumento politico: piuttosto che l'attestazione di una raggiunta stabilità sociale, la promessa di una trasformazione sociale che è appena agli inizi. Questo spiega perché molti degli articoli che vi saranno inclusi conterranno invece che la garanzia di diritti già acquisiti e di istituzioni già fondate, propositi e preannunci di rivendicazioni sociali che per ora sono soltanto sogni dell'avvenire."

Democrazia Cristiana) il richiamo alla Resistenza come elemento fondativo della Repubblica. Ciò favorì la permanenza di molti elementi di continuità col passato che contribuirono a frenare l'affermarsi di un pluralismo politico e il delinarsi di un sistema dei partiti incentrato sui grandi partiti di massa. Molte delle istanze che animavano le coscienze di larghi settori dell'opinione pubblica, come il desiderio di ricostruzione, l'attesa di riforme economiche e sociali e la rinascita della partecipazione politica, vennero disattese. Dopo il 18 aprile 1948, con la vittoria alle elezioni della Democrazia Cristiana,⁵ prese avvio una formula di governo, il *Centrismo*, che si svolse nel segno di un sempre più accentuato anticomunismo: gli organi amministrativi provvisori del CLN vennero liquidati e le sinistre vennero estromesse dalla coalizione di governo. Alla formula centrista si aggiunse una forte spinta da parte della Curia romana, della stampa e delle organizzazioni cattoliche sui governi diretti dalla Democrazia cristiana, perché sostenessero l'influenza e difendessero gli interessi della religione e della Chiesa nelle strutture statali e nella società. "C'era forse effettivamente in questa spinta, particolarmente pesante in Italia, l'aspirazione della gerarchia ecclesiastica a creare in questo paese posizioni di speciale favore per la Chiesa, speciali condizioni di conformità alla vita pubblica, del governo, dello stesso mondo cattolico ai suoi principi, per rendere lo Stato capace di essere piedistallo necessario, indivisibile della Santa Sede, di prendere il posto di quello che fu un tempo lo Stato pontificio."⁶ Le consultazioni del 1948, com'è noto, in un clima di forte contrapposizione ideologica e

5 Il primo governo guidato da A. De Gasperi si insedia nel dicembre 1945, dopo appena sei mesi di governo Parri. Alle consultazioni del giugno 1946, la DC si afferma come primo partito italiano, e si assiste al crollo del Partito d'Azione, lacerato da divisioni interne e dall'inquietante affermazione, in particolare nel Mezzogiorno, della lista dell'"Uomo qualunque", un movimento di destra con espliciti riferimenti antifascisti.

6 Verucci G., *La Chiesa nella società contemporanea*, Bari, Laterza, 1988, p. 65.

di pesanti ingerenze esterne, sancirono la sconfitta del Fronte popolare: la Democrazia cristiana conquistò il 48,5% dei voti e la maggioranza assoluta dei seggi in parlamento, rastrellando voti in larghi strati della popolazione. Il bacino del consenso democristiano, che nonostante qualche cedimento resterà sostanzialmente stabile anche negli anni successivi, si costituì intorno ad un blocco sociale composito, non privo di contrasti interni,⁷ che tuttavia si ritrovò intorno ad alcuni motivi fondamentali: la morale cattolica, l'anticomunismo, l'adesione al sistema capitalistico ed una particolare attenzione ai ceti medi ed alla questione della famiglia. La roccaforte del voto democristiano si collocò nel *quadrilatero bianco* del Nord est, tra le province di Verona, Vicenza, Treviso e Padova. In Lombardia e in Veneto, il successo della Democrazia Cristiana era sostenuto da una presenza assai strutturata della Chiesa e delle sue associazioni collaterali. Scrive Ginsborg: "Le famiglie erano attratte in una realtà totalizzante, in cui ogni attività sociale ruotava intorno alla parrocchia e alle associazioni ad essa collegate. La vita dei bambini e degli adolescenti era scandita da una serie di momenti collettivi (...) I genitori erano mobilitati nei comitati civici di Gedda."⁸ Discorso a parte valeva per le regioni del Mezzogiorno, nelle quali l'associazionismo cattolico era assai scarso. La DC s'insediò gradualmente nel controllo degli enti pubblici locali e trasse largamente

7 La DC, nel corso degli anni '50, riesce a raccogliere un consenso piuttosto ampio ed eterogeneo: quello degli industriali, sfiduciati dalla fragilità del Partito Liberale, tradizionale riferimento politico del mondo imprenditoriale; quello dei ceti medi, dei commercianti e degli artigiani, degli impiegati, dei funzionari statali; quello dei piccoli proprietari coltivatori nelle campagne. In questo senso, il partito guidato da De Gasperi riesce a realizzare un grande partito di massa, a vocazione interclassista, capace di dialogare ed attrarre settori diversi dell'elettorato.

8 Ginsborg P., Storia d'Italia dal dopoguerra ad oggi, Torino, Einaudi, 2006, p. 238. Luigi Gedda (1902-2000) è stato presidente della Gioventù italiana di Azione Cattolica (GIAC) dal 1934 al 1946; tra il 1952 ed il 1959 è eletto Presidente generale di AC. Fortemente anticomunista, nei primi anni del Dopoguerra organizza i comitati civici per mobilitare gli aderenti dell'Azione Cattolica a sostegno della Democrazia Cristiana.

vantaggio da un uso clientelare delle risorse pubbliche. Nel Mezzogiorno “il clientelismo era più importante dell’ideologia, il partito più del Vescovo, il governo locale più dell’associazionismo cattolico.”⁹ Nel corso degli anni Cinquanta, si verificò un processo di radicamento nella società dei grandi partiti di massa. Il Partito Comunista ricostruì e rinsaldò le organizzazioni e le istituzioni afferenti al movimento operaio, spazzate via dallo squadristico fascista. Sul versante cattolico, che in questa occasione apparve di maggiore interesse, la DC contò sul supporto della Chiesa e sulla diffusa rete dell’associazionismo cattolico. Le parrocchie erano “un centro propulsore d’azione che non ha riscontri in nessun’altra organizzazione laica simile.”¹⁰ e vissero una stagione di straordinaria attività e fervore. Allo stesso tempo, una diffusa rete di associazioni, enti e organizzazioni rafforzò la presenza cattolica in tutti i settori della vita sociale e civile. In particolare, mi sembra opportuno sottolineare la presenza dell’associazionismo cattolico in alcuni ambiti privilegiati: nel mondo del lavoro, nell’assistenza sociale, nell’educazione di bambini e giovani. Anche l’articolo 33 della Costituzione repubblicana dava adito a tutta una serie di condizionamenti della vita pubblica in senso confessionale, in quanto, pur non avendo disegnato un vero e proprio stato confessionale, sembrava propendere chiaramente per la realizzazione di un sistema d’istruzione misto, in seno al quale, accanto alle scuole pubbliche potessero operare anche le scuole private paritarie. Dal 1946 al 1951, Guido Gonella, esponente di punta del mondo cattolico, fu il primo Ministro della Pubblica Istruzione espresso dal partito democratico cristiano. Il Ministro Gonella, per molti anni anche dopo la fine del suo mandato, dette un’impronta “cattolica”

9 Ivi, p. 239.

10 Falconi C., *La Chiesa e le organizzazioni cattoliche in Italia (1945-1955)*, Einaudi, Torino, 1956, p. 335.

alla ricostruzione della vita scolastica: “In un clima caratterizzato da forti tensioni politiche e sociali, dalle esigenze durissime della ricostruzione, ma anche dal compito esaltante di sostanziare il nuovo ordinamento democratico e repubblicano, i cattolici si trovarono nella posizione, per loro del tutto inedita, di governare la scuola pubblica, dopo aver difeso per più di un secolo quella privata”.¹¹

Nel 1945 la scuola elementare veniva dotata dei nuovi programmi scaturiti dal lavoro della commissione insediata nell'anno precedente dal ministro De Ruggiero, della quale facevano parte anche Washburne e Codignola. I programmi del 1945 avevano una grande carica innovativa e un intenso spirito democratico: superamento del nazionalismo, fraternità tra gli uomini, collaborazione in campo internazionale tra i diversi paesi, educazione alla socialità, valore dell'autogoverno. C'era la necessità di diffondere una cultura di base e di superare, soprattutto l'analfabetismo, inteso come incapacità di partecipazione alla vita civile, mancanza di senso civico, disinteresse per tutto ciò che non riguardava la stretta cerchia familiare. Sul piano didattico si sottolineava l'importanza dell'esperienza personale del bambino, in collegamento con il suo ambiente familiare e sociale, mentre all'insegnante si riconosceva un ruolo di primo piano: maestro di vita, esempio di corretto comportamento dentro e fuori la scuola ma anche, ecco la novità, figura professionalmente preparata sul piano educativo e didattico.

Il sistema scolastico italiano aveva la necessità di una revisione profonda: il suo ordinamento, infatti, restava fondamentalmente quello

¹¹ Santamaita S., Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo, Bruno Mondadori, Milano, 1999, p. 124.

disegnato dalla riforma Gentile¹², dalla successiva “politica dei ritocchi”¹³ e dalla Carta della Scuola di Bottai.¹⁴ L’impegno dei ministri che si erano succeduti dal 1944, unito al lavoro di Washburne e dei suoi collaboratori, aveva sanato solo le ferite più gravi lasciate in eredità dal regime fascista, ma la forma repubblicana dello Stato, la nuova Costituzione e il sistema democratico che si stava faticosamente avviando richiedevano un incisivo rinnovamento nel campo dell’organizzazione degli studi; allora, nell’aprile del 1947, Gonella insediò una Commissione nazionale d’inchiesta incaricata di verificare le condizioni dell’istruzione pubblica e privata e di proporre suggerimenti per la sua riforma. La commissione, però gestita in modo verticistico, non seppe organizzare un progetto di politica scolastica che non fosse la riproposizione pura e semplice del progetto cattolico in tema di

12 La riforma Gentile è stata attuata nel 1923 dal filosofo idealista Giovanni Gentile (1875-1944), ministro della Pubblica Istruzione dal 1922 al 1924. Gentile si prefigge di garantire la qualità della scuola e di rafforzare i meccanismi scolastici capaci di selezionare le migliori intelligenze: queste le sue intenzioni dichiarate seguendo i dettami della filosofia idealistica, che nei fatti favoriscono le élite sociali, perché secondo Gentile solo chi ha tempo e agio economico si può impegnare negli studi disinteressati. La riforma porta ad otto anni la durata dell’obbligo scolastico, che termina così a 14 anni di età, recependo le indicazioni della Società delle Nazioni, che nel 1919 aveva definito in otto anni di istruzione il limite minimo dell’obbligo scolastico. Il sistema scolastico che ridisegna mantiene l’impianto della legge Casati. Si accentua però la diversificazione tra i percorsi che portano agli studi universitari e quindi alle professioni dirigenziali, e quelli che hanno un chiaro intento professionalizzante per avvio in mansioni tecnico impiegate. Resta del tutto separata e senza sbocchi la scuola complementare destinata a coloro che avevano solo da completare l’obbligo.

13 Con l’espressione politica dei ritocchi gli storici si riferiscono all’insieme delle modificazioni, non sempre marginali, che i successori di Gentile introdussero alla sua riforma e che finirono con snaturarne i caratteri di fondo. Il primo ritocco fu opera dello stesso filosofo, che già nel 1923 cedette alle richieste di famiglie e insegnanti contro la scuola complementare: fu aggiunto un biennio integrativo che consentiva l’iscrizione al liceo scientifico e al corso superiore dell’istituto tecnico; inoltre ad attenuarne la funzione di scarico, fu concessa la possibilità di passare dalla complementare alle scuole industriali agrarie e commerciali dipendenti dal Ministero dell’economia.

14 La Carta della scuola (1939-1940) del ministro Giuseppe Bottai (1875-1959) delinea con precisione quali dovevano essere i compiti della scuola del regime fascista. Il progetto non sarà attuato per lo scoppio della seconda guerra mondiale e per la fine del regime, ad eccezione della legge del 1940 che unifica in unica scuola triennale i corsi inferiori del ginnasio inferiore, del liceo scientifico, del liceo femminile, degli istituti tecnici e dell’istituto magistrale. La scuola media così unificata resta parallela alla scuola di avviamento professionale senza sbocchi.

istruzione. Tale era, infatti, il disegno di legge n. 2100 “Norme generali sull'istruzione” che Gonella, terminata l'Inchiesta, presentò in Parlamento nel 1951 e che non approdò neppure alla discussione. Il testo ministeriale si poneva come attuativo degli articoli 33 e 34 della Carta fondamentale, interpretati tuttavia, come sostiene Gaudio, in “una lettura tipicamente democristiana e centrista del dettato costituzionale.”¹⁵ Gonella, infatti, come sostiene anche Ambrosoli,¹⁶ “riuscì a realizzare due risultati: sottoporre la scuola pubblica al controllo dell'autorità ecclesiastica e sottrarre la scuola privata al controllo dello Stato”, ciò che gli valse da parte degli avversari il titolo di “ministro della scuola privata.”¹⁷ I programmi del 1945 non incontrarono il favore del mondo cattolico, così la loro carica innovativa fu gradualmente ridotta, fino a quando, nel 1955, la scuola fu dotata di nuovi programmi con una curvatura confessionale più forte di quella operata durante il periodo fascista: non solo, in essi, si poneva l'educazione religiosa a fondamento e a coronamento di tutta l'istruzione elementare, ma si prescriveva altresì che la giornata scolastica avesse inizio con la preghiera “che è elevazione dell'anima a Dio”, seguita da canti religiosi e musica sacra. Non mancavano nei programmi del 1955 importanti acquisizioni del dibattito pedagogico internazionale; infatti il globalismo, il richiamo all'interesse del bambino e al «mondo concreto del fanciullo» provenivano da quell'attivismo pedagogico che il pensiero cattolico aveva assorbito e declinato “secondo l'ordine cristiano.”¹⁸ Il disegno di legge presentato da Gonella,

15 Gaudio A., *La politica scolastica dei cattolici. Dai programmi all'azione di governo 1943-1953*, Brescia, La Scuola, 1991.

16 Ambrosoli L. *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*, il Mulino, Bologna, 1982, p. 42.

17 Le iniziative di Gonella risentirono di questa dualità d'interessi e molto spesso gli orientamenti del cattolico osservante ebbero il sopravvento sui doveri del ministro della repubblica.

18 In questa direzione si erano mossi soprattutto A. Manjon in Spagna, al quale si deve l'esperienza delle Scuole dell'Ave Maria e E. Devaud in Svizzera che già nel 1934 aveva

nell'intento di rivedere l'organizzazione della scuola media, riesumava la *Postelementare*, i cui lineamenti richiama la Carta della scuola del regime fascista. Gonella, pur definendo *unitaria* la sua scuola media, la divide in realtà in diversi rami (classica, tecnica, professionale e normale o postelementare) sulla base di quelle che gli apparivano le diverse esigenze dei ceti sociali e delle zone geografiche. La *Postelementare*, infatti, avrebbe dovuto sorgere prevalentemente in quelle aree rurali nelle quali fosse più difficile completare l'obbligo scolastico. Tale proposta suscitò vivaci proteste nei partiti di sinistra e negli ambienti culturali di matrice laica per i quali si trattava in sostanza di un vecchio modello di scuola complementare, orientata al lavoro, priva o quasi di successivi sbocchi di studio, la cui sopravvivenza era ancor più che grave che nel passato, alla luce della norma costituzionale relativa all'obbligo scolastico. A questo proposito sostiene Santamaita: "La nascita della scuola media unica nel 1962, decreterà la fine dell'infelice esperienza."¹⁹

In quegli anni, un altro ambito privilegiato della presenza cattolica nella società fu quello socio-culturale, con particolare riferimento alla formazione e all'inquadramento della gioventù. *L'Azione cattolica*, fu la più antica associazione cattolica italiana: negli anni Cinquanta, divisa in quattro sezioni (uomini, donne, giovani, ragazze) contava più di due milioni e mezzo di aderenti ed organizzava numerose attività in ambito religioso, sociale e ricreativo. Le attività promosse dall'Azione cattolica erano molte: dalla partecipazione alle iniziative sociali e di solidarietà della parrocchie, agli incontri di preghiera; dai campi estivi per bambini

pubblicato i suoi studi *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano* (trad. it. a cura di A. Agazzi, La Scuola, Brescia 1959) e nel 1935 quelli su *Il metodo Decroly e la pedagogia cristiana*.

19 Santamaita S., op. cit., p. 129.

all'organizzazione di gruppi e competizioni sportive. All'Azione Cattolica faceva capo anche una vasta ed attiva rete di sale cinematografiche, nelle quali venivano proiettati film approvati dalle autorità ecclesiastiche. Almeno fino al 1953, l'Azione Cattolica partecipava attivamente e in modo diretto ai Comitati civici di Luigi Gedda, impegnati in una violenta battaglia anticomunista.

A causa della drammatica assenza ed arretratezza dei servizi pubblici, la presenza cattolica era fortissima anche nei settori socio-assistenziali: dalla cura dell'infanzia abbandonata o indigente, all'assistenza degli anziani e dei malati, le istituzioni cattoliche intervennero attraverso una fitta rete di *case*, istituti residenziali, ospedali. Queste strutture furono generalmente gestite da ordini religiosi, spesso coadiuvati da personale laico. Basti considerare, a puro titolo di esempio, il milione e mezzo di bambini e giovani sostenuti dagli enti collegati alla *Pontificia opera di assistenza*, attraverso istituzioni educative e ricreative, case di accoglienza, colonie estive e lontane, doposcuola.²⁰

E' evidente, quindi, in quegli anni, la forte egemonia della cultura cattolica che abbracciava le scuole pubbliche e private, le attività extrascolastiche, la categoria degli insegnanti di ogni ordine e grado, la pubblicistica scolastica, dalle riviste didattiche alle collane editoriali dedicate ai problemi dell'educazione. A fronte di un apparato così poderoso, la cultura scolastica laica e di sinistra, molto più debole di quella, cattolica, si pose sulla difensiva.

20 Ginsborg P., op. cit., p. 229.

L'ADSN (Associazione per la difesa della scuola nazionale), ad esempio, sorta nel 1946, per rispondere alla massiccia offensiva clericale nei confronti della scuola, sottolineava l'importanza della funzione formativa assicurata dalla scuola pubblica. Il suo documento costitutivo, firmato da Piero Calamandrei, Aldo Capitini, Ernesto Codignola, Benedetto Croce, Guido De Ruggiero, Concetto Marchesi, Luigi Russo, invocava la necessità di un efficace controllo statale sulle scuole private e si batteva per un insegnamento critico, laico, attento ai valori dell'uomo e della società e quindi privo di accenti settari o confessionali. Ben presto l'associazione *Scuola Democratica* che ne era l'organo, sviluppò una polemica molto forte nei confronti della politica scolastica della DC e dei suoi ministri della pubblica istruzione, a cominciare da Gonella. In seguito l'ADSN muterà in ADESSPI e anche la rivista cambierà nome.

La nascita e lo sviluppo del Movimento di cooperazione educativa (MCE), un'associazione professionale d'insegnanti nata nel 1951, poteva essere assunto a paradigma degli slanci e delle difficoltà che caratterizzavano in quegli anni l'iniziativa di quanti intendevano operare per una prospettiva non confessionale di cambiamento della scuola. Il MCE fondato da Giuseppe Tamagnini, s'impegnava nella divulgazione delle tecniche didattiche di Celestin Freinet²¹ e nel loro adattamento alla realtà italiana.²² Si trattava di una "pedagogia popolare", che affondava le sue radici nel movimento delle scuole nuove e faceva riferimento all'attivismo pedagogico, alla cultura laica e scientificamente contestualizzata.

21 Freinet E., *Nascita di una pedagogia popolare*, La Nuova Italia, Firenze, 1955.

22 Pettini A., *Origini e sviluppo della Cooperazione educativa in Italia*, Emme Edizioni, Milano, 1980.

Insieme alla nascita del MCE, nella diffusione in Italia dei più aggiornati orientamenti del dibattito pedagogico internazionale si distinse un gruppo di giovani pedagogisti impegnati a far conoscere nel nostro paese la figura e l'opera di John Dewey: Tristano Codignola, Lamberto Borghi, Aldo Visalberghi, Raffaele La Porta, Antonio Santoni Rugiu, Francesco De Bartolomeis, Giacomo Cives ed alcuni altri raccolti in quella che convenzionalmente si è definita *La Scuola di Firenze*²³. Essi fecero capo alla rivista "Scuola e Città" (fondata da Ernesto Codignola, nel 1950) che sviluppò, seguendo prevalentemente la lezione deweyana, i temi del collegamento tra educazione e democrazia, mise in luce l'orizzonte antropologico che guidava l'attivismo e avviò anche una riflessione epistemologica nell'ambito dell'educazione: *La Scuola di Firenze* promosse una trasformazione dei metodi didattici che, seppure non riuscì ad attecchire diffusamente nelle scuole pubbliche, coinvolse molti insegnanti nelle sperimentazioni dei nuovi metodi didattici²⁴. L'obiettivo era quello di avviare il bambino a costruirsi come personalità democratica, capace di comunicare con gli altri, di collaborare d'impegnarsi in un progetto comune, come pure di emanciparsi da pregiudizi e da comportamenti irrazionali attraverso lo studio delle scienze e l'esercizio del lavoro scientifico. Per iniziativa di Ernesto e Anna Maria Codignola, nel 1945 a Firenze, sorse *Scuola-città Pestalozzi*. L'esperimento, in linea con la lezione dell'attivismo, ebbe larga eco in Italia e altrove, specialmente fino agli anni Sessanta, quando la *scuola-città* venne mutando il proprio volto²⁵ e "venne avviandosi verso

23 Cambi F., *La Scuola di Firenze da Codignola a La Porta*, Liguori, Napoli, 1983.

24 Cambi F., *Le Pedagogie del Novecento*, Editori Laterza, Bari, 2006, p. 34.

soluzioni più specializzate e tecnologiche in campo didattico, interessandosi all'insegnamento delle matematiche e di quello delle lingue.»²⁶

Accanto al fronte cattolico e alla pedagogia laico-progressista, che, come abbiamo visto si è venuta delineando in Italia attraverso il ripensamento del modello di educazione democratica di Dewey, si venne affermando anche un fronte marxista. Legato al PCI, con una sua rivista *Riforma della scuola*, nata nel 1955 e ispirata dal pensiero pedagogico di Gramsci ²⁷, (tra i fondatori: Mario Alighiero Manacorda, Lucio Lombardo Radice, Dina Bertoni Jovine, Bruno Ciari), ha prodotto sia una critica –spesso acuta- degli altri fronti sia una difesa della specificità marxista dell'educazione. Essi contribuirono alla diffusione del pensiero di Gramsci (resa possibile anche dalla pubblicazione dei *Quaderni del*

25 In sintonia con una trasformazione del clima pedagogico, che vide il superamento e poi il tramonto dell'attivismo.

26 Ivi, p. 21.

27 Gramsci si oppone ad ogni forma di materialismo per interpretare il marxismo come storicismo, in quanto incentrato sull'attività dell'uomo nella società e nella storia. Il marxismo, quindi valorizza la "prassi", l'attività umana che interpreta e caratterizza il reale, sottoponendolo al controllo dell'azione e ai processi di razionalizzazione che essa vi introduce. In questo ripensamento del marxismo operato da Gramsci, l'aspetto pedagogico è dominante: l'egemonia culturale si costruisce attraverso l'azione di molte istituzioni educative (dalla scuola che deve farsi scuola unica senza latino fino a 14 anni e che deve iniziare a una cultura storica e scientifica critica, ma nutrita di nozioni che permettano di superare il folklore e la concezione religiosa del mondo, fino al teatro, alla stampa, all'editoria, alla stessa azione svolta dal partito come educatore collettivo) e guarda alla formazione di intellettuali organici, cioè integrati in un progetto politico e di classe e assai diversi dagli intellettuali tradizionali che svolgono una funzione separata, ma alla fine subalterna rispetto al potere.

*carcere*²⁸), che spingeva a prestare maggiore attenzione ai problemi della riforma ideale e culturale della società italiana e dunque alla sua realtà educativa. Come sostiene Santamaita “a partire dal 1955-56 anche nel PCI e negli intellettuali a esso vicini si venne affermando un modo nuovo di guardare alla scuola: abbandonati i vecchi schematismi, che tendevano a vedere nell'istruzione una sovrastruttura che si sarebbe modificata solo nel corso della costruzione di una società senza classi, la cultura marxista iniziò a scorgere nella scuola il terreno di una battaglia politica da ingaggiare qui e ora.”²⁹

1.1.2 *Il miracolo economico:*

Dalla fine degli anni '50 si realizzò il *miracolo* del sistema produttivo italiano,³⁰ destinato a trasformare un paese agricolo ed arretrato in una moderna nazione industriale e a stravolgere gli assetti demografici, sociali e culturali. L'economia italiana conobbe una stagione di crescita senza precedenti: il PIL iniziò a correre, mentre si

28 I Quaderni del carcere sono stati scritti da Gramsci, durante la sua permanenza in carcere e sono stati pubblicati più tardi: dal 1948 al 1951. Essi riguardano diversi fronti della cultura: dalla storia d'Italia alla filosofia (attraverso un confronto tra lo storicismo crociano e la marxiana filosofia della prassi), alla politica (in cui teorizza il partito nuovo), alla letteratura, alla figura dell'intellettuale nuovo o organico, alla società socialista e democratica (incentrata sul lavoro, quello di fabbrica in particolare, riletta attraverso l'americanismo e il fordismo).

29 Santamaita S., op. cit., p. 140.

30 Le condizioni che resero possibile questa trasformazione furono la ripresa e lo sviluppo degli scambi commerciali internazionali, cui l'Italia riesce ad agganciarsi rinunciando alle vecchie politiche protezionistiche; il basso costo delle materie prime e la disponibilità di nuove forme energetiche (dopo la fine della guerra di Corea, nel 1953, si manifestò un trend relativamente costante dei prezzi delle materie prime); il basso costo della manodopera; lo sviluppo, anche grazie all'afflusso di credito e del know-how statunitense, di un sistema industriale dimensionato, ma tecnologicamente avanzato.

moltiplicarono la produzione industriale e il volume delle esportazioni. Furono gli anni delle grandi *invenzioni* italiane: la *Seicento Fiat*, il *moplen*, le macchine di calcolo della *Olivetti*, la *Candy* e la *Zanussi*, la *Vespa*. La distribuzione dei distretti industriali si allargò al Centro e al Nord-est, moltiplicando gli addetti anche nei servizi. Fra il 1945 e il 1960 il reddito nazionale era in complesso quasi quadruplicato e i consumi erano più che triplicati. Era inoltre mutata la tipologia dei consumi privati: mentre quelli in generi di sussistenza e di prima necessità erano aumentati ogni anno, fra il 1952 e il 1958, del 4,4 per cento; l'acquisto di mezzi di trasporto, di apparecchi televisivi e di altri prodotti di carattere voluttuario erano cresciuti rispettivamente dell'8,5 e dell'11,5 per cento. La televisione che aveva iniziato le sue trasmissioni a metà degli anni '50, cominciava lentamente a svolgere un'azione unificante tra il Nord e il Sud e tra le classi sociali col risultato di omogeneizzare man mano il linguaggio e l'informazione, creando così i presupposti di una moderna cultura di massa. A questo proposito Valerio Castronovo sostiene che "l'ascesa prorompente dell'economia italiana al volgere degli anni cinquanta era apparsa "una belle époque inattesa", per dirla con le parole di Italo Calvino, quasi si trattasse di una manna caduta dal cielo."³¹ Dal 1951 iniziò un'ondata di migrazioni, non più solo verso l'estero, ma anche all'interno del paese, che nel giro di un quindicennio avrebbe mutato per tanti aspetti i lineamenti della società italiana, in seguito agli spostamenti di tanta gente da una regione all'altra, ma soprattutto dal Sud al Nord, verso le roccaforti del «triangolo industriale» o a loro ridosso. Dall'inizio degli anni Cinquanta al principio degli anni Settanta oltre 9 milioni di italiani avevano cambiato

31 Castronovo V., *L'Italia del miracolo economico*, Laterza, Bari, 2010, p. 8.

residenza; a calamitare tanta gente verso il capoluogo piemontese ma anche verso Milano, Genova e altri centri urbani del Nord, era la ricerca di un lavoro, possibilmente nei principali stabilimenti che garantivano un posto sicuro e varie forme di assistenza, dalla *Mutua* allo spaccio aziendale, alla possibilità di accedere a un alloggio in qualche lotto di case operaie. La fuga dalla terra, la mancanza di programmazione negli interventi del governo per le politiche agricole, l'assenza nei contadini, specie in quelli poveri, di un'adeguata preparazione tecnica, furono gli elementi che più penalizzarono l'agricoltura. "Gli effetti delle carenze del settore agricolo emersero chiaramente quando aumentarono e si differenziarono i consumi alimentari che poterono essere coperti solo con massicce importazioni dall'estero in particolare di formaggi e di carni, che la produzione zootecnica nazionale non riusciva a fornire a prezzi convenienti. Aumentava d'altra parte la produzione di cereali e in modo particolare quella del grano, ma nel frattempo i consumi diminuivano con la conseguenza della formazione di surplus che andarono ad ammassarsi nei magazzini gestiti dalla comunità europea."³²In pochi anni cambiò, la distribuzione della popolazione e del mercato del lavoro, cambiarono i rapporti di classe e gli stili di vita, le relazioni familiari e i costumi morali. Non di meno, mutò l'immaginario collettivo degli italiani, sempre più orientato dai modelli di consumo proposti dai media. Uno degli aspetti più controversi del cambiamento fu quello della *atomizzazione* della società, il ripiegamento in una dimensione privata della vita e del tempo libero. La Chiesa italiana osservava con preoccupazione il fenomeno: l'inurbamento di massa e l'abbandono delle

32 Mammarella G., *La storia dei nostri anni. Fatti idee problemi dal 1939 ad oggi*, G. D'Anna, Messina-Firenze, 1989.

campagne, dove le parrocchie e l'associazionismo cattolico erano saldamente radicate, gli stili di vita e di consumo proposti dai media, apparivano come l'anticamera di un ineluttabile processo di secolarizzazione. Nelle città e nei vasti rioni operai, la partecipazione alle funzioni era sempre più scarsa. Intanto, il crollo delle vocazioni non consentiva un ricambio adeguato nella composizione del clero secolare, sempre più anziano ed incapace di dialogare con il cambiamento. Inoltre, il *miracolo* italiano produsse trasformazioni e squilibri profondi nell'assetto economico e socioculturale del paese. Sul piano economico, l'aspetto meno confortante dello sviluppo fu rappresentato dallo squilibrio tra consumi privati e spesa pubblica. Il piano Vanoni³³ di sviluppo controllato restò disatteso e si realizzò una sorta di crescita *selvaggia*, orientata dalle leggi di mercato piuttosto che da un piano coerente di pianificazione pubblica. L'effetto più evidente di questa situazione fu la distorsione dei consumi: si espanse il mercato dei prodotti privati, sostenuto dall'aumento del reddito e dai nuovi strumenti

33 Il 18 gennaio 1954 nelle battute iniziali del miracolo economico, il ministro dell'economia Ezio Vanoni predispose un piano per lo sviluppo economico controllato che, negli intenti del Governo, avrebbe dovuto programmare il superamento dei maggiori squilibri sociali e geografici (il crollo dell'agricoltura, la profonda differenza di sviluppo tra Nord e Sud); ma questo piano non portò ad alcun risultato. Le indicazioni che vi erano contenute in materia di sviluppo e di incremento del reddito e dell'occupazione, si basavano su una previsione fortemente sottostimata sul ruolo che avrebbe dovuto giocare il progresso tecnologico e l'incremento della produttività del lavoro che ne sarebbe derivato. Quelle previsioni furono, quindi, travolte da un processo d'espansione, ben lungi da quel ristagno che il piano Vanoni inopinatamente metteva nel conto delle previsioni. Proprio perché non previsto, e per mancanza di un incanalamento regolato della crescita, il processo di espansione portò con sé gravi squilibri sul piano sociale. Il risultato finale fu quello di portare il boom economico a realizzarsi secondo una logica tutta sua, a rispondere direttamente al libero gioco delle forze del mercato e a dar luogo a profondi scompensi. Il primo di questi fu la cosiddetta distorsione dei consumi. Una crescita orientata all'esportazione determinò una spinta produttiva orientata sui beni di consumo privati, spesso su quelli di lusso, senza un corrispettivo sviluppo dei consumi pubblici.

pubblicitari, mentre i servizi pubblici essenziali restarono atrofizzati. Case, scuole, trasporti, ospedali divennero il fanalino di coda della parabola economica del paese, segno tangibile di una maturazione civica e culturale ancora incompleta, che non riusciva a stare al passo con i tempi corti dello sviluppo economico. Mentre nei paesi del Nord Europa, sotto la pressione dei partiti socialdemocratici, si costruì il Welfare State e si realizzarono interventi di perequazione fiscale, in Italia “lo Stato aveva svolto un ruolo importante nello stimolare il rapido sviluppo economico, ma aveva poi fallito nel gestirne le conseguenze sociali”. In assenza di pianificazione, di educazione al senso civico, di servizi pubblici essenziali, lo sviluppo urbanistico rappresentò forse uno degli esempi più significativi dell’anomalia del miracolo economico italiano. Secondo Ginsborg “si assistette in quegli anni ad un processo spontaneo di ricostruzione, gestito dal settore privato ed egemonizzato con profitto da una ristretta cerchia di potenti compagnie che controllavano gran parte della ricchezza e della produzione industriale del paese.”³⁴ Le città italiane crebbero in modo disordinato, senza forme di controllo e di regolamentazione pubblica. I gruppi immobiliari, spesso collusi con gli amministratori locali, ebbero via libera su un mercato in forte espansione e gestirono il territorio in modo indiscriminato. Le periferie urbane si espansero a tappe forzate: in pochi anni nacquero interi quartieri *dormitorio*, blocchi abitativi di scarsissima qualità e privi dei requisiti minimi di sicurezza. Per le strade delle nuove periferie mancavano i servizi essenziali di urbanizzazione: giardini e parchi pubblici, servizi di trasporto, spazi d’incontro e socializzazione, servizi sanitari. L’edilizia pubblica apparve non meno arretrata: tra il 1946 il 1963, solo il 16%

34 Ginsborg P., op. cit., p. 123.

degli investimenti vennero destinati a progetti di edilizia pubblica.³⁵ Così, nelle periferie delle città del Nord, sottoposte alla spinta demografica dell'immigrazione, prosperarono le *Coree*, gruppi di abitazioni abusive costruite *in proprio* dai lavoratori immigrati su terreni agricoli incolti.

Dalla metà degli anni '50 l'accelerazione dello sviluppo economico ebbe come conseguenza un miglioramento delle condizioni di vita delle classi lavoratrici e, di rimando, un consistente incremento della scolarità secondaria inferiore. La scolarizzazione si dovette adeguare ad una società che si era fatta sempre più mobile ed ad un mercato del lavoro divenuto sempre più articolato e in espansione. Le richieste per l'allargamento dell'obbligo scolastico non vennero solo dai politici, ma anche da industriali ed economisti per migliorare le prestazioni della forza-lavoro in sintonia con i nuovi processi di produzione. La scuola, però, sembrava ancora distante dai cambiamenti in atto nel Paese, in Europa, nel mondo. Infatti, nonostante l'incremento della scolarità, essa era sempre ingessata in un apparato burocratico immobile e pervasivo e, rinnovata nella misura dello stretto indispensabile rispetto ai decenni precedenti: nella stessa persistevano forti meccanismi di selezione sociale in forza dei quali vi era troppo spesso una correlazione diretta fra la scelta scolastica di un ragazzo e la collocazione sociale della sua famiglia. A tale proposito Santamaita scrive: "In altri termini i vecchi ordinamenti gentiliani, sia pure attenuati nel tempo, restavano in larga

35 Ivi, p. 335.

misura operanti, predeterminando gli sbocchi scolastici, di giovani di città e di campagna.”³⁶

1.1.3 *Le Riforme scolastiche:*

Il 1958 viene assunto, convenzionalmente, come parametro di riferimento di tutta una serie di mutamenti della vita civile e della politica economica e scolastica. In quell’anno si verificò la transizione ai governi di centro-sinistra, resa possibile dal mutato quadro internazionale:³⁷ il quarto governo Fanfani pose la *riforma della scuola media* nel proprio programma di governo, “nel quadro di un disegno di modernizzazione del Paese”³⁸

La realizzazione della riforma risultò laboriosa e richiese intense e lunghe trattative³⁹, finché, grazie ad un compromesso tra DC e PSI, si arrivò all’approvazione della legge n. 1859 del 31/12/1962. La legge prevedeva l’istituzione di una scuola unica e a carattere secondario, che

36 Santamaita S., op. cit., p. 147.

37 La Presidenza di Kennedy negli Stati Uniti, la salita al soglio pontificio di Giovanni XXIII, che fu protagonista di un pontificato breve ma intenso, nel corso del quale si avviava al tramonto tutta una concezione della Chiesa e della stessa figura del Papa. Tutto ciò, di lì a qualche anno, sarebbe apparso chiaro con il Concilio Ecumenico Vaticano II.

38 Baldacci M., *La Riforma della scuola media*, p. 15 in Baldacci M., Cambi F, Degl’Innocenti M., Lacaïta Carlo, *Il Centro-sinistra e la riforma della Scuola media (1962)*, Piero Lacaïta editore, Manduria, 2004.

39 La legge 1859 è il risultato dell’accordo raggiunto tra Democristiani e socialisti. L’accordo chiuso “obtorto collo” davanti ai tentennamenti sempre più frequenti del Ministro conservatore Lui Gui, non ottiene l’approvazione dei comunisti.

consentiva l'accesso a tutti gli istituti secondari; il latino, fu introdotto come disciplina facoltativa per tutti, ma obbligatoria per chi avesse proseguito con la secondaria classica. La Legge prevedeva anche una serie di norme integrative, volte a facilitare l'accesso alla nuova scuola media unica agli alunni in condizioni di difficoltà economiche, secondo i dettami costituzionali. Tra le altre, l'istituzione delle *classi di aggiornamento* per gli alunni in difficoltà, l'istituzione delle *classi differenziali* e del Doposcuola, che veniva incontro alle richieste di numerose associazioni professionali. Con l'introduzione della scuola media unica si avviò un percorso di *allargamento della popolazione scolastica* che, tra gli anni Sessanta e Settanta, assunse le proporzioni di una scolarizzazione di massa. L'istruzione, scrive Santamaita, “cessava di essere privilegio per pochi e la nascente scuola di massa, se era aperta a tutti solo sul piano formale ne accoglieva pur sempre molti.⁴⁰” L'affermazione della scuola per molti, se non per tutti, non avvenne comunque senza difficoltà e diffidenze. Senza una riflessione ed una formazione diffusa, sui compiti e sulle difficoltà che la nuova scuola media poneva a tutti i soggetti coinvolti (insegnanti, presidi, uffici scolastici...), la cultura della riforma stentava ad affermarsi. Tra gli insegnanti e presso una parte dell'opinione pubblica, sopravvisse ampiamente la sensazione di un incombente *declassamento* qualitativo che la scolarizzazione di massa comportava. L'inadeguatezza e l'incapacità di accogliere lo spirito della riforma, scrive ancora Santamaita “non era che la punta emergente di una più vasta difficoltà a comprendere il drastico riposizionamento che la riforma comportava: la scuola dell'obbligo, in quanto scuola di base, chiedeva all'insegnante

40 Santamaita S., op. cit., p. 154.

elementare e medio di ripensare la funzione e le finalità della propria professionalità.”⁴¹ La questione della formazione era uno degli aspetti più problematici e controversi della scolarizzazione di massa: il brusco incremento del fabbisogno di insegnanti, in modo particolare dei professori di scuola media, determinò un ricorso a procedure caotiche di reclutamento, del tutto dimentiche di una efficace valutazione di merito. Paradossalmente, nel momento in cui più urgentemente sarebbe servito un corpo docente motivato e ben preparato, si moltiplicarono le *scorciatoie* nelle immissioni in ruolo.⁴² I docenti medi, investiti in pieno dall’accesso nella scuola dei ceti popolari, erano del tutto impreparati al cambiamento. Secondo Santamaita, “nessun serio tentativo fu fatto, in termini di prima formazione e di aggiornamento professionale, per promuovere la coscienza delle finalità nuove che la scuola di base stava assumendo e la diffusione delle metodologie didattiche connesse a quella finalità.”⁴³ Con la riforma del 1962 la selezione per canalizzazione precoce in binari di scarico poteva dirsi sostanzialmente superata. Non per questo poteva dirsi risolto il problema della dispersione, infatti si ebbe il persistere di sacche d’evasione dell’obbligo scolastico.⁴⁴ Inoltre,

41 Ivi, p. 147.

42 Già dalla anni Cinquanta, secondo Santamaita, la via del concorso pubblico viene aggirata attraverso concorsi riservati, ruolo speciali, corsi abilitanti, etc... Questa prassi diffusa nella storia della scuola italiana, rivela un meccanismo di tipo clientelare, determinata prevalentemente da logiche di scambio politico-elettorale.

43 Ivi, p. 159.

44 Nel 1959-60, il tasso di scolarizzazione in prima elementare è del 96,8% (per 3 bambini su 100 il percorso non ebbe neppure inizio); e nel 1966-67 si ha ancora un 1,5%

come sostiene Baldacci, sopravvisse in tutta la sua drammaticità “il fenomeno della selezione esplicita, delle bocciature e delle loro conseguenze: le ripetenze e/o gli abbandoni, che colpiscono particolarmente gli alunni dei ceti popolari. (...) Di fronte alla maggiore eterogeneità dell’utenza scolastica in ingresso, la scuola media unificata mantenne una *mentalità* sostanzialmente elitaria, basata sull’ideologia della naturalità delle doti cognitive, sulla competizione tra gli alunni come strategia per assicurare la qualità e far emergere i meriti individuali, e sulla bocciatura come misura per difendere la serietà della scuola”.⁴⁵ Che la funzione della scuola dell’obbligo non fosse più la selezione, ma piuttosto la promozione di una comune formazione di base e l’orientamento per le scelte successive, non fu subito chiaro, anche se non mancarono già allora studiosi, docenti e associazioni professionali di insegnanti che questi aspetti richiamarono con forza. La riforma aveva predisposto alcuni strumenti (dai corsi di recupero al doposcuola) in questa direzione, ma si trattava di strumenti poveri di risorse e di consensi, che si muovevano ancora nell’ottica dei «capaci e meritevoli privi di mezzi». L’inadeguatezza di una parte almeno degli insegnanti non era che la punta emergente di una più vasta difficoltà a comprendere il drastico riposizionamento che la riforma comportava: la scuola dell’obbligo, in quanto scuola di base chiedeva all’insegnante elementare e medio di ripensare la funzione e le finalità della propria professionalità, all’Amministrazione di rivedere la scala di priorità dei propri interventi, alla scuola complessivamente intesa di riflettere su se stessa. “Da questo punto di vista, la mancata riforma della scuola secondaria superiore, ben

d’evasione fin dalla prima elementare.

45 Baldacci M., La Riforma della scuola media, p. 16, in Baldacci M., Cambi F, Degl’Innocenti M., Lacaíta Carlo, Il Centro-sinistra e la riforma della Scuola media (1962)

al di là dell'assenza di raccordi istituzionali, acquistava e conservava il significato di un più generale deficit di consapevolezza delle trasformazioni in atto nella società e nel sistema formativo.”⁴⁶ A metà degli anni '60, dopo la conclusione del Concilio ecumenico Vaticano II,⁴⁷ che aveva aperto nuove prospettive pastorali e pedagogiche anche in campo teologico, si collocò l'opera di Don Lorenzo Milani (1923-1967). Il prete fiorentino, che già negli anni Cinquanta, nella diocesi di Firenze aveva avviato linee di pastoraltà più aperte e socialmente impegnate, nel giugno del 1967 aveva dato alle stampe *Lettera a una professoressa*,⁴⁸ che voleva essere tanto un atto di accusa verso la scuola pubblica, classista e discriminatoria, quanto un manifesto d'istruzione alternativa, comunitaria e per tutti. Infatti, per Don Milani e i suoi ragazzi di Barbiana (un piccolo paese del Mugello, dove il sacerdote era parroco) che collaborarono all'ideazione e alla stesura della Lettera “La

46 Santamaita S., op. cit., p. 157.

47 Angelo Roncalli, eletto nel 1958 con il nome di Giovanni XXIII, l'11 ottobre del 1962 inaugurò il Concilio ecumenico Vaticano II, occasione di rinnovamento e confronto con le grandi questioni della modernità. Il Concilio riunì quasi 2500 cardinali, patriarchi e vescovi cattolici da tutto il mondo e si concluse nel dicembre del 1965 (venne chiuso, due anni dopo, dal successore di Giovanni XXIII Giovanni Battista Montini, eletto con il nome di Paolo VI.), con l'approvazione di quattro Costituzioni, nove Decreti e tre Dichiarazioni. Tra gli altri, è opportuno citare la Costituzione *Gaudium et Spes*, sul ruolo della Chiesa nella società contemporanea; i decreti *Ad gentes*, sull'attività missionaria della Chiesa, *Unitatis Redintegratio*, sull'ecumenismo, *Inter Mirifica*, sul rapporto tra Chiesa e i nuovi mezzi di comunicazione di massa.

48 Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa quarant'anni dopo*, Libreria Editrice fiorentina, seconda edizione speciale a cura di Michele Gesualdi, Fondazione Don Lorenzo Milani, Firenze, 2007.

scuola ha un solo problema. I ragazzi che perde.”⁴⁹ cioè quelli che “boccia”. La scuola pubblica “ne perde per strada 462.000 l’anno.”⁵⁰ e non “torna a cercarli.”⁵¹ E’ la scuola dei *Pierini* (dei ricchi) e non dei *Gianni* (dei poveri), selettiva e dispensatrice di una cultura elitaria e parziale spesso inutile. Contro questa scuola, Don Milani fece alcune proposte radicali: “I Non bocciare; II A quelli che sembrano cretini dare la scuola a pieno tempo. III Agli svogliati basta dargli uno scopo.”⁵² Per realizzare questa scuola alternativa, Don Milani esigeva l’impegno sia dello stato (per la scuola del mattino) sia dei sindacati (per i doposcuola) ed intendeva che essa assumesse un *fine giusto*, quello di *dedicarsi al prossimo*, diventando così un’esperienza di collaborazione tra i ragazzi e di una solidarietà sociale fondata sulla giustizia. Anche i contenuti di questa scuola dovettero trasformarsi e legarsi al sociale ed al politico, prendere le distanze da una tradizione aulica e letteraria, pur offrendo al ragazzo gli strumenti per possederla e giudicarla. Un ruolo fondamentale venne, così ad assumere, nella scuola teorizzata nella *Lettera*, “*l’educazione linguistica*” che doveva tendere non ad esercitare la retorica, ma a conferire chiarezza al pensiero ed efficacia logica e comunicativa all’esposizione verbale o scritta. Certamente nell’utopia pedagogica di Don Milani erano presenti alcuni limiti e palesi

49 Ivi, p. 35.

50 Ivi, p. 35.

51 Ivi, p. 35.

52 Ivi, p. 80.

insufficienze, che riguardavano sia il volontario e polemico estremismo, sia il non aggiornamento della sua didattica o la marginalità in cui venivano tenute le scienze, ma la sua denuncia restò un fatto centrale nella pedagogia italiana contemporanea. L'innesto delle inquietudini post-conciliari e della stessa lezione di Don Milani nel fermento del cattolicesimo nelle *comunità di base*, condusse ad un interesse, da parte di queste ultime, assai vivo per le tematiche educative e in particolare per quelle inerenti alla formazione religiosa dei giovani. Esperienze come quella dell'*Isolotto* (Firenze), guidata da Don Mazzi, di S. Paolo (Roma) diretta da Don Franzoni, di Oregina (Genova), etc. manifestarono un preciso impegno pedagogico. Significativo fu anche, a Firenze, l'impegno educativo di *Testimonianze*, la rivista diretta da padre Ernesto Balducci, nata nel 1957, rivolta a sottolineare tanto un impegno ecumenico-sociale quanto un'apertura al dialogo con le *sinistre* ed a combattere sul terreno educativo, la "degenerazione del sistema formativo italiano"⁵³ per affermare, invece, la necessità di una sua "complessiva riforma alla partecipazione sociale e all'impegno politico."⁵⁴ E' in questo contesto che si colloca anche l'esperienza educativa di Don Alfredo Nesi che sarà il *focus* intorno al quale ruoterà, come vedremo, questo mio lavoro. Attivo nell'*Opera della Madonnina del Grappa* fin dal 1947, Don Nesi lavorò dapprima nella casa dell'Opera di Rifredi a Rovezzano dedicandosi soprattutto alla formazione e all'avviamento professionale, "fino a che nel 1962 la Curia fiorentina, in accordo con l'Opera, lo destinò a Livorno nel quartiere

53 Cambi F., *Le Pedagogie del novecento*, op. cit., p. 88.

54 Ivi, p. 88.

periferico e popolare di Corea dove il sacerdote fonderà e animerà il Villaggio scolastico di Corea che diverrà presto il fulcro di un insieme variegato di attività educative sociali e culturali.”⁵⁵

Nel corso degli anni Sessanta, le mutate condizioni economiche e sociali ponevano l'esigenza di una scuola per l'infanzia che, non solo custodisse i figli di famiglie sempre più assorbite dalle attività lavorative, ma fosse in grado di avviare un primo processo di scolarizzazione, opportunamente adattato all'età dei suoi piccoli utenti. Furono ancora una volta i partiti della sinistra a proporre l'istituzione di una scuola materna pubblica, mossi da motivazioni di ordine psicopedagogico, scolastico e sociale.⁵⁶ Sulla scorta di queste motivazioni, “nel luglio 1963 i socialisti presentarono un progetto di legge per l'istituzione della scuola materna statale al quale se ne aggiunse, nel febbraio 1964, un secondo, presentato dai comunisti,”⁵⁷ che, preferivano definirla *scuola dell'infanzia*, per sottolineare quel “modello politico-pedagogico che già andava prendendo consistenza in alcune amministrazioni locali in alternativa a quello tradizionale così strenuamente sostenuto dai cattolici e avallato

55 Oliviero S., Don Milani nell'archivio della Fondazione Nesi, p. 155, in a cura di Betti C., Don Milani tra storia e memoria, Edizioni Unicopli, Milano, 2009.

56 Lo sviluppo intellettuale, espressivo, emotivo e motorio non inizia certo a sei anni e dunque la prima formazione del bambino va accompagnata da un'azione educativa in senso lato, già all'epoca si riteneva che l'istruzione elementare non potesse che essere favorita dalla frequenza di una buona scuola materna e si pensava che a partire dalla scuola materna si potesse contribuire a colmare gli svantaggi ambientali e culturali di una parte consistente della popolazione.

57 Ambrosoli L., La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi, op. cit., p. 189.

dal governo.”⁵⁸Sulla base di queste impostazioni, il secondo governo Moro nel dicembre del 1964 presentò un proprio disegno di legge sull'istituzione di scuole materne statali. Il testo respinto dal Parlamento, ripresentato nel maggio del 1966, fu definitivamente approvato due anni dopo. La legge n. 444 del marzo 1968 stabiliva “l'Ordinamento della scuola materna statale” e fu seguita nell'ottobre 1969 dal decreto recante gli “Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali”. È interessante osservare come alla scuola materna si dessero *orientamenti* e non *programmi*, come avveniva nel caso degli altri gradi dell'istruzione (elementare, media ecc.), quasi a ribadire, come scrive Cives, “il punto di vista caro ai cattolici per cui quella materna non poteva dirsi propriamente scuola.”⁵⁹La legge, nonostante presentasse non pochi limiti e condizionamenti di tipo confessionale⁶⁰ rappresentò, come sostiene Santamaita, “una delle novità più importanti tra quante hanno interessato la scuola italiana in questo dopoguerra. (...) Per lo Stato, per i privati e per gli enti locali si sono aperte prospettive di qualificazione dell'educazione dell'infanzia che hanno portato, certo in un tempo non

58 Genovesi G., Storia della scuola in Italia dal Settecento ad oggi, Laterza, Bari, 1998, p.178.

59 Cives G., Storia, ordinamento e prospettive della scuola dell'infanzia”, in Id. (a c. di), La scuola di base. Continuità e integrazione, la Nuova Italia, Firenze, 1986, p. 20.

60 La nuova istituzione era ancora concepita come un prolungamento dell'educazione familiare e, pertanto era regolata dalla prescrizione per cui il personale dovesse essere necessariamente di sesso femminile. Inoltre la scuola materna privata si vedeva riconosciute diverse condizioni di favore, dalla disponibilità di una larga fetta dei finanziamenti, alla possibilità di non adeguare la sua azione educativa agli Orientamenti cui doveva attenersi quella statale.

breve e tra molte difficoltà, risultati rilevanti anche nel confronto internazionale.»⁶¹

Alla fine degli anni Sessanta e nel corso dei Settanta, si fece sempre più strada una dimensione di massa della scuola italiana. Il fenomeno si avvertì meno nella scuola materna e nella scuola elementare, che già da tempo, accoglievano al loro interno un'utenza appartenente alle più diverse fasce sociali e zone geografiche del paese, mentre fu più evidente nella scuola media e nella secondaria superiore. Questo allargamento della base democratica della scuola, imponeva cambiamenti rilevanti nelle concezioni pedagogiche, nelle impostazioni didattiche e nel modo stesso di articolare i processi d'apprendimento e d'insegnamento. Tale riconversione dei processi didattici ebbe un'accelerazione anche grazie agli effetti della contestazione studentesca del '68. Essa ebbe alle sue radici, la volontà di una nuova popolazione giovanile, che attraverso la contestazione dell'autoritarismo, del nozionismo, della selezione di classe e della scuola come apparato di riproduzione ideologica dei gruppi dirigenti attuò una revisione radicale dei processi educativi e del sapere pedagogico e fece emergere processi di formazione più aperti e capaci di dar vita a soggetti più creativi, più indipendenti ed anche orientati al dissenso. Il ragazzo *difficile* sul piano dell'apprendimento, con problemi di socializzazione o di espressione linguistica, fu lentamente accettato nelle aule scolastiche, nel senso che sempre meno si fece ricorso alla bocciatura per liberarsi della sua presenza; *il sistema scolastico*, confrontandosi, non senza resistenze e

61 Santamaita S., Storia della scuola, op. cit., p. 160.

incomprensioni con il suo vissuto familiare e culturale prese a promuoverlo: qualche volta solo sul piano amministrativo, in casi via via più numerosi assicurandogli una reale promozione formativa.”⁶² La selezione o dispersione esplicita,⁶³ diventata predominante dopo la riforma della scuola media venne sostituita dalla dispersione implicita⁶⁴. Nella nuova situazione le famiglie erano chiamate a un difficile ruolo di partecipazione alla vita scolastica, anche per via degli inediti problemi che bambini e ragazzi portavano con sé. Questioni spesso conflittuali, la cui soluzione era affidata alle mani incerte di docenti e dirigenti che nessuno aveva preparato a un corretto rapporto tra scuola e famiglia, e di genitori che talora pretendevano d’insegnare agli insegnanti come fare il proprio lavoro oppure delegavano, scaricandola sulle spalle della scuola, una responsabilità educativa propria della famiglia. Non mancarono esempi incoraggianti di comitati e altre forme di collaborazione fra istituzione scolastica e genitori, ma si trattava, in genere, di iniziative lasciate alla buona volontà dei singoli, che semmai servivano a dimostrare quanto sarebbe stato utile strutturare quel rapporto su basi più organiche. Nel 1974, con i *Decreti Delegati* questi aspetti riguardanti l’assetto della pubblica istruzione furono regolamentati da un intervento legislativo. Da più parti si sottolineava la necessità di articolare il sistema scolastico su base territoriale, anche per aprirlo, mediante una diversa

62 Ivi, p. 168.

63 “(...)come forma di scoraggiamento alla prosecuzione degli studi basata sulle bocciature”, Baldacci M., *La riforma della scuola media*, op. cit., p. 18.

64 “(...)come forma di inefficacia formativa che determina livelli di apprendimento inadeguati rispetto agli standard formativi di un grado scolastico”, Ivi, p. 18.

dislocazione di poteri e competenze, a una maggiore partecipazione delle componenti scolastiche e delle forze extrascolastiche. “Diverse motivazioni convergevano in questa prospettiva fra le quali emerge soprattutto la consapevolezza che il sistema della pubblica istruzione sarebbe stato in grado di reggere alle sfide della scolarizzazione di massa solo se si fosse liberato del pesante apparato centralista che lo soffocava, se si fosse aperto all'autonomia e a un maggiore protagonismo delle sue componenti (insegnanti e dirigenti, studenti e famiglie).”⁶⁵ La scuola, progressivamente stava cambiando: si stava trasformando anche aprendosi alle famiglie, al territorio, all’innovazione, all’aggiornamento e anche alla sperimentazione.⁶⁶ Di qualche anno prima era un’altra legge importante per la scuola: la legge n. 820/1971 che istituì il *tempo pieno*, per rispondere alle esigenze dei genitori che lavoravano in numero sempre maggiore e per permettere l’attività lavorativa a molte madri. Nel 1975 si approdò alla legge n. 517, che portò all’abolizione definitiva del latino, soppresse gli esami di riparazione, modificò strumenti e criteri di valutazione degli alunni e preparò il terreno, in certa misura, alla modifica dei programmi che sopraggiungerà due anni dopo. Quella legge tuttavia introdusse alcune importanti novità anche al di là dell’istruzione media, quali quelle che favorivano il difficile cammino dell’integrazione degli handicappati in tutta la fascia dell’obbligo, e quelle relative alla programmazione educativa e didattica.

65 Santamaita S., op. cit, p. 175.

66 Il D.P.R. 419/1974 prevedeva forme di sperimentazione e di ricerca metodologico-didattica e di aggiornamento professionale e culturale.

I programmi per la scuola media redatti nel 1979 prendevano atto dei cambiamenti più rilevanti che negli ultimi quindici anni erano intervenuti a modificare gli assetti disciplinari e didattici di questo grado dell'istruzione. Rispetto ai programmi precedenti rappresentavano un deciso avanzamento sia sul piano delle finalità democratiche, ormai apertamente riconosciute come proprie dell'istruzione media, sia sul piano di un opportuno ammodernamento dei contenuti e delle metodologie della scuola.

2. DON ALFREDO NESI E IL VILLAGGIO SCOLASTICO DI COREA

2.1 Don Nesi e l'Opera della Divina Provvidenza Madonnina del Grappa:

Nelle prime esperienze della missione spirituale ed educativa di Don Alfredo Nesi, sono già presenti quelle stesse istanze,⁶⁷ che spinsero il giovane prete a fondare ed a animare, a Livorno, nel quartiere periferico e popolare di Corea quell'insieme variegato di attività educative, didattiche, sociali e culturali che prese il nome di "Villaggio scolastico di Corea". Don Nesi nasce a Lastra a Signa nel 1923 in una famiglia piccolo-borghese. Il padre Mario Nesi possiede, a Signa, una piccola fabbrica artigianale di cappelli, che, travolta dagli effetti della grande depressione degli anni Trenta, è costretta alla chiusura. Egli torna, allora, al *secolare lavoro di famiglia*,⁶⁸ il commercio di legname.

⁶⁷ L'istruzione come *bene comune*, strumento di riscatto ed elevazione del popolo, la necessità di coniugare la formazione professionale con un percorso d'istruzione più ampio, di solido impianto umanistico, l'idea di una scuola attiva, in cui la teoria si coniughi alla pratica ed alla sperimentazione e il valore del lavoro, quale manifestazione elevata e consapevole della vita dell'uomo.

⁶⁸ Nesi A., *Il mio Don Facibeni*, Edizioni de Lo scambio/ A troca, Firenze-Livorno, 1996.

Finita la guerra, Alfredo Nesi, il 28 luglio del 1946, viene ordinato sacerdote e l'anno dopo, il 2 ottobre 1947 ottenuto il placet dell'Arcivescovo, entra nell'*Opera Madonnina del Grappa*.⁶⁹ L'ingresso nell'Opera coincide con l'apertura di *Villa Serena*, la storica Villa Favard di Rovezzano, per i ragazzi dell'avviamento industriale, a cui Nesi viene subito destinato. Don Alfredo con l'approvazione di Don Facibeni, realizza a Casa Serena una scuola, in cui cerca di contemperare l'istruzione tecnica con un programma culturale di più ampio respiro, secondo una prospettiva di sviluppo che non può essere solo *professionalizzante*⁷⁰. Egli decide, pertanto, che la formazione umanistica abbia una certa incidenza nel programma della scuola. Dai primi anni '50, ai tre anni di avviamento industriale, si aggiungono i

⁶⁹ L'Opera della *Divina Provvidenza Madonnina del Grappa*, viene fondata nel 1923 da Don Giulio Facibeni (Galeata 1884-Firenze 1958) E' un'Opera di alta e profonda pedagogia cristiana, regolata dalle *Costituzioni*, le regole dell'Opera destinate a preservarne lo spirito e la vocazione, a chiarire l'organizzazione delle case e definire la formazione e la condotta del personale. Com'è noto la stesura delle "Costituzioni" impegna don Facibeni per quasi trent'anni, dai primi statuti del 1926 fino alla versione completa del 1955, attraverso numerose consultazioni e riscritture. L'ultima stesura viene consegnata nelle mani dell'Arcivescovo Dalla Costa, senza tuttavia diventare operativa. Il modello educativo dell'Opera non ha mai conosciuto un processo di elaborazione organico da parte di Facibeni ed appare saldamente incorporato nel suo carisma e nella sua spiritualità. Si tratta, cioè di un modello implicito, trasmesso attraverso pratiche dirette di socializzazione della conoscenza, attraverso la condivisione di esperienze. Facibeni attinge le istanze fondamentali del metodo dai modelli di relazione propri della famiglia ed elabora una pedagogia incardinata sul concetto di paternità. La sua ambizione è quella di far vivere l'Opera come famiglia, di essere famiglia per coloro che ne sono stati privati.

⁷⁰ Nesi A., *Scuola di lavoro, scuola di idee*, in *La scuola di Casa Serena*, opuscolo stampato nella Scuola Tipografica *Madonnina del Grappa*, p. 2.

Corsi Professionali ad alta specializzazione, riconosciuti dal Consorzio per l'Istruzione Tecnica. I mezzi, come sempre, sono assai ridotti: gli stessi ragazzi della Casa lavorano duramente, trasformandosi in manovali e sterratori, per realizzare i nuovi laboratori, ricavandoli dai vasti seminterrati dismessi della Villa. I locali rimessi praticamente a nuovo, ma ancora poco forniti, vengono inaugurati agli inizi del 1951. L'anno seguente, la Scuola Eletttricisti vanta tre distinti indirizzi, nei quali i ragazzi acquisiscono conoscenze ed abilità molto specifiche: il reparto costruzioni elettromeccaniche; il reparto costruzioni quadri di distribuzione luce e forza motrice, installazioni domestiche e industriali; l'officina meccanica.

Nesi, convinto che i ragazzi debbano *fare pratica* del mondo del lavoro, abituandosi alle responsabilità che esso richiede, avvia nei laboratori della scuola una piccola produzione di quadri e stampi industriali. I committenti sono i grandi gruppi industriali della zona: le Ferrovie dello Stato, la Selt-Valdarno, la TETI. In questo modo, i ragazzi della Scuola Eletttricisti contribuiscono anche al mantenimento della Casa. E dunque “non la fabbrica o l'azienda, ma il laboratorio-scuola che porti, però, già in sé chiaro il richiamo al dovere ed alla responsabilità (...) il nostro ragazzo sa che qualche cosa deve portare e fare anche lui, che il suo briciolo, pur piccolo, non deve mancare sulla grande mensa.”⁷¹ Questo aspetto non manca di suscitare discussioni, soprattutto presso la Casa dell'Opera. Secondo Nesi “a Rifredi, preti e laici,

⁷¹ Nesi A. *Elettricità -Casa Serena-Rovezzano*, in *Al Focolare*, XX, n. 16, 27 aprile, p. 3.

facevano a gara a ripetere che io ero... un industriale, che utilizzava i ragazzi per fare spesa.”⁷²E’ evidente come la non comune capacità di iniziativa del giovane sacerdote, potesse aver suscitato, in alcune persone, una certa preoccupazione circa la coerenza o meno di questa condotta con lo spirito provvidenziale dell’Opera. Inoltre, secondo la testimonianza di don Riccardo Moretti,⁷³ una certa preoccupazione a questo riguardo è condivisa anche da Don Giulio Facibeni ed è verosimilmente alla base dell’improvviso trasferimento di don Alfredo Nesi presso Rifredi, nel 1954, dove, per circa quattro anni, il giovane prete riveste alcune funzioni strategiche all’interno dell’Opera, dando prova delle sue spiccate doti organizzative: è direttore delle scuole professionali, della casa di formazione femminile, dell’Economato⁷⁴ e delle iniziative estive presso Vallombrosa. Tra il 1959 e il 1962, Don Alfredo, con l’approvazione di Don Facibeni, si stabilisce a Roma per studiare Teologia. Finiti gli studi, Nesi rientra a Rifredi. Il suo futuro

⁷² Nesi A., *Il mio Don Facibeni*, op. cit., p. 27.

⁷³ Don Riccardo Moretti è un figlio dell’Opera. Laureato in Matematica, entra in Seminario nell’Ottobre del 1957; ordinato nel 1961, entra nell’Opera Madonnina del Grappa. La sua testimonianza orale è stata raccolta il 22 Marzo 2010 da Filippo Ghelarducci, studente della Facoltà di Scienze della Formazione primaria che si è laureato nel 2010 presentando in Commissione la Tesi *Don Alfredo Nesi e il Villaggio scolastico di Corea* (il materiale è disponibile in formato digitale presso l’autore).

⁷⁴ Al riguardo, Nesi ricorda, con particolare soddisfazione, la sua *nuova gestione* degli approvvigionamenti alimentari. Scrive il sacerdote: “personalizzando gli acquisti e facendoli all’ingrosso, riuscii a mettere su delle tabelle dietetiche (...) L’Economato divenne bene presto, un via vai di rappresentati: a tutti come minimo chiedevo un omaggio ben consistente dei loro prodotti per sperimentarli e mi accorsi che, andando alle fonti di produzione ed ai vertici del commercio, si risparmiava tanto. Così, spendendo meno o in modo uguale, si potette rafforzare l’alimentazione dei nostri figlioli”, A. Nesi, *Il mio don Facibeni*, op. cit., p. 78.

nell'Opera, però, è in discussione, perché “l’Arcivescovo di Firenze (Monsignor Ermenegildo Florit⁷⁵) aveva posto come condizione al Superiore dell’Opera, che non tornassi a Firenze per lavorare.”⁷⁶ Questo particolare è confermato dalle testimonianze di Don Riccardo Moretti e del Superiore, don Corso Guicciardini.⁷⁷ Secondo Guicciardini, il nome di Alfredo Nesi pone un certo “stato di agitazione” presso il Cardinal Florit che, nel corso di un colloquio, lascia intendere al Superiore che a Nesi si debba trovare una sistemazione fuori Firenze. In una prima ipotesi, questa sistemazione viene individuata presso Palazzo Taddei, a Fucecchio; Nesi, tuttavia, è contrario: pensa che la Casa di Fucecchio sia una realtà marginale e senza prospettive di sviluppo. L’idea di aprire una Casa a Livorno, presso la quale sistemare don Alfredo Nesi, nasce in modo *quasi* casuale, nell’estate del 1961. Alla fine di giugno, presso la parrocchia della Madonna della Tosse, in Via Zoli, si festeggia l’ordinazione di due giovani sacerdoti: Don Riccardo Moretti, cui abbiamo già accennato, e Don Emilio Vukich,⁷⁸ profugo giuliano, ordinato a Livorno, sua città di adozione. Nel corso della cena, alla quale è invitato anche Corso Guicciardini, don Vukich, che da lì a poco

⁷⁵ Ermenegildo Florit (1901- 1985), ordinato nel 1925 presso Udine. Nel 1954 viene nominato Vescovo coadiutore di Firenze, accanto al Vescovo Elia Dalla Costa. Nel 1962, all’apertura del Concilio Vaticano II, succede a Dalla Costa alla guida della diocesi fiorentina, e vi resta fino al 1977. Sul ruolo del Cardinale Ermenegildo Florit, quale Vescovo coadiutore di Firenze, esiste un dibattito aperto del quale non sembra utile riferire. Basti dire che, secondo Corso Guicciardini, Florit svolge in quegli anni una funzione di garanzia e tutela della Chiesa fiorentina, preservandola da una eccessiva compromissione con il mondo comunista. Secondo Alfredo Nesi, e vale la pena di dirlo, è proprio l’atteggiamento di Florit e della Curia fiorentina a far assumere un valore nazionale ad esperienze, come quella dello *Isolotto*, che altrimenti avrebbero avuto una eco ed un valore assai più limitato.

⁷⁶ Nesi A., *Il mio don Facibeni*, op. cit., p. 89.

⁷⁷ La testimonianza di don Corso Guicciardini è stata raccolta da Filippo Gherarducci il 23 Marzo 2010, presso la Casa in Via delle Panche. Il materiale, in formato digitale, è disponibile presso l’autore.

⁷⁸ Emilio Vukich (1934- 2000), profugo istriano raggiunge Livorno in giovanissima età. Ordinato nel 1961, svolge i primi incarichi presso il popolare quartiere di Shangai. In seguito è parroco del Gabbro, frazione di Livorno; dal 1981, è alla parrocchia di Santa Croce, a Rosignano Solvay.

prenderà servizio presso il rione popolare di “Shangai”,⁷⁹ prospetta la possibilità inedita di uno *sbarco* a Livorno dell’Opera. *Corea* è un quartiere povero, cresciuto in modo frettoloso e disordinato, nel quale i bisogni sono tanti. Cominciano le trattative con il Vescovo di Livorno, il friulano Andrea Pangrazio;⁸⁰ il Vescovo, desideroso di insediare nel quartiere *comunista di Corea* una nuova parrocchia, si mostra subito disponibile. Alfredo Nesi, da parte sua, pare entusiasta della nuova sistemazione livornese.

2.2 1 marzo 1962, Don Nesi arriva nel quartiere di Corea.

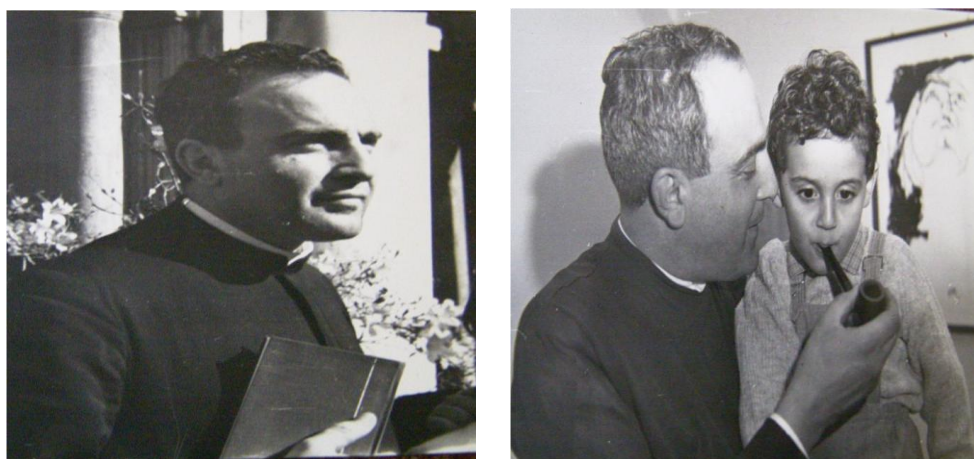


Figura 1: Don Nesi arriva in Corea.

Don Alfredo Nesi arriva in Corea il primo giorno di primavera del 1962, per la festa di San Benedetto.⁸¹ Si sistema, insieme a don Luigi

⁷⁹ I quartieri Shangai e Corea sono due rioni popolari, nella periferia nord della città di Livorno. I due quartieri sono disposti l’uno di fronte all’altro, rispettivamente ad ovest ed est rispetto alla via Aurelia.

⁸⁰ Andrea Pangrazio (1909- 2005), friulano, ordinato sacerdote nella diocesi di Padova nel Luglio del 1932; da Vescovo, guida la diocesi livornese dal 1959 al 1962. Nel 1966 assume l’incarico di Segretario generale della CEI

⁸¹ La scelta della data non è casuale: essa rivela l’intenzione di “affidare l’inizio della Parrocchia alla protezione di San Benedetto, che concepì l’attività monastica come impegno di

Ongaro, presso un piccolo appartamento al numero 2, strada H⁸²(poi via Bezzecca). Di Corea sa solo che “c’erano tanti problemi socio-umani e che i preti giravano largo da quel Quartiere. Ciò mi parve un segno di buona salute.”⁸³ Nell’intervista⁸⁴ fatta a Rocco Pompeo, è evidente l’intento dell’ex studente della Casa di mettere a fuoco i criteri, i valori e gli obiettivi che spinsero Don Nesi a realizzare un progetto, costituito da tutta una serie di iniziative, che dovevano portare all’emancipazione le persone di quella comunità così svantaggiata dal punto vista sociale e culturale:

“L’incontro di don Nesi col quartiere di Corea diventa un incontro di svolta: Corea, come molti sanno era un quartiere periferico, il più a nord della città, e lo è ancora; aveva una popolazione di 6-7.000 abitanti, era un quartiere formato prevalentemente da livornesi *veraci*, come si suol dire. In buona parte erano *ex-baraccati*, che venivano ad occupare le case minime della ricostruzione. Lo stesso nome *Corea* fa riferimento alla guerra di Corea e, quindi, alle condizioni spesso disastrose in cui si trovavano quelle persone. In questo quartiere c’era prima di tutto un

operosità e di lode a Dio”, A. Nesi, 21 Marzo: l’Opera compie a Livorno quattro anni , in *Il Focolare*, XXXIV,n. 16, 27 Marzo 1966, p. 4

⁸² Articolo non firmato, Attività dell’Opera a Livorno , *Il Focolare*, XXXIII, n. 19, 16 Maggio 1965, p. 3. In Corea, in quegli anni, le strade non portano ancora alcun titolo e sono denominate attraverso lettere.

⁸³ Nesi A., *Il mio don Facibeni* , Op.cit., p. 90.

⁸⁴ Cfr. appendice, p., Rocco Pompeo, all’epoca era uno degli studenti della Casa dello studente. E’ stato uno dei protagonisti dell’esperienza del Villaggio Scolastico di Corea, tanto che oggi è presidente della Fondazione Nesi. Figura di spicco del ’68 a Pisa, ha fatto politica prima che quest’ultima diventasse inquinata: non a caso fu espulso dal PSI quando fu eletto segretario Bettino Craxi. Insegnante di Storia e filosofia, è ora in pensione, ma sempre in prima fila: membro del Coordinamento Nazionale del Movimento non violento. L’intervista si è svolta il 18/04/2012 presso il Centro civico di Corea.

bisogno estremo di socializzazione, di cultura, (non c'era nessuna presenza culturale, se si eccettua la presenza del PCI, che raggiungeva a Corea una percentuale di consensi pari all'82-83%: la sezione aveva certamente una funzione fondamentale, ma il suo era un ruolo essenzialmente politico). “Se diamo uno sguardo alla Corea dell'epoca, saltano all'occhio molte carenze che don Nesi cercherà di colmare dall'interno di quella sua dimensione d'autorevolezza che lo “rendeva capace di coinvolgere la gente a fare e ad impegnarsi nell'ottica di un progetto comune.”⁸⁵ E' in questo contesto che egli si configura come parroco, ma soprattutto come “pieno educatore, all'insegna di un laicità profonda, volta all'evangelizzazione intesa non come predicazione e conversione, ma come promozione sociale.”⁸⁶ Don Nesi porterà in Corea *la scuola di tutti e per tutti* attuando, così un'opera riformatrice costruttiva, cioè feconda nella trasformazione. La sua contestazione non ha nessuna sfumatura di dissenso, perché parte dalla scuola della *dispersione esplicita* e cerca di correggerla *lavorandoci* dall'interno. Lo stesso concetto viene fuori dalle parole di Giovanni De Peppo:⁸⁷ “don Nesi aveva conosciuto don Milani, ma era molto diverso da lui. Don Milani era molto più radicale, don Nesi, invece, era molto più attento alle istituzioni, tanto che reinterpretò quei pensieri radicali all'interno della logica delle istituzioni”. Il seguente passaggio tratto dal “Quaderno di Corea” “L'animazione: un modo nuovo una sostanza nuova nella scuola media”, ci mostra come nel confronto tra le testimonianze di oggi e di ieri si possa riscontrare un'evidente coerenza d'idee e concetti:

85 Cfr. Intervista a Rocco Pompeo in appendice, p. 238

86 Cfr. Intervista a Rocco Pompeo in appendice, p. 238

87 Cfr. Intervista a Giovanni De Peppo in appendice, p. Giovanni De Peppo come dipendente dell'Opera della Madonnina del Grappa svolse il ruolo di assistente sociale, all'interno della scuola materna *Agnolotti* negli anni della sperimentazione. p. 190

“Faccio una premessa: il fatto che io sia un prete, il fatto che l'iniziativa per la Scuola ed il Villaggio Scolastico sia stata promossa dall'Opera Madonnina del Grappa, non significa colorare una situazione. Significa solo dare una maggiore e superiore garanzia di disinteresse. Disinteresse come mancanza di possesso (e quindi tutela gelosa e sviluppo del bene pubblico) e disinteresse ideologico. Questo vuol dire la mancanza di qualsiasi proselitismo, il servizio verso tutti e la tolleranza accogliente portati alle ultime, non lievi conseguenze.”⁸⁸

Il Villaggio scolastico, scrive Don Nesi è “Sorto poco a poco, crescendo di anno in anno come una creatura, esso non è fatto di edifici solenni o clamorosi, che talora vanno troppo avanti alla realtà dei fatti e delle esigenze, ma di prefabbricati diffusi su una vasta area, che han accompagnato via via l'appello delle cose in movimento e in crescita.”⁸⁹ Il villaggio è stato costruito sulla base delle esigenze che venivano alla luce di volta in volta e sulla base del lavoro che si faceva. Da questo veniva la risposta, che non era mai né individuale né calata dall'alto: “(...) è stato costruito col sistema dei poveri, cioè col sistema di coloro che tirano avanti con la modestia e con l'amore per ciò che si fa, ma anche con la sana prepotenza che viene dall'orgoglio per il bene comune, il bene pubblico. Son queste le iniziative che vengono su perché richieste da una partecipazione, che vengono su con la mano di tutti e mai per i soldi messi da parte o comunque disponibili. Vengono su provvidenzialmente, senza che sia sopraggiunta un'autorità od un solenne benefattore.(...) è servito a portare nel cuore della nostra gente il principio più

⁸⁸ Nebiolo F., *L'animazione: un modo nuovo, una sostanza nuova nella scuola media*, “Quaderni di Corea” [quarta serie], Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1972., p. 41.

⁸⁹ Ivi, p. 42.

rivoluzionario e più fecondo del nostro tempo (e la possibilità di attuarlo): che la cultura deve essere posseduta da un popolo intero, che la parola deve esser di tutti, che la scuola è il luogo primario della piena educazione. Oggi l'idea della scuola, di tutta la scuola è penetrata nella realtà del Quartiere.”⁹⁰

Per un quadro socioculturale del quartiere, facciamo riferimento alle rilevazioni effettuate nel 1968 dall'ISSCAL (Istituto per il servizio sociale case per i lavoratori), commissionato dal Comune di Livorno e realizzato grazie alla collaborazione della Consulta popolare del quartiere Corea.⁹¹

Corea occupa un'area non molto estesa dell'estrema periferia nord di Livorno, ai margini delle correnti di traffico e della stessa vita commerciale, produttiva, culturale della città.

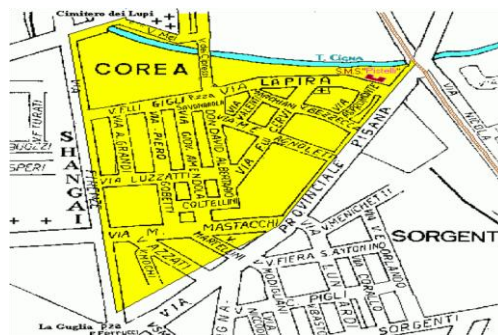


Figura 2: IL quartiere è situato tra il borgo storico di via Provinciale Pisana ad Est, dalla via Aurelia ad Ovest e dal Cimitero dei Lupi e dal Rio Cigna a Nord.

⁹⁰ Ivi, p. 42.

⁹¹ La sintesi dei risultati è disponibile sia in ciclostilato, presso l'archivio della Fondazione Nesi, a

Livorno, sia in Pieri A., Roncaglia, C. *Questo quartiere per la scuola*, “Quaderni di Corea”

[Quarta serie, Gruppo: l'educazione, n. 1], Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1972, pp. 8- 31,

Era un quartiere popolare con caratteristiche cosiddette residenziali, concepito, cioè, per offrire ai suoi abitanti soltanto il domicilio materiale. Tutto il resto, dal lavoro ai servizi di ogni genere, si trovava altrove, nel centro della città o nei quartieri vicini. In questo fatto sono già impliciti non solo tutti i limiti strutturali del quartiere, ma anche quegli elementi determinanti per creare una situazione oggettiva di isolamento o, per lo meno, di difficoltà di scambio e di integrazione con il resto della città. Situazione questa che il quartiere viveva fin dalla sua nascita, non certo come un privilegio, e che ancor oggi grava su di esso, forse più in senso psicologico che in senso fisico, caratterizzando fortemente la qualità e le caratteristiche di vita dei suoi abitanti. La popolazione di Corea rappresentava, nel panorama della città, qualcosa di tipico: essa, infatti, era spiccatamente uniforme dal punto di vista socio-economico e culturale. Ciò si spiegava col fatto che, essendo stato il Quartiere interamente costruito per intervento dell'edilizia pubblica, i criteri di assegnazione delle case erano stati di per sé selettivi e tendenti automaticamente a sviluppare, in questa zona della città, un insediamento umano notevolmente omogeneo per quanto riguardava la provenienza, le attività lavorative, il livello socioculturale degli individui. Quasi l'80% della popolazione del Quartiere era, infatti, originaria di Livorno, città o provincia; soltanto il 10% circa era costituito da immigrati dal Meridione; mentre l'altro 10% circa era costituito da immigrati da altre zone del Centro-Nord. Questi dati sulla composizione "etnica" rendono diversa la Corea di Livorno da tanti altri quartieri popolari sorti nelle periferie delle città italiane in questi ultimi decenni; qui non si sono mai presentati quei problemi di integrazione sociale, legati alle difficoltà di adattamento alla vita cittadina, o ad una cultura differente, proprie degli inurbati o degli immigrati. Al contrario, qui si poteva quasi toccare con mano la compattezza di esperienza esistenziale, di linguaggio, di temperamento e di aspettative della popolazione. Gran parte di essa, ad

esempio, era accomunata dall'aver vissuto le stesse drammatiche vicende della guerra e del dopoguerra e dall'aver trovato in Corea la sua prima vera casa: essere passati dalla condizione incerta di baraccati o di senza tetto, a quella di assegnatari di alloggi popolari, aveva rappresentato per molti nuclei familiari un salto non indifferente nella direzione di una stabilizzazione più dignitosa della propria vita e delle proprie abitudini, lasciando alle spalle una realtà dura ed evidente di emarginazione fisica, prima ancora che sociale e culturale. Tuttavia, quello che li aveva accolti non era certo un quartiere-modello, progettato in modo tale da poter contribuire, con la sua dimensione urbanistica, a migliorare profondamente la vita dei suoi abitanti, anche nei soli aspetti materiali. Tutt'altro. Le condizioni abitative che esso offriva erano, generalmente, insufficienti e precarie, per le dimensioni ridotte degli appartamenti (da un minimo di 42 mq., tutto compreso, ad un massimo di 80 mq.), per l'inefficienza dei servizi igienici, per la qualità scadente, da un punto di vista estetico e strutturale, degli alloggi, per la mancanza di una rete di servizi sociali e culturali, che soddisfacesse i bisogni degli abitanti.



Figura 3: gli alloggi minimi.

Le famiglie che vivevano nel Quartiere erano circa 1600 ed avevano in maggioranza assoluta (circa il 70%) una struttura semplice; erano cioè formate dai genitori e da 1-2 figli. La giovinezza dei nuclei familiari era

evidenziata, inoltre, dalla presenza prevalente di figli piccoli, cioè con una età media tra i 6 e i 10 anni, nei confronti dei quali la situazione di estrema limitatezza di spazio nelle case e la assenza di idonee attrezzature sociali, divenivano, nel Quartiere, condizioni negative per uno sviluppo regolare della personalità. Era significativo, ad esempio, il fatto che i bambini fossero costretti a trascorrere gran parte della giornata in strada, fino a considerare questa come un prolungamento naturale della propria casa e il luogo, per eccellenza, in cui era possibile soddisfare il bisogno di movimento, di incontro, di scambio e in cui era possibile intrecciare e variare le prime trame della vita sociale. Questo vivere in strada in un rapporto di incontro e di vicinanza reciproca era, del resto, tipico anche degli adulti e non sembrava semplicemente imposto dalla necessità, ma era anche cercato per istintiva disponibilità a comunicare e a condividere. Il livello di vita nel Quartiere era determinato dalle possibilità economiche dei suoi abitanti e dalla relativa disposizione al consumo. Queste ovviamente erano, a loro volta, determinate dalle condizioni professionali e di lavoro prevalenti, le quali sembravano ancora significativamente omogenee e davano al quartiere una caratterizzazione fortemente proletaria. Tra gli occupati, infatti, l'81% era costituito da operai, con la caratteristica predominante della mancanza di qualifica professionale (portuali, manovali dell'industria, muratori, imbianchini, netturbini, ecc.). Il reddito di lavoro medio era dunque abbastanza basso e spesso insufficiente a far fronte a tutte le necessità della vita familiare. Condizioni professionali diverse e più elevate interessavano una frangia limitata di lavoratori e, comunque, non intaccavano la fisionomia unitaria del quartiere, sotto il profilo lavorativo ed economico. Il dato più preoccupante della realtà del contesto di Corea era che i giovani sembravano riprodurre questo modello, senza introdurre elementi significativi di discontinuità. I giovani di Corea, scrivono Pieri e Roncaglia “non hanno realizzato e non sembra che si apprestino a

realizzare nell'istruzione un salto qualitativo rispetto al resto della popolazione.”⁹²Scuola e lavoro erano mondi separati e non “momenti complementari di cui il primo preparatorio ed orientativo per l'altro, ma erano come due fatti distaccati: si permaneva nella scuola fino a quando non si maturava l'età per il lavoro o un altro qualunque tipo di scelta.”⁹³Un altro aspetto, che mi pare opportuno sottolineare, è quello della coesione politica. Il partito, era uno solo in Corea: il Partito Comunista e il Partito Socialista di Unità Proletaria, che a parte altre frange minori, aveva l'85% dei consensi. Sfogliando le pagine dell'archivio personale di don Alfredo Nesi, presso l'ufficio della Fondazione Nesi, è possibile ricostruire il tipo di rapporti che intercorrevano tra il sacerdote ed i parrocchiani di Corea. Dall'epistolario di Nesi emerge una realtà nella quale, nonostante la diffidenza di un quartiere politicamente schierato, la parrocchia sembrava rivestire un ruolo non secondario. Essa, già dai primi anni (1962-63), sembrava rappresentare un punto di riferimento importante, capace di svolgere sul territorio una funzione di supplenza delle istituzioni, che erano assenti o che venivano percepite come scarsamente accessibili alla popolazione di Corea. Al parroco ci si rivolgeva per tanti motivi: per motivi spirituali naturalmente, ma anche e soprattutto per questioni di ordine materiale. Le lettere di raccomandazione firmate da Nesi, ad esempio, sono moltissime. I destinatari sono soprattutto le grandi aziende pubbliche e private della zona: Whitehead Moto Fides, Poste italiane, Spica, Selt-Valdarno, Vetreria Italiana, Ferrovie dello Stato e molte altre. Il tono e le argomentazioni del prete sono piuttosto ricorrenti: Nesi chiede un intervento in favore di questo o quel parrocchiano, del quale garantisce

⁹² Pieri A., Roncaglia C., op. cit., p. 9.

⁹³ Ivi, p. 25.

l'impegno e la moralità, sottolineando le condizioni di difficoltà e di precarietà economica che rendono urgente una collocazione. Il *Registratore preferito n. 408*⁹⁴ ad esempio, contiene le lettere che vanno dal 1/05/1971 al 30/03/1973. Ne ho raccolta qualcuna a campione:

- Lettera del 20/05/1971, a Carlo Lulli, il direttore del Telegrafo perché venga scritto un articolo per annunciare ai dipendenti della Setaf dell'Opera Camp Darby che essi conseguiranno il diploma di licenza elementare alle scuole Modigliani.
- Lettera del 12/10/1971 indirizzata al Comune per la derattizzazione del rio Cigna.
- Lettera del 8 /09/1971 indirizzata al Provveditorato per l'inserimento in graduatoria della maestra Silvana Debatte, nata Conticelli.
- Lettera del 1/11/1971 alla cuoca Antonietta per darle qualche indicazione sulle norme igieniche per la preparazione dei cibi.

⁹⁴ Il *faldone* si trova su uno scaffale dell'ufficio della Fondazione Nesi. Archivio *Fondazione Nesi*, Registratore preferito n. 408, Lettere 11/05/1971-30/03/1973.

Gli interventi del parroco, in quegli anni, erano molti ed interessavano ambiti diversi. Piuttosto frequenti erano le *intercessioni*, presso il Comune di Livorno e l'Istituto Case Popolari per questioni inerenti a pratiche di sfratto o di assegnazione degli alloggi pubblici; talvolta Nesi interveniva personalmente, ripianando gli arretrati di qualche affittuario. In altre occasioni si rivolgeva agli uffici di pubblica sicurezza, per garantire dell'integrità di qualcuno o semplicemente per chiedere un atto d'indulgenza.

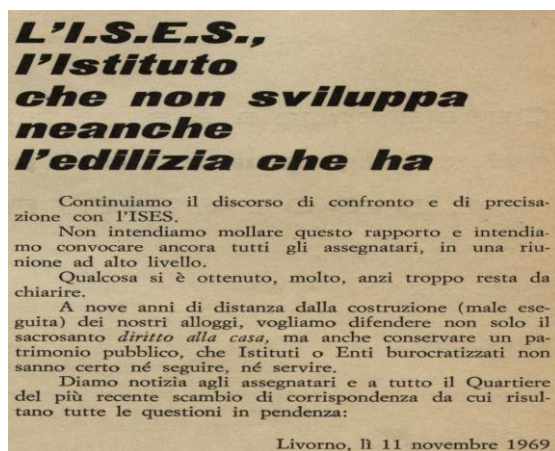


Figura 4: articolo de "Il Trimestrale del Quartiere Corea-Livorno, anno III, n. 1, gruppo IV, 1969, pag.2.

2.2.1 La Casa dello studente e il Doposcuola:



Figura 5: di fronte la Casa dello studente, dietro il Doposcuola e sulla sinistra, accanto al Salone per gli incontri-dibattito, la scuola materna.

La presenza in Corea degli operatori della Madonnina del Grappa (ai quali si aggiungono nel corso del 1962-63 nove studenti universitari) gettava le basi per un processo di trasformazione di questa situazione scolastica e culturale carente ed ingiusta; processo che sarà lento, articolato, difficile, ma proprio per questo metterà profonde radici nel Quartiere e nella fiducia della sua popolazione. “A Livorno l’esperienza di Corea” dice Carla Roncaglia,⁹⁵ nell’intervista che mi ha concesso nel suo ufficio - “è nata sui bisogni del quartiere ma chi ha lanciato tutto è stato un gruppo di persone particolari: tutto è nato col venire a Livorno di un gruppo di sacerdoti, Don Nesi e altri due, che provenivano da Firenze e cioè da un contesto culturale molto vivace. A Firenze c’era stato un periodo di grande effervescenza educativa. Se non si parte da qui non si capisce perché questo movimento nasce in Corea e non in altre parti della città. Livorno non era particolarmente presente nel campo dell’innovazione educativa e, quindi tutto era partito da uno stimolo dall’esterno e aveva trovato, proprio in Corea terreno favorevole per attecchire: povertà, emarginazione dispersione scolastica etc.: la situazione era questa. Questi sacerdoti aprirono un Doposcuola e una Casa dello Studente, esperienze che, a Firenze, (vedi l’Opera Madonnina del Grappa) già state realizzate da tempo, e che a Livorno non c’erano mai state.”⁹⁶

⁹⁵ Carla Roncaglia ha insegnato per molti anni alla scuola media Pistelli. Dal 1983 al 1993 è stata presidente del Comitato scientifico per l’istituzione sperimentale “Villaggio scolastico di Corea”. Oggi è Assessore allo sviluppo della persona. L’intervista si è svolta nel suo ufficio di via delle Acciughe a Livorno il giorno 12/12/2011.

⁹⁶ Cfr. intervista in appendice, p. 248.

Nel 1962, l'area, sulla quale poi sorgerà il complesso del Villaggio Scolastico, era compresa tra la strada E (poi via Giorgio La Pira) ed il fosso *La Cigna*, nella zona di rispetto del vicino cimitero comunale. I lavori, nonostante alcune difficoltà burocratiche,⁹⁷ iniziarono rapidamente. Il primo prefabbricato che venne costruito fu la Casa dello Studente "Don Giulio Facibeni"⁹⁸ che accoglieva un gruppo di universitari provenienti da ogni parte d'Italia. Altri due edifici vennero immediatamente destinati a diventare centro di due servizi scolastici di primaria importanza per il Quartiere: la Scuola materna (1963) e il Doposcuola per le classi elementari e medie (1963), intitolati ad "Anna Maria Enriques Agnoletti," martire della Resistenza. All'inizio questi servizi ebbero, ovviamente, un'estensione ed una consistenza, sul piano delle attività, piuttosto limitate; ma il loro intento era già stato chiaramente formulato: permettere a tutti i ragazzi del Quartiere di portare a termine con successo il ciclo dell'istruzione primaria (3-14 anni), facendo anche opera di stimolazione culturale sulle famiglie e su tutto l'ambiente circostante. Nel 1963 la scuola materna contava 74 alunni e il Doposcuola aveva due sole aule in cui si alternavano, nel corso di ogni giornata, circa 200 alunni, appartenenti alle scuole elementari, medie e superiori. Nel 1964 le classi del doposcuola diventarono tre ed aumentò, in generale, il numero degli alunni che fruivano dei servizi esistenti. Questa tendenza si consolidò e si accentuò negli anni successivi fino ad arrivare all'anno scolastico 1968-1969, in

⁹⁷ Nell'ottobre 1962, a lavori già iniziati, si registra un contenzioso tra Nesi e l'amministrazione comunale che ordina l'interruzione del cantiere, denunciando la mancanza dei relativi permessi di costruzione. La questione, tuttavia, sembra essere addebitabile ad un errore *tecnico* da parte dell'Amministrazione stessa. Chiarito il malinteso, i lavori ripartono in tempi assai brevi.

⁹⁸ Nell'Aprile del 1962, qualche settimana dopo il suo trasferimento, il sacerdote scrive a Nicola Badaloni, Sindaco di Livorno: chiede l'autorizzazione per la costruzione del primo prefabbricato, destinato ad ospitare gli studenti universitari. Archivio *Fondazione Nesi*, Personale, n.1, 1962.

cui la popolazione scolastica aumentò moltissimo: 120 alunni nella scuola materna; 8 classi di doposcuola elementare; 5 classi di doposcuola medio. Queste cifre erano la prova di una crescita di attenzione e di sensibilità del Quartiere nei confronti del problema educativo. L'animazione culturale non ebbe, in quegli anni, i suoi centri propulsori solo nella Scuola materna e nel Doposcuola, ma anche in iniziative parallele, come i corsi per gli adulti lavoratori, e la serie dei dibattiti, organizzati dal 1964 in poi dagli universitari della casa dello studente, che toccavano i temi più vivi dell'epoca. Agli *Incontri di Corea*, aperti a tutta la cittadinanza, partecipavano politici, studiosi, uomini di cultura e di scienza. Essi, scrive Nesi, rappresentarono “una forma di rottura, per creare un fatto di opinione pubblica, di sostegno, affinché la nostra rivoluzione fosse capace di farsi e non dovesse essere bastonata subito come un fatto isolato.”⁹⁹ Ecco che cosa dice a tale proposito Rocco Pompeo:¹⁰⁰ “si capovolge quel rapporto fra periferia e centro città viene e la gente comincia a scoprire Corea, comincia a scoprire gli impegni di Corea e ristabilisce questo rapporto con Corea. L'apertura era anche al mondo, perché attraverso gli incontri-dibattito, nel Villaggio, veniva in Corea il fior fiore della “intelligenza” culturale, politica e religiosa dell'epoca.” La serie dei “Quaderni di Corea”, editi dalla LEF di Firenze, nacque contestualmente agli incontri. La collana di pubblicazioni costituì un modo originale sia per continuare i discorsi fatti negli *Incontri-dibattito*,¹⁰¹ sia per portare nella realtà lo scambio tra esperienze

⁹⁹ Nesi A. *La scuola media integrata nel quartiere*, (relazione tenuta al Seminario-incontro sulla *Sperimentazione di integrazione scolastica*, organizzato dal Ministero della pubblica istruzione, Direzione Generale Istruzione Secondaria 1° grado, a Villa Falconieri, Frascati dal 28 al 30 settembre 1971), in Pieri A., Roncaglia C., *Questo quartiere per la scuola*, op. cit., p. 40.

¹⁰⁰ Cfr. intervista in appendice p. 238

¹⁰¹ La Serie *Il Dialogo* riporta la fedele trascrizione delle conversazioni e dei principali interventi del pubblico.

educative.¹⁰² “I *Quaderni di Corea*, se hanno un pregio,” sostiene Nesi, “lo esprimono nella loro caratteristica di essere comunque il risultato di esperienze. Nascono cioè da fatti, da intenti applicati, sperimentati, da incontri vivi. Sono il segno di una piccola storia sia di promozione culturale e sociale, sia di rinnovazione scolastica.”¹⁰³

2.2.2 *La Casa dello studente:*

La Casa dello Studente, afferma Rocco Pompeo, nella già citata intervista:

“doveva essere la leva, sulla quale il progetto di don Nesi doveva costruirsi; vale a dire coinvolgere un gruppo di giovani studenti universitari che, supportati essi stessi nella loro opportunità di studio, potessero impegnare le proprie energie e le proprie capacità in un progetto generale.”¹⁰⁴ L'ex studente ritorna, così sul concetto di progetto comune volto a restituire dignità e valore al sapere della comunità. Dalle sue parole appare chiara la funzione della struttura predisposta per gli studenti universitari; essa si poneva in una prospettiva che andava ben oltre un intervento di tipo assistenziale: non si trattava solo di venire incontro ai bisogni di una comunità emarginata, compito di per sé ammirevole, ma di agire su di essa imprimendole una forza di trasformazione. Scrive Nesi: “venuti solo per frequentare l'Università e perché appartenenti a famiglie modeste, (l'Università è costosa), o magari perché intuivano la possibilità di un atteggiamento sociale, di un impegno umano [...] hanno dovuto fare da se stessi una scoperta: la

¹⁰² La Serie *L'Educazione* riporta la documentazione delle attività scolastiche nel villaggio.

¹⁰³ Nesi A. in Roncaglia C., *Il Tempo Pieno: un riempitivo o un fatto nuovo per l'educazione? Quaderni di Corea* [quarta serie]. Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1972.

¹⁰⁴ Cfr. interviste in appendice, p.2 38

scoperta del Quartiere e della sua gente.”¹⁰⁵ Ecco che cosa dice sulla Casa dello studente e sul Doposcuola, Giorgio Lazzarini, ex studente della Casa, che per molti anni ha insegnato alla scuola media Pistelli: “Arrivai nel ’65 in Corea alla Casa dello Studente e la sera stessa fui catapultato nel doposcuola: come prima reazione mi si rizzarono i capelli in testa, perché i personaggi di Corea di quel tempo non erano esattamente studenti delle Orsoline. Noi facevamo gli studenti universitari la mattina e partecipavamo, come gli altri alle contestazioni rivoluzionarie del ’68, ma alle 17.00 in punto, a Pisa, la nostra rivoluzione finiva, perché dovevamo essere a Livorno alle 17.30, pronti per il doposcuola.”¹⁰⁶

Essi finivano una rivoluzione, per iniziarne subito un'altra, più contenuta e sommessata, ma sicuramente più feconda e trasformativa. Uno degli aspetti più qualificanti della Casa era senz'altro la grande apertura culturale e il pluralismo delle idee e delle provenienze. A tale proposito dice Pompeo:¹⁰⁷

“Io credo che il Nesi fosse preconciliare da questo punto di vista, cioè vorrei dire che è stato un evocatore o provocatore del concilio, nel senso che quello che gli interessava era avere un progetto comune. Poi, lui poteva pensare (e, probabilmente lo pensava davvero), che alla fine ciascuno di noi avrebbe scoperto la divinità, la fede, e l'idea di trascendenza, ma allo stesso tempo, ognuno di noi era libero di credere

¹⁰⁵ Pompeo R. (a cura di), *Un villaggio scolastico per un quartiere di Livorno* [colloquio con Alfredo Nesi, direttore del Villaggio], in *Quaderni Livornesi*, Rivista di politica e cultura, anno II, n. 4-5, Livorno, Belforte Editore, p. 46

¹⁰⁶ Cfr., intervista in appendice, p. 215.

¹⁰⁷ Cfr. interviste in appendice, p. 238.

che non c'era bisogno di tutte queste cose per fare una scuola per tutti e questo era il segno di una laicità”.

Ad ulteriore sostegno di questa tesi, è utile segnalare che nella Casa dello Studente sono stati ospiti anche studenti stranieri: il congolese Christophe Muyanga, iscritto all'Istituto Tecnico Industriale di Livorno, accolto presso la casa nel 1963; il siriano Moutaz Bouhrani, di religione musulmana, iscritto all'Università di Pisa ed accolto nel 1966. Nella lettera al deputato socialista alla camera Tristano Codignola, Nesi scrive le seguenti parole: “penso che mi conosca abbastanza per comprendere subito che non chiediamo nulla a questi giovani né sul piano economico né tanto meno sul piano ideologico. La casa, che sarà di tipo familiare, sarà anzi laica, nel significato sano del termine. Il sacerdote non farà mai pesare la sua presenza [...] e non eserciterà lì il suo proprio ministero.”¹⁰⁸

La Casa, scrive Ghelarducci¹⁰⁹: “era laica, non richiedeva alcun particolare convincimento spirituale, né tanto meno politico o ideologico. A nessuno, insomma, veniva richiesta una professione di fede”. Essa era riservata a giovani che non erano in grado di mantenersi agli studi. Don Nesi, infatti, scrive al Rettore dell'Università di Pisa Alessandro Faedo:

“[...]d'altra parte, l'Opera Madonnina del Grappa non gode di alcun contributo per supplire a tali condizioni di disagio: l'aiuto che dà ai suoi giovani non è minimamente garantito da alcuna previdenza di Enti,

¹⁰⁸ Lettera del 29 ottobre 1962, Archivio Fondazione Nesi, personale n.1, 1962.

¹⁰⁹ Ghelarducci F., *Alfredo Nesi e il villaggio scolastico di “Corea”*, Scienze della Formazione primaria a.a. 2010-11, pp. 97-98.

né da alcun bilancio di spesa. Perciò gli studenti ammessi nella Casa (e che sono impegnati ad un buon rendimento e regolarità negli studi) devono concorrere a qualsiasi sussidio, posto a disposizione di coloro che si trovano in necessità economica.”¹¹⁰

Le aspettative di Don Nesi riguardo al rendimento e rispetto al valore dell’impegno nello studio degli studenti della Casa erano molto elevate. Com’era già emerso a Rovezzano e a Rifredi, egli era un uomo molto esigente che non sopportava l’approssimazione e la mancanza di serietà. Questo suo atteggiamento si può riscontrare dai carteggi con gli studenti. Rimproverava, ad esempio, a Gigi Speri:

“Certo era meglio se [...], come avevo stabilito chiaramente per tutti, dopo ciascun esame (dato o non dato, andato bene o non andato bene) tu me ne facevi un resoconto preciso a quattr’occhi. Non per il resoconto in sé e per sé, quasi come fatto disciplinare, ma per darmi modo di seguire i tuoi studi da vicino e di ascoltare i tuoi propositi e le tue difficoltà.”¹¹¹

Nella Casa valeva la regola della condivisione del lavoro: il lavoro intellettuale di organizzazione e pianificazione si saldava ai compiti amministrativi e spesso persino a quelli di pura manovalanza. Gli studenti collaboravano alla costruzione dei prefabbricati ed ai lavori di manutenzione; si occupavano della corrispondenza e della stampa dei ciclostilati, accompagnavano Nesi nelle visite e nei viaggi di lavoro.

¹¹⁰ *Lettera al Rettore dell’Università di Pisa*, Prof Alessandro Faedo, 15 maggio 1964, Archivio *Fondazione Nesi*, Casa n. 1, 1964-1966.

¹¹¹ *Lettera a Luigi Speri*, 8 Luglio 1966, Archivio *Fondazione Nesi*, Casa n.1, 1964-1966.

Difficilmente, si potrebbe spiegare il successo dell'esperienza di Corea senza la presenza di questa comunità di giovani universitari che, attraverso il loro impegno permettevano di realizzare gli ambiziosi progetti del sacerdote.

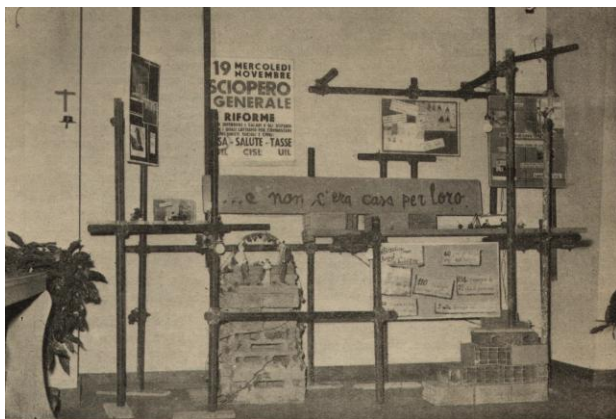


Figura 6: Il presepe allestito dai giovani della Casa dello studente.

La didascalia della foto, tratta da un articolo del giornale *Il Quartiere*¹¹² evidenzia che il presepe in oggetto era stato allestito dai giovani della Casa dello studente. Romolo Pranzetti, ex studente della Casa, da me intervistato dice di essersi curato per anni della stampa dei ciclostilati per il Villaggio:

“Io mi occupavo dell’aspetto organizzativo e tipografico del Villaggio scolastico. Per molto tempo ho curato il ciclostile delle pubblicazioni del Villaggio, come i Quaderni di Corea, il BIM o

¹¹² Trimestrale del *Quartiere* Corea-Livorno, anno III, n. 1, 1969, (All’epoca il giornale era trimestrale diventerà mensile nel 1970, dopo l’istituzione della Scuola sperimentale *Nicola Pistelli*). L’articolo mostra la foto con la seguente didascalia: “Allestito dai giovani della casa dello studente, questo presepe compone attorno al Natale uno dei fatti più clamorosi emersi dalla lotta sindacale dell’autunno: la mancanza di casa per tutti.”

Bollettino Informazione mensile per gli insegnanti dei tre ordini di scuola e della rivista *Il Quartiere*, periodico mensile e talvolta bimestrale,¹¹³

Nell'intervista fatta a Rocco Pompeo c'è un riferimento ai numerosi viaggi a Barbiana, che faceva insieme ad altri studenti per accompagnare don Nesi a trovare don Milani:

“don Nesi, quasi tutte le settimane, era a Barbiana e molti di noi lo accompagnavamo.”¹¹⁴ Dalle interviste fatte da Ghelarducci¹¹⁵ ad alcuni ex studenti della Casa e dall'epistolario presente in archivio si desume che nella Casa non vigeva un vero e proprio regolamento ma si dava per scontato che alla base della convivenza ci fosse un profondo rispetto e chiarezza reciproca. Il sistema di gestione della Casa e delle attività ad essa connesse era basato sulla delibera collettiva delle decisioni che venivano discusse in maniera democratica, soprattutto in occasione della riunione settimanale del lunedì, presieduta da Don Nesi.

Il servizio al Doposcuola impegnava a turno tutti gli studenti della Casa per alcune ore alla settimana. Esso, oltre a costituire un valido servizio di promozione culturale del Quartiere era un impegno molto formativo per gli universitari stessi perché rappresentava per loro un valido strumento di maturazione e crescita umana. Nesi scrive al riguardo: “credo anzi che questo impegno col Doposcuola dia

113 Cfr. intervista in appendice, p. 238

114 Cfr. intervista in appendice, p. p. 238

115 Ghelarducci F. *Alfredo Nesi e il Villaggio scolastico*, op. cit., p. 103.

un'esperienza valida e formi l'animo, evitando all'universitario di chiudersi in un mondo troppo ristretto e troppo esclusivo.”¹¹⁶

2.2.3 *Il Doposcuola.*

Il Quaderno di Corea *Il Tempo pieno: un riempitivo o un fatto nuovo per l'educazione?*¹¹⁷ è illuminante per comprendere la storia del Doposcuola e i suoi effetti sulla scuola media ed elementare in Corea. Leggendo il suddetto Quaderno, ci s'imbatte in quella che, a prima vista potrebbe sembrare un'ambiguità: all'inizio vengono illustrate le caratteristiche del Doposcuola, *gli spazi e i tempi*,¹¹⁸ *i gruppi*,¹¹⁹ *i criteri*, per stabilire il livello di specializzazione degli insegnanti,¹²⁰ poi, quando si passa a descrivere i *programmi di lavoro*¹²¹ e le *attività*, il termine Doposcuola scompare per lasciare il posto all'espressione *Tempo pieno* come se fra i due concetti non ci fosse alcuna differenza. Questo fatto sembrerebbe un'imprecisione dell'autrice se non trovasse una spiegazione esplicita in un altro Quaderno *Questo quartiere per la scuola*:¹²²

“ In ordine a tale esigenza si sperimenta, nel corso di questo anno scolastico, un tipo di Doposcuola elementare diverso dal passato, il cui obiettivo è quello di verificare una proposta di cambiamento sostanziale,

¹¹⁶ Lettera a Fabio Bruni, 29 ottobre 1965, Archivio Fondazione Nesi, Casa n. 1, 1964-1966.

¹¹⁷ Roncaglia C., *Il Tempo pieno: un riempitivo o un fatto nuovo per l'educazione?*, op. cit., pp.20-45.

¹¹⁸ Ivi, pp. 22-24.

¹¹⁹ Ivi, p. 25.

¹²⁰ Ivi, p. 27.

¹²¹ Ivi, p. 30

¹²² Pieri A. Roncaglia C., *Questo quartiere per la scuola*, op. cit., p.55.

che (in un futuro, speriamo, molto prossimo) possa essere generalizzata e possa integrarsi nella realtà della attuale scuola elementare, trasformandone in parte la struttura burocratica, le caratteristiche di comportamento, i contenuti e le metodologie, facendone una scuola sperimentale a tempo pieno, con gli stessi elementi distintivi, cioè, propri, oggi in questo Quartiere, della scuola materna e della scuola media. Poiché crediamo in questa possibilità abbiamo volentieri rinunciato a chiamare Doposcuola questo tentativo sperimentale, per qualificarlo meglio come Tempo Pieno Elementare. Doposcuola è, infatti, un termine invecchiato e superato: non si può continuare a fare in suo nome una attività scolastica di ripiego o di assistenza generica, limitata a pochi, dequalificata dal punto di vista delle prestazioni educative del personale, spesso inefficace sia per l'invocato "recupero di profitto scolastico, sia per la soddisfazione personale di chi lo frequenta."¹²³

Da questo passaggio si riscontra l'esistenza di due periodi distinti del Doposcuola: un primo periodo in cui cominciava a radicarsi nella vita del quartiere come servizio alla scuola pubblica e un secondo momento in cui si configurava "come attività integrativa di riqualificazione e sviluppo dei programmi."¹²⁴ Il primo periodo si collocava tra il 1963 ed il 1967. Il 1967 fu l'anno in cui la scuola di Corea accolse un centinaio di alunni della scuola media "C. Colombo."¹²⁵ La nuova scuola di Corea

¹²³ Ivi, p. 55

¹²⁴ Pacini G., Pompeo R., *Il Villaggio Scolastico di Corea*, in "Scuola e Città", anno XXI, n. 3, 1970, p. 140.

¹²⁵ "Nell'estate del 1967 ricevetti un giorno una telefonata dal Provveditorato agli studi, che chiedeva se potevamo accogliere una sezione di scuola media distaccata dal centro. Ormai i ragazzi andavano in massa alla scuola, da queste ed altre periferie quasi tutte sfornite delle sedi scolastiche; ma la scuola del centro non poteva più contenerli (...) accolsi subito la

aveva poco a che vedere con la scuola di Quartiere immaginata dal sacerdote: era una scuola tradizionale, incapace di operare in un contesto socioculturale complesso come quello di Corea. Il risultato, scontato, di questa situazione era un numero elevatissimo di bocciature e defezioni. Lo stesso valeva per la scuola elementare *A. Modigliani*, che era già presente in Corea, prima dell'arrivo di Don Nesi e che, come abbiamo visto, applicava anch'essa criteri di selezione fortemente penalizzanti. L'obiettivo del Doposcuola "A. M. Enriques Agnoletti", quindi era quello di arginare i fenomeni più urgenti di dispersione ed evasione della scolarità: esso si articolava in due gruppi distinti: quello per gli alunni della scuola elementare, gestito in collaborazione con il Patronato Scolastico e diviso in sei sezioni e quello per gli alunni della scuola media inferiore, gestito dagli studenti della Casa, diviso in quattro sezioni. Ai ragazzi, che frequentavano il Doposcuola per due ore al giorno, dalle 17,30 alle 19,30 veniva offerto, innanzitutto un luogo dove fare i compiti.¹²⁶ Inoltre essi venivano supportati con le attività tradizionali del Doposcuola, della ripetizione e del recupero: gli studenti della Casa "rivedevano i compiti, risentivano le lezioni e sviluppavano spiegazioni."¹²⁷ Il secondo periodo, in cui il Doposcuola di Corea raggiunse un più alto livello di articolazione, si colloca tra il 1967 e il 1974. Esso continuò a funzionare fino all'avvio della sperimentazione: quello per le classi medie cessò la sua attività, nel 1970, quando la scuola media *N. Pistelli* ottenne lo status di *Istituzione sperimentale*,¹²⁸ mentre

proposta, pur non avendo ancora i locali." Nesi A., *Il Villaggio scolastico: un luogo per la liberazione e per l'autentico dialogo* in "Quartiere" [Mensile del Quartiere Corea Livorno], anno IV, n. 20-21, febbraio-giugno 1975, p. 7.

¹²⁶ Occorre ricordare che le condizioni abitative del quartiere erano piuttosto difficili e risultavano caratterizzate da una condizione di sovraffollamento degli alloggi.

¹²⁷ Ivi, p. 140.

¹²⁸ Col D.M. 3/07/1970, a firma del Ministro Riccardo Misasi.

quello elementare¹²⁹ durò fino al 1974, anno in cui con D.M.,¹³⁰ firmato dal Ministro Malfatti, la Scuola Materna Sperimentale,¹³¹ le Classi a tempo pieno della scuola elementare del quartiere, la Scuola Media Sperimentale e il C.S.E.P.¹³² vennero racchiuse in un'unica Istituzione Sperimentale del Villaggio. Ciò ci fa capire in che misura il Doposcuola, e in special modo quello del secondo periodo, avesse contribuito ad operare, in Corea, una vera e propria trasformazione dall'interno della scuola tradizionale, entrando in essa in modo nuovo e partecipato: il Decreto del 1974, che sanciva la continuità nei metodi e dell'organizzazione tra i diversi ordini scolastici del Villaggio, raccoglieva e istituzionalizzava proprio le istanze didattico-educative elaborate durante la sua significativa attività. In quegli ultimi anni il Doposcuola si pose sempre di più in funzione integrativa e stimolante rispetto alla scuola "impegnato a superarne dialetticamente le deficienze."¹³³ Esso diventò un laboratorio di ricerca didattica ed educativa, nel quale si elaborarono, sul campo, soluzioni e strategie di apprendimento nuove. Per rinnovare il Doposcuola, inadeguato alle esigenze del quartiere, gli studenti universitari della Casa dello studente si riunirono con laureandi, docenti dell'Università di Pisa, insegnanti qualificati per creare un vero e proprio gruppo di studio di ricerca didattica. Ognuno, indipendentemente dalle idee politiche e religiose, vi apportava il proprio contributo. "La novità più entusiasmante e

¹²⁹ Il Doposcuola per le scuole elementari, dal 1967 al 1970 prese il nome di *Tempo pieno delle classi di scuola elementare*.

¹³⁰ D.M. 15/10/1974.

¹³¹ Nel 1971, con D.M. del Ministro Misasi, la Scuola Materna, già esistente da otto anni nel Villaggio scolastico venne statalizzata e riconosciuta come Istituzione sperimentale operante nell'ambito della Direzione Didattica VIII Circolo di Livorno, A. Modigliani.

¹³² *Centro sociale per l'educazione permanente per l'educazione degli adulti*.

¹³³ Pacini G., Pompeo R., *Il Villaggio Scolastico di Corea*, op. cit., p. 140.

illuminante di quel periodo”- sostiene la maestra Anna Maria Casapieri¹³⁴ - “è che mi ritrovavo in mezzo a tante persone con idee diverse (io, per esempio sono sempre stata molto credente, mentre molti di noi erano animati da un credo politico, più “di sinistra”). Nessuno di noi viveva, però queste nostre peculiarità come un ostacolo al dialogo e all’incontro dei diversi punti di vista: l’apertura al pluralismo dei convincimenti spirituali e politici diversi era proprio uno degli aspetti più qualificanti di quegli incontri...”

Nella stessa direzione vanno anche le parole della professoressa Carla Roncaglia:

“Io ho cominciato nel 1966-'67 col doposcuola quando non ero ancora laureata: sono stati anni molto intensi in cui si facevano cose veramente nuove: Non era facile negli anni '60 incontrarsi al di fuori della parrocchia, mentre lì, col doposcuola, ci si poteva trovare e discutere.”¹³⁵

E dell’attuale Assessore Gabriele Cantù:

“Mi sono laureato nel febbraio del 1971 e la scuola Media Statale “Pistelli” nacque nel luglio del 1970. Già da tempo, lavoravo al doposcuola con Carla Roncaglia e con i ragazzi della casa dello studente:

¹³⁴ Casapieri Anna Maria, che ha insegnato al Doposcuola e, per molti anni alla scuola elementare “Modigliani” è stata da me intervistata nei locali della Chiesa “ *N.S. del Rosario* ” a Livorno il giorno 8/02/2012.

¹³⁵ Cfr. intervista alla professoressa Roncaglia in appendice, p.

Rocco Pompeo, Sandro Marchioli, Domenico Papalini, che, mi ricordo, credevano molto nel servizio che facevano.»¹³⁶

Le scelte organizzative e programmatiche, per realizzare le ipotesi d'impianto e di funzionamento del nuovo Doposcuola, vennero discusse nel mese di settembre del 1967 prima dell'inizio dei corsi e durante il sabato che veniva lasciato libero dal lavoro propriamente scolastico per consentire agli insegnanti di studiare in gruppo e di mettere a punto i piani di lavoro e i materiali necessari di settimana in settimana. In questa sede, ritengo opportuno analizzare nel dettaglio tutte le caratteristiche del Doposcuola "rinnovato", per evidenziare in che misura esse si ripresentino, prima nella scuola materna statale e nella scuola media, quando, nel 1971, furono riconosciute come istituzioni sperimentali e, poi, anche nella scuola elementare, nel 1974, quando insieme agli altri due ordini di scuole venne racchiusa in un'unica Istituzione sperimentale, che permetteva di superare il frazionamento tra i vari livelli scolastici. Per prima cosa si ritenne giusto considerare le tre ore a disposizione del doposcuola come un'unità tutta utilizzabile per svolgere attività autonome, "di tipo *complementare* in alternativa e ad integrazione delle attività propriamente scolastiche, già praticate durante l'orario del mattino, a scuola"¹³⁷. Si superava, così, la consueta distinzione, presente in tutti i vecchi e nuovi doposcuola, tra il momento in cui si fanno i compiti di casa e il momento cui si aspetta la fine dell'orario, facendo qualcosa di diverso, quasi sempre ottimo nelle intenzioni e nell'impostazione, ma in definitiva povero nelle realizzazioni

¹³⁶Gabriele Cantù è stato per 36 anni insegnante di lettere alla scuola media Pistelli. Oggi è assessore all'integrazione sociale. L'intervista si è svolta nel suo ufficio in Comune il 29/02/2012. Cfr., intervista in appendice, p. 187.

¹³⁷ Roncaglia C., "Il Tempo pieno: un riempitivo o un fatto nuovo per l'educazione?", op. cit., p. 24.

e negli effetti, incapace di mettere radici nei ragazzi per la mancanza di condizioni adeguate (spazi temporali abbastanza lunghi, interesse e concentrazione, ecc.). Questo ha portato alla decisione di eliminare, dal Doposcuola l'esecuzione dei compiti assegnati dalla scuola; tale scelta, tuttavia, è diventata definitiva dopo essere stata discussa sia con i genitori degli alunni, sia con gli insegnanti della scuola pubblica. Le opinioni raccolte in questa circostanza, non sono state unanimi, ma al Doposcuola, si decise di mantenere un atteggiamento di rottura rispetto alla tradizione, non solo per ragioni strategiche, relative, cioè, a facilitare un ampliamento puro e semplice del ventaglio di attività da svolgere, “ma proprio per una valutazione didattica negativa dei compiti a casa e soprattutto dei criteri con cui di solito essi sono assegnati.”¹³⁸ Come ci ha dimostrato Gabriella Rossetti Pepe nella sua “indagine su atteggiamenti verso l'istruzione,”¹³⁹ nelle famiglie di Corea, spesso prevaleva la preoccupazione per i compiti della scuola piuttosto che per i “lavoretti” (come venivano chiamate le attività del pomeriggio) del Doposcuola. Anche di fronte all'assicurazione che si potrebbe e si vorrebbe arrivare ad abolire interamente i compiti a casa si risponde: sì, d'accordo, ma se poi prende tre? Se me lo bocciano? “In questo caso,” - scrive la ricercatrice dell'Università di Milano, - “la contraddizione è contenuta, sotterrata, non esplode perché, tutto sommato, avviene una specie di selezione naturale, essendo il doposcuola facoltativo e, per di più gestito da gente diversa da quella della scuola. Chi ha compiti o non riesce a farne a meno o crede nella necessità del ripasso tiene i bambini a casa, gli altri usano tranquillamente il Doposcuola.”¹⁴⁰

¹³⁸ Roncaglia C., *Il Tempo Pieno: un riempitivo o un fatto nuovo per l'educazione?*, op. cit., pag. 25.

¹³⁹ Rossetti Pepe G. *Questo lo dice la gente di Corea*, “Quaderni di Corea” [quinta serie], Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1974, p. 47.

¹⁴⁰ Ivi, p. 47.

“Anche al doposcuola gli imparano tante cosine che al bimbo gli fa comodo, ci vanno volentieri. Anche il tempo pieno è una cosa che ci vuole. Tanti dicono che i compiti... (non vengono fatti al doposcuola) sono genitori illetterati, cianno i figlioli che portano a casa i compiti... non devo guardare io perchè io so leggere e scrivere, ci faccio le nove e aiuto i figlioli, insomma sto dietro. Me la spieghi la divisione? lo gliela posso fare. Dovrebbero fare dalle due e mezzo alle quattro, cose di esperimenti, dalle quattro alle cinque per questi con le mamme illetterate... lo non ho preso questa discussione alle riunioni del doposcuola tanto un ceciò in un sacco solo non si può far niente. Si parla prima e fa: sì, sì. Poi quando è lì dice in un altro modo magari perché si vergogna. Dovrebbero riunirsi loro [i genitori analfabeti] e noi s'andrebbe incontro a loro... O, per lo meno, a questi delle famiglie illetterate non gli diano compiti a casa.”¹⁴¹ La Rossetti Pepe sottolinea come la scuola, comunque, non venga messa in discussione dal fatto che al doposcuola si facciano cose diverse. Tutt'al più si arriva a chiedere un gesto di carità per i più poveri. Forse il momento in cui questo contrasto emerge più chiaramente è quello delle riunioni dei genitori: se ne fanno a scuola e se ne fanno al doposcuola. “L'impressione” - continua la studiosa - “è che chi frequenta le seconde sia gente disposta per vari motivi (uno di questi potrebbe essere anche il tipo di azione che il doposcuola svolge in campo didattico) ad affrontare temi più generali, meno legati al particolarissimo problema del rendimento immediato del proprio figlio.”¹⁴²

¹⁴¹ Ivi, p. 47.

¹⁴² Rossetti G. *Questo lo dice la gente di Corea*, op. cit., p. 48.

Gli insegnanti del Doposcuola, per creare condizioni favorevoli alla socializzazione dei ragazzi e per valorizzare le loro possibilità ed espressive in tutte le direzioni possibili, prima di tutto si proposero di rivedere l'organizzazione degli spazi che avevano a disposizione per lo svolgimento delle attività. Essi vollero sostituire le aule di “vecchio tipo”, dove la disposizione dei banchi come “monadi allineate lungo una direzione obbligata di ascolto verso la cattedra,”¹⁴³ con i laboratori, cioè aree specializzate, ognuna delle quali, doveva venire allestita con le attrezzature fondamentali, gli arredi più idonei ed i materiali necessari all'esplicazione delle varie attività.¹⁴⁴ Inoltre ad ogni insegnante non sarebbe stato più assegnato ad un gruppo ad un solo gruppo di alunni da seguire, per tutta la durata dell'anno scolastico, ma sarebbe passato da un gruppo all'altro a seconda delle attività giornalmente in programma in ogni gruppo, per guidare quelle in cui egli poteva considerarsi specializzato. Venne data molta importanza all'insegnamento scientifico anche a livello di scuola elementare, per abituare i bambini a vedere i fenomeni naturali con capacità di osservazione, riflessione, di riflessione di analisi e di critica. Un obiettivo intermedio, nello svolgimento di questa attività era quello di mettere il bambino in condizione di fare una vera e propria esperienza personale, cioè di renderlo veramente attivo durante tutto il corso dell'esperimento, ricorrendo a strumenti vari, finchè la conoscenza o la soluzione del fenomeno non risultasse come una autentica conquista personale. Carla Roncaglia, che ha fatto le sue prime esperienze nel campo dell'insegnamento proprio al Doposcuola di Corea,¹⁴⁵ nella già citata intervista, fa riferimento ad una *proposta*

¹⁴³ Roncaglia C., *Il Tempo pieno: un riempitivo o un fatto per l'educazione?*, op. cit., p. 22.

¹⁴⁴ I bambini potevano disporre del Laboratorio scientifico, della Sala biblioteca-discoteca, della Sala di drammatizzazione, dei Laboratori per le attività di espressione figurativa e plastica., dell'Area polivalente, suddivisa in Laboratorio tecnologico, zona-tipografia e zona-ceramica e infine di una zona aiuole predisposte per il giardinaggio.

d'insegnamento scientifico integrato che prese spunto dal progetto S.C.I.S (Science Curriculum Improvement Study), messo a punto per la scuola elementare americana dal prof. R. Karplus e collaboratori, presso la *Lawrence Hall of Science* dell'Università di California a Berkeley. I lavori intorno alla prima fase di sperimentazione, che coinvolsero anche la scuola materna e la scuola media, allora decretate già come istituzioni sperimentali, iniziarono nell'ottobre del 1972 e, quindi, in un primo momento, furono oggetto di studio proprio di quella fase più matura del Doposcuola che si sarebbe conclusa nel 1974 con l'estensione della sperimentazione anche alla scuola elementare "Modigliani."¹⁴⁶ Nella realizzazione del progetto, che cercò di coinvolgere i bambini nel *fare*, nello sperimentare e nel dedurre per proprio conto nel settore delle scienze naturali, dice la professoressa Roncaglia:

“ci aiutò il professore Bargellini¹⁴⁷ dell'Università di Pisa. Egli era in contatto con l'università di Berkeley in California e ci portò un progetto che durava 5 anni e verteva su tutti gli aspetti delle scienze, dalla chimica alla biologia in un *approccio globale con l'ambiente* concetto che all'ora, da noi, non esisteva ancora: l'ambiente deve mantenere un suo equilibrio: per comprenderlo bisogna conoscere la biologia e la chimica etc. Egli ci portò questo programma ben organizzato in unità didattiche e moduli con

¹⁴⁵ Cfr. nota n. 97.

¹⁴⁶ Con il già citato D.M./1974, che racchiuse in un'unica Istituzione sperimentale i tre ordini di scuola del Villaggio scolastico.

¹⁴⁷ Alberto Bargellini (1936-2008), dopo la laurea, aveva cominciato ad interessarsi di *Didattica della Chimica*, tanto da divenire professore associato e grande cultore di questa materia che insegnava in prestigiose istituzioni come la Scuola S.Anna di Pisa o teneva seminari nelle più importanti Università e Centri di Ricerca in ogni parte del mondo. All'inizio dei suoi studi era stato inviato a perfezionarsi in prestigiosi centri di ricerca, soprattutto negli Stati Uniti, dove aveva conosciuto e scambiato idee e commenti con i più grandi nomi della chimica e della fisica, allora all'apice della loro fama scientifica. Collaborò con gli insegnanti dei tre ordini di scuola del Villaggio scolastico di Corea dal 1972, fino agli ultimi anni della sperimentazione, per la realizzazione del *Progetto Corea*, una proposta sperimentale di educazione scientifica che metteva a punto il progetto S.C.I.S., ideato dal Professor Karplus.

gli obiettivi, da cui si imparò anche il modo di programmare (fino ad allora sconosciuto nella scuola italiana). Si tradussero queste lezioni e si applicarono quei concetti con i ragazzi del doposcuola.”¹⁴⁸

La testimonianza della professoressa Roncaglia trova riscontro nel “Quaderno di Corea” *Libertà di scoprire*,¹⁴⁹ presentato dal Professor Alberto Bargellini con le seguenti parole:

“Queste pagine rappresentano il frutto di una esperienza di lavoro vissuta nell’ambito del “Tempo Pieno per le classi elementari” del Villaggio Scolastico di Corea, durante l’intero anno scolastico 1971-72. L’esperienza, infatti, si è svolta all’interno di una struttura scolastica, che opera nella prospettiva del Tempo Pieno con motivazioni ambientali e culturali precise, con caratteristiche ed obiettivi definiti, con impianti ed attrezzature idonee, con particolare organizzazione dei tempi scolastici e del lavoro degli insegnanti.”¹⁵⁰

Tra le *attività culturali* del Doposcuola, furono messe a punto una serie di proposte tendenti soprattutto a far prendere coscienza ad ogni alunno della realtà storica e sociale in cui egli era inserito, a sviluppare atteggiamenti di comprensione critica nei confronti di tale realtà, a perfezionare e ad arricchire gli strumenti, individuali e collettivi, di espressione linguistica. Il giornalismo fu una delle proposte più gradite ai bambini. Essa riguardava, prima di tutto la lettura del giornale

¹⁴⁹ Fraccari R., *Libertà di scoprire, esperienze di educazione scientifica*, “Quaderni di Corea” [quarta serie], Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1972.

¹⁵⁰ Ivi, p. 7.

quotidiano, fatta per gruppi di interesse, relativamente alle singole rubriche di un giornale (cronaca, politica, sport, curiosità, terza pagina, pubblicità, ecc.), poi la lettura degli articoli, scelti di volta in volta, seguita dalle necessarie spiegazioni, date dall'insegnante, per una comprensione più approfondita, e, quando la situazione lo richiedeva, dalla discussione alla quale partecipava il gruppo o la classe intera. Il commento individuale o di gruppo, scritto o illustrato, completava poi la lettura. Ogni elaborato veniva, infine, inserito nei raccoglitori delle singole rubriche o veniva usato per la composizione di un pannello murale: "Una delle attività che più impegna i ragazzi delle quinte classi elementari che frequentano il Doposcuola, è la lettura del giornale quotidiano. Essa costituisce un'occasione importante non solo per l'osservazione e la conoscenza della realtà che ci circonda (e che può essere sia quella vicina del quartiere e della città sia quella lontana di altri paesi e continenti), ma soprattutto per la formazione del senso critico e della capacità di giudizio dei ragazzi. A tale scopo la lettura del giornale è fatta seguendo uno schema ben preciso. Ogni articolo viene prima letto in comune e l'insegnante in questa fase si preoccupa di chiarire tutti quegli elementi specie di ordine linguistico che possono essere d'ostacolo alla comprensione completa dei fatti presi in esame, inoltre fornisce tutte le informazioni richieste al fine di precisare la situazione osservata..."¹⁵¹

¹⁵¹ *Al Doposcuola si legge il giornale, "Quartiere"*, [mensile del Quartiere Corea-Livorno], anno I, Nuova serie, gennaio-febbraio 1971, p. 5.

Al Doposcuola si legge il giornale

Una delle attività, che più impegna i ragazzi delle quinte classi elementari, che frequentano il doposcuola, è la lettura del giornale quotidiano.

Essa costituisce un'occasione importante, non solo per l'osservazione e la conoscenza della realtà che ci circonda (e che può essere sia quella vicina del quartiere e della città, sia quella più lontana di altri paesi e continenti), ma soprattutto per la formazione delle capacità di giudizio e di senso critico dei ragazzi.

A tale scopo, la lettura del giornale è fatta seguendo uno schema ben preciso. Ogni articolo viene prima letto in comune e l'insegnante, in questa fase, si preoccupa di chiarire tutti quegli elementi, specie di ordine linguistico, che possono essere d'ostacolo alla comprensione completa dei fatti presi in esame, inoltre fornisce tutte le informazioni richieste, al fine di precisare la situazione osservata.

Quindi si apre la discussione, sulla base di alcune domande-guida, formulate dall'insegnante, le quali servono sia a dare ordine alla conversazione, sia ad aiutare i ragazzi a risalire alle cause del fenomeno, oggetto dell'articolo, e a liberarsi del tipo di interpretazione, che può averne dato l'articolista. A questo punto i ragazzi sono invitati ad esprimere liberamente il loro giudizio: lo fanno, in genere, accompagnando al commento scritto, il disegno.

Di solito riprendono dai giornali il titolo e riscrivono loro l'argomento. Con questo sistema ad esempio è stato trattato il problema dell'inquinamento delle acque.

Figura 7: articolo del "Quartiere" Al Doposcuola si legge il giornale.

Oltre al giornalismo, molte erano anche le attività di composizione di testi liberi, individuali e collettivi centrati sulla comunicazione diretta di esperienze personali o sull'invenzione di piccole storie. Per valorizzare l'esperienza, i testi inventati dai bambini, venivano catalogati e raccolti in album diversi, ognuno con i rispettivi titoli,¹⁵² oppure destinati alla stampa, mediante il *limografo* o la tipografia. Il momento della stampa era preceduto dalla messa a punto collettiva del testo stesso che permetteva, indirettamente un'utile riflessione sull'uso della lingua e su determinate difficoltà ortografiche e grammaticali. Ecco Carla Roncaglia che cosa ricorda a questo proposito:

¹⁵² "Le nostre esperienze", "La vita del Quartiere", "Storie inventate", Roncaglia C., *Il Tempo pieno: un riempitivo o un fatto nuovo per l'educazine?*, op. cit., p. 34.

“Per la lingua avemmo un rapporto bellissimo con Gianni Rodari, amico di Francesco Tonucci. Tonucci era un giovane ricercatore dell'Università di Roma che trovò questa situazione molto interessante e quindi veniva spesso a Livorno in Corea. Egli fra l'altro aveva conosciuto Don Nesi, tramite il fratello prete (che era stato missionario in Brasile). Grazie a lui, al doposcuola, arrivò Rodari che, incuriosito, venne a vedere che cosa facevamo. Rodari veniva a lavorare con noi insegnanti del Doposcuola sulle “favole inventate”. Noi cercavamo di fare coi ragazzi un lavoro sulla fantasia e sulla produzione linguistica e ci insegnò come si poteva far lavorare i bimbi facendoli, allo stesso tempo, divertire. Era una Didattica nuova, dove si faceva anche educazione linguistica senza passare dall'analisi grammaticale e logica.”¹⁵³

Da queste esperienze venne realizzato il “Quaderno di Corea”
*Voglia di scrivere:*¹⁵⁴



Figura 8: la copertina del Quaderno *Voglia di scrivere*.

¹⁵³ Cfr. intervista alla professoressa Roncaglia in appendice, p.

¹⁵⁴ Rodari G. *Voglia di scoprire. Storie inventate da ragazzi*, “Quaderni di Corea” [quarta serie], Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1972.

“Di fronte a tale realtà cosa significa, allora, questa raccolta di «**storie inventate**», scritte dai ragazzi del doposcuola elementare?

Essa rappresenta il risultato parziale di un'esperienza che ha voluto, appunto, verificare la validità di nuove proposte da fare ai bambini perché essi « *scrivano volentieri, scrivano bene, scrivano tutti* ».

Le storie inventate si collocano, evidentemente, nel filone del «**testo libero**» e godono delle motivazioni e dei vantaggi, pedagogici e didattici, propri di tale tecnica (ad esempio la «*messa a punto*» collettiva).

Leggendole ci troviamo di fronte a composizioni, non certo eccezionali, ma dalle quali emergono chiaramente alcuni caratteri qualificanti del «saper scrivere»: la freschezza e l'immediatezza delle immagini, la originalità, a volte ingenua, a volte paradossale, delle situazioni, la capacità di proiettare nei personaggi delle storie, condizioni e comportamenti vissuti interiormente, la capacità di piegare la lingua a dire efficacemente ciò che si vuole dire.

E se queste storie non avessero altri meriti, avrebbero sempre quello di aver divertito e liberato psicologicamente i ragazzi, mentre le scrivevano, facendo loro capire che si può sempre trovare qualcosa che «*va/ la pena di scrivere*».

Le Maestre del « Tempo Pieno »
per le classi elementari anno
scoi. 1971-72¹⁵⁵

La presentazione del “Quaderno” è fatta dallo stesso Gianni Rodari. Ecco i passaggi più significativi: “L'invenzione di favole va più in là del *testo libero*, ma non certo nel senso di superarlo o renderlo superfluo: nel *testo libero* il bambino lavora (e gioca, anche) con i materiali della sua esperienza, lavora a prendere coscienza di sé e del suo mondo; nell'invenzione di storie egli gioca (e lavora) in fondo con gli

¹⁵⁵ Rodari G., *Voglia di scrivere*, op. cit., p. 11.

stessi materiali, ma componendoli, scomponendoli, impastandoli, colorandoli con piena libertà d'immaginazione. È libero di seguire l'attrazione fantastica delle parole, dei loro suoni, delle metafore, dei sogni a occhi aperti. Di interrogare il caso. Di *rifare* continuamente il mondo, per meglio esplorarlo, per meglio stabilire le distanze tra vero e falso, reale e immaginario, possibile e impossibile. Di scavare nei significati e di rovesciarli (così, qualche volta, per meglio capirle, si guardano le stoffe a rovescio).

Si parla spesso della fantasia, dell'immaginazione, come di una qualità superflua o di un'attività pericolosa, o di una facoltà riservata a un gruppo privilegiato di persone (gli artisti, per esempio). L'immaginazione, in realtà, è uno strumento di cui la mente non può mai fare a meno. Se ne servono allo stesso titolo, per ricordare, per progettare, per capire, il falegname e lo scienziato, il bambino e l'adulto, lo scrittore e l'operaio (si veda, in proposito, *Immaginazione e creatività nell'età infantile* di Vygotskij). L'immaginazione serve per giocare, per lavorare, per vivere. Ci vuole immaginazione per criticare la realtà e proporsi di modificarla. [...] io credo che mettendo il bambino in condizioni di inventare storie noi gli diciamo: "Ecco, vedi? Tocca a te reinventare il mondo. Prendilo, fanne quello che vuoi." Questo è da tener presente nel leggere le storie qui raccolte. Ogni discorso di valori letterari ed artistici sarebbe assolutamente fuori luogo. Bisogna leggerle come si guarda un disegno infantile, o come si osservano i bambini quando giocano. Sono momenti di vita, e come tali si sottraggono ad ogni giudizio di qualità.¹⁵⁶

¹⁵⁶ Rodari G., *Voglia di scrivere*, op. cit., pp. 6-7.

Per quanto riguarda le *Attività di espressione figurativa e plastica*,¹⁵⁷ il lavoro delle insegnanti del Doposcuola partiva dall'interesse dei ragazzi, in modo che fosse vissuto da tutti nella dimensione della ricerca collettiva. Esso fu accentrato, ad esempio, sull'importanza dell'unità familiare: ogni bambino doveva evidenziare i suoi sentimenti e le sue idee sulla propria famiglia, concretizzandoli in bozzetti vivaci e utilizzando tecniche diverse: tempera, pongo, collage etc. A tale riguardo, ecco alcune riflessioni delle insegnanti:

“Il lavoro si è svolto con sufficiente interesse e applicazione, non solo perché i disegni sono stati piacevoli, colorati, vivaci, quanto perché hanno suscitato in tutti i ragazzi il desiderio del fare, la voglia di esternare un pensiero e un'idea. Abbiamo notato che alcuni bambini[...] hanno cominciato a voler esprimere, anche se in modo infantile, quello che un determinato argomento suscitava nel loro animo. C'è stato anche un progresso artistico: i bambini si sono impadroniti delle varie tecniche, però subordinandole sempre al pensiero illustrato, cioè hanno capito che l'immaginazione non doveva alterare la realtà, ma arricchirla di forma e di colore; hanno compreso che disegnare significa non ornare un foglio, ma riflettere su un fatto secondo la propria sensibilità immaginativa.

È stato un lavoro per loro molto piacevole; la prova della riuscita è che i bambini si sono impegnati con buona volontà. Nel corso dei mesi gli elaborati sono apparsi maturati, cioè più ricchi di particolari, meno incerti nella grafica, più personali.”¹⁵⁸

¹⁵⁷ Roncaglia C., *Il Tempo pieno: un riempitivo o un fatto nuovo per l'educazione?*, op. cit, p. 39.

¹⁵⁸ Roncaglia C., *Il Tempo pieno: un riempitivo o un fatto nuovo per l'educazione?*, op. cit, p. 40.



Figura 9: Doposcuola per le classi elementari; Attività di espressione figurativa; laboratorio con i genitori.

Le lezioni di matematica, come quelle di italiano, si svolgevano per due ore settimanali. Anche per l'insegnamento della matematica "si è cercato di dare ad essa nuovi contenuti, il che non significava eliminare le frazioni e le potenze, ma arrivare a trattarle attraverso problematiche nuove [...], legate soprattutto all'ambiente e all'esperienza dei ragazzi"¹⁵⁹. Il metodo, secondo gli auspici degli insegnanti, avrebbe dovuto attivare un processo di scoperta da parte del ragazzo, evitando il classico "indottrinamento" di regole ed assiomi da parte dell'insegnante: in sintesi il ragionamento dovrebbe essere alla base di tutto"¹⁶⁰. Per quanto riguarda la geometria, a titolo di esempio, si introdusse il confronto tra figure piane attraverso l'osservazione e l'uso dei "geopiani". Il "geopiano" era una tavoletta di legno, al quale venivano infissi 9 o 25 chiodi equidistanti. I ragazzi, utilizzando degli elastici, potevano formare numerose figure geometriche, classificarle e confrontarle secondo criteri diversi. La classificazione delle figure, il

¹⁵⁹ Articolo non firmato, *Attività dell'Opera a Livorno*, "Il Focolare", XXXIII, n. 19, 16 Maggio 1965, p.3.

¹⁶⁰ Ibidem.

concetto di area e perimetro, quindi, venivano introdotti attraverso un sistema che procedeva dall'osservazione e dalla manipolazione.¹⁶¹

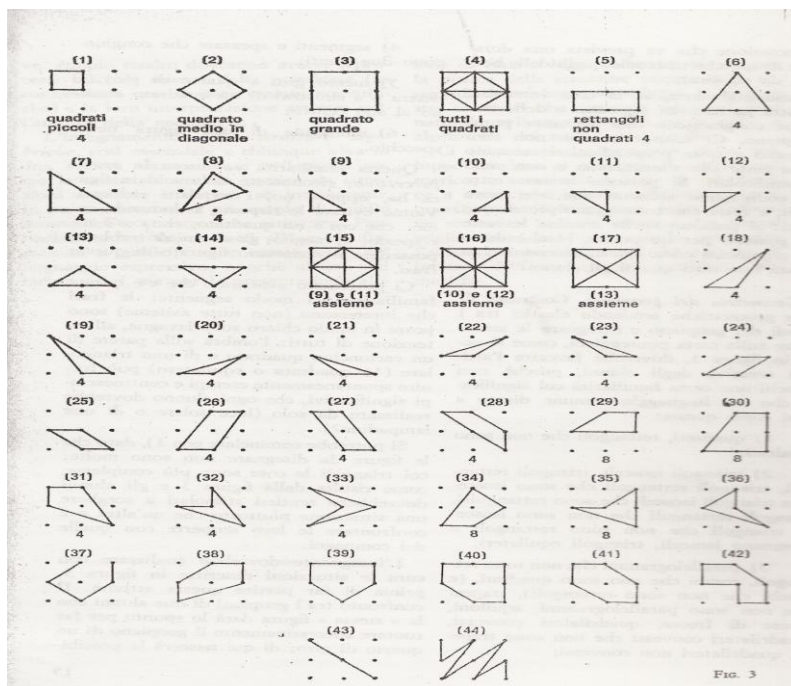


Figura 10: Figure realizzate col Geopiano

¹⁶¹ Checucci V., *Creatività e matematica*, "Quaderni di Corea" [terza serie], Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1971, p. 16.

2.3 La Scuola materna “Anna Maria Enriques Agnoletti”:



Figura 11: La scuola materna “Anna Maria Agnoletti”:

Ai primi del 1963, nei locali dell’Opera fu inaugurato un altro servizio essenziale: due sezioni di Scuola materna, affidato a personale laico specializzato ed intitolata ad Anna Maria Enriques Agnoletti, martire della Resistenza. Nelle due sezioni, subito affollatissime, operarono due insegnanti e due assistenti. Nel 1965 si aprì una terza sezione (con un’assistente e un’insegnante in più) e nel 1970 una quarta, affidata alla direttrice Anna Tomai Vinciguerra¹⁶² che si occupò anche di avviare, presso le operatrici un processo di aggiornamento.

Nello stesso anno, come abbiamo già detto, venne istituita all’interno del Villaggio Scolastico, dopo un triennio di presenza come

¹⁶² Francesco Tonucci, nell’intervista che mi ha concesso per telefono, ha evidenziato il fatto che Anna Tomai Vinciguerra era una pedagoga direttrice di una Scuola Materna Montessori di Roma. Francesco Tonucci si è laureato in Pedagogia all’Università Cattolica di Milano. Dopo la laurea ha lavorato come maestro elementare, e nel 1966 è entrato come ricercatore all’Istituto di Psicologia del Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR). E’ stato membro dei Comitati scientifici delle Istituzioni Sperimentali di Corea a Livorno (Scuola Media Statale e Scuola Materna Statale). Dal 1982 è responsabile del reparto di Psicopedagogia dell’Istituto. La registrazione dell’intervista, in formato digitale è disponibile presso l’autrice.

sezione distaccata, la Scuola Media “Nicola Pistelli” che venne subito riconosciuta come Istituzione Sperimentale con D.M. del 3/7/1970. Nel 1971 con D.M. del Ministro della P.I. On. Misasi (18 novembre 1971) la Scuola Materna già operante da otto anni nel Villaggio Scolastico,¹⁶³ venne statalizzata e riconosciuta, anch’essa, come Istituzione Sperimentale. La composizione degli operatori rispecchiava da quel momento le norme della Scuola Materna Statale:¹⁶⁴ quattro sezioni, quattro insegnanti più un’insegnante aggiunta, due assistenti, due cuoche e due bidelle. Il Decreto di Istituzione Sperimentale prevedeva un “Comitato Scientifico” composto da Francesco Tonucci e Anna Tomai Vinciguerra come esperti del settore, da un rappresentante del Ministero della P.I., dal Direttore del Circolo Didattico, dal Direttore del Villaggio Scolastico, da una rappresentante delle operatrici nella Scuola e da un rappresentante delle famiglie.

Il Comitato Scientifico oltre a proporre le linee didattiche generali, organizzava l'aggiornamento del personale attraverso l'aggiornamento permanente degli operatori scolastici e i Corsi fatti con esperti ed aperti ad operatrici anche di altre Scuole Materne Comunali o Statali. Nell'anno 1971-'72 l'aggiornamento permanente si articolava in momenti di studio individuale delle operatrici che vi si dedicavano a giorni alterni, in orario contemporaneo al riposo pomeridiano dei bambini: Lo studio ristretto a 90 minuti si realizzava attraverso la lettura di testi e la discussione di gruppo. Negli anni successivi, per privilegiare il rapporto educativo con i bambini e alleggerire il programma di

¹⁶³ Il Decreto del 18 novembre 1971, per la scuola materna, seguiva le linee del citato D.M., relativo alla Scuola Media.

¹⁶⁴ In realtà, dice Tonucci, sarebbe stato più appropriato chiamarla scuola d'Infanzia, ma dovette prendere l'“insufficiente dizione assegnatele dalla legge.

aggiornamento, fu deciso di dedicare un pomeriggio settimanale di studio per ogni gruppo (le 8 operatrici erano state divise in due gruppi) per tre ore e mezzo circa. Dallo studio delle insegnanti, nasceva l'esigenza di ricorrere ad altre pubblicazioni o esperti, cioè persone che avessero un'esperienza inerente al tema trattato. I Corsi professionali, guidati dagli esperti, che dovevano vivere il corso nella sua interezza o per tutto il momento in cui si trattava l'argomento specifico, non si limitavano a interventi accademici consistenti in lezione e discussione, ma coinvolgevano i partecipanti in maniera globale, per consentire loro un pieno recupero delle capacità espressive: "si pensava che il rispetto dell'interesse del bambino con la sua corporeità, gestualità etc., potesse avvenire, solo se anche la maestra avesse recuperato tale dimensione."¹⁶⁵

I corsi erano coordinati da Francesco Tonucci che seguiva, attraverso incontri mensili con le insegnanti, lo sviluppo delle attività didattiche e di studio. Giovanni De Peppo, invece, che era assistente sociale, nello studio, assumeva il ruolo di trainer: "In questa esperienza – dice Giovanni De Peppo, nella già citata intervista - "ebbi l'occasione di incontrare Francesco Tonucci, che già allora, si stava impegnando a livello nazionale per diffondere attraverso pubblicazioni e studi (era, allora, psicologo ricercatore al CNR di Roma nel Centro Studi di Psicologia) la metodologia della ricerca a scuola. Grazie a questo suo ruolo e a questa sua capacità, arrivò a Livorno, chiamato come esperto da don Nesi. Da lì nacque una stagione di aggiornamento e approfondimento, in particolare sui temi della scuola materna, intesa come uno dei livelli scolastici più importanti, dal punto di vista

¹⁶⁵ Carrubba L., Cecchini M., De Peppo G., Giorgi P., Messerini A., Papini M. R., Tonucci F., (a cura di), *A tre anni si fa ricerca*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1976., p. 40.

formativo, per il bambino. Noi, grazie alle sue sollecitazioni, riuscimmo a comprendere che un bambino a quell'età (dai tre ai sei anni) ha una formidabile capacità di acquisire conoscenza. Diceva Francesco Tonucci: 'Il bambino è un ricercatore che esplora il mondo e noi dobbiamo favorire la sua ricerca'. Noi con il suo aiuto e la sua guida, tentammo di fare questo e vennero fuori delle cose straordinarie, attuate dal gruppo delle insegnanti della scuola materna "Agnoletti". Mi ricordo ad esempio, un gruppo di bambini che costruirono un grande pupazzo che chiamarono "Ahibò-cacca", che è l'espressione dei genitori, quando non vogliono che i bimbi tocchino oggetti sporchi. Invece questo "Ahibò-cacca" diventò il simbolo del loro voler toccare e vedere per conoscere. L'insegnante Manuela Cecchini (che era anche mia moglie e, che purtroppo non c'è più) portava in giro nel quartiere i bambini con questo pupazzo, per far vedere alla gente in che modo essi facessero ricerca."¹⁶⁶ De Peppo si occupò anche dei corsi di aggiornamento che furono estesi ad altri asili comunali e statali della città:

“Il nostro obiettivo era quello di trasmettere queste esperienze alla città, per cui pensammo di fare corsi di aggiornamento, mettendoci in rete con le scuole d'Infanzia del Comune. Questo era un obiettivo del Villaggio Scolastico, dove c'era una particolare attenzione alla formazione degli insegnanti. Soprattutto per la materna, accordandosi col Comune di Livorno, c'era la possibilità di organizzare moltissimi corsi di aggiornamento, ma, in quegli anni non era facilissimo avere il consenso del Comune, anche perchè le iniziative partivano da un mondo cattolico, com'era quello del Villaggio e, nonostante Nesi esprimesse in tutto quello che faceva una profonda laicità, veniva guardato

¹⁶⁶ Cfr. intervista in appendice p. 190.

dall'Amministrazione di Livorno con un certo sospetto e anche con un po' d'invidia. Comunque, ricordo che riuscimmo lo stesso a fare questo accordo col Comune e tutte le insegnanti della scuola d'Infanzia comunale parteciparono ai corsi. Ti assicuro che fu una stagione di grande fermento dal punto di vista del cambiamento dell'approccio della scuola Materna nei confronti dei bambini! Io, fra l'altro, ebbi una grandissima occasione in quel tempo, perché don Nesi nella sua grande lucidità e su suggerimento anche di Tonucci, mi mandò in Emilia Romagna, dove nasceva anche lì, in quegli anni, un ricco fermento sulle scuole d'Infanzia. Là incontrai un grande personaggio carismatico: Loris Malaguzzi,¹⁶⁷ che mi portò in tutte le *scuole per l'Infanzia* (così voleva che si chiamassero), dove vidi cose straordinarie. In Emilia s'investiva molto nelle scuole per l'Infanzia, perché da lì si arrivava ai genitori e quindi ai cittadini. Per me fu una grande esperienza che io riportai nei corsi di aggiornamento fra gli insegnanti per la scuola per l'Infanzia e gli insegnanti delle scuole materne livornesi comunali e statali. Portammo loro un messaggio di cambiamento nei temi della pedagogia per l'infanzia. E questo dette i suoi frutti: essi a loro volta, passarono questi fermenti ad altri insegnanti venuti dopo. La scuola “Diana” di Reggio Emilia è ancora oggi, tuttavia, un monumento della formazione e innovazione in campo pedagogico.”¹⁶⁸

Ecco un articolo del “Quartiere” riguardante i corsi di aggiornamento organizzati dal CEMEA:¹⁶⁹

¹⁶⁷ AA.VV. (a cura di) Malaguzzi L., *Esperienze per una nuova scuola d'Infanzia*. Editori riuniti, Roma, 1970.

¹⁶⁸ Cfr., intervista in appendice, p. 190.

¹⁶⁹ Articolo non firmato *Una prima esperienza livornese, aggiornamento per le insegnanti di Scuola materna*, “Quartiere” [Mensile del Quartiere Corea-Livorno], anno I, n.2, nuova serie, marzo-aprile, 1971, p. 4.



Figura 12: Articolo del Quartiere sui corsi di aggiornamento per la scuola materna.

“Da Reggio Emilia” – continua De Peppo - “portai un importante approfondimento sui linguaggi¹⁷⁰: i linguaggi del corpo: ad esempio, si faceva sì che i bambini vivessero senza paure il fatto di travestirsi, di fare una sorta di animazione e psico-dramma all'interno della scuola. Grandissima fu l'esperienza dei burattini, perché Reggio Emilia aveva chiesto ad un burattinaio, Danilo Dolci, di fare dei corsi. Io conobbi il maestro di Danilo Dolci, Otello Sarzi, un vecchissimo burattinaio che portava il suo teatrino in tutti i paesi dell'Emilia, raccontando storie di burattini. Ricordo ancora la sua cascina piena di burattini, dove lui aveva costruito un teatrino che, al bisogno, diventava itinerante e si esibiva nelle piazze delle città e cittadine dell'Emilia. Danilo Dolci si era formato a quella vecchia scuola di burattinai dell'Emilia Romagna e venne a

¹⁷⁰ Corso di aggiornamento, Quartiere Corea-Livorno, 25-30 marzo 1974, *Il bambino ha un corpo e una storia*, Allegato n. 6, in Carrubba L., Cecchini M., De Peppo G., Giorgi P., Messerini A., Papini M. R., Tonucci F., (a cura di), *A tre anni si fa ricerca*, p. 237.

Livorno, dove fece un corso di aggiornamento sulla costruzione dei burattini per insegnanti e bambini. Con i bambini, prima si costruiva il burattino come personaggio e poi si procedeva alla rappresentazione.”¹⁷¹

In appendice del libro, già citato “A tre anni si fa ricerca,”¹⁷² sono stati raccolti i documenti ufficiali dei vari corsi di aggiornamento da presentare al Ministero. Ecco l’intestazione del corso sui burattini descritto dal trainer De Peppo (Allegato 3) e l’articolo sul “Quartiere” relativo ad esso:¹⁷³

CORSO DI AGGIORNAMENTO PER EDUCATRICI DI SCUOLA MATERNA AUTORIZZATO DAL MINISTERO DELLA P.I. PRESSO LA SCUOLA MATERNA STATALE “ANNA MARIA ENRIQUES AGNOLETTI” ISTITUZIONE SPERIMENTALE.

- QUARTIERE COREA- LIVORNO- 21-28 gennaio 1973.
- Tema: IL BURATTINO COME MEZZO EDUCATIVO
- Direttore del corso: Francesco Tonucci
- Relatore: Mariano Dolci
- Coordinatore: Giovanni De Peppo.

¹⁷¹ Cfr., intervista in appendice, p.190.

¹⁷² Carrubba L., Cecchini M., De Peppo G., Giorgi P., Messerini A., Papini M. R., Tonucci F., (a cura di), *A tre anni si fa ricerca*, op. cit., p. 227.

¹⁷³ Articolo non firmato, *Un’occasione per le insegnanti d’imparare qualcosa. Un modo vivo per i genitori di partecipare alla scuola*, “Quartiere” [Mensile Corea-Livorno], anno III, nuova serie, Gennaio-Febbraio, 1973.



Figura 13: Il “Quartiere”: intervista al Burattinaio Mariano Dolci.

Il tema dello *stage*, diceva Mariano Dolci nell'intervista, è stato il burattino costruito con molte tecniche ed animato “per farlo vivere nelle mani dei bambini e per trasformarlo da semplice oggetto di spettacolo in uno strumento di crescita e di dialogo.”¹⁷⁴ Il burattinaio che lavorava nelle scuole d'Infanzia di Reggio Emilia, (“un autentico burattinaio, che per barba e baffi, ricorda a tutti Mangiafuoco di Pinocchio”)¹⁷⁵ sottolineava in che misura il burattino presupponesse la libertà d'espressione e la creatività, “a meno che non la si confini nella continua ripetizione delle favole”¹⁷⁶. “Sia il bambino che l'adulto”-continuava Dolci - “animando il burattino arrivano a dire qualcosa in più di quello che avrebbero detto senza la sua ‘mediazione’. Esso alla materna può costituire anche un mezzo per notare certe carenze o problemi dei bimbi. Non sempre però, il bambino riesce ad usare il burattino in modo corretto e cioè nella ‘baracca’ rimanendo lui stesso nascosto, perchè ha bisogno di vedere l'effetto della sua

¹⁷⁴ Articolo non firmato, *Un'occasione per le insegnanti d'imparare qualcosa. Un modo vivo per i genitori di partecipare alla scuola*, art. cit., p. 2

¹⁷⁵ Ivi, p. 2.

¹⁷⁶ Ivi, p.2.

rappresentazione”¹⁷⁷. Per questo, sosteneva Dolci, (e in ciò stava proprio l’assunto di base del suo corso) poteva essere utile usare burattini più semplici come quelli montati su una bottiglia che possono essere mossi su un tavolo. “Spesso il burattino è uno spunto, l’inizio di una rappresentazione che il bambino poi continua in prima persona dimenticando di avere infilato nella mano il personaggio.”¹⁷⁸ Il burattino, animato dall’insegnante, poteva diventare, così, un ottimo tramite per letture, conversazioni, organizzazioni di attività: era quello che Mariano Dolci chiamava il 31° (alunno naturalmente). “Quando la rappresentazione di burattini viene effettuata secondo le forme tradizionali” - continuava Dolci - “può diventare un’occasione per un interessante lavoro di gruppo nel quale la preparazione dei testi, dei burattini, delle scene e il coordinamento nella rappresentazione garantiscono un grosso sforzo di cooperazione.”¹⁷⁹



Figura 14: tecniche di Mariano Dolci per la costruzione del burattino.

¹⁷⁷ Ivi, p. 2

¹⁷⁸ Ivi, p. 2

¹⁷⁹ Ivi, p. 2

Francesco Tonucci, nel 1972, in occasione dell'incontro¹⁸⁰ che ebbe con le insegnanti della scuola Materna e della scuola Media, al Villaggio scolastico di Corea, nell'ambito dei Corsi di Aggiornamento previsti dalla sperimentazione in atto nelle due scuole, fece un'analisi accurata della scuola elementare tradizionale.¹⁸¹ Essa, a suo parere, tendeva a reprimere la naturale predisposizione dei bambini alla ricerca facendo, ad esempio, un'eccessiva selezione dei tanti linguaggi, attraverso i quali i bambini si esprimono (come la creta o la pittura). Negazione della ricerca era anche "non poter parlare fra i banchi, non poter lavorare insieme, non poter copiare [...] e studiare solo col *sussidiario* che, di per sé, è una raccolta di risposte: al bambino che dovrebbe cercare, noi diamo le risposte; cioè impediamo la ricerca con tutte le conseguenze che esso comporta."¹⁸² Per rendere tangibile questo aspetto Tonucci portò ad esempio il tema della raffigurazione delle farfalle che aveva già trattato nel suo primo "Quaderno di Corea"¹⁸³:

¹⁸⁰ Da questo incontro nacque il "Quaderno di Corea": Tonucci F., *La ricerca come alternativa all'insegnamento*, "Quaderni di Corea" [quarta serie], Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1972.

¹⁸¹ All'epoca la scuola elementare "Modigliani", (a parte il Tempo pieno per le classi elementari) non era stata ancora decretata come Istituzione sperimentale (bisognerà aspettare il Decreto del ministro Malfatti nel 1974)

¹⁸² Ivi, p. 29.

¹⁸³ Tonucci F., *La creatività*¹⁸³. *Spunti per un discorso educativo*, "Quaderni di Corea" [nuova serie], Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1970, p. 4.

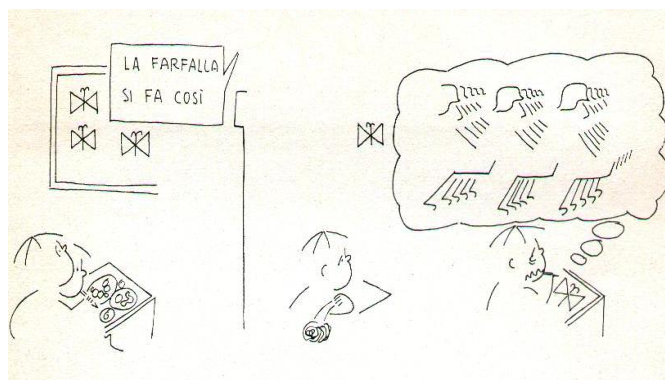


Figura 15: la scuola elementare tradizionale; dalla ricerca naturale nell'espressione al disegno stereotipato. Illustrazione è di Francesco Tonucci.¹⁸⁴

A suo parere, quando il bambino doveva disegnare una farfalla tendeva a “mettere sul foglio quello che per lui era una farfalla: colore, movimento, varietà etc. [...] Le sue farfalle erano sempre diverse: la sua era una ricerca continua (Tavola n.1). [...] La farfalla della maestra, invece era più bella, più pulita, più facile... ‘La maestra sì che era brava, IO NON SO DISEGNARE’”¹⁸⁵ E dalla convinzione del bambino di non essere competente, “nasceva la *tristezza* della Tavola n. 3.”¹⁸⁶

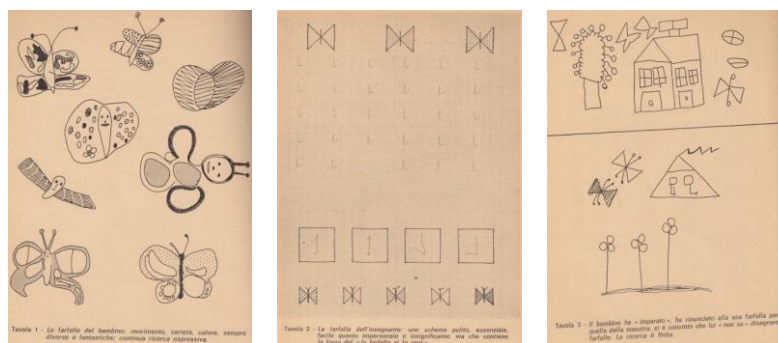


Figura 16: le tre tavole sulle “farfalle” a confronto.¹⁸⁷

¹⁸⁴ L'illustrazione è stata presa da: Tonucci F., *La creatività*¹⁸⁴. *Spunti per un discorso educativo*, “Quaderni di Corea” [nuova serie], Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1970, p. 4.

¹⁸⁵ Tonucci F., *La ricerca come alternativa all'insegnamento*, “Quaderni di Corea”, op. cit, p. 30.

¹⁸⁶ Ivi, p. 30.

¹⁸⁷ Ivi, pp. 36-38.

L'unica alternativa metodologica, diceva il ricercatore, è la Ricerca: “nella Ricerca, nel gruppo di quelli che ricercano non c'è posto per uno che sa e che insegna e per altri che non sanno e imparano.

Ricerca si ha quando ci si trova di fronte ad un problema la cui soluzione ci è necessaria e il metodo della ricerca vuole che si risolva il problema usando in modo nuovo, creativo le conoscenze precedenti. Questo è l'aspetto esaltante e promozionale della ricerca: la possibilità di mettere a frutto le conoscenze, non per cimentarsi con domande sterili che mettono alla prova solo la memoria, ma per risolvere i problemi veri, quelli di tutti i giorni. È questa certamente una proposta ottimistica fondata sulla fiducia nel ragazzo che diventa artefice delle sue conoscenze, della sua cultura. Ma egli lo diventa, non in modo banale e semplicistico, quasi abbia dentro una cultura che da solo, per evoluzione naturale possa tirare fuori; lo diventa in un ambiente di lavoro appassionante, dove si cerca di recuperare quella fusione di lavoro-gioco essenziale all'equilibrio dell'uomo, lo diventa con l'assistenza di un educatore che rifiuti il suo ruolo d'*insegnare* per assumerne uno più rispettoso, più autentico: quello di promuovere il lavoro, tutelarlo, orientarlo. E l'educatore può far questo senza barare, senza far finta di non sapere perché, se la ricerca è autentica e corretta, il maestro effettivamente non sa e si deve cercare insieme. Non sa la risposta al problema perché è un problema calato nella realtà, ma sa come si affronta un problema, sa come si possono raccogliere i dati, come si possono analizzare.”¹⁸⁸

¹⁸⁸ Ivi, p. 32.

La ricerca, di cui parla Tonucci, diventò l'impostazione metodologica fondamentale della sperimentazione. La scuola materna, la scuola media e il tempo pieno per le classi elementari (che, come abbiamo visto nel paragrafo precedente, ebbe la funzione di *collaudare* la sperimentazione anche per la scuola elementare), ognuna con i propri strumenti di analisi e con i propri linguaggi, si proposero di mettere i bambini nelle condizioni di esplorare la realtà. La scuola sperimentale doveva garantire che gli alunni stessi fossero gli autori della propria formazione: essi dovevano poter costruire il sapere, senza subirlo dall'alto, sentirsi competenti facendo entrare la conoscenza a far parte dei propri circuiti partecipativi, di quel mondo e di quella realtà a loro più vicina e più a portata di mano. Secondo Tonucci l'obiettivo principale della scuola materna "Agnoletti" era quello di far vivere al bambino dei momenti "globali", fatti di esperienze ricche, capaci di coinvolgerlo nella sua interezza e di dargli la possibilità di confrontare la sua conoscenza con quella degli altri. L'insegnante doveva garantire a tutti il diritto di essere presenti, ognuno con le proprie differenze ("la scuola di tutti e di ciascuno" progettata da Nesi). Il gruppo non diventava così un'entità astratta per principio, ma una struttura di base, fondata sulla parità che consentiva a *ciascuno* di crescere grazie al contributo di *tutti*. Anche Giovanni de Peppo, nell'intervista, mi ha illustrato qualcuna delle esperienze di ricerca della scuola materna. Una di queste, "Il bambino autore di letteratura"¹⁸⁹ nacque dall'osservazione, da parte delle insegnanti dei giochi dei bambini fatti nel giardino della scuola:

¹⁸⁹ AA.VV. (a cura di) Malaguzzi L., *Esperienze per una nuova scuola d'Infanzia*, op. cit. L'esperienza, vissuta nell'anno 1971-72, alla scuola materna statale A.M. Enriques Agnoletti di Corea a Livorno è documentata nel "Quaderno di Corea", redatto da Francesco Tonucci, *La ricerca come alternativa all'insegnamento*, op. cit., p. 43.



Figura 17: I bambini della scuola materna che giocavano all'aperto.

Le insegnanti prendevano appunti delle situazioni e dei dialoghi, per poi rileggerli, in un secondo momento a tutta la classe:

“L'effetto è notevole: i bambini sono affascinati dalla lettura delle loro frasi e dopo l'ascolto delle prime storie e dei dialoghi *rubati* dall'educatrice sono i bambini che chiedono: ‘Signorina mi scrivi questa storia?’ In questo modo il bambino si riconosce autore, anche le sue frasi possono essere scritte, diventare libro, essere lette a tutti. Anche lui autore come quelli che scrivono i libri del libraio, della maestra. Questo sicuramente gratifica il bambino, lo rassicura nei confronti delle sue capacità di esprimersi; aumenta la fiducia in sé. Da questa esperienza i bambini, tutti, sono stati stimolati a produrre e a sviluppare il linguaggio. Inizia fin da ora un corretto uso del linguaggio scritto anche se mediato dalla mano e dalla penna dell'educatore. -‘Occorre scrivere ciò che dico perché così lo si può leggere a tutti e si può stampare a ciclostile per portarlo anche ai genitori.’ - Questo uso di un linguaggio perché necessario per una comunicazione più complessa, anche se il linguaggio stesso non è appreso tecnicamente, fa risaltare la scorrettezza di certi

atteggiamenti di insegnanti di prima elementare per i quali a Natale il bambino deve saper scrivere anche se questo non risponde ad alcuna sua esigenza. Infine mi sembra estremamente importante e, forse unico a livello linguistico, che divenga lingua scritta lo stesso linguaggio orale, superando un'assurda dualità fra ciò che si dice e ciò che si può scrivere. Dopo, aver letto il dialogo ai bambini, averlo arricchito con loro di disegni, di nuove idee, l'educatrice lo ciclostila e nascono dei fascicoletti, i libri dei bambini che vengono poi dati ai genitori e discussi con loro. Questa seconda verifica dà altre indicazioni interessanti. Si discute sulle storie riconoscendo in esse molte proiezioni del bambino, che fa rivivere ai suoi personaggi vicende sue che lo hanno colpito. Si riconoscono in questi racconti denunce, più o meno velate, di certi atteggiamenti dei genitori stessi e, soprattutto si capisce come i bambini vivano il rapporto con noi adulti.»¹⁹⁰

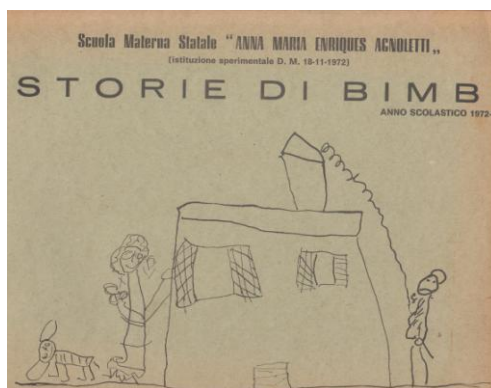


Figura 18: Uno dei fascicoletti con le storie inventate dai bambini.

¹⁹⁰ Tonucci F., *La ricerca come alternativa all'insegnamento*, op. cit., p. 46.

Se la ricerca veniva incoraggiata dalla scuola materna, scriveva Tonucci, essa, purtroppo, veniva mortificata dalla scuola elementare tradizionale, quale era, all'epoca, la scuola Modigliani, prima di essere istituita come scuola sperimentale. Per avere questa scuola, aggiungeva, dovevano cambiare non solo gli insegnanti, ma anche le persone del quartiere: acquisire, attraverso la partecipazione, una maggiore consapevolezza della sua valenza innovativa e dei suoi innegabili risvolti positivi sulla promozione culturale della gente di Corea, avrebbe creato l'esigenza e, quindi il desiderio di creare un modo nuovo di fare scuola, anche per le elementari.

E' proprio a tale scopo che Giovanni De Peppo voleva entrare in contatto con la gente del quartiere e, la scuola materna "Agnoletti", con la sua organizzazione collegiale ed un profondo interesse a coinvolgere le famiglie nella vita scolastica, rispondeva perfettamente ai suoi intenti:

"Ti racconto, come sono arrivato in *Corea* (è interessante anche questo)" – dice Giovanni De Peppo – "...erano i primi anni '70 e all'epoca frequentavo la scuola Superiore di Servizio Sociale a Napoli. Mi giunse all'orecchio la notizia di questa iniziativa importante del Villaggio Scolastico e, quindi, decisi di chiedere a don Nesi se potevo fare un tirocinio di servizio sociale presso il Villaggio [...] arrivai come studente e mi accorsi subito che uno degli aspetti più interessanti di tutta questa vicenda e di questa esperienza che stava nascendo, era la scuola materna, perché in essa si respirava un impegno peculiare da parte delle educatrici e degli operatori. Io, in particolare, ero interessato agli aspetti di assistenza sociale che mi avrebbero permesso di creare un rapporto stretto fra l'Istituzione scolastica e la gente del Quartiere. [...]"

m'impegnai maggiormente nel settore della scuola materna, mi interessava proprio per il maggior contatto con i genitori.”¹⁹¹

Uno dei primi obiettivi della scuola materna, infatti, era la partecipazione dei genitori e, quindi l'apertura verso le famiglie in un'ottica di gestione sociale e di “*coeducazione*.”¹⁹² In questa dimensione, fin dall'inizio della Sperimentazione fu organizzato un gruppo di studio con i genitori che veniva coordinato per l'appunto dall'assistente sociale De Peppo, che ne curava, soprattutto la verbalizzazione:

“Nel gruppo cominciò presto a maturare una sensibilità alla partecipazione: che la scuola la si faceva insieme era sempre più chiaro per tutti : Enrico, il babbo di Claudio diceva che sapeva suonare il piano e veniva in classe per accompagnare le canzoni dei bambini. Augusto seguiva il film che i bambini avevano programmato a scuola. Anche gli altri, quelli che non avevano partecipato aderirono man mano a questa iniziativa, vennero a scuola a lavorare coi bambini, molti babbi parteciparono alla falegnameria, molte mamme alla cucina, tutti alle gite...”¹⁹³

Dal gruppo di studio, cominciò a sorgere mano a mano la necessità di un Comitato Scuola-Famiglia.

¹⁹¹ Cfr. intervista in appendice, p.

¹⁹² Carrubba L., Cecchini M., De Peppo G., Giorgi P., Messerini A., Papini M. R., Tonucci F., (a cura di), *A tre anni si fa ricerca* p. 41.

¹⁹³ Ivi, p. 43.

Tale organo, approvato dalla normativa del 1972, aveva come fine quello di formulare proposte e pareri in ordine al funzionamento della scuola, studiare i problemi educativi e scolastici anche attraverso forme e momenti di studio da parte dei genitori e proporre al Comitato scientifico le opportune forme di compartecipazione delle famiglie alla vita scolastica.¹⁹⁴ Ai fini della compartecipazione, furono di estrema importanza anche le riunioni di sezione, durante le quali le insegnanti relazionavano il lavoro svolto in sezione e mostravano i materiali e i documenti. Spesso il lavoro, a scuola, veniva documentato con diapositive o film super 8 che risultavano sempre molto utili e graditi dalle famiglie: “ Poi cena a scuola: una pastasciutta, vino, panini preparati assieme ai genitori. La cena era il momento delle confidenze, degli scambi, dei racconti della vita in famiglia, dei consigli.”¹⁹⁵ Particolare interesse suscitavano nei genitori i pomeriggi di *lavoro-attività*: genitori e insegnanti si trovavano, varie volte durante l’anno per dipingere, lavorare la creta, costruire burattini, fare insieme danze ritmiche. Lavorare insieme divertiva molto anche i genitori: permetteva loro di riscoprire il gusto di fare e d’inventare; li aiutava a conoscere e capire la scuola; suggeriva atteggiamenti educativi nuovi che passavano dalla scuola alla casa: “più volte è capitato” – dice Gabriella Rossetti Pepe – “di vedere nelle case, pur piccole, un pezzo di compensato sulla parete dove poter dipingere.”¹⁹⁶ Ci sono state anche occasioni speciali: “Per carnevale, ad esempio genitori ed insegnanti hanno preparato uno spettacolo per i bambini: si scriveva o si riadattava un testo (a volte le stesse storie inventate dai bambini); si distribuivano le

¹⁹⁴ Cfr., lo Statuto del Comitato Scuola-Famiglia della scuola materna “Agnoletti”, 1972.

¹⁹⁵ Carrubba L., Cecchini M., De Peppo G., Giorgi P., Messerini A., Papini M. R., Tonucci F., (a cura di), *A tre anni si fa ricerca*, op. cit., p. 50.

¹⁹⁶ Rossetti Pepe G., *Questo lo dice la gente di Corea*, op. cit., p. 35.

parti; si preparavano scene e costumi, si provava, si passavano insieme varie settimane di lavoro.”¹⁹⁷ Spesso d’estate, per approfondire il discorso scuola, partecipazione, animazione culturale per gli adulti, insegnanti e famiglie trascorrevano insieme un soggiorno di una settimana in campagna: “Si fecero anche delle esperienze con le famiglie, come i soggiorni nella “Cascina vecchia” che aumentarono la coesione nel gruppo. Io vi partecipai attivamente con quell’insegnante, che poi divenne mia moglie, e riuscimmo a coinvolgere le famiglie in questo percorso di carattere pedagogico.

Durante uno di quei soggiorni estivi alla “Cascina Vecchia” trattammo tutti gli aspetti del bambino che, a quei tempi venivano trascurati (oggi è un po’ diverso) come la corporeità: allora c’era molto pudore, quasi un disagio ad accarezzare, toccare etc, invece noi ci rendemmo conto quanto il bambino col suo corpo e con la sua storia fosse un campo di ricerca importante anche per se stesso. Di fatto - continua Giovanni De Peppo – “è stato molto di più che un *corso di aggiornamento*, è stato un conoscersi approfondito e verificato continuamente nelle tante sfaccettature e difficoltà del vivere insieme: organizzare il pranzo, pulire, seguire i bambini, autogestire l’amministrazione, scambiarsi esperienze, chiarirsi problemi educativi per fare cose nuove, insieme, a settembre.”¹⁹⁸

¹⁹⁷Ivi., p. 52.

¹⁹⁸ Cfr intervista in appendice, p. 190.



Figura 19: Articolo del “Quartiere”, riguardante la partecipazione delle famiglie alla vita scolastica.

A questo punto, ritengo che siano molto significative le parole che Luciano Corradini espresse a proposito della partecipazione dei genitori nella scuola, in occasione di un incontro dibattito con Marino Raicich, che si tenne al Villaggio scolastico il 30 Novembre 1974: “Ricordo di aver partecipato, come genitore presidente di un Comitato scuola-città di una scuola materna emiliana, a Reggio Emilia (era comunale, non della parrocchia). Si cercava di comprendere, con l'aiuto d'intelligenti e preparate educatrici, quali sono i ruoli delle educatrici, dei genitori; come si coordinano questi ruoli, a partire dalla descrizione accurata del comportamento dei bambini nella sezione e dalla formulazione di ipotesi esplicative. È in relazione alla scoperta di questo mondo che si cresce anche noi, perché poi ci si accorge che la scuola non è- un fatto isolabile dal contesto familiare e sociale; e allora induttivamente si arriva a capire cosa vuol dire la società, che cosa vuol dire il quartiere, persino cosa vuol dire la politica.”¹⁹⁹

¹⁹⁹ Corradini L., Raicich M., *Il difficile cambiamento nella scuola. La partecipazione, “Quaderno di Corea”* [sesta serie], Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1975/76, p. 34.

2.4 “L’Istituzione sperimentale del Villaggio scolastico: un modello esemplare di continuità nei piani educativi:”²⁰⁰

A partire dal 1967 si verificò per il Quartiere un fatto nuovo che attirò l'attenzione della popolazione verso la Scuola: venne distaccata dentro il Villaggio una sezione di Scuola Media del centro cittadino²⁰¹; essa si insediò in un edificio messo a disposizione dall'Ente gestore del Villaggio stesso. Questo fatto offrì l'occasione per reimpostare ed immettere in canali nuovi tutta la problematica scolastica del Quartiere. La nuova scuola di Corea aveva poco a che vedere con la scuola di Quartiere immaginata dal sacerdote: era una scuola tradizionale, incapace di operare in un contesto socioculturale complesso come quello di Corea. Il risultato, scontato, di questa situazione era un numero elevatissimo di bocciature e di defezioni. In Corea, s'iniziò a capire che non era sufficiente avere il servizio scolastico: serviva una scuola diversa, nella quale realizzare una proposta di piena educazione. Flavio Nebiolo, ha iniziato il suo intervento, fatto in occasione del Convegno²⁰² che si è tenuto in Corea, il 18 aprile 2012, per il Cinquantesimo Anniversario del Villaggio, riportando alcuni dati raccolti dall'indagine effettuata nel 1968 dall'ISSCAL sul grado d'istruzione della popolazione del Quartiere di Corea²⁰³: “L'indagine del 1968, ha rappresentato un momento di *conoscenza* significativo per puntualizzare gli obiettivi da porsi, le scelte strutturali da fare e i metodi da seguire. I dati statistici

²⁰⁰ Questa espressione venne utilizzata da Flavio Nebiolo (il Direttore della scuola media Pistelli e il Presidente del Comitato tecnico scientifico della sperimentazione) nel suo intervento fatto in occasione del Convegno *Il Villaggio scolastico di Corea, un'esperienza di eccellenza socio-educativa a Livorno*, tenutosi il 18/04/2012, presso il Centro Civico di Corea.

²⁰¹ La sede succursale della Scuola media statale C. Colombo.

²⁰² Cfr., nota n. 200.

²⁰³ La Rilevazione effettuata nel 1968 dall'ISSCAL, su commissione del Comune di Livorno e in collaborazione con la Consulta Popolare del Quartiere è contenuta nel “Quaderno di Corea” *Questo Quartiere per la scuola*, op. cit, p. 8.

raccolti attestarono che gli adulti privi di licenza elementare erano il 41% e gli adulti con licenza elementare solo il 49%. L'indagine ha rilevato oltre 400 casi di abbandono dell'istruzione elementare; E' interessante anche il quadro statistico del triennio 1968/1971 degli alunni della sede distaccata della scuola Colombo: nel 1968/69 c'erano tre classi prime con 76 alunni. Nel 1969/70 divennero due classi di 53 alunni ciascuna, (da un anno all'altro se ne erano persi 23, quasi una classe intera); nel 1970/1971 le classi rimasero sempre due ma con 37 alunni, (se ne erano persi altri ben 16). I dispersi nel triennio erano dunque più del 50%.²⁰⁴

Il quadro illustrato da Nebiolo, sull'alto livello di dispersione scolastica del Quartiere, è stato uno dei presupposti principali che fece nascere l'idea di costruire una scuola di quartiere a carattere sperimentale, integrando l'intervento degli enti pubblici ed ottenendo il riconoscimento del Ministero. Si trattò, per alcuni aspetti, di una soluzione inedita: un lavoro pubblico costruito per iniziativa privata, attraverso una vasta campagna di sottoscrizione. A tale proposito scrisse don Nesi: "Si cominciò... facendo la sede per la Scuola Media, un lavoro pubblico costruito per iniziativa privata, un successo di amicizia. Abbiamo avuto questa idea, che può sembrare folle, o un'idea di supplenza, ma che per me invece è un'idea tipicamente rivoluzionaria. Il Comune non poteva fare [...] la sede per la Scuola Media nel nostro Quartiere. Anzi il piano cittadino di costruzione delle sedi scolastiche in periferia, non ne prevedeva una in Corea. Ora siccome accanto al Villaggio Scolastico c'era una disponibilità di terreno, abbiamo attuato questo proposito: costruiamo da noi la sede della scuola, e regaliamola al Comune. Pensate voi all'immagine di un prete, che prende una iniziativa

²⁰⁴ Cfr., interviste in appendice, p. 221

pubblica, quella di passare una scuola al Comune rosso... Tutta la destra cosa non ha detto!... Ma noi siamo convinti che un bene pubblico può essere costruito anche da iniziativa privata, a patto che chi muove l'iniziativa non la posseda, ma ne faccia un fatto di consegna, di dedizione, di disinteresse.”²⁰⁵

Tra il 1969 e il 1971 furono, così, edificati i prefabbricati della scuola media “N. Pistelli”. Appena terminata la costruzione, i padiglioni della scuola passarono di proprietà al Comune che s’impegnò a completare i servizi degli edifici. La costruzione della scuola fu un lavoro complesso, una vera e propria “gara di solidarietà” resa possibile dall’aiuto e dalla collaborazione della gente di Corea e dall’impegno e dal “disinteresse” che la donazione della scuola alla comunità testimoniava. Nei primi mesi del 1970, il primo nucleo della scuola media “N.Pistelli era pronto.

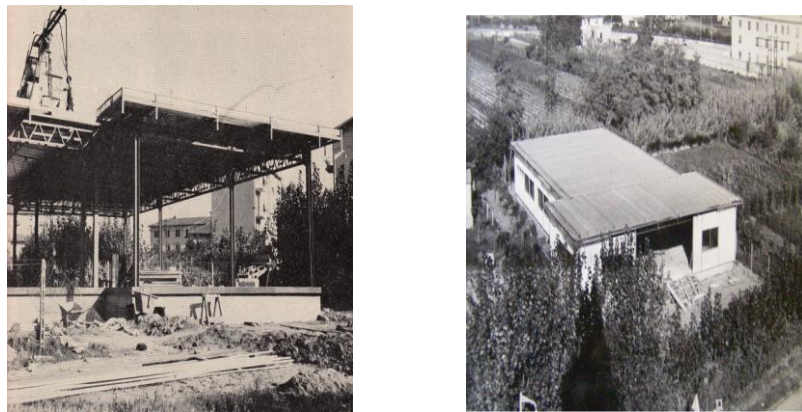


Figura 20: La scuola media Pistelli costruita col contributo di tutti.

esso comprendeva: sei aule, la segreteria, la presidenza, un ambulatorio medico.

²⁰⁵ Nesi A., *La scuola media integrata nella realtà di quartiere*, op. cit., p. 42.

“Nel numero 1 del ‘Quartiere del 1971’ - ha detto Nebiolo sempre nel corso del suo intervento al Convegno – “Don Nesi scrisse: ‘*Non avrei mai pensato sette anni e mezzo fa, che avrei finito per scrivere ripetutamente, proprio per stendere la mano, così da arrivare a costruire e a donare alla gente di Corea una scuola pubblica*’²⁰⁶. Eppure” – continua Nebiolo – “sette anni fa c’era già nell’anima di Don Nesi un’idea preziosa e difficile: la cultura, La cultura data al popolo, la cultura nel rispetto della libertà dei docenti, la cultura come fatto educativo e rivoluzionario, la cultura per attuare quella passione di democrazia e di socialità, nata con la lotta di liberazione, vista nella testimonianza unica di don Facibeni, ritrovata alla luce dell’esempio insuperabile di Don Milani, ripensata dopo la scomparsa dell’amico Pistelli,²⁰⁷ l’uomo politico, che aveva afferrato i termini esatti del più grosso problema nazionale e popolare.”²⁰⁸ “Ora” - disse Nesi: - “fatta la scuola, stendendo la mano a tutti per tirare su un bene pubblico, ci occupammo della ‘qualità’ di scuola, del ‘tipo’ di scuola che poteva

²⁰⁶ Nesi A. *Raddoppiare la sede della scuola media!* “Quartiere” [Mensile del Quartiere Corea-Livorno], anno I, n.2, nuova serie, gennaio-febbraio, 1971, p. 4

²⁰⁷ Nicola Pistelli, Deputato al Parlamento della Repubblica, Assessore ai Lavori pubblici del Comune di Firenze e giornalista politico, nel giugno del 1964 (morì qualche mese dopo in un incidente automobilistico), in occasione di un incontro-dibattito in Corea, tenne il suo ultimo discorso pubblico sul tema “La cultura come bene comune in una società pacifica”, ecco le sue parole più significative riportate in *Tre anni per avviare una istituzione sperimentale* (redatto da Nebiolo F., “Quaderno di Corea [serie quinta], Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1973/74, p. 36): “Quando si parla di diritto all’istruzione si commette un errore, se lo si vede soltanto come un problema di giustizia tra coloro che hanno la possibilità di accedere agli studi e coloro che hanno avuto invece la impossibilità di studiare... È un modo sbagliato di impostare il problema o almeno un modo parziale, proprio perché esamina esclusivamente le conseguenze della cultura; o della mancanza della istruzione sulla vita personale dei singoli ragazzi. Questo è un aspetto del problema, non è il complesso del problema. L’aspetto più importante, al di là della carriera personale del ragazzo che ha studiato, è la utilità collettiva per una società di avere tutta la ricchezza di qualità intellettuali e culturali che la società esprime ogni anno con ogni generazione che viene alla luce”. Sempre nello stesso Quaderno di Corea, si trova il testo dell’epigrafe commemorativa, posta nell’atrio della scuola: “Questa scuola è stata fatta dal popolo e per il popolo in ricordo di NICOLA PISTELLI che capì e trattò la cultura come bene comune in una società che costruisce la pace e affrontò la prefabbricazione per accelerare la costruzione di scuole, questi templi della parola data a tutti.

²⁰⁸ Cfr. interviste in appendice, p.221.

venire nel quartiere.”²⁰⁹ Nell’estate del 1970²¹⁰, dopo numerose proposte e richieste, la scuola media “N. Pistelli” ottenne lo status di Istituzione Sperimentale, con D.M. firmato da Ministro Riccardo Misasi. Questo riconoscimento fu il primo passo di un percorso che, nel giro di pochi anni, portò in Corea una tra le più avanzate esperienze di sperimentazione didattico-educativa. Questo modo di procedere, di collaborare assiduamente con le istituzioni pubbliche, rispose ad una convinzione di fondo: una trasformazione della scuola pubblica poteva essere attivata solo “dall’interno”, entrando in modo nuovo e partecipato nella scuola tradizionale.

Affermò Nesi in proposito: “noi volevamo contestare la scuola pubblica nel suo efficientismo fatto di eliminazioni, proprio dando l’occasione a tutti quanti di andare e restare nella scuola pubblica sfondare, col rapporto di massa, la situazione incancrenita della scuola.”²¹¹ Nebiolo commenta il carattere di estrema novità del Decreto:

“E’ una delle prime scuole sperimentali in Italia. Da notare che non c’è ancora il Decreto Delegato sulla sperimentazione che uscirà quattro anni dopo. L’aspetto più interessante è l’Articolo 3 che istituisce il Comitato Scientifico²¹², che dovrà impostare e dirigere l’articolazione

²⁰⁹ Ivi, p.43

²¹⁰ D.M. 3/luglio/1970.

²¹¹ Nesi A. *La scuola media integrata nella realtà di quartiere*, op. cit., p. 43.

²¹² Il Comitato scientifico aveva il compito di dirigere le attività didattiche della nuova Scuola, il suo piano annuale di lavoro, le iniziative collaterali di integrazione e di assistenza agli alunni. Tale Comitato era composto da:

1. Un rappresentante della Direzione Generale della Istruzione Secondaria di 1° Grado.
2. Dal Preside della Scuola Flavio Nebiolo.
3. Dal prof. Vittorio Checcucci dell’Università di Pisa.
4. Dal dott. Francesco Tonucci dell’Istituto di Psicologia (Consiglio Naz. delle Ricerche).
5. Dal prof. Angelo De Rossi, Preside della Scuola Media « Paolin » di Canale d’Agordo in

della sperimentazione, delineando la propria mansione, predisponendo l'aggiornamento dei docenti e valutando i risultati effettuati. Riguardo al reclutamento dei docenti è interessante riflettere sulle parole del Professor Lazzarini.”²¹³ nella già citata intervista: “Al momento della costituzione della scuola, il Nesi, che aveva un po' di margine di manovra, preferì affidarsi a noi, studenti della Casa dello Studente, appena laureati, che lui conosceva perchè eravamo abituati a quell'ambiente ed ai suoi “personaggi”, che erano un po' particolari. Per raccontare un aneddoto: un giorno, in classe, venne da me un ragazzo e mi disse: “Professore, io ho dei mappamondi da regalare alla scuola” Io subito gli chiesi: “Come li hai avuti?” Lui, prontamente rispose: “Professore, lei non si preoccupi! Hanno però un piccolo difetto: sono scritti in arabo”. In realtà suo padre, portuale, aveva aperto, abusivamente, un container di una nave che veniva dal Medio Oriente e che conteneva, fra altre cose, questi mappamondi, e vedendo che erano scritti in arabo, voleva darli alla scuola. Questo per far capire l'ambiente. Si parlava degli anni '75-'80. Un altro episodio riguardò il furto della bandiera tricolore della scuola da parte di un alunno: un giorno, durante i mondiali del '90, sparì la nostra bandiera dell'Italia. Scoprimmo presto l'autore del furto, che, per nulla imbarazzato, si giustificò così: “Ma a me la bandiera mi serve! Ve la riporto alla fine dei mondiali.” A quel punto, allargammo le braccia e dicemmo: “Bontà sua se ce la riporta!” e ce la riportò.”²¹⁴ Simile è il punto di vista del professor Calvani:²¹⁵ “Erano

rappresentanza del Centro Europeo dell'Istruzione.

6. Dal Direttore della Casa dello Studente Villaggio Scolastico.

²¹³ Cfr., intervento di Nebiolo F. in interviste in appendice, p. 221.

²¹⁴ Cfr., intervista in appendice, p. 185.

²¹⁵ Antonio Calvani ha insegnato alle Pistelli l'anno in cui fu inaugurata la sperimentazione. Oggi è professore ordinario alla Facoltà di Scienze della formazione primaria a Firenze. L'intervista si è svolta nel suo ufficio, in Facoltà in via Laura, il giorno 19/04/2012.

ragazzi difficili anche per il loro comportamento. Io ci sono stato solo un anno. C'era la necessità di adattare i metodi didattici ai contesti dei ragazzi. Mi capitò una classe di alunni aggressivi e instabili: si azzuffavano. C'era in quell'epoca e in quel contesto una metodologia molto in voga: quella dell'organizzazione del lavoro di gruppo che si risolse, a mio parere, in un fallimento completo. Il lavoro di gruppo è un'operazione difficilissima da compiere, i ragazzi devono essere educati a collaborare e secondo me fu un fallimento anche economico, perché in ogni classe erano richieste varie persone oltre all'insegnante, cioè c'era una serie di tutor per classe. Questo fu un errore anche metodologico perché più gente c'era e più aumentava la distrazione. La cosa che proprio non passava in mente a nessuno di noi, a quei tempi, era l'attenzione al problema della crisi economica. Io la ripenso come un'epoca troppo ideologica con riferimenti metodologici un po' ingenui e una cultura troppo “popolaristica”, che levava spazio alla creatività infantile. Bimbi che leggevano sillabando, avevano un lessico di base minimo e s'insultavano, venendo spesso alle mani: un collega si trovò di fronte a problemi giudiziari perché aveva dovuto “malmenare” un ragazzo in classe per impedire che facesse del male ad un compagno. Con queste classi non si riusciva a fare nulla: a 11 anni i ragazzi sono ormai troppo grandi, non si riesce a recuperarli. L'unica pedagogia giusta era di metterli subito in situazione, farli stare seduti senza dar loro respiro, in laboratori a tempo continuato, senza lasciarli andare un attimo per non farli scatenare. In quei contesti lì ci vuole una didattica specifica. Molti di quei ragazzi erano “border-line”. E' stata una Scuola nata nello spirito del '68 che portava una pedagogia un po' libertaria e non priva d'ingenuità. Un'epoca in cui eravamo tutti un po' ingenui: la cultura

“operaistica”, il lavoro di gruppo, la creatività infantile, ma occorre una pedagogia più dura.”²¹⁶

Da queste parole è evidente in che misura le problematiche affrontate riguardassero soprattutto la Formazione degli alunni che doveva essere fatta a partire dal loro specifico puntando, ecco la vera novità, sull'intero triennio come ciclo unico e consentendo ritmi individuali di avanzamento scolastico nelle singole materie. Ciò portò all'abolizione del *rimandare* e del *bocciare*: il rendimento veniva visto, per la prima volta, in una dimensione di ricerca. Tutto ciò avvenne attraverso l'utilizzo del Tempo Pieno per soddisfare tutte le istanze di una scuola non dirigistica e nozionistica, ma tesa alla formazione globale e unitaria degli alunni. Il Tempo Pieno prevedeva una nuova figura di Educatore: l'animatore delle Libere Attività Complementari, che era allora, ancora, tutta da costruire. L'animatore cominciò ad apparire sporadicamente in qualche scuola con la Legge 1859/62. Le varie ordinanze ministeriali emanate in materia, lo configurarono come “docente di libere attività complementari”, deputato, cioè, a promuovere una serie di attività integrative capaci di soddisfare o gli interessi personali o gli interessi di gruppo degli allievi. Una delle caratteristiche principali delle *Attività complementari* fu la compresenza degli operatori (insegnanti e animatori) che consentiva d'intervenire secondo una prospettiva interdisciplinare. Nella scuola media “Pistelli”, scrive Margherita Bani Pedini “le libere attività complementari, per profonde ragioni pedagogiche, a differenza di molte altre scuole, non furono facoltative.”²¹⁷ Nel *Documento d'impianto per la scuola media statale*

²¹⁶ Cfr., intervista in appendice, p. 185.

²¹⁷ Pedini Bani M., *Anno Scolastico 1972-73, Scuola media “N. Pistelli” (classi prime)* in

“*Nicola Pistelli*” *Istituzione sperimentale*,²¹⁸ redatto dal membro del Comitato Scientifico Angelo De Rossi, ai punti 0411 e 0412²¹⁹ troviamo una netta distinzione tra le *Attività Programmate* e le *Attività libere e complementari*. Le prime, scrive De Rossi “hanno come scopo primario il raggiungimento di fini formativi per la ‘formazione di strumenti’, da un lato (‘Formazione della mente’) e la consapevolezza di tali strumenti dall’altro (‘Formazione critica’).”²²⁰ Le seconde, invece, “vengono considerate *libere*, in quanto ipotizzabili solo caso per caso, in aderenza al particolare iter previsto dalle *Attività programmate, e complementari*, in quanto devono configurare e proporre ai discenti situazioni in cui sia possibile definire e verificare gli strumenti dei quali si è giunti in possesso attraverso le *Attività programmate*.”²²¹ Secondo la Dichiarazione programmatica di De Rossi, Il ragazzo, che formava i propri strumenti attraverso le attività programmate e che li definiva e verificava attraverso le attività libere e complementari, si formava metodologicamente: ossia, acquisiva un metodo per entrare in possesso dei dati, per categorizzarli e per elaborarli. Nel corso del primo anno di sperimentazione (1970/71) l’orario apparve strutturato secondo la formula scuola al mattino (attività curricolari) e Doposcuola al pomeriggio (Libere attività complementari). Dal 1971/72 fu avviato un

Nebiole F., *L’animazione: un modo nuovo, una sostanza nuova nella scuola media*, [quarta serie], Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1972.

²¹⁸ Il Documento, riportato in De Rossi A., *Questa Scuola di Quartiere*, “Quaderni di Corea” [terza serie], Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1971, p. 1., presentava la seguente intestazione: “Il documento che segue è stato presentato al Comitato Scientifico dal prof. Angelo De Rossi, come proposta d’impianto della scuola. E’ stato accettato come ipotesi di lavoro da sottoporre a verifica. Esso risulta dall’adattamento e dallo sviluppo delle esperienze compiute dallo stesso prof. De Rossi, presso la scuola Media statale di Canale d’Agordo in provincia di Belluno.

²¹⁹ *Documento d’impianto per la scuola media statale “Nicola Pistelli” Istituzione sperimentale*, p. 31.

²²⁰ *Ivi*, p. 31.

²²¹ *Documento d’impianto per la scuola media statale “Nicola Pistelli” Istituzione sperimentale*, p. 31.

modello orario integrato, nel quale le attività libere furono inserite sia nell'orario antimeridiano che in quello pomeridiano. Questa alternanza tra attività curricolari ed attività complementari consentì di realizzare una compresenza costante tra insegnanti ed animatori. Le attività complementari, come accennato, erano sempre collegate ai quadri disciplinari principali e prevedevano la compresenza tra gli operatori coinvolti (ad esempio: lettere-drammatizzazione; lettere-fotografia; matematica-laboratorio di matematica). Laura Serpico Persico, ispettrice centrale e membro del Comitato Scientifico dell'Istituzione sperimentale, nel 1972, in occasione di un corso di aggiornamento per docenti e animatori di libere attività complementari²²², svolse una conversazione²²³ riguardante l'approccio corretto dell'animatore con la realtà dell'alunno. In essa l'ispettrice mise in evidenza in che misura il significato delle libere attività fosse da ricercare in un discorso di contenuto pedagogico:

“Le L.A.C. si inseriscono in un contesto scolastico, che non si pone più ormai come discorso del mattino e come discorso del pomeriggio, ma come un unico tipo di discorso, unitario, concordato: si tratta di programmare insieme. Laddove ad esempio, il lavoro dell'animatore procede in maniera sia pure brillante ma senza coordinamento col lavoro del mattino, laddove l'insegnante può pensare di occuparsi di puri contenuti scolastici, senza collegarsi alle libere attività presenti nella scuola, il discorso potrà essere brillante da ambedue le parti, ma sarà sempre un discorso incoerente, che non

²²² Le conversazioni dei diversi relatori nella parte teorica del Corso di aggiornamento che si svolse alle Pistelli dal 15 aprile al 30 maggio 1972, sono state riprodotte e raccolte nel “Quaderno di Corea” redatto da Nebiolo F., *L'animazione: un modo nuovo, una sostanza nuova nella scuola media*, [quarta serie], Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1972.

²²³ Persico Serpico L., *Il ruolo dell'animatore nell'azione educativa e il significato delle libere attività complementari*, Ivi, p. 18.

realizza l'educazione, che non realizza crescita.”²²⁴Una delle funzioni principali dell'attività di animazione è quella di aiutare i ragazzi a leggere la realtà che li circonda, favorendo anche il processo di socializzazione, “o come oggi, meglio si dice di partecipazione. [...] cioè la presa di coscienza delle relazioni interpersonali.”²²⁵Su questo concetto insiste molto anche il prof Angelo De Rossi nella Relazione da lui tenuta l'otto settembre 1970 per esporre le linee della nuova scuola sperimentale.²²⁶In quell'occasione il membro del Comitato scientifico parlò di partecipazione nel senso di presa di coscienza del proprio essere nel mondo. “Acquistare il senso del proprio presente significa sapersi muovere nel proprio specifico ambiente concorrendo a impostarne e risolverne i problemi.[...] Far pervenire il ragazzo a questa possibilità significa guidarlo a poco a poco ad imparare a leggere la realtà in cui vive, in cui è inserito: dove ‘leggere la propria realtà’ significa percepirla nella molteplicità dei rapporti che ci legano ad essa, comprenderla nel tessuto delle relazioni tra le cose ed elaborare i propri schemi d'azione [...] con impegno consapevole”. L'animatore, continua Laura Serpico Persico, ha il compito di aiutare i ragazzi a sviluppare le proprie capacità espressive. “Anche questo” – dice l'ispettrice – “è un processo di liberazione. [...] Tante volte nella scuola noi abbiamo tacciato di scarsa intelligenza dei ragazzi che si esprimevano male, perchè non riuscivano a cavar fuori ciò che urgeva loro dentro. E' che soltanto quando noi saremo convinti che ci sono altre forme per esprimersi, quelle in cui tanto spesso eccellono i nostri ragazzi, ecco che li avremo liberati, dando loro lo strumento di decondizionamento.”²²⁷Gabriele Cantù, nella già

²²⁴ Ivi, p. 18

²²⁵ Ivi, p. 22

²²⁶ De Rossi A., *Scuola e quartiere: una moderna prospettiva per l'educazione*, in in De Rossi A., *Questa Scuola di Quartiere*, op. cit., p. 15.

²²⁷ Persico Serpico L., *Il ruolo dell'animatore nell'azione educativa e il significato delle libere*

citata intervista, riporta nella sua esperienza di molti anni d'insegnamento alle scuole Pistelli i suoi continui tentativi, spesso riusciti, di "rimuovere gli ostacoli", come dice l'articolo 3 della Costituzione, all'insegna della valorizzazione dei punti di forza dei suoi ragazzi e dello sviluppo delle loro capacità espressive:

Se gli ostacoli non vengono rimossi ci perde tutta la società, il mondo culturale e l'umanità stessa. La gente intelligente deve poter arrivare al massimo e se ciò viene impedito dalla povertà, è gravissimo. All'epoca, mi ricordo che c'era un ragazzino che scriveva malissimo, ma era fissato col mare: prendeva il suo "bombolino" (come lo chiamava lui) e s'immergeva in mare col padre: ora fa il geologo! Grazie alla nostra didattica lui è partito da un altro punto e ce l'ha fatta. La scuola normale non offre punti su cui far leva al di là dello studio tradizionale, e io penso a tanti artisti che sanno esprimersi ottimamente nel loro campo e magari non riescono a "spicciare" più di tre parole. Sono convinto di aver fatto un buon lavoro nel senso della valorizzazione dei punti di forza. Ieri sera una persona in "gambissima", ad una riunione in consiglio comunale, mi chiedeva, dovendo scrivere un messaggio, se una data parola si scriveva con la "s" o con la "z". Lì per lì le ho detto: "Ma non te l'hanno insegnato a scuola?" Poi riflettendo sul fatto che è una persona molto intelligente e molto attiva nel suo campo, mi è venuta in mente una frase di Eliot: *"Quanto si perde in conoscenza con l'informazione e quanto si perde in saggezza con la conoscenza"*²²⁸; prima la persona e poi la s e la z che si possono sempre recuperare, anzi si devono recuperare. Costruire il

attività complementari, op. cit., pp. 22-23.

²²⁸ Eliot T.S., *The Rock*, 1934: "Where is the wisdom that we have Lost in knowledge? Where is the knowledge we have Lost in information?"

sapere nella classe è creare il piacere dell'apprendimento. Questi ragazzi andavano presi per il verso giusto: bisognava partire dalla *pancia*.”²²⁹

Anche Mario Lodi, nel corso di un dibattito svoltosi nel maggio del 1971 “di fronte ad una folla di partecipanti,”²³⁰ nel Villaggio scolastico di Corea, afferma che i principali strumenti di liberazione delle capacità espressive risiedono in una nuova organizzazione della scuola, la quale non risulta più strutturata secondo i soliti programmi fondati sulle materie di studio, e stabiliti dall’insegnante, ma sugli argomenti che i ragazzi portano in classe e che si riferiscono alla vita familiare e sociale: “Quando a scuola vengono portati, discussi e sviscerati i problemi del nostro tempo, il bambino comincia a prendere coscienza del mondo in cui vive e ad agire di conseguenza, a operare delle scelte, perchè la ricerca non è fatta per fotografare la realtà, ma per rilevare le contraddizioni dell’ambiente sociale e ricercare con quali strumenti gli uomini possono superarle.”²³¹ Arianna Terreni,²³² nel raccontarci la sua esperienza nelle scuole del Villaggio, ricorda, proprio questa sua continua esposizione ai problemi del Quartiere, che diventavano in classe il pretesto per esprimersi, per prendere contatto con la realtà vicina a tutti, per cercare di risolvere le difficoltà e i disagi in un’ottica partecipata di naturalezza e liberazione:

²²⁹ Cfr., interviste in appendice, p. 187.

²³⁰ Nesi A., in prefazione a *Scuola come liberazione, L’esperienza di Piadena, il paese sbagliato*, di Lodi M., “Quaderni di Corea” [terza serie], Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1971, p. 3

²³¹ Lodi M., *Scuola come liberazione, L’esperienza di Piadena, il paese sbagliato*, op. cit., p. 9.

²³² Arianna Terreni residente in Corea dalla nascita, ha frequentato la scuola materna Agnoletti, la scuola elementare Modigliani e la scuola media Pistelli, all’epoca della sperimentazione. Nel 2007/08 ha iniziato il suo impegno politico come coordinatrice del Circolo PD Corea. Eletta in Consiglio Comunale nelle elezioni del 2009, è attualmente membro dell’assemblea regionale del PD. L’intervista si è svolta all’ufficio di promozione turistica, dove lavora come precaria, il giorno 20/03/2012

“Negli anni ’80 Corea era un quartiere povero desideroso di rivalsa sociale data da una povertà molto forte e quindi c’erano una serie di situazioni difficili che non ci venivano nascoste, ma che ci venivano raccontate così com’erano, con naturalezza. Sempre con naturalezza noi eravamo abituati ad affrontare ogni tipo di problema e quindi c’era in noi una propensione a cercare di capire le cose così com’erano e a poterci stare dentro, convivere con serenità. Mi ricordo che in classe c’era una bambina che soffriva d’incontinenza; per noi non era una vergogna si lavavano e si stendevano i panni in bagno e ogni nostro atto era dettato dalla consapevolezza che una delle nostre compagne ogni tanto non riusciva a trattenere la “pipì”, ci si rideva una volta e poi era una cosa normale.”²³³ Margherita Bani Pedini e Simonetta Bosco Del Cittadino, le cui esperienze didattiche sono state raccolte da Giorgio Fontanelli²³⁴ si occuparono della Libera attività di Drammatizzazione: “essa non è solo far teatro con i ragazzi,” – scrive Margherita Bani Pedini – “ma è soprattutto aiutare i ragazzi a leggere la loro realtà attraverso un tipo di linguaggio, che è il linguaggio espressivo mimico, gestuale. La Drammatizzazione, insieme ad altre discipline, stimola la creatività del ragazzo e cioè la capacità di dare il suo apporto esclusivo e personale ad un lavoro che egli stesso sceglie e organizza.”²³⁵ “Partii dal concetto che la Drammatizzazione è l’esplicazione di una qualsiasi attività dai giochi più semplici, alle esperienze teatrali, che permette ai ragazzi di *liberarsi, comunicare ed esprimersi*: in sostanza, la rappresentazione della realtà attraverso i vari mezzi espressivi, e su tali enunciati, impostai un piano di lavoro annuale.”²³⁶ Ecco che cosa scrissero Pino Ligabue e Luigi Speri,

²³³ Cfr., interviste in appendice, p. 253.

²³⁴ Fontanelli G., *Drammatizzazione come cultura e civiltà*, “Quaderni di Corea” [sesta serie] Libreria Editrice Fiorentina, 1975/76, pp. 23-28.

²³⁵ Pedini Bani M., *Anno scolastico 1972-1973, Scuola media “N. Pistelli” (classi prime)*, in Fontanelli G., *Drammatizzazione come cultura e civiltà*, op. cit., p. 23.

che alla scuola media “Pistelli”, si fecero promotori, nelle Libere attività complementari, dei mezzi audiovisivi come strumenti di *liberazione*, : “da un lato essi possono introdurre l’allievo alla lettura del linguaggio per immagini e quindi porsi con coscienza critica di fronte alla nostra società che ormai parla quasi esclusivamente in tale forma; dall’altro essi possono dare all’allievo la possibilità di farsi creatore di un nuovo linguaggio e quindi contribuire ulteriormente alla liberazione dell’uomo.”²³⁷

Tra il 1971/72 si registrò un’ulteriore espansione delle attività del Villaggio, ormai saldamente integrato all’esperienza della scuola media sperimentale “N. Pistelli”. Il numero degli alunni, per la prima volta, era in crescita. “Perché questa esuberanza di alunni?” – scrisse Nesi - “Semplicissimo, perché la scuola non bocciava più e quindi non perdeva nessun alunno!”²³⁸ La scuola media

non era più sufficiente ad accogliere gli alunni e i laboratori previsti dal piano sperimentale. “Raddoppiare la scuola media”²³⁹ era il nuovo slogan lanciato da “Il Quartiere”, ancora attraverso una vasta campagna di sottoscrizione tra i tanti “amici” del Villaggio.

²³⁶ Del Cittadino Bosco S., “Anno scolastico 1973/74, Scuola media “Nicola Pistelli” in in Fontanelli G., *Drammatizzazione come cultura e civiltà*, op. cit., p. 28.

²³⁷ Ligabue P., Speri G., *L’immagine come liberazione. Spunti per una cultura alternativa*, “Quaderni di Corea” [quarta serie], Libreria Editrice Fiorentina, 1972, p. 3.

²³⁸ F. Nebiolo, Tre anni per avviare una istituzione sperimentale , “Quaderni di Corea” [quinta serie, gruppo: l’educazione], n. 1, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1973/74, p. 28.

²³⁹ “Quartiere”[mensile del quartiere Corea-Livorno, anno I, nuova serie, n. 2., Gennaio-Febbraio, 1971, p. 12.

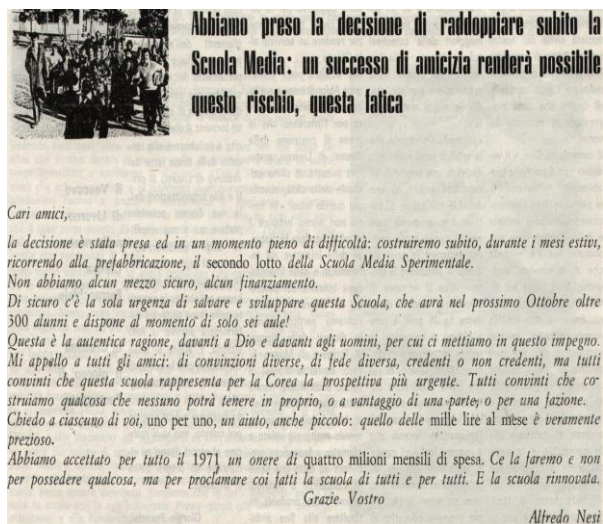


Figura 21: La decisione di costruire il secondo lotto della scuola media Pistelli.²⁴⁰

Il 31-12-1973 si chiude la sottoscrizione per la «Scuola Media Nicola Pistelli».

Da «Il Quartiere» di nov.-dic. 1973

La sottoscrizione per la
"Scuola Media Nicola Pistelli"

1 - LA SOTTOSCRIZIONE PER LA «SCUOLA MEDIA NICOLA PISTELLI» cominciò il 1° agosto e si concluderà il 31 dicembre 1973. Al 15 ottobre la cifra, erano le seguenti; nel prossimo numero daremo rapidamente resoconto di quanto realizzato dal 15 ottobre 1973 al 31 dicembre 1973.

A) - PROVENTI REALIZZATI

| | |
|--|----------------------------------|
| 1) N. 1113 interventi delle famiglie del Quartiere (media di L. 1.725 per ogni intervento) | L. 1.933.690 |
| 2) N. 279 interventi di ex allievi dell'Opera Madonna del Grappa (media di L. 8.587 per ogni intervento) | L. 2.386.120 |
| 3) N. 1952 interventi di amici dell'Op. Pistelli e dell'Opera Madonna del Grappa (media L. 585 per ogni intervento) | L. 1.138.988.870 |
| Totale interventi 3244 | Totale contributi L. 121.455.480 |
| 4) Proventi del Comune di Livorno (i proventi sono scaglionati nel tempo e sono a fronte anche della manutenzione che resta a carico dell'Opera) | L. 90.202.435 |
| Totale realizzato | L. 211.657.915 |

B) - COSTRUZIONE DELLA SEDE PER LA SCUOLA MEDIA

Comprende:

- tre padiglioni (prefabbricati di pregio) per mq. 1300 di copertura (10 aule normali e 2 aule speciali - uffici - ambulatorio - magazzini - servizi - 3 laboratori centrali termiche) ecc.
- il quarto padiglione (per la palestra sarà a carico dello Stato).
- Attrezzature all'aperto - campi da gioco - pista - spalti per la ricreazione e per il guardiaggio - alberature - impianti su oltre 3.500 mq. di terreno.

C) - DEBITO

| | |
|---------------------------------|---------------|
| 1) Per anticipazioni e prestiti | L. 6.500.000 |
| 2) Per lavori da saldare | L. 5.800.000 |
| Totale | L. 12.300.000 |

D) - COSTO DELLA SCUOLA (terreno compreso)

| | |
|----------------|----------------|
| Per proventi | L. 211.657.915 |
| Debito residuo | L. 12.300.000 |
| Totale | L. 223.957.915 |

Il costo è basso al confronto del valore dell'immobile perché ci sono prestazioni gratuite e perché la premura diretta sui lavori li fa volgere meglio e costare perciò di meno.

L'unione fra impegno e disinteresse, e servizio di bene pubblico, lo fa realizzare con spina dorsale.

La iniziativa si conclude il 31 dicembre 1973.

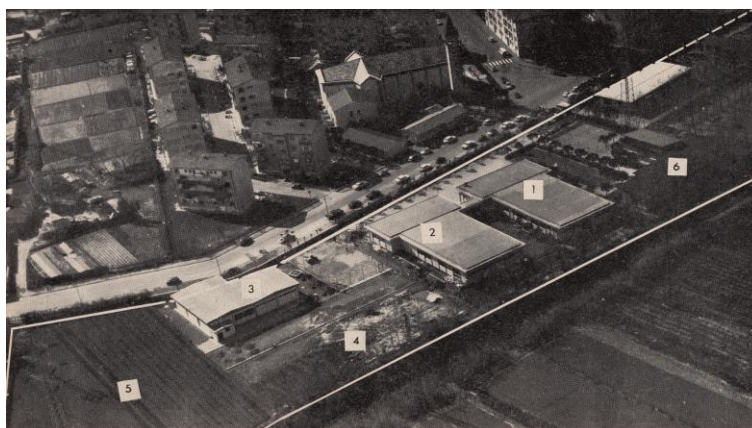
35

Figura 22: Il resoconto della sottoscrizione per la scuola media "N. Pistelli"

²⁴⁰ Nesi A., *Abbiamo preso la decisione di raddoppiare subito la scuola media: un successo di amicizia renderà possibile questo rischio, questa fatica, Quartiere*[mensile del quartiere Corea-Livorno], anno I, nuova serie, n. 3., Maggio, 1971, p. 12.



Figura 23: “Anche il secondo lotto è terminato!”



- 1 Primo padiglione (1969-70): 6 aule più uffici.
- 2 Secondo padiglione (1971-72): 4 aule normali - 2 aule speciali - sala insegnanti.
- 3 Terzo padiglione (1973): 3 aule laboratorio.
- 4 Terreno per la palestra.
- 5 Terreno a disposizione della scuola.
- 6 Padiglione sussidiario: 3 aule.

Figura 24: Panoramica della Scuola Media “Nicola Pistelli”²⁴¹

²⁴¹ Articolo non firmato, *Un bene pubblico costruito con la mano di tutti*, Quartiere [mensile del quartiere Corea-Livorno] anno III, nuova serie, n. 12, marzo-aprile 1973, p. 1.

Con l'istituzione della sperimentazione per la scuola materna (coincidente alla sua statalizzazione), per le classi a tempo pieno delle elementari e per la scuola media il cui ampliamento contribuì ulteriormente alla diminuzione della dispersione scolastica, si preparò il terreno per un rinnovamento e per un'impostazione unitaria della struttura scolastica dell'obbligo. Flavio Nebiolo, sempre durante il suo intervento al già citato Convegno, per illustrare in che misura nel Villaggio si avvertisse ancora di più l'esigenza di superare le vecchie concezioni riguardanti i rapporti tra le diverse fasce di istruzione, fa riferimento alle parole di Angela Pieri e Carla Roncaglia presenti nel "Quaderno di Corea" *Questo Quartiere per la scuola*: " 'Ricerche pedagogiche recenti hanno evidenziato che la formazione degli alunni, per essere rispettosa dei ritmi e delle esigenze di sviluppo della loro personalità, necessita del recupero ai fini dell'educazione, sia nella fase che va dai tre ai sei anni, tradizionalmente considerata senza valori, sia nella fase che va dagli undici ai quattordici anni.' " "E' chiaro – proseguono le due docenti – che per questo s'impone la necessità di una continuità nelle impostazioni metodologiche, didattiche, programmatiche nella scuola dell'obbligo, tali da consentire un processo formativo di base il più possibile organico e unitario nei riguardi del soggetto da educare che è uno, pur nelle diverse fasi della sua crescita psicologica e intellettuale." ²⁴² Per rendere concreta una tale prospettiva, data la situazione in cui versa attualmente la scuola italiana, Carla Roncaglia e Angela Pieri sottolineano come, ormai, non si possa più prescindere da un progetto di sperimentazione unitario. ²⁴³ Oltre alle LAC, delle quali abbiamo parlato a lungo, le altre caratteristiche qualificanti della

²⁴² Pieri A. Roncaglia C., *Questo Quartiere per la scuola*, op. cit., p.49.

²⁴³ Cfr., interviste in appendice, p. 221.

sperimentazione che orientarono in modo omogeneo e coerente le linee organizzative e metodologiche delle diverse istituzioni del Villaggio furono prima di tutto la ricerca e la sperimentazione di metodologie avanzate: sia nel senso di promuovere, come abbiamo già visto, un approccio critico e non nozionistico al sapere, che in quello di realizzare una proposta didattica innovativa che si avvalesse della collaborazione di ricercatori ed esperti disciplinari per qualificare in senso scientifico i contenuti ed i metodi d'insegnamento. "La sperimentazione" – scrive Nesi – "va sorretta nell'ambito della sua ripetibilità e soprattutto va sorretta nell'ambito della sua effettiva capacità di essere centro motore dell'aggiornamento e della preparazione degli operatori scolastici, in piena concordanza con tutto il progressivo movimento di integrazione nella realtà sociale [...]oggi la sperimentazione necessita di una stagione nuova: maturare, fruttificare in uno scambio di esperienze, per sottrarla al rischio di essere un momento brillante nel buio generale della scuola italiana."²⁴⁴ Nel Villaggio Scolastico, i corsi di aggiornamento e formazione degli operatori, come già ricordato, erano promossi a livello "interno" da insegnanti ed esperti dei diversi ambiti disciplinari. Ecco la testimonianza, a questo proposito, di Franca De Angelis che, per un anno intero, discusse insieme ai docenti della scuola media "N. Pistelli", in occasione di un corso di aggiornamento da lei diretto, le proposte di un nuovo indirizzo della didattica dell'Italiano: "Dal febbraio al giugno del 1973 ci siamo incontrati una volta alla settimana ed il gruppo, numeroso e eterogeneo ma molto motivato, ha reagito positivamente alla terapia d'urto alla quale l'ho sottoposto. Abituata alla reazione dei colleghi di lingua straniera che, pur essendo più informati degli italianisti sui nuovi metodi della glottodidattica, difendono a oltranza i procedimenti artigia-

²⁴⁴ Nesi A., *La scuola media integrata nella realtà di quartiere*, op. cit., p. 48.

nali cari alla scuola di un tempo e rifiutano inizialmente quelli di tipo scientifico che devono avere oggi pieno diritto di cittadinanza nelle nostre scuole, temevo di incontrare qualche ostacolo. Invece, salvo rare eccezioni, tutti sono stati d'accordo nel ritenere che valeva la pena di prendere in considerazione le nuove proposte, basate sulle scoperte della linguistica, della psicolinguistica, della sociolinguistica, sulla statistica e su altre scienze di confine, anche se avrebbero richiesto totale disponibilità, tempo e studio per essere recepite nella loro interezza e assimilate fino al punto di diventare operative.»²⁴⁵

I corsi, secondo il resoconto di Nebiolo, avevano lo scopo di preparare gli insegnanti in servizio presso le scuole sperimentali, ma anche quello più ambizioso di iniziare a costituire un “polo di formazione e ricerca”, capace di creare nel Villaggio un centro di aggiornamento permanente per gli insegnanti della Provincia. “Insieme ad Enzo Bonamini”- dice Romolo Pranzetti nella già citata intervista – “oltre a coordinare il CSEP²⁴⁶ abbiamo portato avanti iniziative che potevano servire per animare anche i docenti, d'accordo col Segretario Generale dell'Istruzione, Flavio Nebiolo. Proprio per gli insegnanti abbiamo organizzato un *Centro pratico di documentazione*²⁴⁷ che

²⁴⁵ De Angelis F., *Verso una nuova didattica dell'Italiano*, “Quaderni di Corea”, [sesta serie], Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1975/76, p. 8.

²⁴⁶ Il CSEP o Centro sociale per l'educazione era stato congegnato per l'educazione e la formazione degli adulti. Tramite il CSEP, venivano organizzate “una serie d'iniziativa” – dice Pranzetti – “come i corsi di ceramica, di pittura e di lingua che servivano ad animare il quartiere e a colmare il suo grande bisogno di socializzazione culturale”, Cfr., interviste in appendice, p.

²⁴⁷ In quegli anni, coerentemente al progetto di promozione culturale del Quartiere, si andarono organizzando anche i corsi serali CRACIS, rivolti agli adulti sprovvisti di licenza. Molti dei corsi per adulti organizzati dal Ministero della Pubblica istruzione, fino a quel momento, spesso erano rimasti sulla carta e si erano come rivelati come formule vuote o sterili manovre politiche. Invece, l'obiettivo dei Corsi CRACIS, al di là del conseguimento del titolo, era

raccoglieva le esperienze e i moduli formativi in forma cartacea fatti da altri insegnanti e ancora utilizzabili.”²⁴⁸ “La formazione” – dice Carla Roncaglia nell’intervista - “riguardava la lingua, la matematica e le scienze e permetteva di avere un linguaggio comune.”²⁴⁹ Sull’importanza del linguaggio comune insiste molto anche Maria Pia Buonocore che ha insegnato alla scuola elementare “A. Modigliani” dal 1975 al 1985: “Il primo passo fu quello di fare una programmazione comune per avere un linguaggio comune.”²⁵⁰ Angelo De Rossi ribadisce questo concetto, sottolineando come l’uso di metodologie e procedure condivise e progettate collegialmente, possa tenere lontani gli insegnanti dal rischio dello spontaneismo: “Vi dirò che il primo e più pericoloso avversario contro cui dovremo batterci sarà lo spontaneismo, ossia quel tipo di *aspettazione* per cui ognuno riterrà che sperimentare significhi possibilità da parte di ogni insegnante di fare le sue personalissime prove, tentar di attuare i suoi personalissimi punti di vista, le proprie istanze settoriali di materia, senza chiedersi dove porti tutto questo e che significato abbia nel contesto di lavoro di un’intera scuola. Bisognerà stabilire binari rigidi e procedure unificate, in modo che esse risultino controllabili e criticabili scientificamente, perchè , in questo senso, anche gli errori diventano positivi, in quanto servono a chiudere definitivamente una strada.”²⁵¹

quello di integrare i giovani lavoratori del quartiere in un percorso di crescita culturale e democratica. Non si trattava di riproporre pedissequamente i contenuti di apprendimento della scuola media inferiore, ma di calare quei contenuti entro un contesto adeguato all’età ed alle esperienze degli studenti-lavoratori. “il recupero” – scrisse Nesi – “non significa tornare indietro, significa ‘possedere la parola’ in ordine alla presenza che essi hanno nella fabbrica, nel quartiere, nella società, in ordine ai problemi [...] del nostro tempo.”²⁴⁷ I corsi CRACIS, dall’anno 1971/72 furono in parte “assorbiti” nella classi serali presso la scuola media sperimentale.²⁴⁷

²⁴⁸ Cfr., interviste in appendice.245.

²⁴⁹ Cfr., interviste in appendice, p.221.

²⁵⁰ Cfr., interviste in appendice, p.

²⁵¹ De Rossi A., *Questa Scuola di Quartiere*, op. cit., p. 21.

Il rinnovamento delle metodologie didattiche fu possibile anche grazie alla scelta del tempo pieno che rispose alle esigenze di fondo di una scuola sperimentale che rifiutava il nozionismo e i meccanismi di selezione propri dell'ordinamento tradizionale. Solo il tempo pieno, attraverso un'organizzazione "distesa" e flessibile dell'orario, l'arricchimento e la qualificazione dell'offerta didattica e educativa, poteva creare le condizioni necessarie ad un lavoro di autentica valorizzazione dell'alunno. Il tempo pieno inoltre, consentiva di realizzare una scuola della "piena educazione", quella che Angelo De Rossi descrive come *Scuola del linguaggio e del dialogo*: "Fare scuola del linguaggio è capire questo: vedere come attraverso il linguaggio i ragazzi siano condotti a vedere il mondo, ad elaborare le loro ipotesi su di esso e ad indirizzare le loro azioni. [...] E' capire la differenza tra il linguaggio comune e i linguaggi operativi, come quelli delle scienze e delle tecniche. [...] La scuola deve partire dal linguaggio del ragazzo, ossia da quella articolazione del reale che gli permette di vivere nella collettività in cui è nato, per farglielo vedere come oggetto, per farglielo smontare e ricostruire, per farglielo manipolare, in modo che egli giunga a servirsene come strumento che si presti ad un'intenzione e ad uno scopo. [...] E' evidente che a risultati del genere, non si possa assolutamente pervenire con un rapporto diretto maestro-scolaro fondato sulla lezione tradizionale dell'individualismo. Bisogna percorrere un'altra via: quella del *dialogo*, che segnando l'incontro e la crescita delle persone, non può avvenire che *liberamente* tra e fra individui che si trovano in qualche modo alla *pari*." ²⁵² Riflettendo sulla lezione tradizionale, De Rossi scrive: "Esaminate bene la condizione di questo povero scolaro che deve parlare di cose che non appartengono al suo

²⁵² De Rossi A., *Questa scuola di quartiere*, op. cit., p. 18-20.

mondo, in termini che non corrispondono a nessuna sua esperienza.”²⁵³ Le sue parole ricordano molto quelle di Gabriele Cantù: “Prendiamo, ad esempio, una classe della II media dove c’è un ragazzino che gioca con le palline e un mese dopo ha i muscoli e la vociona. lo stesso vale per le ragazze. Dobbiamo pensare che i problemi che stanno loro maggiormente a cuore sono questi e su questi noi insegnanti dobbiamo innestare tutto il resto. La scuola *si vergogna* a metter mano anche a queste cose.”²⁵⁴ Anche la ricerca sui criteri di valutazione, costituì una delle scelte di fondo della scuola sperimentale per superare i rigidi processi di selezione di classe inaugurati dalla scuola tradizionale. In questo senso, scrive Nebiolo “ciò che si cerca di individuare è il processo di maturazione degli alunni, il ritmo di crescita e di espansione espressiva e sociale, attraverso una osservazione attenta delle dinamiche di gruppo, dei comportamenti individuali, delle reazioni agli stimoli educativi, degli sviluppi del processo di apprendimento.”²⁵⁵ Angelo De Rossi illustra in maniera puntuale quelli che dovevano essere i criteri di valutazione della scuola sperimentale: “Valutare un educando diventa, ai fini scolastici, solo l'atto di apprezzamento analitico e critico del processo attraverso cui l'educando stesso si avvia all'efficienza, tenendo conto dei fattori che influiscono positivamente e negativamente nel

²⁵³ Ivi, p. 20.

²⁵⁴ Cfr., interviste in appendice, p.

²⁵⁵ Nebiolo, F., Tre anni per avviare una istituzione *sperimentale*, op. cit. , p. 16. Rispetto alla valutazione, è opportuno sottolineare che, al di là delle dichiarazioni di principio sulla abolizione dei voti, che compaiono in modo abbastanza ricorrente, la scuola sperimentale è tenuta al rispetto alle normative vigenti e che, nondimeno, l’attribuzione di un voto legalmente valido implica anche una serie di conseguenze pratiche (trasferimento degli allievi, riconoscimento di borse di studio, ecc...). La ricerca sui criteri di valutazione quindi, procede entro una “strettoia”, delimitata da una parte dalla necessità di promuovere una valutazione “globale” sulla maturazione umana e culturale dell’alunno, dall’altra dalla necessità di assolvere a degli obblighi amministrativi. Nella scuola media “N. Pistelli”, ad esempio, si adotta un duplice sistema di valutazione: il “profilo”, che riassume la valutazione sui processi di maturazione globale dell’alunno, e i “giudizi” sui singoli quadri disciplinari, da esprimersi, secondo tradizione, attraverso un voto numerico.

decorso di tale processo. Significa inoltre, ed essenzialmente, determinare i mezzi d'intervento della scuola e sollecitare eventualmente il concorso d'intervento delle altre istituzioni (come la famiglia, affinché lo sviluppo del discente trovi le condizioni più favorevoli ed affinché siano rimossi quegli eventuali elementi negativi che possono inficiare il rendimento). Valutare significa, inoltre, riconoscere quel fascio di possibilità che risultano più congeniali all'educando per attuare, attraverso l'impegno sociale di un lavoro, la propria personalità. E ciò in modo tale che le sue scelte, in media, possano armonizzarsi alle possibilità offerte dalla situazione obiettiva che il mondo della produzione (e del lavoro in genere) presenterà all'atto del suo inserimento in tale mondo.²⁵⁶ La partecipazione delle famiglie, secondo la prospettiva d'integrazione tra scuola e comunità esplicitamente espressa dal progetto del Villaggio Scolastico, assunse un'importanza notevole. Le famiglie degli alunni erano coinvolte sia all'interno degli organismi di coordinamento (il Comitato tecnico scientifico e i Consigli genitori-operatori scolastici), sia in incontri periodici con i docenti. Gli incontri periodici si svolgevano secondo modalità e scadenze diverse: gli "incontri generali di classe", tenuti all'inizio ed alla fine dell'anno scolastico, nei quali veniva discussa l'impostazione delle attività scolastiche, l'adozione dei libri di testo, i criteri di valutazione. Nel corso degli "incontri bimestrali di classe", tra i genitori degli alunni ed i Consigli di classe, si affrontava in modo più dettagliato il piano di lavoro annuale, le linee di sviluppo delle diverse attività, le regole di comportamento da seguire in classe; nel corso di tali incontri venivano anche eletti i rappresentanti per il Consiglio genitori-operatori scolastici. Infine, si svolgevano "incontri settimanali" tra insegnanti e piccoli

²⁵⁶ De Rossi A., *Questa scuola di quartiere*, op. cit., p. 36.

gruppi di genitori, nei quali si discuteva del rendimento e delle eventuali difficoltà dei singoli alunni. Il Consiglio genitori-operatori scolastici era un ulteriore organo di coordinamento, che svolgeva, invece, un'esplicita funzione di "raccordo" tra scuola, famiglie e territorio. L'articolo 2 dello Statuto, approvato dal Collegio degli operatori Scolastici della scuola media "N.Pistelli", chiariva la funzione dei Consigli: "lo scopo del Consiglio è promuovere ed organizzare la collaborazione della Scuola Media con le famiglie degli alunni per garantire alla Scuola tutto il collegamento con la realtà in cui vive ed opera, e alle famiglie stesse una precisa corresponsabilità pedagogica e formativa."²⁵⁷ I Consigli genitori-operatori studiavano i diversi "problemi educativi e didattici, anche attraverso forme e momenti comuni di studio tra genitori ed operatori scolastici;"²⁵⁸ essi inoltre sollecitavano "l'interessamento attivo di tutte le famiglie e degli Enti Locali interessati e competenti a tali problemi, anche in vista di una maggiore autonomia e partecipazione alla gestione della scuola."²⁵⁹ De Rossi conclude il suo intervento, facendo un augurio per la buona riuscita della sperimentazione agli operatori scolastici e alle famiglie: "Prevediamo delle battute d'arresto e dei tempi morti. Prevediamo delle difficoltà e degli errori. Ma non ci importa nulla, perchè sappiamo di avere finalmente la possibilità di fare qualcosa di profondamente utile. Di profondamente utile nei due sensi: per il futuro della nostra collettività e per quella *partecipazione* che deve rendere la scuola *cosa del popolo*, fatta per il popolo e non per una sola parte di esso. A noi e a voi l'augurio di riuscita."²⁶⁰

²⁵⁷ Nebiolo F., *Tre per avviare un'istituzione sperimentale*, op. cit., p. 98.

²⁵⁸ Ibidem.

²⁵⁹ Ibidem.

²⁶⁰ De Rossi A., *Questa scuola di Quartiere*, op. cit., p. 24.

Un'ultima caratteristica *qualificante* della Sperimentazione era la presenza dei Comitati tecnici scientifici: ciascun ordine di scuola aveva un organo di coordinamento della sperimentazione che delineava la programmazione, predisponendo l'aggiornamento degli operatori scolastici (insegnanti ed animatori), collaborava con gli enti provinciali preposti all'assegnazione, in via preferenziale, del personale docente e non docente da assegnare alla scuola.²⁶¹ I Comitati tecnici scientifici erano composti da membri di nomina ministeriale (docenti universitari, un rappresentante del Ministero della Pubblica Istruzione, esperti dei diversi settori disciplinari), dal Direttore del Villaggio Scolastico, don Alfredo Nesi, e dal Capo d'Istituto della scuola. Nei CTS, inoltre, siedevoano i rappresentanti dei genitori e degli operatori scolastici. Nell'ottobre del 1974, il Ministro Franco Maria Malfatti col D.M./1974 decretò il Villaggio Scolastico di Corea come Istituzione sperimentale integrata, comprensiva dei tre diversi ordini di scuola e del "Centro sociale per l'educazione permanente" per la formazione degli adulti. Il decreto, che riprese puntualmente gli interventi legislativi precedenti, fu il coronamento normativo di un progetto coerente ed ambizioso, inaugurato dodici anni prima da Alfredo Nesi e dai suoi pochissimi collaboratori.

²⁶¹ L'assegnazione in via preferenziale dei docenti non di ruolo è vincolata alla frequenza "con profitto" di appositi corsi di formazione ed aggiornamento che il Comitato Tecnico Scientifico, tra gli altri Enti qualificati, è autorizzato ad organizzare.



Figura 25: L'articolo del "Quartiere"²⁶² sul D.M./1974 che racchiuse in un'unica Istituzione sperimentali i vari ordini scolastici operanti nel Villaggio.

Le finalità del Villaggio Scolastico sperimentale, secondo il Decreto, furono: garantire una reale unificazione e continuità dei piani educativi, di apprendimento e di socializzazione degli alunni; impostare in modo globale il rapporto con le famiglie e con il quartiere, favorendo forme di partecipazione e corresponsabilità. Con il decreto che istituì il "Villaggio Scolastico" come istituzione sperimentale integrata, s'insediò un Comitato Tecnico di coordinamento generale. Esso era composto da: il Direttore del Villaggio Scolastico, con funzioni di Presidente; il Segretario Generale dell'Istituzione sperimentale; i rappresentanti delle Direzioni Generali del Ministero della Pubblica Istruzione, per la Scuola Materna ed Elementare, per la Scuola Media e per l'Educazione Popolare; i Capi d'Istituto dei tre ordini di scuola e il Dirigente del Centro Sociale per l'Educazione Permanente; i rappresentanti eletti dei genitori, un rappresentante di ciascuna équipe medico-psico-

²⁶² Articolo non firmato, *Il nuovo Decreto Ministeriale per il Villaggio scolastico*, il "Quartiere", [mensile del quartiere Corea-Livorno], anno IV, n. 19, Novembre-Dicembre 1974, p. 8.

pedagogica ²⁶³ operante nelle diverse istituzioni del Villaggio; un rappresentante del Consiglio di Quartiere e sei esperti tecnici dei diversi settori disciplinari. “Fu creato un unico Comitato Scientifico che governasse la sperimentazione di tutto il ciclo scolastico ed un Collegio Unitario che si occupasse della programmazione” – dice Carla Roncaglia – “esso era presieduto a rotazione da uno dei dirigenti scolastici che si occupava degli obiettivi e delle attività e curava la formazione degli insegnanti per il progetto di continuità educativa. [...] L’obiettivo del Collegio Unitario era quello di cercare d’individuare gli obiettivi adatti ai vari stadi di crescita dei bimbi e gli strumenti di verifica e di valutazione più adeguati. Era importante costruire blocchi di apprendimento sulle discipline fondamentali, in modo che ognuno si potesse incastrare nell’altro. [...] Poi si cominciò a parlare della costruzione dei curricoli verticali, un sistema formato da una progressione graduata di obiettivi e apprendimenti che si doveva accompagnare alla crescita cognitiva dei ragazzi.”²⁶⁴

Il Decreto era conforme alle richieste del Villaggio, ma presentava un grosso limite: il Ministero rifiutò nel modo più assoluto di

²⁶³ Le équipes medico-psico-pedagogica sono commissioni “interdisciplinari” di esperti, il cui compito è quello di intervenire in senso terapeutico e preventivo rispetto al disagio scolastico e familiare. Le équipes, ciascuna per ogni ordine di scuola, sono composte da: un medico neuropsichiatria, uno psicologo, un pedagogista, un assistente sociale. La presenza permanente delle équipes, oltre allo scopo terapeutico e preventivo, consente di realizzare una collaborazione continuativa con gli operatori scolastici.

²⁶⁴ Cfr., interviste in appendice, p.

sperimentare la realizzazione di un Istituto Comprensivo, creando addirittura, nel 1975 una Direzione Didattica separata per le scuole materne di Livorno a cui faceva parte anche la scuola materna “A.M. Agnoletti”. Quest’ultima “era parte anche del Circolo ‘Modigliani’ (insieme alla scuola elementare ‘Modigliani’), che si era da poco costituito” – dice Luciano Pannocchia,²⁶⁵ a cui fu affidata la suddetta Direzione – “Essa partecipava, così, a due tipi di sperimentazione: una in verticale, all’interno del Villaggio scolastico, ed una in orizzontale delle materne statali. Io come direttore anche della scuola materna “Agnoletti” facevo parte del Comitato Scientifico insieme con la direttrice della scuola Modigliani Assuntina Vignali Mondanelli e al professor Nebiolo Fu così, che il Villaggio Scolastico dette vita ad una grande esperienza di Direzione didattica, estesa a tutte le scuole statali di Livorno che consentì una grossa circolazione, di idee suggerimenti, spunti ed esperienze, prima nelle scuole materne statali di Livorno e, poi, nelle scuole materne statali e comunali, che erano un’altra realtà imponente.”²⁶⁶ In quegli anni si cominciò a studiare le metodiche della programmazione educativa e didattica e, “quindi, per un verso,” – continua Luciano Pannocchia - “la Direzione delle scuole materne statali, con la sua struttura di tipo organizzativo e istituzionale, dette forza a queste attività e, per un altro

²⁶⁵ Luciano Pannocchia è stato direttore didattico della scuola elementare Modigliani e nel 1975 assunse la direzione delle scuole materne statali di Livorno. Ora coordina l’ufficio per l’inserimento in graduatoria del personale specializzato IRC. L’intervista si è svolta nel suo ufficio alla Curia vescovile di Livorno il giorno 13/04/2012.

²⁶⁶ Cfr., interviste in appendice, p. 236.

ricevette dal villaggio scolastico, una serie di stimolazioni di carattere formativo, soprattutto attraverso i corsi di formazione (c'era una formazione permanente).”²⁶⁷ L’impegno primario di Formazione permanente proprio della logica del Villaggio si trasferì, quindi anche alla Direzione delle Materne statali. “In quegli anni, poi, andata in pensione la direttrice Vignali,”- aggiunge il Direttore Pannocchia – “assunsi la direzione delle Modigliani, tenendo in reggenza, ancora per un anno, anche la Direzione delle Materne: insieme agli insegnanti, imparai a dare una curvatura didattica ai momenti di passaggio fra la scuola materna e la scuola elementare. Si facevano lavori con prove di passaggio oggettive, costruite e corrette insieme al professor Domenici²⁶⁸ e si lavorava attentamente sui processi d’apprendimento dei bambini con osservazioni oggettive. Le finalità delle istituzioni garantivano reali indicazioni di continuità nei piani educativi di apprendimento e socializzazione degli alunni e predisponavano soluzioni unitarie per l’aggiornamento.”²⁶⁹ Nel 1977/78, all’interno del Villaggio per garantire la continuità dei piani educativi e dell’aggiornamento, furono messi in atto corsi interni fra le tre scuole e vennero definite le finalità dell’Istituzione. Nel 1978-'79, poi, furono redatti i piani di lavoro con un metodo omogeneo di programmazione curricolare e nelle tre scuole fu costruita una batteria di Prove di accertamento dei prerequisiti. “Il Tempo-Scuola, inoltre,” – aggiunge Nebiolo, sempre nel suo intervento al Convegno per il Cinquantenario del Villaggio – “prevedeva interventi individualizzati, classi aperte e gruppi di livello sia alle elementari che alle medie. Nel 1977, ci furono delle novità a livello nazionale, grazie anche alle esperienze delle sperimentazioni, che in

²⁶⁷ Cfr., intervista in appendice, p.236.

²⁶⁸ Domenici G., *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Bari-Roma, 2003.

²⁶⁹ Cfr, intervista a Luciano Pannocchia, in appendice, p. 236.

qualche modo erano state poi raccolte dal Ministero: uscirono due Leggi molto importanti: la 517, che riguardò anche le norme in materia di Valutazione degli alunni nella scuola Elementare e Media²⁷⁰ e la Legge n. 348, che modificò alcune norme della Riforma della scuola media unica 1859/1962. In applicazione dell'articolo n. 2 della Legge 348, nel 1979 uscirono i Nuovi Programmi della Scuola Media, ai quali Il Villaggio Scolastico dedicò, nello stesso anno, tra i Libri di Corea, il volume “*Linee Innovative per i Programmi della scuola Media.*”²⁷¹ Un riferimento ai Nuovi Programmi si trova anche nel *Bollettino di Informazione Mensile (Bim) del 1979*, curato da Romolo Pranzetti, e distribuito a tutti i docenti del Villaggio.”²⁷²

²⁷⁰ Con la 517/1977, comparve la Scheda di Valutazione personale dell'alunno, furono aboliti gli esami di riparazione in tutte le scuole e autorizzate attività scolastiche integrative per gli alunni della stessa classe o di classi diverse.

²⁷¹ Istituzione statale sperimentale “Villaggio scolastico” (Livorno), *Linee innovative per i programmi della scuola media; dalla “miniriforma” alla “Commissione dei Sessanta”* Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1978.

²⁷² Cfr., intervento di Flavio Nebiolo al Convegno, svoltosi al Centro Civico di Corea, il 18 aprile 2012, in interviste in appendice, p.



Figura 26: Copertina del Bim,²⁷³ redatto da Romolo Pranzetti.

Il primo settembre del 1981: “l’Opera Madonnina del Grappa” lasciò Livorno: don Nesi, al quale fu conferita la Medaglia d’oro al merito della Scuola e della Cultura e dell’Arte dal Presidente della repubblica Sandro Pertini, tornò a Firenze per partire per il quartiere di Jurema, in Brasile, nella periferia povera di Fortaleza e fondare dal 1982 in poi il “Centro Socio Educational Sanitario Madonnina del Grappa”.

²⁷³ Scuola media “N. Pistelli”, *Bim*, *Bollettino Informazione mensile-prove di accertamento*, serie “materiali di lavoro”, n.15, 1979/80.



Figura 27: Don Nesi riceve la Medaglia d'oro dal Presidente Sandro Pertini.



Figura 28: La scuola di Jurema, intitolata a Don Milani.

La scelta di don Nesi di lasciare il quartiere di Corea è stata motivata dal Professor Lazzarini, nella già citata intervista, con le seguenti parole: “Intorno al 1980, il Nesi perse la parrocchia di Corea., perché il cardinal Benelli di Firenze, che andava a spulciare i rendimenti economici dell' ”Opera Madonnina del Grappa”, si accorse che la scuola di Corea era una voragine che ingoiava tutti i soldi. Allora il cardinale disse che o il Nesi sarebbe potuto rimanere nell'Opera,” ma avrebbe dovuto lasciare Livorno, oppure poteva rimanere a Livorno ma come

semplice parroco. Con sorpresa di tutti, il Nesi scelse “l’Opera Madonnina del Grappa” e, così iniziò un lento e graduale declino per la scuola di Corea, fino a tornare ad essere una scuola tradizionale, e anche di serie *B*. Io ho molti ricordi quell’esperienza, che ho conosciuto bene, perché molte di quelle cose le ho vissute anche “dietro le quinte”. Infatti, noi vivevamo alla Casa dello Studente e il Nesi ci considerava dei figliocci (qualcuno di noi lo chiamava babbo), quindi egli ci raccontava molti fatti, tanto più che aveva una grande stima e fiducia in noi..”²⁷⁴

Il 16 luglio 1982 uscì il Nuovo Decreto sulla Sperimentazione. “Fu redatto,” – dice Flavio Nebiolo - “come il precedente, sulla base dei puntuali contributi dei curatori del Villaggio Scolastico e con l’aiuto sostanziale dei membri ministeriali del Comitato Scientifico fra cui mi piace menzionare la figura dell’ispettrice centrale Laura Serpico-Persico. Fu un documento di grande concretezza e d’impressionante attualità: l’art. 1 diceva: ‘garantire una reale continuità sul piano educativo ...’, più o meno come il precedente, ma qui c’è un ‘*mediante*’ attraverso il quale si giunge al passaggio successivo: *‘la creazione di un piano di studi unitario e organicamente scandito secondo le tappe evolutive degli alunni e dei relativi criteri valutativi, la realizzazione di condizioni strutturali, organizzative, didattiche e valutative simili fra le varie Istituzioni, momenti di scambio nell’uso delle strutture e nella utilizzazione del personale docente, l’istituzione di un ponte fra i collegi dei tre ordini di scuole, e le tematiche educative unitarie.’* Gli altri punti riguardavano i rapporti fra il territorio e le famiglie, la predisposizione di soluzioni unitarie per l’aggiornamento dei docenti, la promozione di incontri e di aggiornamenti con le altre scuole, etc. Ancora Carla

²⁷⁴ Cfr., intervista in appendice, p. 215.

Roncaglia, che, intanto, è diventata la presidentessa del Comitato Tecnico Scientifico, definisce in modo preciso l'attività in corso, nella sua bella relazione nel Convegno Nazionale tenutosi a Livorno nell'ottobre del 1987, all'Hotel Palazzo e pubblicato nel volume 'Sperimentazione e continuità nella scuola di base'. Dice Carla Roncaglia: 'Sperimentare vuol dire introdurre nuovi contenuti, o anche rivisitare contenuti tradizionali, purché adeguatamente tradotti in obiettivi di apprendimento, in capacità di saper e saper fare, che esplicitamente richiedono la pratica sistematica e tempestiva della verifica; sperimentare vuol dire attenzione alle problematiche del curriculum, ai processi di apprendimento e allo sviluppo complessivo dei soggetti, alla qualità dei risultati, attraverso un rigoroso controllo degli stessi. Questa posizione è emersa in via recente, (come abbiamo visto nei Nuovi Programmi e nella legge 517/1975.) ed è la più ragionevole, perché tiene conto della ricerca psico-pedagogica. Essa, fra l'altro, è la posizione in cui le scuole del Villaggio si riconoscono appieno'. Nel descrivere, poi, l'attività effettivamente svolta nel periodo '82-'88 Carla Roncaglia si esprime così: 'Negli ultimi anni, il progetto ha chiarito i suoi contenuti e si sono attuate importanti tappe con la loro graduale applicazione, ma tutti questi anni sono stati anni di duro lavoro, di ricerca, d'impegno nella riqualificazione professionale dei docenti, portati avanti in condizioni non certo mai privilegiate'. Al termine dell'anno scolastico '87-'88, noi concluderemo, infatti, il periodo di sperimentazione, che ha avuto per oggetto la definizione dei Curricoli Unitari e Continui per i bienni didattici corrispondenti alle annualità-ponte, che fanno da raccordo fra un ordine e l'altro: il terzo anno della scuola materna con la prima elementare e la quinta elementare insieme alla prima classe della scuola media. Tali curricula sono fondati su una mappa di obiettivi cognitivi ed extra-cognitivi, scelti per la loro significatività e progressive espansioni del biennio. Essi prevedono i

controlli degli apprendimenti intermedi con strumenti prevalentemente di tipo oggettivo, una programmazione didattica, svolta in comune fra i docenti dei diversi ordini di scuola, interventi didattici dei docenti di scuola elementare sulla materna e viceversa. Le verifiche effettuate con l'aiuto del professor Gaetano Domenici dell'Università di Roma, hanno convalidato tale ipotesi di lavoro. Intanto, purtroppo, vicende interne alle scuole, cambi di docenti e di capi di Istituto, o esterne come la riqualificazione edilizia del quartiere con la conseguente crisi delle iscrizioni, unite ad alcune scelte ministeriali, al ridimensionamento delle scuole e al successivo accorpamento degli istituti, e l'opinione ministeriale, che, con leggi lesive più recenti (come se la continuità fosse oramai un valore acquisito da tutti), hanno portato alla conclusione della sperimentazione nel nostro quartiere. Oggi le ragioni sono solo in parte didattiche: si sta realizzando con ulteriori scompensi una rete scolastica basata sulla *caricazione* di direzioni didattiche comprensive di scuola materna elementare e scuole Medie sotto un unico dirigente scolastico. Sarebbe allora l'occasione più felice fare tesoro dell'esperienza maturata fra tante difficoltà dal Villaggio di Corea, recuperando le riflessioni conclusive di Carla Roncaglia nel già citato Convegno del 1987 validissime oggi più che mai: 'E' necessario approfondire il principio della *Continuità educativa* almeno in tre direzioni: a) quella delle ipotesi praticabili per disegnare un nuovo sistema di base unico e unitario al posto di quello attuale, b) quello delle teorie per una conoscenza più mirata delle fasi di sviluppo nell'età evolutiva, infine c) quello delle teorie e prassi curriculari per una razionalizzazione dell'insegnamento.'"²⁷⁵ Ecco le parole conclusive con cui l'ex preside

²⁷⁵ Cfr., intervento Nebiolo F., in occasione del Convegno svoltosi in Corea il 18 aprile 2012. Cfr., interviste in appendice, p. 248.

della scuola “N. Pistelli” si è congedato: “Vorrei proporre al Presidente della Fondazione Nesi di recuperare dagli archivi scolastici il ricco e stimolante lavoro del periodo '82-'88 sopra-citato realizzando coi docenti che vi hanno lavorato un ultimo Quaderno di Corea come testimonianza, tutt'ora valida, di un coerente modello di continuità e come contributo fecondo per la Storia di oggi. Vi ringrazio per la vostra pazienza.”

3. PRIME SPERIMENTAZIONI ALLA SCUOLA ELEMENTARE “A. MODIGLIANI.”



Figura 29: Una classe della scuola elementare “Modigliani”, col Direttore Luciano Pannocchia.

La scuola elementare “A. Modigliani” diventò una scuola sperimentale qualche anno dopo rispetto alla scuola Media ed alla scuola Materna. La prima, come abbiamo visto, fu decretata come Istituzione Sperimentale fin dalla costruzione, per iniziativa privata, del suo primo lotto (1970), mentre la seconda venne statalizzata e riconosciuta come scuola sperimentale (1971) dopo otto anni che operava nel Villaggio, sulla scia della scuola media e grazie ai fermenti profondamente innovativi portati, in un primo momento, dalla già citata Direttrice Anna Tomai Vinciguerra e, poi (dopo il Decreto firmato da Misasi) da Francesco Tonucci e Giovanni De Peppo che curarono i corsi di aggiornamento per gli insegnanti. È stato per me molto interessante

ascoltare la testimonianza di Maurizio Petrucci,²⁷⁶ che, arrivato in Corea con la sua famiglia, nel 1960, frequentò la scuola elementare quando aveva ancora un impianto didattico e metodologico fortemente tradizionale e si trovò catapultato nella scuola media sperimentale, dove come dice lui, “si andava volentieri e ci si sentiva importanti perchè venivano sempre intere scolaresche da altre città a vedere che cosa si faceva”²⁷⁷. Egli fu testimone di un passaggio importante, quello dalla scuola, come dice Francesco Tonucci, “delle aste e dei pensierini,”²⁷⁸ che annientavano le capacità espressive e creative dei bambini, alla scuola, le cui proposte, “prendendo le mosse da una realtà autentica, concreta e a portata di mano, potevano costituire dei validi stimoli alla ricerca.”²⁷⁹ “Il giorno che fu inaugurata la nuova Chiesa” – dice Petrucci – “io andai per strada e con grande contentezza, la raffigurai sull’asfalto con i gessetti.”²⁸⁰

²⁷⁶ Maurizio Petrucci ha frequentato la scuola elementare “Modigliani” nel 1963 e la scuola media Pistelli nel 1970 (come molti bambini del quartiere, che frequentavano la scuola tradizionale, alle “Modigliani” è stato respinto per ben due anni di seguito.). Ha studiato all’Istituto d’arte di Pisa ed oggi, essendo diventato scultore, pittore e maestro del vetro e del cristallo, ha un piccolo laboratorio di arte espressiva in via Maggi a Livorno. L’intervista si è svolta nel suo negozio, l’11 aprile 2012, tra quegli stessi oggetti, piccoli torni, colori e pennelli che l’artista usava anche in Corea in “un laboratorio di ceramica che negli anni ’80 era stato appositamente predisposto per tenere il più possibile i giovani *coreani* lontani dalla strada.” Quando don Nesi, che si era già trasferito in Brasile, capitò a Livorno qualche anno prima della sua morte e venne a trovarlo entrato nella bottega di Maurizio esclamò: “ma qui Corea continua!”

²⁷⁷ L’intervista a Maurizio Petrucci è ancora in formato digitale ed è disponibile presso l’autrice.

²⁷⁸ Tonucci F., *La creatività. Spunti per un discorso educativo*, “op. cit., p. 11.

²⁷⁹ Ivi, p.12.

²⁸⁰ Intervista in formato digitale.

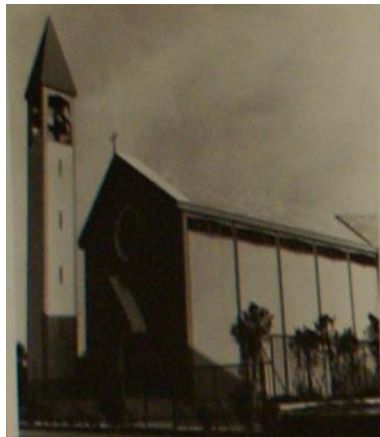
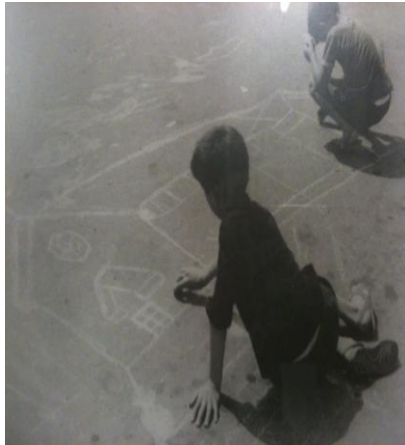


Figura 30: Maurizio da bambino che disegna la Chiesa nuova,²⁸¹ che fu intitolata a “Nostra signora di Fatima.”²⁸²

Questo a dimostrare quanto, i bambini di Corea, come afferma Pio Gianelli,²⁸³ (sia nell’intervista che mi ha concesso nei locali della sua associazione culturale, che in una relazione da lui scritta nel “Quaderno di Corea” *L’animazione: un modo nuovo, una sostanza nuova nella scuola media*²⁸⁴) fossero “particolarmente interessati e predisposti a partecipare alla vita di quartiere”²⁸⁵ e in che misura la scuola avesse una responsabilità determinate nell’incoraggiare e nel coltivare questo interesse, per farlo divenire uno strumento di promozione sociale e culturale. Petrucci, infatti abituato a studiare la storia nel sussidiario, afferma dimostrando, così, un profondo *senso storico*²⁸⁶: “Alle medie

²⁸¹ La foto appartiene a Maurizio Petrucci ed è appesa al muro della sua bottega d’arte.

²⁸² La Chiesa “nuova” fu inaugurata il 5 settembre 1964 alla presenza del popolo di Corea, delle autorità della città di Livorno, del sindaco Nicola Badaloni e del vescovo Emilio Guano.

²⁸³ Pio Gianelli viene da Busseto (Parma). Studia in vari seminari. Fu Prete per dieci anni nella parrocchia di Corea. Diventò poi Prete operaio in varie realtà lavorative di Livorno. Passò, poi alla vita di famiglia e al lavoro di contadino per 25 anni. Si cimenta ancora oggi in tentativi concreti di animare la cultura della conoscenza e dell’informazione (l’AEROC è un’associazione culturale attualmente presente nel quartiere di Corea. Il nome nasce dall’anagramma della parola Corea). L’intervista si è svolta nei locali della sua associazione il giorno 3/04/2012.

²⁸⁴ Gianelli Pio, *I valori umani e culturali più diffusi del quartiere*, p. 52, in Nebiolo F., *L’animazione: un modo nuovo, una sostanza nuova nella scuola media*, op. cit.

²⁸⁵ Cfr. intervista in appendice, p.

²⁸⁶ Tonucci F., *La creatività. Spunti per un discorso educativo*, op. cit., p. 8.

scoprii che la storia non era quella che s'imparava a memoria nel libro di testo, ma era la storia del quartiere, che ci costruivamo da soli, intervistando i passanti. [...]. Fu in quell'occasione che sentii il bisogno di conservare tutti i numeri del "Quartiere"²⁸⁷ perchè, anche se ero solo un bambino avevo imparato a capire l'importanza che essi avevano per noi, ... gente di Corea"²⁸⁸. Come abbiamo visto nel secondo capitolo, il tempo pieno sperimentale per le classi elementari, tra il 1967 e il 1970/71 era diventato un vero e proprio centro di ricerca didattica ed educativa: esso aveva preparato il terreno perchè la sperimentazione venisse estesa anche alla scuola elementare. Ecco a tale proposito le parole di Carla Roncaglia, che in quel periodo insegnando "al Tempo pieno sperimentale per le elementari", si trovava in una posizione privilegiata per osservare le reazioni dei maestri, della scuola del mattino, nei confronti delle attività di sperimentazione e di ricerca proposte al pomeriggio:

"Molti maestri della scuola elementare 'Modigliani' cominciarono ad incuriosirsi riguardo al lavoro innovativo che veniva portato avanti al Doposcuola, altri invece, osteggiavano le nostre scelte didattiche. Il rapporto con la scuola elementare ufficiale fu all'inizio difficile. La Scuola Media Pistelli era già nata come istituzione sperimentale e per la materna, Francesco Tonucci, in quegli anni, scrisse un programma didattico nuovo per i bimbi dai 3 ai 6 anni. A quel punto anche la scuola elementare che era rimasta fuori dalla sperimentazione, dovette adeguarsi..."²⁸⁹

²⁸⁷ Cfr., intervista in digitale.

²⁸⁸ Ibidem.

²⁸⁹ Cfr., intervista in appendice, p.

Anche il maestro Gabriele Fantozzi,²⁹⁰ nell'intervista che mi ha concesso nel suo Laboratorio di scultura a Bolgheri, ha evidenziato in che misura, la scuola elementare, trovandosi in mezzo ai progetti per la sperimentazione della scuola materna, da una parte, e della scuola media, dall'altra, non potesse più continuare ad interrompere quella catena ignorando i fermenti innovativi portati dalle altre due scuole:

“Al mattino i ragazzi frequentavano la scuola per quattro ore e nel pomeriggio potevano usufruire di due ore di doposcuola, che si svolgeva all'interno del Villaggio Scolastico, in un'ampia struttura in legno, che don Nesi aveva fatto costruire sul lato opposto della scuola. Quando fui nominato insegnante di una classe seconda, avevo anch'io già fatto esperienza nel Doposcuola. In quel tempo la direttrice era Assuntina Mondanelli Vignali,²⁹¹ alla quale io, insieme ad altri due insegnanti, proponemmo di aumentare le ore di insegnamento, passando al “tempo pieno”. All'inizio ci fu, da parte sua, qualche dubbio, ma poi decise di portare questa proposta in sede di Collegio e la scuola *si spaccò* in due: alcuni insegnanti erano favorevoli al tempo pieno, altri, invece, volevano che la scuola mantenesse l'orario tradizionale. Alla fine, si decise di far passare entrambe le soluzioni, sulla base della scelta delle famiglie degli alunni. Pertanto, i ragazzi più bisognosi di aiuto vennero al tempo pieno, mentre quelli già seguiti a casa o più autonomi nello studio, scelsero

²⁹⁰ Il maestro Gabriele Fantozzi ha insegnato per molti anni alla scuola elementare Modigliani. Oggi trascorre la maggior parte del suo tempo a Bolgheri dove nella sua “bottega” in via Lauretta fa lo scultore. L'intervista si è svolta a Bolgheri tra le sue sculture il 20/02/2012.

²⁹¹ Assuntina Mondanelli Vignali fu la Direttrice della scuola “Modigliani” fino al 1975, anno in cui fu sostituita da Luciano Pannocchia. Il maestro Ilario Belloni, di cui parleremo più avanti le dedicò il suo libro: Belloni I., *Azioni educative nel tempo pieno della scuola elementare*, “Quaderni di Corea” [settima serie], Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1978) con la seguente dedica: “Questo lavoro è dedicato alla Direttrice didattica Assunta Vignali Mondanelli che ha lasciato la nostra scuola elementare dopo molti anni di intelligente lavoro. In lei abbiamo avuto un sostegno prezioso nell'avviare e nell'attuare la sperimentazione.”

l'orario della scuola tradizionale. Si formarono cinque classi: due erano a tempo pieno e tre a tempo cosiddetto *normale*. Poi...col passar degli anni, tutta la scuola divenne a tempo pieno.”²⁹²

Dopo l'operazione di “collaudo” della sperimentazione, attuata dal Tempo pieno per le classi elementari, anche la scuola elementare si aprì, quindi, ai contenuti ed ai metodi delle nuove proposte educative e tutti e tre gli ordini di scuole, inclusi nel villaggio, furono finalmente pronti per iniziare insieme a compiere quel graduale processo di convergenza sul terreno del rinnovamento dei contenuti e della didattica, l'Ministero della P. I. unì le tre scuole in un'unica Istituzione a carattere sperimentale, autorizzandola col D.M. del 15/10/1974. All'interno di questa situazione giuridica, l'Istituzione Villaggio scolastico presentò via via progetti di sperimentazione di durata triennale, ognuno dei quali, si poneva obiettivi specifici, connessi all'evolversi della situazione ambientale e alla verifica, positiva o negativa, delle ipotesi di lavoro dei progetti precedenti.

“La nostra, divenne l'unica scuola in Italia con quel tipo di sperimentazione.” – continua Fantozzi – “il sabato i ragazzi restavano a casa, ma noi insegnanti eravamo tutti a scuola dalle ore 8.00 alle 12.30 a studiare a discutere e ad aggiornarci. Nel 1974, partì il primo aggiornamento: fu il progetto SCIS,²⁹³ diretto dal professor Bargellini,

²⁹² Cfr., intervista in appendice. 196.

²⁹³ Come abbiamo visto, il progetto fu introdotto per la prima volta nel 1972, al Tempo pieno sperimentale nelle classi elementari. Cfr., p. 43. In quell'occasione fu redatto il già menzionato “Quaderno di Corea”: Fraccari R., *Libertà di scoprire, esperienze di educazione scientifica*, [quarta serie], Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1972. Nel 1974, le attività previste dal Progetto SCIS, che furono realizzate a scuola furono raccolte nel “Quaderno di Corea”: Bargellini A., Roncaglia R., *Osservo, cerco, scopro. Esperienze di educazione scientifica, nella scuola elementare*”, [quinta serie], Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1973/74.

che era stato all'Università di Berkeley in California e ci portò gli studi originali del metodo scientifico del professor Karplus. Qualcuno di noi tradusse dall'inglese questi lavori, noi studiammo queste esperienze e le applicammo, in classe insieme ai nostri alunni, dalla prima alla quinta Elementare. Si cominciò a lavorare sui terrari, sugli acquari, si organizzarono uscite e visite guidate etc. Un esempio: nella classe prima, i ragazzi tramite l'approccio alla biologia, previsto dal progetto, riuscirono ad elaborare il concetto di essere vivente: si osservò il seme, e si lavorò sugli acquari. Con lo studio previsto dalla parte del progetto riguardante la fisica, i ragazzi arrivavano al concetto di oggetti materiali, animati e inanimati. Allora si passò alla ricerca di questi materiali. Per questo si portava la classe in giardino, si raccoglievano le pietre e si tiravano, per misurarne la traiettoria. Dalle osservazioni con la lente uscivano fuori le proprietà degli oggetti (es. carta liscia, leggera etc.) In seconda classe, tramite lo studio della biologia, gli alunni arrivarono a capire il concetto di "ciclo della vita" e con la fisica il concetto di interazione (sociale, ambientale etc.). Ho ancora qui, con me, lo schema del nostro piano di lavoro (che già a quell'epoca si cominciò a chiamare "Curricolo") per gli alunni dalla prima alla quinta elementare"²⁹⁴ [prende dalla tasca un enorme foglio tutto ripiegato e me lo mostra], ecco qui una parte del proget

²⁹⁴ Cfr., intervista in appendice, p.196.

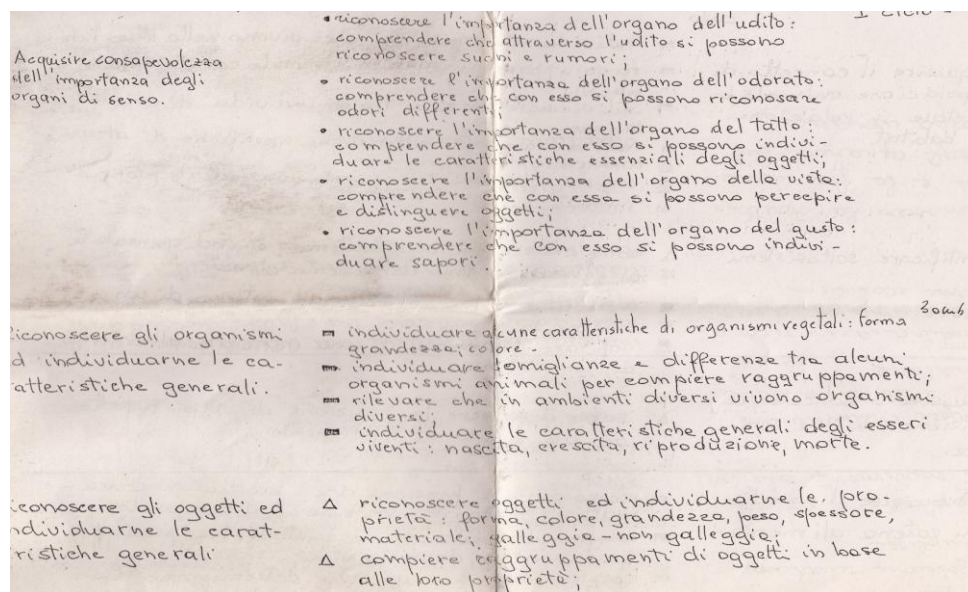


Figura 31: Una parte dello schema, realizzato dal maestro Fantozzi, del curricolo per i cinque anni di scuola, previsto dal Progetto SCIS.

Le documentazioni e le riflessioni sul lavoro svolto nel primo ciclo della scuola elementare di Corea, dagli insegnanti (tra i quali era presente anche Gabriele Fantozzi) che sperimentarono il progetto SCIS durante l'anno scolastico 1972/73, sono state raccolte nel già citato "Quaderno di Corea": *Osservo, cerco, scopro. Esperienze di educazione scientifica, nella scuola elementare.*²⁹⁵ Il Professor Bargellini nella premessa del suddetto Quaderno fa una riflessione sull'importanza dell'aggiornamento e della formazione per gli operatori scolastici allo scopo di affermare la metodologia della ricerca, soprattutto nel settore delle scienze naturali, come strumento quotidiano di lavoro e di vita nella scuola: "Per parte loro gli operatori scolastici tendono, in generale, a

²⁹⁵ Il Quaderno riguardante l'attività scientifica della Scuola Elementare nel secondo ciclo sarà redatto qualche anno più tardi: Bargellini A., *Voglia di scoprire. Esperienze di educazione scientifica nella scuola elementare*, "Quaderni di Corea" [sesta serie], Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1975/76.

svolgere un'azione frenante, poiché il capovolgimento di mentalità al quale dovrebbero sottoporsi non è certamente indolore; esso, infatti, passa attraverso una presa di coscienza diversa e più profonda della realtà sociale in cui si trovano ad operare e ad una revisione del proprio ruolo in tale realtà. In rapporto a questi problemi, che sono indubbiamente di grande portata, l'esperienza di cui si parla nel presente "Quaderno" ha un duplice significato: da una parte vuole sottolineare l'importanza (si vorrebbe dire l'urgenza) di introdurre l'insegnamento scientifico nella scuola primaria, *fatto in un certo modo*, cioè secondo metodologie e didattiche precise, giustificate, valide; dall'altra parte, e sulla base delle implicazioni pedagogiche generali che si possono ricavare da una tale introduzione, vuole essere un contributo ad allargare il discorso, a coinvolgere gli insegnanti in un processo di *automodificazione* della loro funzione culturale, per lo stimolo di una mentalità *scientifica*, acquisita provando *a fare scuola* in un modo diverso, anche se, per il momento, in un settore delimitato dell'insegnamento, quale è, appunto, il settore delle scienze naturali."²⁹⁶ Il Professor Bargellini illustra, poi, nel "Quaderno", alcuni limiti che incontrò il Progetto nel momento in cui venne contestualizzato nella realtà culturale e scientifica italiana. La sperimentazione dello SCIS, infatti, sostiene il ricercatore, non era calibrata sulle esigenze proprie del contesto della scuola italiana, ma su quelle della scuola americana. Esso, pertanto, mentre in USA era stato il risultato di un'operazione coordinata che aveva potuto contare sulla disposizione di mezzi finanziari, strutture formative di appoggio, canali di diffusione e di sperimentazione adatti alle finalità da raggiungere, in Italia, per le troppe carenze di mezzi, di possibilità e di

²⁹⁶ Bargellini A., Roncaglia R., *Osservo, cerco, scopro. Esperienze di educazione scientifica, nella scuola elementare*, op. cit., p. 6.

confronti, rischiava di “cadere nella episodicità e nella non significatività scientifica.”²⁹⁷ Proprio in questo suo suscitare una “provocazione” per il pensiero scientifico italiano, però, sostiene Bargellini ha potuto svolgere una funzione positiva, sollecitando una profonda revisione del modo tradizionale di fare scuola. Un'altra caratteristica del progetto SCIS che poteva essere interpretata come un limite, dal punto di vista della situazione italiana, è stato, il suo essere esclusivamente un “programma di scienze fisiche e biologiche” cioè il suo non porsi, almeno in maniera esplicita, il problema del rapporto con le altre discipline che si insegnavano nella scuola primaria, in una visione integrata. Per molti aspetti, quindi, esso apparve settoriale e quindi di scarsa efficacia in un’ottica di un “rinnovamento globale dell’insegnamento” e non soltanto di alcune discipline specifiche.

Anche sotto questo profilo però, continua Bargellini, il limite si trasformò in uno stimolo ad approfondire la tematica dell'interdisciplinarietà in quanto i contenuti specifici del progetto si identificarono con strutture concettuali di base, che offrono, alla fine, molte aperture ed agganci con altre discipline. I temi che caratterizzarono le varie unità del progetto SCIS, sia per i risvolti di tipo sociale e culturale che presentavano, sia per i tipi di procedimenti con cui venivano indagati, offrono una notevole ricchezza di spunti interdisciplinari, specie in riferimento alla matematica e allo sviluppo ed all’arricchimento del linguaggio. In certe unità, come ad esempio “Oggetti materiali” ci si imbatteva in situazioni in cui l'aspetto linguistico aveva una rilevanza fondamentale, mentre in altre unità ricorrevano di continuo situazioni analizzabili e comprensibili in termini

²⁹⁷ Ivi, pp. 23-24.

di rappresentazione matematica. Inoltre si potevano intravedere possibili allargamenti verso il settore delle scienze umane, sociali e storiche; “basti pensare” – scrive Bargellini – “alle implicazioni di questo tipo che sono naturalmente deducibili da temi quali *Ecosistema, Popolazioni, Sorgenti di energia, etc.*”²⁹⁸ Tuttavia gli aspetti più rilevanti dell’intero SCIS, nell’ottica di un programma integrato, al di là di quanto potevano offrire i temi in sé e per sé, riedevano soprattutto nella struttura concettuale del progetto, nel criterio sul quale esso era stato costruito: vale a dire l’interdipendenza delle idee-chiave e la loro progressione secondo una spirale che rispettava gli stadi di sviluppo intellettuale dei bambini. “Chi crea un’unità - dice Karplus – “deve avere ben chiaro quali sono i costrutti concettuali di cui i bambini dispongono già e quali costrutti invece devono essere introdotti per permettere ad essi di compiere le scoperte virtualmente deducibili dalle osservazioni e dalle esperienze che essi sono chiamati a realizzare durante l’attività scolastica... inoltre l’ordine e il contesto in cui vengono introdotti i costrutti sono anch’essi importanti, perché determinano la disposizione gerarchica che viene stabilita nella progressione concettuale.”²⁹⁹

Nel progetto SCIS si prendevano in considerazione tre momenti diversi attraverso i quali i bambini dovevano passare quando venivano introdotti nel loro campo d’indagine nuovi materiali oppure nuove esperienze: il momento dell’esplorazione, quello della invenzione e quello della scoperta.

²⁹⁸ Bargellini A., Roncaglia C., *Osservo, cerco, scopro, esperienze di educazione scientifica nella scuola elementare*, op. cit., p. 32.

²⁹⁹ Karplus, H. D. Thier, *Rinnovamento dell’educazione scientifica elementare*, Zanichelli, Bologna, 1971, p. 17.

La successione delle tre fasi della metodologia di ricerca, pur sembrando, apparentemente spontanea doveva essere accuratamente preparata dagli insegnanti che dovevano preoccuparsi della scelta del materiale a cui ricorrere e del momento opportuno per introdurlo. Anna Maria Casapieri, nell'intervista già citata,³⁰⁰ mi ha illustrato l'attività da lei svolta riguardante il tema "gli oggetti intorno a noi." L'esperienza, oltre ad essere stata descritta e illustrata nel "Quaderno di Corea" *Osservo, cerco, scopro, esperienze di educazione scientifica nella scuola elementare*,³⁰¹ è stata pubblicata, nel 1976, nella rivista "l'Educatore."³⁰²

"In una ricerca preliminare del materiale" – afferma Anna Maria Casapieri – "si poteva usare materiale strutturato oppure preferibilmente materiale occasionale legato all'ambiente in cui vivevano i bambini: bottoni, conchiglie, foglie, tappi, etc. Nelle attività di esplorazione era importante che gli oggetti fossero numerosi e vari; il loro uso effettivo non aveva alcuna importanza. Gli oggetti che offrivano maggiori possibilità di sperimentazione erano quelli più semplici. In effetti per il bambino l'oggetto non presentava le qualità funzionali o sociali che gli attribuiva l'adulto, ma la sua ricchezza stava nel fatto stesso che potesse essere manipolato ed esaminato."³⁰³ Anna Maria Casapieri, mi ha fatto, poi notare, come per il bambino l'esplorazione del mondo degli oggetti sia inizialmente un'attività globale che gli consente di far interagire i suoi organi sensoriali con gli "oggetti materiali" che ha a portata di mano.

³⁰⁰ L'intervista è disponibile in formato digitale presso l'autrice.

³⁰¹ Ivi, p. 41

³⁰² Bargellini A., Casapieri A. M., *Gli oggetti intorno a noi*, in *L'Educatore*, anno XXIII, n.13, Flli Fabbri Editori, 1976, pp. 14-16.

³⁰³ Cfr., intervista disponibile in formato digitale presso l'autrice.

Durante la manipolazione ed il gioco libero, mentre il bambino riconosce le proprietà degli oggetti, quali la forma, il colore, il volume ed il peso, li raggruppa anche in relazione al “materiale” di cui sono costituiti. Successivamente, la classificazione avviene in ordine crescente o decrescente in relazione ad una delle proprietà degli oggetti osservati: dal più piccolo al più grande o dal più grande al più piccolo, dal più leggero al più pesante, dal più lungo al più corto e viceversa, etc. Nel corso di quest'ultima, ulteriore, classificazione interviene l'acquisizione di concetti matematici; l'esigenza di dover numerare gli oggetti, di dover paragonarne caratteristiche più o meno evidenti, per necessità di associazione, conduce a operazioni di raggruppamento e di seriazione che rendono necessaria l'introduzione dei simboli di maggiore o di minore. La classificazione degli oggetti avviene dapprima spontaneamente, poi secondo precise direttive: colore, peso, forma, volume, materiale. Gli oggetti così classificati vengono poi disposti in ordine seriale e si procede ad un primo tentativo di simbolizzazione. “Certamente l'investigazione del mondo degli oggetti” – continua la maestra Casapieri _ “coordinata e animata, poteva suscitare motivazioni e interrogativi tali da arricchire e rendere più esatta l'espressione linguistica dei bambini e da fissare alcuni importanti concetti matematici e relazioni logiche.”³⁰⁴

³⁰⁴ Ibidem.

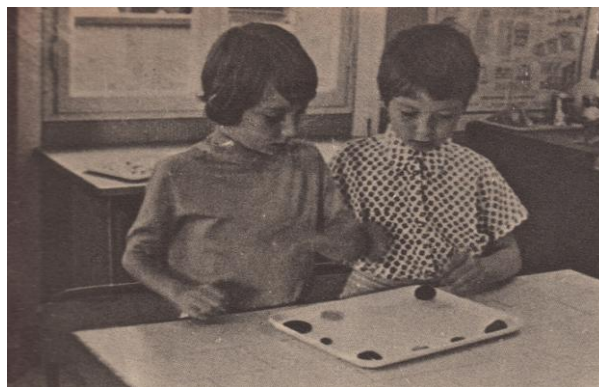


Figura 32: Una foto dell'attività "gli oggetti intorno a noi" tratta dall'Articolo di "l'Educatore".

“Gli insegnanti coinvolti in questo progetto” – sostiene ancora Anna Maria Casapieri, - “dopo aver sperimentato nelle varie classi le unità didattiche riguardanti l'insegnamento scientifico, di volta in volta, dovevano preparare una relazione sull'esperienza compiuta articolandola sui seguenti punti:

- itinerario didattico
- obiettivi
- materiale didattico
- svolgimento della lezione
- revisione critica

Tale relazione costituiva il documento sul quale settimanalmente si realizzavano gli incontri e le discussioni con l'esperto del settore.³⁰⁵

L'attività scientifica che si svolse nella Scuola Elementare “Modigliani”, del secondo ciclo nell'anno 1975/76 e che, quindi, concluse il primo stadio dell'attività di ricerca e di sperimentazione

³⁰⁵ Cfr., intervista in formato digitale disponibile presso l'autrice.

iniziata presso il Villaggio Scolastico nell'ottobre del 1972, è stata documentata nel Quaderno di Corea *Voglia di scoprire*³⁰⁶.



Figura 33: Copertina del “Quaderno di Corea” *Voglia di scoprire*.

Nel presentare il “Quaderno”, il Professore Alberto Bargellini, fece un resoconto finale dei quattro anni di lavoro, che a suo avviso, avevano dimostrato in che misura i contenuti di una nuova proposta educativa dovessero essere dinamici e, quindi, in grado di evolversi e di adattarsi alla problematica del mondo esterno e dovessero lasciare, agli insegnanti, la libertà di scoprire ed, agli allievi, la libertà d’inventare e di creare:

“La pubblicazione è un documento di lavoro in cui siamo stati coinvolti tutti: insegnanti, allievi e esperti. Nonostante le tante difficoltà

³⁰⁶ Bargellini A., *Voglia di scoprire, esperienze di educazione scientifica nella scuola elementare*, op. cit.

siamo riusciti a mantenere fede all'impegno iniziale ed a portarlo in fondo: i ragazzi hanno lavorato sperimentalmente, svolgendo la maggior parte dell'attività nella scuola; alcune volte per certe attività che era artificioso realizzare in aula (come nel caso degli ecosistemi), sono andati con i loro insegnanti a lavorare all'aperto, sul mare o in giardino. È stato un lavoro che ha soddisfatto ed entusiasmato tutti; sul piano metodologico ha fatto chiaramente capire che il metodo della ricerca è importante, non soltanto perché forma ed educa a ragionare con la propria testa, ma perché rappresenta il modo più corretto di affrontare e risolvere il problema della interdisciplinarietà; sul piano dei contenuti ha portato un contributo originale, obbligandoci spesso a riflettere sul valore della proposta e sui risultati ottenuti. Tutta l'attività svolta ha chiaramente dimostrato, che il concetto di “programma”, che ha caratterizzato e, purtroppo, caratterizza ancora la nostra scuola, è ormai superato.”³⁰⁷

In quegli anni lavorò al progetto SCIS anche la maestra Maria Pia Buonocore.³⁰⁸ Ecco le sue parole riguardo all'attività svolta a scuola: “all'epoca capii subito una cosa fondamentale: Se non si dà ai ragazzi la possibilità di toccare con mano tutte le fasi della ricerca, non c'è apprendimento significativo: esso passa sempre dal concreto, dalle cose tangibili.[...] Ricordo che avevamo dei contenuti gradualmente sviluppati fin dalla scuola materna che, in maniera ciclica si ripetevano, con livelli di

³⁰⁷ Bargellini A., *Voglia di scoprire, esperienze di educazione scientifica nella scuola elementare*, op. cit., p. 4.

³⁰⁸ Maria Pia Buonocore ha insegnato alla scuola Modigliani dal 1975 al 1985. Oggi insegna alla scuola Primaria D'Azeglio del 2° Circolo A. Benci di Livorno. L'intervista è stata fatta nella sua abitazione nel quartiere di Ardenza, il giorno 15/03/2012.

difficoltà diversi fino alla scuola Superiore³⁰⁹. Anche se i contenuti e l'approccio degli insegnanti poteva essere diverso, ciascuno sulla base delle proprie caratteristiche personali, si adottava la stessa metodologia e nessuno di noi si allontanava dall'obiettivo concordato collegialmente. Io m'interessavo molto alle scienze e, per me fu fondamentale l'incontro col Professor Bargellini che mi permise di appassionarmi alla mia ricerca anche in ambito universitario dove ho lavorato sulla funzione delle mappe concettuali (quelle concettualizzate da Novak e Gowin³¹⁰) nei processi di apprendimento, traducendo io stessa molti studi in lingua italiana e applicandoli a contenuti scientifici. Anche oggi, uso ancora le mappe concettuali per rilevare l'arricchimento e il cambiamento nei processi cognitivi dei bambini: esso è riscontrabile confrontando le mappe iniziali, quelle costruite prima delle attività con quelle finali. Se c'è stato apprendimento i bambini si accorgono da soli dei loro eventuali errori. Essi vanno guidati alla conoscenza, predisponendo una successione sistematica di esperienze concrete, così i concetti vengono interiorizzati prima ancora della lettura del libro di testo che, altrimenti, da sola lascerebbe loro solo apprendimenti mnemonici. Sono proprio le esperienze concrete che restano nel bambino: toccare e vedere un polmone di bovino, osservare la trachea, i bronchi ecc.: ogni gruppo tocca, impara e trae le sue conclusioni che poi verranno discusse

³⁰⁹ Il libro edito nella serie dei libri di Corea per la piena educazione, Bargellini A., Ghiselli G., *Nuove proposte per l'insegnamento scientifico*, di Bargellini A. e Ghiselli G., (Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1976), si rivolse proprio al primo biennio della scuola secondaria superiore.

³¹⁰ La mappa concettuale è uno strumento grafico per rappresentare informazione e conoscenza, teorizzato da Joseph Novak negli anni settanta. Le mappe servono per rappresentare in un grafico le proprie conoscenze intorno a un argomento secondo un principio cognitivo di tipo costruttivista, per cui ciascuno è autore del proprio percorso conoscitivo all'interno di un contesto, e mirano a contribuire alla realizzazione di *apprendimento significativo*, in grado cioè di modificare davvero le strutture cognitive del soggetto e contrapposto all'*apprendimento meccanico*, che si fonda sull'acquisizione mnemonica. Le teorie del prof. J. D. Novak sono infatti fortemente collegate a quelle di David Ausubel.

insieme.. Ora la sperimentazione non esiste più ma io continuo a lavorare con quel metodo: li faccio giocare con la matematica perché la matematica è creatività, manipolazione, non è una disciplina rigida; i miei bimbi potrebbero benissimo già frequentare la II media: tutto sta nel riuscire a tirare fuori le loro potenzialità.”³¹¹

“Dal frutto i semi” una delle prime esperienze descritte in *Voglia di scoprire* riguardava il tema dei “cicli della vita”. Per i bambini erano stati predisposti dei vassoi con della frutta e della verdura. Ritengo che sia interessante, per capire il tipo di esperienze che venivano proposte in classe, riportare le loro osservazioni riguardo al momento in cui l'insegnante apriva un frutto mostrando i semi in esso contenuti:

“Il seme viene dal frutto. /Il seme serve per far crescere la pianta. /Per far crescere la pianta ci vuole anche il terreno buono, lavorato bene./ Ci vuole anche l'acqua e il sole per far crescere il seme./

Ci vuole anche il terriccio e una polverina adatta (concime chimico)./ La pianta è dentro il seme piccina, piccina/”.

I bambini cominciavano a formulare le prime ipotesi:

“É possibile seminare i semi freschi, appena tolti dal frutto? Potrà crescere la pianta in questo caso?” Alcuni, per i quali era essenziale, per la crescita della pianta, la lavorazione del terreno decidevano di provare a seminare subito i semi di ogni tipo di frutto. Altri pensavano, invece

³¹¹ Cfr., intervista in appendice, p.180.

che fosse necessario far seccare i semi prima di seminarli, così proposero di metterli in contenitori perché potessero seccare. A gruppi i bambini esaminavano i semi di ogni frutto, li contavano, notavano alcune differenze e somiglianze. Su una scheda annotavano le osservazioni e in particolare scrivevano quali frutti contenessero un numero di semi superiore agli altri. Alcuni bambini uscivano in giardino a seminare i semi freschi per poter verificare se quello che avevano ipotizzato fosse stato vero; altri decidevano di deporre alcuni semi a seccare nei contenitori. Dall'esperienza le insegnanti potevano capire se i bambini avessero abbastanza chiaro o meno il processo di riproduzione della pianta: dal seme alla pianta, al frutto e di nuovo al seme. L'attività mostrava abbastanza chiaramente in che misura i bambini avessero acquisito la necessità di un metodo di ricerca e di sperimentazione. Lo dimostrava il fatto che per allargare le proprie conoscenze essi prospettassero la possibilità di ipotesi diverse da verificare, senza attendere risposte definitive dall'insegnante e dando per scontato che per sapere e per avere delle certezze occorresse provare, come essi stessi avevano affermato nella discussione a gruppi.



Figura 34: Una foto dell'esperienza tratta dal "Quaderno di Corea" *Voglia di scoprire*.

All'inizio degli anni Ottanta, il progetto SCIS ebbe un ulteriore sviluppo: esso fu utilizzato per attuare una convergenza di obiettivi specifici da realizzare nei cosiddetti bienni didattici "cerniera" tra la scuola materna ed elementare e tra la scuola elementare e la media. Il

progetto condotto dal “Gruppo Ricerca e sperimentazione Emilio Cagidiaco,”³¹² aveva lo scopo di estendere la struttura concettuale e metodologica dello SCIS e i suoi contenuti, finora sperimentati soltanto all’interno delle scuole del Villaggio Scolastico di Corea, alle scuole materne di Livorno, la cui direzione, come abbiamo visto alla fine del secondo capitolo, era stata affidata a Luciano Pannocchia e ad alcune scuole elementari e medie della città. Nonostante quelli fossero gli anni in cui la Sperimentazione, nel Villaggio Scolastico stesse per estinguersi, il Progetto del “Gruppo Ricerca e sperimentazione Emilio Cagidiaco” dimostrò la volontà di ampliare e generalizzare i validi risultati a cui essa era pervenuta. Le attività che furono promosse in molte scuole di Livorno di tutti e tre gli ordini e che sono state raccolte in tre “Quaderni di lavoro sulla Didattica delle scienze”³¹³ fecero parte di un tentativo di estendere all’intera città una proposta di sviluppo curricolare organica e unitaria come quella ipotizzata e verificata negli anni Settanta all’interno del Villaggio Scolastico.

³¹² Emilio Cagidiaco è nato a Livorno l’8 febbraio del 1964. Ha frequentato le scuole elementari “Pilo Albertelli”, le medie “Micali” ed il Liceo scientifico sperimentale “Cecioni” indirizzo socio-pedagogico. Per questa sua scelta di studi ha frequentato nell’anno 1982-83 il circolo didattico “A. Modigliani” per il tirocinio pratico della didattica ed in modo particolare della didattica delle scienze: il metodo S.C.I.S.. Due mesi esatti dopo aver sostenuto l’esame di maturità, è andato ad accompagnare gli amici e compagni di tirocinio all’isola di Rodi, ma non è più ritornato. Dopo la sua morte è nato il “Gruppo Ricerca e sperimentazione Emilio Cagidiaco” allo scopo di studiare, con l’intervento di docenti universitari ed esperti, strategie nuove per un reale insegnamento scientifico all’interno delle scuole *materne ed elementari* di Livorno h

³¹³ Gruppo ricerca sperimentazione Emilio Cagidiaco, Quaderno di lavoro sulla didattica delle scienze, *Progetto mare*, Quaderno n.1, Livorno, 1985. Gruppo ricerca sperimentazione Emilio Cagidiaco, Quaderno di lavoro sulla didattica delle scienze, *Dai 5 anni il Progetto mare*, Livorno, anno scolastico 1986/1987. Gruppo ricerca sperimentazione Emilio Cagidiaco, Quaderno di lavoro sulla didattica delle scienze, *Progetto ambiente natura*, Livorno, anno scolastico 1987/1988.



Figura 35: Le copertine dei tre Quaderni “Dietro la lente”.

La proposta di lavoro, che alla scuola “Modigliani”, fu curata soprattutto dai maestri Gabriele Fantozzi e Maria Pia Buonocore e alla scuola materna “Agnoletti” dall’insegnante Marcella Mazzanti³¹⁴ prese il nome di “Progetto mare”. Di seguito, ho ritenuto opportuno riportare alcuni esempi degli itinerari didattici³¹⁵ realizzati nelle due scuole. L’esperienza alla scuola materna che ebbe come obiettivo finale, quello

³¹⁴ Marcella Mazzanti ha insegnato negli anni Ottanta in alcune scuole materne statali (scuola “Villa Cave Bondi” e scuola “Agnoletti”), dirette da Luciano Pannocchia. Ha partecipato a numerosi progetti di sperimentazione scientifica, ispirati al progetto SCIS, come il “Progetto mare” che le ha permesso di costruire, insieme ad altre insegnanti e col supporto del Direttore Pannocchia, dei curricoli organici ed integrati che assicurarono, in quegli anni, la continuità educativa tra i vari ordini delle scuole livornesi che aderirono al Progetto. L’intervista a Marcella Mazzanti che si è svolta nel suo appartamento, il 28 marzo 2012, è disponibile in formato digitale presso l’autrice.

³¹⁵ L’itinerario didattico per la scuola materna è stato ricavato dalle foto e dai materiali raccolti nel: “Libro-documentazione dell’anno educativo 1986/87 gentilmente fornito dall’insegnante Marcella Mazzanti. L’itinerario didattico per la scuola elementare “Modigliani”, invece si trova in Gruppo ricerca sperimentazione Emilio Cagidiaco, Quaderno di lavoro sulla didattica delle scienze, *Dai 5 anni il Progetto mare*, op. cit., pp. 89-92. Ricordo che esperienze simili furono realizzate anche in molte altre scuole di Livorno.

di provocare nei bambini un interesse spontaneo per la ricerca si realizzò prima di tutto con un'uscita sulla costa di Livorno (alle "Pozze dell'Accademia) finalizzata alla raccolta di materiali reperiti appunto lungo la costa, che potessero essere utilizzati per allestire un acquario in un angolo dell'aula adibito a laboratorio.



Figura 36: uscita sulla costa per reperire materiali per l'allestimento di un acquario.³¹⁶

L'esperienza successiva riguardò la verifica delle ipotesi dei bambini, relative allo stato di galleggiamento di alcuni oggetti. Ai bambini fu data la possibilità di verificare se le loro ipotesi fossero state esatte o meno, lasciandoli giocare con una vaschetta piena d'acqua ed oggetti. Essi arrivarono così a confrontare le ipotesi iniziali con i risultati ottenuti, facendo considerazioni (che furono annotate su una griglia d'osservazione) circa il peso, la forma e la dimensione.

³¹⁶ La foto è stata gentilmente concessa dalla maestra Marcella Mazzanti, che ha avuto la liberatoria dai genitori per la sua pubblicazione nel qui presente lavoro.



Figura 37: Esperienza sul galleggiamento degli oggetti.³¹⁷

| OGGETTI PRESI IN CONSIDERAZIONE | GIULIA | | MATTEO | | GABRIELE | | RICCARDO | | DANIELE | | CLAUDIO | | FULVIO | |
|---------------------------------|--------|---|--------|---|----------|---|----------|---|---------|---|---------|---|--------|---|
| | P | V | P | V | P | V | P | V | P | V | P | V | P | V |
| CARTA | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| TAPPO DI FERRO | O | X | O | X | O | X | O | X | O | X | O | X | X | X |
| TEGAMINO DI FERRO | O | X | X | X | X | X | O | X | X | X | X | X | X | X |
| COSTRUZIONE DI LEGNO | X | O | X | O | X | O | X | O | X | O | X | O | X | O |
| MOLLETTA | O | O | X | O | X | O | X | O | O | O | X | O | O | O |
| FOGLIA | X | O | X | O | X | O | X | O | X | O | X | O | X | O |
| TEGAMINO DI PLASTICA | O | O | X | O | X | O | O | O | X | O | X | O | X | O |
| TAPPO DI PENNARELLO | X | O | X | O | X | O | X | O | X | O | X | O | X | O |
| GOMMA | O | O | O | O | O | O | O | O | O | O | O | O | O | O |
| TAPPO DI SUGHERO | O | O | O | O | O | O | O | O | X | O | O | O | X | O |
| BICCHIERINO DI PLASTICA | O | O | O | O | O | O | O | O | O | O | O | O | O | O |

LEGENDA:
 P = PREVISIONE
 X = OGGETTO CHE AFFONDA
 O = OGGETTO CHE GALLEGGIA

DISCUSSIONE OSSERVAZIONE SU OGGETTI CHE AFFONDANO E GALLEGGIANO
 BAMBINI PRESENTI: n. 7

Figura 38: Griglia d'osservazione sulle ipotesi di galleggiamento degli oggetti.³¹⁸

Anche l'esperienza dei bambini della scuola elementare "Modigliani" ebbe inizio con un'uscita lunga la costa rocciosa per reperire materiali e organismi:

³¹⁷ Ibidem.

³¹⁸ La griglia è stata tratta da: Gruppo ricerca sperimentazione Emilio Cagidiaco, Quaderno di lavoro sulla didattica delle scienze, *Dai 5 anni il Progetto mare*, op. cit., p. 33.



Figura 39: l'immagine ritrae Arianna Terreni³¹⁹ della classe IV della scuola "Modigliani" durante l'uscita alle "Pozze dell'Accademia."

Una volta reperito il materiale i bambini passarono alla discussione e alla formulazione d'ipotesi su come mantenere in vita gli organismi reperiti. Dalla necessità di ricostruire artificialmente l'ambiente marino nacque l'esigenza di preparare il fondale dell'acquario, sistemare gli organismi in base ai punti di ritrovamento e formulare ipotesi sul comportamento degli organismi.



Figura 40: Il disegno dell'allestimento dell'acquario ritrae anche il maestro Fantozzi.³²⁰

³¹⁹ Intervista in appendice, p.

facemmo intorno agli ecosistemi. I ragazzi portarono due cassette da frutta. Le mettemmo insieme e creammo un unico ambiente, privo di pareti divisorie; vi introducemmo l'acquario completo di alghe, dafnie, piante acquatiche e pesci, da una parte; dall'altro il terrario ricco d'erba, di lombrichi, grilli e rane. Il tutto fu chiuso da una rete a maglie molto fini. Da quel momento cominciò il lavoro d'osservazione: i ragazzi passavano molto del loro tempo davanti all'ecosistema.”³²²

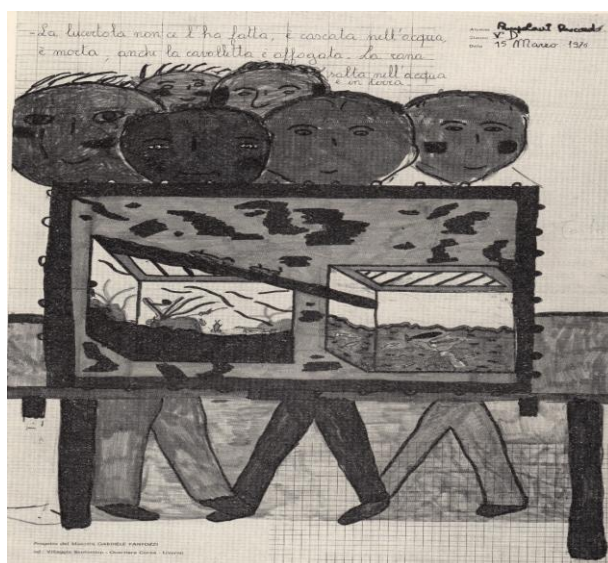


Figura 42: Disegno che ritrae un ecosistema creato mettendo uno accanto all'altro un acquario e un terrario.

³²² Fantozzi G., *Si può fare scuola. Esperienze di un maestro elementare*, “Quaderni di Corea” [settima serie], Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1978, pp. 32-33.

“Durante la realizzazione di queste attività” – afferma Fantozzi nell’intervista – “ho visto ragazzi difficili che avevano grosse difficoltà di apprendimento linguistico ed aritmetico, giungere per primi alle varie soluzioni. Mi ricordo che c’era un bambino che trascorrevva buona parte della giornata scolastica nell’osservazione, specie degli acquari e dei terrari, nella rappresentazione per immagini di vari organismi, che a lui piacevano in modo particolare; quando tornava a casa dedicava del tempo al reperimento di animali che erano necessari quali cavallette, grilli, lucertole ramarri...”³²³

³²³ Cfr., intervista in appendice, p.

3.1 Sperimentazioni sulla lingua italiana:

Come abbiamo visto, la scuola elementare, dal “Tempo Pieno per le classi elementari” non solo raccolse e portò ad un ulteriore sviluppo, i presupposti principali della ricerca scientifica, maturati attraverso la sperimentazione del Progetto SCIS, ma anche molti fermenti innovativi dettati da un modo nuovo d’intendere il problema linguistico. Non si può dimenticare, infatti che al “Tempo pieno per le classi elementari” arrivò Gianni Rodari che aiutò gli insegnanti a trovare le strategie per mettere i bambini nelle condizioni d’inventare storie³²⁴ e che proprio da lì partì da parte dei maestri delle elementari insieme agli operatori scolastici delle “Pistelli” la richiesta di un intervento illuminante da parte di Franca De Angelis³²⁵ per risolvere i problemi posti dalle difficoltà nell’espressione verbale dei ragazzi di Corea. Fino a quel momento, infatti, gli insegnanti elementari, fedeli alle impostazioni tradizionali, continuavano a insegnare un tipo di grammatica astratto-normativa che non riusciva ad ottenere effetti sulle realizzazioni linguistiche degli alunni, mentre gli insegnanti del “Tempo pieno per le classi elementari” o comunque gli insegnanti elementari più aperti, consci della necessità di dover indirizzare il loro lavoro su nuovi binari, avevano rifiutato in blocco la grammatica tradizionale, ma non avendo trovato soluzioni alternative al problema si limitavano a “correggere gli errori”. Il gruppo di lavoro che

³²⁴ Rodari G. *Voglia di scoprire. Storie inventate da ragazzi*, “Quaderni di Corea” [quarta serie], Op. cit.

³²⁵ De Angelis F., *Verso una nuova didattica dell’Italiano*, “Quaderni di Corea”, [sesta serie], op. cit.

si venne a formare e che si riuniva, una volta alla settimana attorno alla Professoressa De Angelis, per un corso di aggiornamento sulla nuova didattica dell'Italiano, soprattutto per quel che riguardava l'espressione scritta, si divise intorno a due impostazioni didattiche diverse. Secondo la prima dovevano essere presentati ai ragazzi esercizi strutturati e graduali e schede di osservazione visiva, di successione temporale e spaziale. I ragazzi dovevano prima esprimere in forma orale le loro esperienze, poi, insieme al maestro si giungeva alla formulazione della frase scritta. “un ragazzo va alla lavagna,” – afferma Gabriele Fantozzi – “scrive la prima frase, c'è la correzione da parte dei compagni; poi ciascuno scrive la frase nel suo quaderno, in un primo momento, ricopiando dalla domanda; in un secondo momento scrivendo autonomamente. L'espressione scritta diventa, così il risultato del lavoro di tutti, il frutto di un'esperienza concreta e motivante e i ragazzi si abituanano a scrivere e a leggere frasi ben organizzate e di senso compiuto.”³²⁶L'altra impostazione, invece, imputava alla prima il non rispetto per la creatività e per l'interiorizzazione individuale nell'espressione scritta: “Anch'io sono d'accordo con quest'ultima impostazione che permette un'interpretazione personale della realtà e una maniera autonoma di esprimersi. [...] Perché non si deve dare al ragazzo la possibilità di scrivere senza il timore della 'penna rossa'? Quando ne sente la necessità, egli, come prende il pennello e pittura, così prende la penna e scrive.”³²⁷

³²⁶ Fantozzi G., *Si può fare scuola. Esperienze di un maestro elementare*, “Quaderni di Corea” [settima serie], Op. cit., p. 90.

³²⁷ Ivi, p.91.

3.1.1 Un Quaderno per scrivere disegnare e conteggiare:

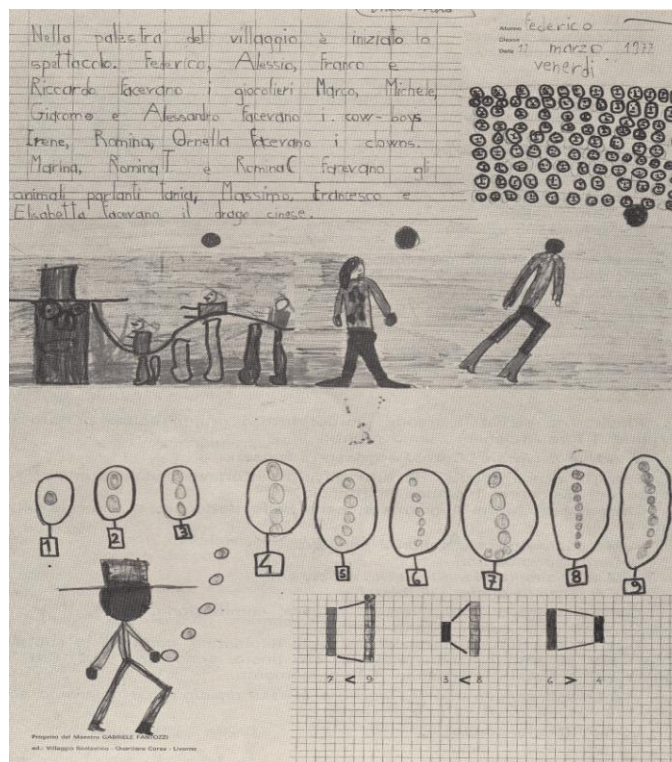


Figura 43: Il nuovo quaderno di Fantozzi: In alto le righe, al centro il disegno e i basso i quadretti

Il maestro Fantozzi, negli anni 1972/75, per favorire le capacità espressive dei ragazzi e per aiutarli a individuare i nodi concettuali tra le varie discipline ideò un quaderno con una nuova disposizione grafica:

“Anno 1973-74 Scuola ‘Modigliani’. I miei alunni sono in terza, il babbo di Alessandro ha la possibilità di farci avere dei fogli grandi pieghevoli (sono quelli che vengono usati per lavori meccanografici) ci sono spazi a righe, a quadretti e degli spazi vuoti Siamo tutti entusiasti: si racconta, si descrive, si rappresenta per immagini, si fanno calcoli; sulla grande pagina non si perde un minimo spazio. Quando presento i lavori ultimati ai colleghi, li vedo molto interessati: i colori vivi ed espressivi dei disegni si fondono al carattere calligrafico, dando al tutto un qualcosa

di artistico. Scuola Modigliani', anno 1974-75. Abbiamo finalmente il nuovo quaderno stampato. Di fronte al nuovo quaderno completato, l'insegnante ha una visione d'insieme del suo alunno. L'alunno è compiaciuto di fronte a questo suo 'quadro': forse non è riuscito troppo bene nel racconto, vi è qualche errore, ma questa lacuna è controbilanciata dal buon risultato del disegno, dall'esercitazione aritmetica. Chi ha serie difficoltà nell'espressione linguistica, aritmetica, il suo dialogo con il mondo esterno, nel foglio, lo esprime nel disegno, che ha il suo spazio, la sua importanza, che è sullo stesso piano degli altri due lavori, che non ha saputo eseguire.

Col nuovo quaderno si procede per argomenti collegati: la lingua si fonde alla rappresentazione per immagini ed al calcolo aritmetico: il complicato e difficile lavoro di interdisciplinarietà trova in esso uno strumento idoneo e funzionale.”³²⁸

³²⁸ Fantozzi G., *Si può fare scuola. Esperienze di un maestro elementare*, “Quaderni di Corea” [settima serie], Op. cit, p. 88.



Figura 44: L'articolo³²⁹ del "Quartiere" sul nuovo quaderno di Fantozzi.

3.1.2 Un Manifesto per comunicare col Quartiere:

Il maestro Gabriele Fantozzi, propose ai bambini di fare un manifesto da affiggere ai muri del Quartiere per lasciare un messaggio alle persone di Corea. L'esperienza oltre ad avere come obiettivo quello di contribuire a sviluppare le capacità linguistiche ed espressive della classe avrebbe anche favorito il senso di partecipazione dei bambini alla vita del Quartiere. Una volta deciso lo slogan e l'argomento del manifesto ("La scuola è di tutti") i bambini si divisero in quattro gruppi e cominciarono a disegnare e a colorare su un grande foglio bianco di carta da pacchi. Quando furono completati, i quattro fogli grandi, furono attaccati insieme col nastro adesivo per formare un unico gigantesco manifesto che fu consegnato al vigile di quartiere.

³²⁹ Articolo non firmato, *Il quaderno di...Fantozzi. Scrivere, disegnare, conteggiare, un solo discorso. Una nuova occasione di espressività congiunte*, [mensile del Quartiere Corea-Livorno], anno IV, numero doppio 22-23, Luglio-Dicembre 1975, p. 8.

“Un sabato mattina” – scrive Fantozzi – “mentre noi insegnanti eravamo a scuola a fare la programmazione, a un certo punto sentii battere ai vetri della classe [...] – Maestro, venga fuori, vedesse bello, l’hanno messo proprio ora!- [...] È un’altra cosa dai soliti manifesti pubblicitari, c’è la spontaneità dei ragazzi, la loro arte, il loro messaggio. [...] Intanto le prime persone si fermano: sono le mamme che vengono da far la spesa, i compagni dei ragazzi, alcuni operai. È una cosa nuova, ma più che altro vera.”³³⁰



Figura 45: Il manifesto affitto ai muri del Quartiere.

³³⁰ Fantozzi G., *Si può fare scuola. Esperienze di un maestro elementare*, “Quaderni di Corea” [settima serie], Op. cit, pp. 83-84.

3.1.3 Le attività proposte dall'insegnante di biblioteca:

L'insegnante di biblioteca, alla scuola "Modigliani", negli anni della sperimentazione, aveva dei compiti ben precisi. Prima di tutto doveva partecipare attivamente, insieme agli altri insegnanti, alla programmazione del lavoro. Era sua responsabilità, inoltre, l'organizzazione del materiale librario, in modo da renderne la consultazione semplice ed accessibile specialmente agli alunni. Doveva fare precise proposte d'acquisto, di rinnovo e di manutenzione di tutto il materiale (insieme ai colleghi e ai genitori) necessario allo svolgimento del lavoro di ricerca. Sempre per guidare gli alunni ad una esplorazione chiara e completa, aveva il compito di ricercare i documenti necessari nell'ambito anche delle altre biblioteche della città e di costruire ex novo documenti e testimonianze, facendo fotografie, diapositive, registrazioni, etc. Ecco la testimonianza di Genni De-Pas Albertini³³¹ che per un anno intero fu insegnante di biblioteca:

“Un anno, in cui non ebbi la classe, perché avevo un orario ridotto per l'allattamento, mi occupai della biblioteca. Un tipo di attività era il 'libro-forum' che si svolgeva appunto in quello spazio. Noi avevamo organizzato il lavoro con alcuni gruppi di ragazzi: si leggeva insieme un libro, se ne parlava e poi si programmava un incontro con l'autore. Una

³³¹ Genni Albertini, ha insegnato per molti anni alla scuola elementare Modigliani con il maestro Gabriele Fantozzi. Per tre anni, circa, ha lavorato nella biblioteca della scuola. Oggi fa attività di Doposcuola come volontaria presso l'Associazione Don Nesi in Corea. L'intervista si è svolta nei locali dell'Associazione il 21 marzo 2012.

volta abbiamo letto “Vacanze col padre” di Marcello Argilli.³³² Questo libro narra la storia di un padre separato che parlava di se stesso al figlio, inventando storie fantastiche, tanto che il ragazzo lo aveva mitizzato. Una volta, durante una vacanza insieme, il figlio si accorse che il padre non era affatto un eroe e restò dapprima molto deluso, ma, in un secondo tempo, comprendendo le motivazioni delle sue fantasie, riuscì ad accettarlo e ad apprezzarlo per quello che era. Questo libro interessò moltissimo i ragazzi, che si prepararono con impegno all’incontro con Marcello Argilli, incontro che si rivelò emozionante e coinvolgente per tutti noi. Nel gruppo degli alunni in biblioteca c’era anche una ragazza non vedente, eppure, pur non conoscendo il braille e non avendo nessuno di noi la specializzazione per la sua disabilità, riuscimmo a coinvolgerla e a farla lavorare con noi.”³³³

Nell’archivio della “Fondazione Nesi” ho ritrovato un fascicolo³³⁴ che riguarda proprio l’attività di “Libroforum” di cui parla Genni Albertini. Nel titolo della breve relazione compresa nel fascicolo il “Libroforum” è spiegato con il termine “Valutazione critica di un libro”. Ecco che cosa è scritto nella Premessa: “La scelta del libro oggetto di ‘Libroforum’ viene effettuata insieme e con il parere favorevole di tutti gli insegnanti di classe della fascia interessata, dopo la lettura e la

³³² Argilli M. *Vacanze col padre*, Mondadori Scuola, Milano, 1990.

³³³ Cfr., intervista in appendice, p.

³³⁴ Scuola Modigliani, a.s. 1982/83, Attività, Biblioteca, ins, G.De-Pas Albertini.

discussione su più libri per ragazzi.” L’itinerario didattico proposto dall’insegnante è diviso in più fasi: la prima fase riguarda il ritaglio e il montaggio del libro da parte dell’insegnante, la seconda fase la discussione del libro e la terza fase l’incontro con l’autore. Nel fascicolo sono riportati i verbali relativi alla discussione del libro insieme ai ragazzi.

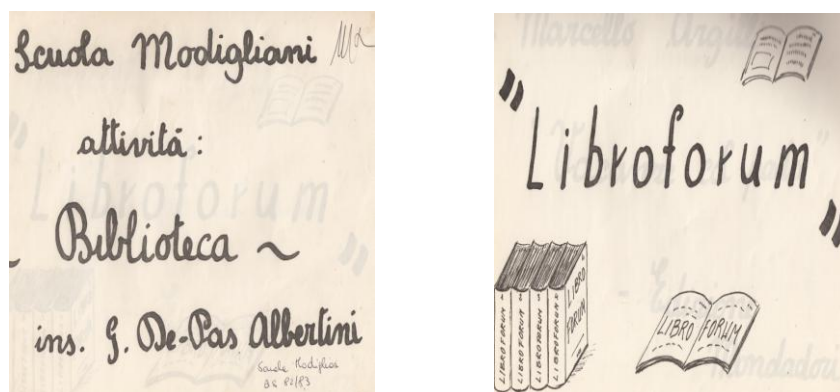


Figura 46: Le copertine sul fascicolo del “Libroforum”

3.1.4 Esperienze di animazione teatrale:

Il maestro Gabriele Fantozzi, per le attività di Drammatizzazione, faceva spesso uso dei burattini di cartapesta. Il burattino essendo un mezzo espressivo molto efficace, consentiva ai bambini non solo di acquisire, gradualmente la capacità di esprimersi per mezzo del gesto e della parola, ma soprattutto di lavorare sulla lingua, manipolandola e costruendola in maniera “creativa”, cioè autonomamente, cercando dentro di sé, come direbbe Francesco Tonucci, “la ricchezza della comunicazione.”³³⁵ Inoltre far vivere ed inventare personaggi originali, permetteva loro oltre di “sviluppare abilità e competenze

³³⁵ Tonucci F., *La creatività. Spunti per un discorso educativo*, “Quaderni di Corea”, Op. cit., p. 10.

trasversali”³³⁶ anche di fuoriuscire dagli stereotipi imposti “dagli eroi dei fumetti dei films e della cronaca nera.”³³⁷ Fantozzi per far nascere nei bambini il desiderio di darsi da fare per metter su la drammatizzazione, utilizzò un simpatico artificio narrativo con il quale ottenne un completo coinvolgimento emotivo e un profondo senso di responsabilità da parte dei bambini intorno alla realizzazione del lavoro:

“Mi sono fatto aiutare in questo lavoro da ‘Amedeo’ un burattino di cartapesta, che mi sono costruito. Mi sono messo dietro il teatro dei burattini, che ci eravamo, nel frattempo costruiti e ho cominciato a dire:

- Ieri, quando fuori pioveva e tuonava, ho incontrato un vecchio con una barba lunga e un bastone, sul quale si appoggiava; era triste e pensieroso, mi sono avvicinato e gli ho chiesto:

- Cosa c'è che non va, ti senti male, come ti chiami? -

³³⁶ Cfr., intervista in appendice.

³³⁷ Fantozzi G., *Si può fare scuola. Esperienze di un maestro elementare*, “Quaderni di Corea” [settima serie], Op. cit, p. 67.

A questo punto scompare la mia faccia dietro il telo del teatro e viene fuori il burattino.

- Ciao, ragazzi, sono Amedeo, un cantastorie; sono molti anni che vado di quartiere in quartiere, a raccontare storie ai grandi e ai piccini, ma ora, sono rimasto senza, ce ne vogliono delle nuove, la gente vuole sempre cose nuove; ho bisogno del vostro aiuto, mi volete dare una mano? -

-Sì, sì, Amedeo - rispondono i ragazzi.

- Guardate che vi prendo in parola, ci conto. -

- Non aver paura, Amedeo, se ti diciamo di sì, ci puoi credere. -

- Ma state attenti, devono essere proprio nuove, non quelle solite che si sentono e si vedono tutti i giorni, alla televisione o al cinema, o che si leggono sui giornalotti. -

- D'accordo, ma ci devi aiutare anche tu.-

- Va bene, allora, al lavoro. -

Esco dal teatrino, ho in mano Amedeo, i ragazzi continuano a guardare il burattino, si avvicinano; gli toccano la barba, lo vogliono prender in mano.

- Ragazzi, ora, dobbiamo metterci sotto, l'avete promesso a Amedeo. - »³³⁸



Figura 47: Il burattino Amedeo.³³⁹

I bambini divisi in tre gruppi procedettero all'invenzione della trama e dei suoi personaggi: ogni gruppo avrebbe dovuto rappresentare la sua storia su di un grande foglio: "Ci sono volute due ore buone, un paio di barattoli di tinta sono finiti in terra; nonostante i grembiulini che i ragazzi hanno quando ci sono da fare certi lavori, c'è sempre qualcuno che si è sporcato le scarpe, le maniche o la gonnella o i pantaloni; le mani sono tutte tinte, ma tutto questo non vuol dire niente, fa parte del

³³⁸ Fantozzi G., *Si può fare scuola. Esperienze di un maestro elementare*, "Quaderni di Corea" [settima serie], Op. cit, p. 67.

³³⁹ L'immagine è stata tratta da: *Si può fare scuola. Esperienze di un maestro elementare*, "Quaderni di Corea" [settima serie], Op. cit, p. 68.

lavoro; l'importante è essere riusciti nell'intento: sono venuti fuori degli ottimi lavori; i ragazzi hanno messo a fuoco i personaggi, che nella discussione potevano essere incerti; hanno impressionato i paesaggi, che a sole parole erano vaghi: la storia prende sempre più corpo e diventa sempre più parte del gruppo.”³⁴⁰ Il giorno dopo i ragazzi cominciarono, guidati dagli insegnanti, a costruire i burattini usando la lana e la stoppa per i capelli e la gomma piuma per il corpo.



»341

Figura 48: La costruzione dei burattini.

I bambini dovevano provare i dialoghi: il modo migliore per farli acquistare consapevolezza dei loro gesti, dei loro movimenti e dei loro dialoghi era quello di farli provare allo specchio: “Andare allo specchio in classe non è una novità, quindi, i ragazzi a turno, vanno si guardano, fanno le linguacce, i movimenti più strani, parlano,

³⁴⁰ Ivi, p. 70

³⁴¹ Ivi, p. 71.

modificano il timbro della voce per far parlare il burattino e aggiungono nuove cose alla storia.”³⁴²

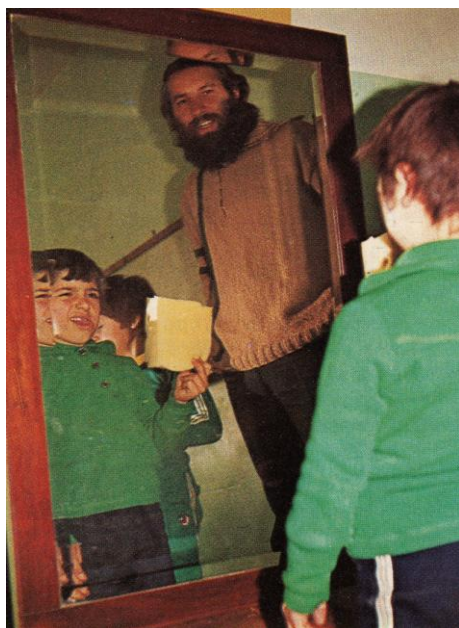


Figura 49: I bambini provano allo specchio.

Ora i bambini dovevano scegliere le musiche: “ – Questa va bene per la storia della luna; no, è troppo movimentata, ci vuole una musica più ‘misteriosa’ , sentite questa, è meglio, sì, sì, maestro, scegliamo questa. - ”³⁴³

I bambini misero in scena lo spettacolo e il maestro Fantozzi, con grande coerenza ritornò all’espedito del burattino “Amedeo”: “Il giorno dopo Amedeo è al suo posto, dietro il telo bianco del teatro. [...]

³⁴² *Si può fare scuola. Esperienze di un maestro elementare*, “Quaderni di Corea” [settima serie], Op. cit, p. 71.

³⁴³ *Ivi*, p. 71.

La faccia del burattino scompare e entrano in campo i ragazzi. Amedeo ora è dalla parte di là con gli spettatori, che sono i ragazzi delle altre classi; ascolta i dialoghi, le musiche, osserva le scene, le facce dei personaggi, sente i commenti di chi ascolta. È soddisfatto: sono storie nuove, che sanno proprio di loro, di quei bimbi che si sforzano di essere se stessi.”³⁴⁴

3.1.5 Esperienze di animazione audiovisiva:

Dalle parole della già citata intervista fatta a Ettore Gagliardi, che negli anni Settanta, era insegnante di laboratorio, specializzato in fotografia ed animazione audiovisiva, alla scuola elementare “Modigliani” traspare un certo giustificato rancore, nei confronti della scuola italiana, che all’epoca non era ancora stata in grado di accettare le poche proposte che c’erano state finalizzate alla valorizzazione del mezzo audiovisivo come uno strumento suggestivo di espressione e creatività.

“Il discorso degli audiovisivi non era riconosciuto dal Ministero all’interno della programmazione dell’area linguistica. Noi facevamo perdere tempo ai ragazzi, invece d’insegnare loro a leggere, a scrivere e a fare di conto e molti maestri furono, per questo denunciati dai genitori. Ciò avvenne a Pisa e, per fortuna, non a Livorno. Corea era un quartiere

³⁴⁴ *Si può fare scuola. Esperienze di un maestro elementare*, “Quaderni di Corea” [settima serie], Op. cit, p. 71.

molto disagiato e forse proprio per questo, era più aperto degli altri alle novità..”³⁴⁵

L’attività che andrò a descrivere nelle pagine seguenti faceva parte del materiale raccolto nel “Quaderno di Corea” *Il cinema va a scuola*³⁴⁶ che contiene la documentazione dei films prodotti negli anni Settanta nelle scuole statali, materne, elementari, medie e superiori della città, finalizzata ad un tentativo di autoaggiornamento dei docenti nei confronti di diverse esperienze nel settore audiovisivo, filmico e televisivo. Il materiale raccolto nel suddetto “Quaderno di Corea” fece parte di una Rassegna di esperienze di animazione audiovisiva e filmica organizzata nel maggio del 1977 dall’Istituzione sperimentale del Villaggio scolastico di Corea. “In sostanza la manifestazione” – scrissero Enzo Bonamini, Flavio Nebiolo e Romolo Pranzetti, i promotori della Rassegna, - “ha avuto un esito positivo, non tanto per la partecipazione (hanno aderito n. 7 scuole, il pubblico ha seguito in modo saltuario e con presenze mai esaltanti) quanto per il dibattito sollevato e, soprattutto per la qualità degli interventi e del materiale presente nei vari settori. [...] Non così, ci eravamo detti, deve essere la scuola. La scuola che, spesso è solo strumento di trasmissione della cultura, ha in sé tuttavia, la possibilità di produrre anche cultura, se non altro recependo dalla società gli aspetti maggiormente stimolanti, creativi, innovativi e respingendo

³⁴⁵ Cfr., intervista in appendice, p.

³⁴⁶ Bonamini E., Nebiolo F., Pranzetti R., *Il cinema va a scuola. Esperienze vissute nelle classi*. “Quaderni di Corea”, [settima serie], Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1978.

quanto invece tende a dare della realtà una visione storica, distorta, statica.”³⁴⁷



Figura 50: La copertina del “Quaderno di Corea” *Il cinema va a scuola*.

All'interno della Rassegna, Ettore Gagliardi, insieme ai bambini del II ciclo della scuola elementare “Modigliani” realizzò un “Super 8” non sonoro, della durata di tre minuti, intitolato “Il mondo in cui viviamo”. Lo scopo dell'attività fu quello di rivalutare la creatività dei bambini, facendoli diventare operatori e animatori del loro stesso lavoro. In questo modo si veniva a capovolgere il tradizionale rapporto tra adulto e bambino che, molto spesso vedeva l'adulto come l'interprete principale della realtà e il bambino come il semplice “raccoltore”. “Operando in una scuola sperimentale la situazione ha avuto, senza dubbio, dei vantaggi.” - scrive Ettore Gagliardi. - “ Pur senza l'appoggio di esperti, il lavoro si è avvalso di una realtà oggettiva favorevole, che assegna un ruolo ben definito al campo dell'immagine e degli audiovisivi in

³⁴⁷ Ivi, pp. 13-14.

genere.”³⁴⁸La decisione di fare il film è stata presa singolarmente e a piccoli gruppi. L’idea da presentare agli altri è stata scritta e raffigurata graficamente. L’idea scelta dai bambini è stata ulteriormente ampliata. Molto importante è stato anche il momento della determinazione da parte degli alunni di come e dove filmare. Prima di procedere alla ripresa sono stati presi democraticamente accordi sul materiale e sugli attori. Nonostante l’eterogeneità del gruppo che era “verticale” (formato cioè da bambini appartenenti a fasce di classi diverse III - IV - V) l’esperienza è stata senza dubbio positiva. Superata l’incertezza del primo momento, scattata “la molla” del film, il lavoro è stato portato avanti con un certo entusiasmo. “L’esperienza,” – scrive Gagliardi – “è servita oltretutto ‘per scoprire il valore delle cose e dei rapporti, per produrre, per stringere amicizie e per avere interessi in comune.’³⁴⁹Ma al di là delle classi aperte e di un tipo d’impostazione scolastico, l’esperienza audiovisiva, permette, se vogliamo, l’affermarsi in generale della personalità di ogni bambino, che costantemente è messo a confronto con le proprie idee e con quelle degli altri.”³⁵⁰Tra le proposte, che inizialmente vennero fuori, il gruppo, dietro discussione comunitaria si indirizzò verso l’argomento dei cow-boys. Fu deciso di abbinare alla violenza l’amicizia, così da valorizzare il soggetto scelto attraverso la tecnica del contrasto. Dall’idea che fu discussa e ampliata singolarmente e per gruppi si svilupparono

³⁴⁸ Ivi, p. 58.

³⁴⁹ De Bartolomeis F., *Scuola a tempo pieno*, Feltrinelli, Firenze, 1972, p. 113.

³⁵⁰ Bonamini E., Nebiolo F., Pranzetti R., *Il cinema va a scuola. Esperienze vissute nelle classi*. “Quaderni di Corea”, Op. cit., p. 59.

nuove immagini e racconti. Ecco uno dei tanti esempi che furono valutati e “vagliati” dai bambini.

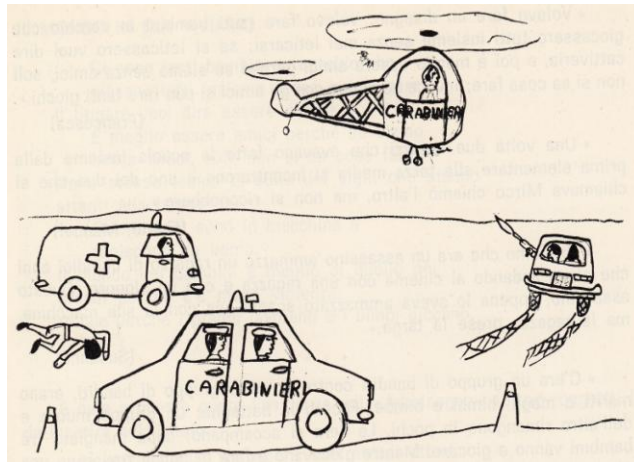


Figura 51: Un disegno ³⁵¹ di un'idea per la trama del “super 8”.

“C’era una volta due rapinatori sconosciuti che rubavano sempre. Una volta andarono da un loro amico che spiegava come fare i furti, ma nello stesso tempo venne la polizia per prenderli; loro presero le pistole e incominciarono a sparare contro i poliziotti, ma i poliziotti che erano furbi circondarono la casa e riuscirono a prenderli.”³⁵² Rifacendosi al materiale elaborato, i bambini decisero di “stendere” un copione al quale attenersi rigorosamente per il filmato. Ecco la “sinossi”:

³⁵¹ Il disegno è tratto da Bonamini E., Nebiolo F., Pranzetti R., *Il cinema va a scuola. Esperienze vissute nelle classi*, Op. cit., p. 61.

³⁵² Ivi, p. 61.

“Ci sono tanti bambini in cerchio che giocano tutti insieme senza mai litigare. Il litigare vuol dire essere cattivi. È meglio essere amici perchè se siamo senza amici, soli, non si sa che cosa fare. Nello stesso tempo ci sono dei vigili che stanno attenti alla banca. Due uomini sono in macchina e rapiscono un uomo. Il mondo dei bambini è meglio di quello dei grandi perchè c'è meno violenza. Anche perchè i grandi lavorano e i bimbi giocano.”³⁵³

Inizialmente un bambino ebbe il compito di girare il “Super 8” con la cinepresa, ma volendo anche lui partecipare direttamente, il gruppo decise di passarlo all'insegnante. Ecco il commento finale di Ettore Gagliardi riguardo al “Super 8” realizzato: “La valutazione del lavoro non può essere che positiva [...] soprattutto per la manipolazione di linguaggi e tecniche che potranno rendere ‘l'individuo consapevole e capace di demistificare il sistema di messaggi e suggestioni che deve essere al servizio dell'uomo e non viceversa’³⁵⁴”³⁵⁵ All'interno della

³⁵³ Bonamini E., Nebiolo F., Pranzetti R., *Il cinema va a scuola. Esperienze vissute nelle classi*. Op. cit., p. 63.

³⁵⁴ Santoni Rugiu A., Fagni E., *Insegnamento come animazione. Guida per gli insegnanti della scuola dell'obbligo*, La Nuova Italia Editrice, Firenze, 1976, p. 91.

³⁵⁵ Bonamini E., Nebiolo F., Pranzetti R., *Il cinema va a scuola. Esperienze vissute nelle classi*. Op. cit., p. 64.

“Rassegna delle esperienze di animazione audiovisiva e filmica” fu molto interessante anche il “Super 8” realizzato sempre nell’anno scolastico 1976/77, con la supervisione di Ettore Gagliardi “questa volta, non più soltanto dai bambini delle classi III, IV e V, ma da tutta la scuola nella sua totalità.”³⁵⁶La realizzazione dello stesso fu ispirata dall’idea del Circo; un circo un po’ particolare, in cui si alternarono scene con animali e storie inventate,(“un circo fatto in casa in definitiva.”³⁵⁷)Inizialmente i bambini furono divisi dagli insegnanti in due gruppi: il primo addetto alla costruzione dei “burattini” di cartapesta che, portati nelle strade del rione, sarebbero serviti a richiamare l’attenzione delle persone sul circo; il secondo, impegnato nella stesura di un copione di drammatizzazione sulla scena. Lavorando però nello stesso padiglione, vedendo che la grandezza e la fisionomia dei burattini rispondevano ad alcune esigenze del copione che stava nascendo, i due gruppi finirono col fondersi col portare a termine insieme il lavoro. Dopo aver fatto il giro con tutta la scuola nelle strade del rione, i ragazzi sul palcoscenico drammatizzarono la storia, mimando quello che avevano registrato in precedenza. Per la realizzazione del filmino quindi si passò dall’animazione di oggetti al “montaggio di scene per ottenere l’effetto desiderato, servendosi di una tecnica cinematografica ben precisa. Anche la partecipazione di alcuni genitori alle attività fu uno dei momenti più qualificanti del lavoro stesso.

³⁵⁶ Ivi, p. 65.

³⁵⁷ Ivi, p. 65.



Figura 52: Prova di trucco (Genni Albertini col figlio del maestro Fantozzi, Metello) e prove delle maschere per la drammatizzazione.

3.1.6 “L’invenzione di storie” col maestro Ilario Belloni:

Nel 1974, il maestro Ilario Belloni³⁵⁸ arrivò alla scuola elementare “A.Modigliani”. Egli conosceva già da tempo il lavoro sulla fantasia che, grazie anche all’intervento di Gianni Rodari,³⁵⁹ si svolse soprattutto

³⁵⁸Cfr., intervista in appendice, p. Di seguito riporto il ritratto che il maestro Belloni ha fatto di se stesso nel suo racconto: *Il fantastico mondo di Ut, Città Nuova, Roma, 2000*: “Sono nato in un paese della bassa bergamasca, Arzago d’Adda, nel 1945. “Nel 1968 sono arrivato, quasi per caso, a Livorno, dove ho potuto (finalmente) fare un lavoro che mi permettesse di esprimere tutta la voglia di creatività che avevo dentro: insegnare. Per i miei alunni ho cominciato a scrivere favole e filastrocche: per divertirli, innanzi tutto, ma anche per aiutarli a riflettere. Quelle storie capitarono in mano a Gianni Rodari, che ne incoraggiò la pubblicazione e scrisse anche una presentazione molto lusinghiera. Da allora ho continuato a scrivere. Ai ragazzi che leggono le mie storie vorrei comunicare soprattutto la speranza: che il mondo che ci sta intorno lo possiamo migliorare, e che tutti i bruchi o vermicciattoli diventano farfalle, prima o poi. Basta un po’ di buona volontà.”

³⁵⁹ Rodari G. *Voglia di scoprire. Storie inventate da ragazzi*, “Quaderni di Corea”, Op. cit.

nell'ambito del "Tempo pieno per le elementari". Nell'introduzione del "Quaderno di Corea, infatti, nel quale raccolse una serie di storie costruite con la collaborazione dei bambini di Corea, scrisse: "Queste storie, forse non le avrei scritte se non fossi arrivato, quattro anni fa, alla scuola elementare di Corea. Qui, infatti, ho trovato una scuola, dove la fantasia era già di casa."³⁶⁰ Gianni Rodari che presentò il libro ne colse la freschezza e l'originalità creativa:

“ Ilario Belloni” – scrisse Rodari – “è autentico scrittore per bambini, in questo libro, perchè offre loro giocattoli ben costruiti, facili da scoprire e da usare, disposti anche a lasciarsi manipolare, trasformare, guardar dentro.”³⁶¹

Nel 1978 in *Azioni educative nel tempo pieno della scuola elementare*³⁶² riportò in maniera molto puntuale e rigorosa una serie d'itinerari didattici elaborati insieme agli insegnanti della scuola "Modigliani". In esso lo scrittore espresse la necessità di fare una scuola basata sulla ricerca e su solidi fondamenti scientifici, psicologici e didattici: "Il nostro schema di lavoro programmato, pur nei suoi limiti, poggia su alcuni presupposti che siamo venuti maturando in questi anni e

³⁶⁰ Belloni I., *Un due tre una volta c'era un re*, "Quaderni di Corea", [settima serie], Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1977, p. 9.

³⁶¹ Belloni I., *Un due tre una volta c'era un re*, Op. cit., p. 8.

³⁶² Belloni I., *Azioni educative nel tempo pieno della scuola elementare*, "Quaderni di Corea" [settima serie], Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1978.

che in parte costituiscono il substrato su cui fu a suo tempo costruita la sperimentazione di un nuovo curriculum scientifico, portato avanti fin dal 1972 sotto la guida del Prof Alberto Bargellini dell'Università di Pisa (vedi "Osservo, cerco, scopro" e "Voglia di scoprire" nei Quaderni di Corea Ed. L.E.F.) e di un nuovo modo d'intendere il problema linguistico, iniziato sotto la guida della Prof. Franca De Angelis (vedi "Verso una nuova didattica dell'Italiano" nei Quaderni di Corea, Ed. L.E.F).”³⁶³

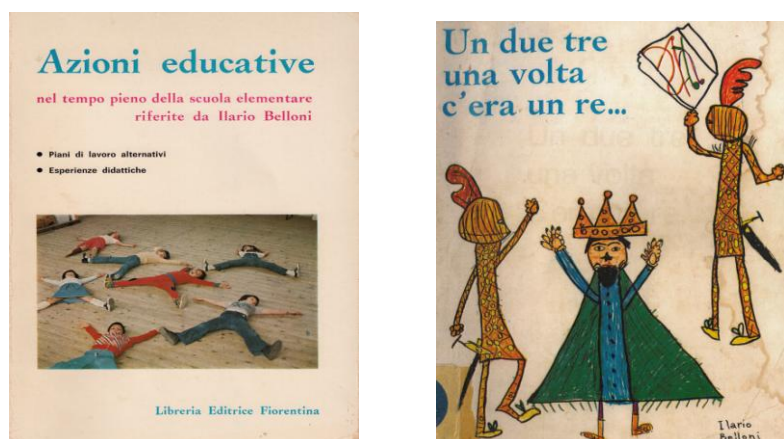


Figura 53: I due “Quaderni di Corea” scritti da Ilario Belloni

³⁶³ Ivi, p. 11.

CONCLUSIONI

La proposta di questo lavoro si colloca nel quadro concettuale delle pratiche di ricerca qualitativa. Per raccogliere un ampio campione di testimonianze orali, infatti, ho fatto uso della metodologia dell'intervista non direttiva "rogersiana",³⁶⁴ evitando, cioè, una rigida strutturazione delle domande. L'impostazione libera dei colloqui e la totale "centratura" sull'intervistato mi ha permesso di impostare il mio lavoro non solo sulla base delle argomentazioni verbali dei soggetti, ma anche sulle loro componenti emozionali e mi ha consentito di instaurare con essi una vera e propria relazione partecipata. Per evitare condizionamenti che avrebbero pregiudicato l'autenticità delle risposte, molto spesso, mi sono limitata a dare uno stimolo iniziale e a mantenere, da parte mia, un ascolto costante e "partecipato". Ogni soggetto intervistato, nella sua irripetibile unicità e originalità, ha portato un valido contributo ad una ricostruzione "inedita" del contesto del Villaggio Scolastico, da integrare con le informazioni ottenute attraverso l'indagine sui documenti scritti. La scelta di usare il registratore, nelle interviste, mi ha aiutato in questa direzione perchè mi ha dato la possibilità di osservare una serie di aspetti che, altrimenti, sarebbero andati perduti (ad esempio le sfumature del tono della voce, i gesti, i movimenti del corpo, lo stato di tranquillità o di agitazione dei soggetti). In questo modo ho potuto ricreare anche a distanza il clima dell'intervista ed ottenere risposte più ricche, complesse e dotate di un maggior livello di profondità. Nel ricercare una convergenza tra le fonti scritte dell'archivio e le testimonianze "vive", le prime hanno acquisito

³⁶⁴ Rogers V.CR., *la terapia centrata sul cliente*, trad. it Firenze, Martinelli, 1970.

una nuova posizione nell'ambito delle categorie interpretative della ricerca da me impostata. Alla luce delle interviste, le parole scritte, non possono più essere accolte da chi legge, come verità indiscutibile e calata dall'alto, ma come messaggi da interpretare attraverso la "rifrazione" dei molteplici e spesso, tra loro contrastanti punti di vista. Nel passaggio continuo dal passato delle fonti al "qui ed ora" delle interviste, Le prime, a mio parere, hanno permesso di dare conto dei processi nella loro dinamicità: esse hanno acquisito una nuova concretezza e una più complessa tridimensionalità che ha portato ad accorciare le distanze tra presente e passato. In questa prospettiva ho cercato di dare nuovi spunti di ricerca: sarebbe, per esempio interessante continuare il mio lavoro ed integrarlo affrontando la raccolta di dati con strumenti d'indagine quantitativi; ritengo, infatti, che un'esplorazione di tipo "storico-antropologica", come quella da me realizzata, debba trovare una complementarità in una ricerca di tipo quantitativo che possa pervenire a leggi generali attraverso l'applicazione di procedure statistiche. Mi auguro che il mio lavoro che ha privilegiato un approccio qualitativo finalizzato ad una comprensione idiografica della realtà, possa integrarsi e completarsi reciprocamente con una dimensione della ricerca più quantitativa. Solo così sarà possibile ottenere una visione senz'altro più completa e sistemica della realtà del Villaggio scolastico di Corea.

APPENDICE

Intervista a Genni De Pas Albertini:³⁶⁵

Ho sempre detto che l'esperienza di Corea è stata, per me, una scuola di vita. Posso dire di aver sempre amato questo quartiere molto "difficile", che però, mi ha dato grandi opportunità. Prima di tutto perché mi ha permesso di lavorare con colleghi meravigliosi, anzi, eccezionali sia come insegnanti che come persone. Una di esse è Carla Roncaglia, e aver lavorato con lei è stato per me un grande privilegio.

Quando si programmava (e ciò avveniva ogni settimana), spesso ci si scontrava e si discuteva anche animatamente, ma si imparava tanto. Ricordo con affetto anche i colleghi delle elementari come i maestri Bonamini, Gagliardi e Fantozzi. Si era creato fra di noi un "clima particolare", direi anche di amicizia personale, tanto che spesso ci invitavamo a vicenda a cena nelle nostre case. Ma in Corea anche la gente era particolare. Una volta una mamma venne alla consegna delle pagelle con un oggetto incartato nel giornale: era un regalo per me, un paio di ciabatte, un

³⁶⁵ Genni Albertini, ha insegnato per molti anni alla scuola elementare Modigliani con il maestro Gabriele Fantozzi. Per un anno, circa, ha lavorato nella biblioteca della scuola. Oggi fa attività di Doposcuola come volontaria presso l'Associazione Don Nesi in Corea. L'intervista si è svolta nei locali dell'Associazione il 21 marzo 2012.

articolo che lei vendeva di casa in casa. Mi fece tanto tenerezza quell'atto di generosità così spontaneo. Noi facevamo tanto per i figli di questa gente, ma anche loro davano tanto... talvolta anche troppo...un preside ci prese anche uno schiaffo... Comunque nacquero molti rapporti di amicizia (che durano anche oggi) e diversi genitori collaborarono alle nostre attività: ci aiutarono nella costruzione dei burattini, a cucire i costumi per il teatro etc.

Io, poi, dalle elementari sono passata ad insegnare alla scuola media e qui ho ritrovato (in seconda e in terza) i miei vecchi alunni, per cui sono stata con loro per 8 anni quasi consecutivi.

Ora voglio raccontarti una mia esperienza molto interessante. Un anno in cui non ebbi la classe, perché avevo un orario ridotto per l'allattamento, mi occupai della biblioteca. Un tipo di attività era il libro-forum che si svolgeva appunto in quello spazio. Noi avevamo organizzato il lavoro con alcuni gruppi di ragazzi: si leggeva insieme un libro, se ne parlava e poi si programmava un incontro con l'autore. Una volta abbiamo letto "Vacanze col padre" di Marcello Argilli. Questo libro narra la storia di un padre separato che parlava di se stesso al figlio, inventando storie fantastiche, tanto che il ragazzo lo aveva mitizzato. Una volta, durante una vacanza insieme, il figlio si accorse che il padre non era affatto un eroe e restò dapprima molto deluso, ma, in un secondo tempo, comprendendo le motivazioni delle sue fantasie, riuscì ad accettarlo e ad apprezzarlo per quello che era. Questo libro interessò moltissimo i ragazzi, che si prepararono con impegno all'incontro

con Marcello Argilli, incontro che si rivelò emozionante e coinvolgente per tutti noi.

Nel gruppo degli alunni in biblioteca c'era anche una ragazza non vedente, eppure, pur non conoscendo il braille e non avendo nessuno di noi la specializzazione per la sua disabilità, riuscimmo a coinvolgerla e a farla lavorare con noi.

Intervista³⁶⁶ al maestro Ilario Belloni:³⁶⁷

Ecco come sono arrivato a Livorno. Era il 18 febbraio 1968. A Livorno, mentre organizzavo un po' di doposcuola, prima nella parrocchia di S. Caterina, poi nella parrocchia del Duomo, si riaccese in me il desiderio di fare il maestro. Per mantenermi, accettai il lavoro di sacrestano in Duomo: una paga mensile e un piccolo appartamento sul campanile, sotto la cella delle campane. Ho fatto questo lavoro per due

³⁶⁶ L'intervista è stata fatta dalla studentessa Chiara Spugnesi che nell'anno accademico 2001-2002, ha presentato in commissione, presso la Facoltà di Scienze della Formazione primaria di Firenze (relatrice: Professoressa Flavia Bacchetti) la Tesi di Laurea "*Ilario Belloni tra impegno pedagogico-sociale e narrativa per l'Infanzia.*" La Tesi contenente l'intervista, di cui io ho riportato solo una parte mi è stata spedita dal maestro Belloni con la seguente dedica: "A Barbara, grazie per il tuo entusiasmo!"

Di seguito riporto il ritratto che il maestro Belloni ha fatto di se stesso nel suo racconto: *Il fantastico mondo di Ut*, Città Nuova, Roma, 2000: "Sono nato in un paese della bassa bergamasca, Arzago d'Adda, nel 1945. "Nel 1968 sono arrivato, quasi per caso, a Livorno, dove ho potuto (finalmente) fare un lavoro che mi permettesse di esprimere tutta la voglia di creatività che avevo dentro: insegnare. Per i miei alunni ho cominciato a scrivere favole e filastrocche: per divertirli, innanzi tutto, ma anche per aiutarli a riflettere. Quelle storie capitarono in mano a Gianni Rodari, che ne incoraggiò la pubblicazione e scrisse anche una presentazione molto lusinghiera. Da allora ho continuato a scrivere. Ai ragazzi che leggono le mie storie vorrei comunicare soprattutto la speranza: che il mondo che ci sta intorno lo possiamo migliorare, e che tutti i bruchi o vermiciattoli diventano farfalle, prima o poi. Basta un po' di buona volontà."

anni: Nel frattempo mi preparai per dare gli esami di maturità all'Istituto Magistrale "Angelica Palli" di Livorno. Ottenni il diploma di maestro: ottimi voti nelle materie letterarie, piuttosto bassi nelle materie scientifiche. Nell'autunno del 1969 mi iscrissi alla Facoltà di lingue e letterature straniere all'Università di Pisa. Frequentai saltuariamente e diedi solo alcuni esami. Nel frattempo era uscito il bando di concorso per posti di insegnante elementare; vi partecipai e vinsi un posto in provincia. Così il 1° ottobre 1971 iniziai, con molto entusiasmo, il mio lavoro di maestro alla scuolina di Lumiere, una frazione di Venturina.

Nell'anno scolastico 1972-1973 fui assegnato alla scuola elementare di Stagno.

Nell'anno 1973-1974 alla scuola elementare "Benci" di Livorno.

Il 1° ottobre 1974, avendo superato un secondo concorso provinciale, fui chiamato a scegliere il mio posto di "ruolo normale" e scelsi la scuola elementare "Modigliani" nel Villaggio Scolastico del Quartiere Corea, che già conoscevo per aver frequentato molti degli incontri che vi venivano periodicamente organizzati, e ai quali partecipavano studiosi, uomini politici, sindacalisti, giornalisti e scrittori molto noti.³⁶⁸

³⁶⁸ Gli interventi a questi numerosi dibattiti sono raccolti nella collana "I Quaderni di Corea" editi dalla LEF, 1970-1974.

3. Che cosa ha significato il Villaggio Scolastico di Corea nella sua esperienza di maestro e scrittore?

Ha significato molto. Sia per la mia maturazione professionale di insegnante, sia per la mia attività di scrittore. Qui, infatti, ho trovato una scuola dove la Fantasia era già di casa (ne è testimonianza il libro *Voglia di scrivere*, pubblicato dalla LEF nella collana “*Quaderni di Corea*”) e anch’io ho finito con l’esserne conquistato a tal punto che uno dei primi “gruppi di interclasse” che ho seguito fu proprio un “Gruppo di Fantasia”. Due volte la settimana i miei alunni andavano con altri insegnanti, per svolgere le varie attività che avevano scelto, mentre in classe mia affluivano gruppi di bambini di tutte le altre classi che avevano scelto il “Gruppo Fantasia”.

con questi bambini, di varie età, giocavo “a inventare” ... cioè a usare la fantasia.

- Cosa possiamo inventare con questi fogli di carta? ...

- Cosa possiamo inventare con questi sassi? ... E con queste stoffe? ...

- Cosa possiamo inventare con questi tappi? ...

Nascevano le cose più strane e più fantastiche.

A volte invece di oggetti usavamo le “parole” per i nostri giochi di fantasia:

- Troviamo una rima per questa frase:

C'ERA UNA VOLTA UN GIOVANE TONNO ...

- ...che andava a spasso con suo nonno ...

- ...che aveva sempre sonno ...

- ...che beveva l'amaretto di Saronno ...

Oppure:

C'ERA UNA VOLTA UN SIGNORE DI LIVORNO ...

- ...che acchiappava le mosche tutto il giorno ...

- ...che cuoceva la pizza nel forno ...

Nascevano così brevissime storielle in rima, che poi venivano rielaborate, diventavano storie più lunghe, da rappresentare a fumetti o da drammatizzare.

A volte il gioco diventava anche “fantasia sovversiva”: si cercava cioè un'alternativa fantastica all'uso consueto delle cose:

COSA VENDE IL MACELLAIO?

- Le sedie a sdraio.

E IL PARRUCCHIERE?

- Formaggio con le pere.

COSA SI FA IN ROSTICCERIA?

- Si lava la biancheria.

E AI GRANDI MAGAZZINI?

- Si fanno i bambini.

Era un gioco così stimolante che spesso, tornato a casa, continuavo il gioco per conto mio, rielaborando le idee e gli spunti che i bambini stessi avevano trovato.

Quasi tutte le mie prime storie e filastrocche sono nate dal mio rapporto didattico con i bambini della Corea, e quasi tutte hanno avuto un'occasione pedagogica che le ha fatte scattare.

La prima che ho scritto, "*La cacca di Tonino*", ha avuto una genesi singolare.

Eravamo a Vallombrosa, al Villaggio Montano, dove alunni e insegnanti della nostra scuola si ritrovano durante l'estate. Era il turno

del primo ciclo della scuola elementare: bambini di sei-sette anni. Durante una passeggiata nella foresta di Vallombrosa ero rimasto indietro con un gruppetto di bambini più piccoli. Ad un certo punto Marco ... si riempì di cacca. Dovetti farmi coraggio, spogiarlo e lavarlo alla meglio con l'acqua di un ruscello. Non fu cosa facile, perché Marco ci era rimasto malissimo, per la presenza dei suoi compagni, e non voleva assolutamente essere pulito:

- Poi tutti mi prendono in giro e mi fanno il verso ...

- Ma perché? – gli dicevo io – La cacca la fanno anche loro, e chissà quante volte anche loro se la sono fatta addosso.

- Ma loro erano a casa e si cambiavano. A me mi puzzano tutti i vestiti, e anche le scarpe.

- Ma chi l'ha detto che la tua cacca puzza?

- Deh, lo sento io!

- E tu fai finta che profumi di ciclamino.

- Ma la mia cacca non è mica colorata.

- E tu fai finta che sia di tutti i colori e che abbia un profumo buonissimo.

- Ma la mia cacca non è mica un arcobaleno!

A me però mi piacerebbe la cacca di arcobaleno ...

- Davvero? – risposi io – Lo sai che una volta ho conosciuto un bambino che faceva la cacca di tutti i colori? ... Si chiamava Tonino e la sua cacca tutti i giorni cambiava colore, e anche profumo: il lunedì era rossa e odorava di fragola, il martedì era arancione e sapeva di lampone, il mercoledì era gialla e aveva il profumo della banana ...Con questa storiella riuscii a calmare Marco e a pulirlo.

Sempre a Vallombrosa, al Villaggio Estivo, sono nate anche altre storie raccolte nel mio primo libro, *“Un due tre, una volta c’era un re”*: quella di Felicino, quella del principe e lo spazzino, quella dell’Uomo-nero.

Quest’ultima in particolare mi è stata suggerita dalle paure che alcuni bambini manifestavano la sera prima di addormentarsi:

- Maestro, mi dai la mano?

- Perché?

- Perché ho paura.

- Di che cosa hai paura?

- Mi sembra di vedere l'uomo nero dietro i vetri della finestra.

- Ma chi ti ha detto che esiste l'uomo nero? Non sai che l'uomo nero non esiste più?

Da questi dialoghi è nata a poco a poco l'idea della storia, e una sera, prima di andare a letto, l'ho raccontata ai bambini ...

E il processo all'uomo nero non l'ho inventato io, l'hanno fatto proprio loro, i bambini:

- Cosa gli facciamo ora all'uomo nero?

- Ammazziamolo.

- Io dico di tagliargli le orecchie, e anche la lingua.

- Io dico di strappargli tutti i capelli e tutti i peli.

Le proposte dei bambini erano tutte piuttosto violente. Ricordo che qualcuno propose anche l'evirazione: "Tagliamogli il pisello!"

E io non sapevo come fare per salvare il povero uomo nero, che nella mia storia era un vecchietto "morto di fame" ...

Fortunatamente ci fu la proposta di Lucia (dettata forse da un residuo di paura):

- Io gli darei uno sculaccione e lo manderei via senza vestiti. I vestiti li bruciamo, così non può più fare l'uomo nero.

Così l'uomo nero, o meglio il vecchio Giacometto, grazie a Lucia, si salvò la pelle e fu trasformato in pagliaccio ...

4. A quale modello pedagogico s'ispirava il Villaggio Scolastico?

Il Villaggio Scolastico è nato a metà degli anni Sessanta, per volontà di don Alfredo Nesi, un prete fiorentino dell'Opera "Madonnina del Grappa". Don Nesi era arrivato a Livorno nel 1962, come parroco del quartiere "Corea", una delle zone più povere e degradate di Livorno. In seminario era stato compagno di banco e amico di don Lorenzo Milani.

Questa amicizia era continuata anche dopo il confinamento di don Milani, prete ribelle, nella sperduta chiesa di Barbiana.

Anche don Nesi era un prete scomodo, era uno di quei preti "lapiriani" che contestavano le scelte di potere della Curia fiorentina di allora, e che tra gli anni Cinquanta e Sessanta furono costretti a lasciare Firenze. Don Nesi era stato accolto dal vescovo di Livorno, Monsignor Guano, e subito si era messo al lavoro per migliorare il livello socio-culturale del suo popolo. Sull'esempio dell'amico don Lorenzo, don Alfredo pensò che il mezzo migliore per raggiungere questo scopo, era quello di dar vita a un'intensa attività culturale e ad una scuola di qualità; non però una scuola privata o confessionale, ma una scuola popolare, statale, che attuasse un rigoroso progetto innovativo. Così è nato, a poco

a poco, il Villaggio Scolastico, che riunì in un'unica esperienza “sperimentale” le scuole statali del quartiere: la materna “Agnoletti”, la elementare “Modigliani” e la media “Pistelli”.

L'obiettivo di questa sperimentazione era quello di aiutare gli insegnanti a riconsiderare il loro modo di fare scuola e a modificare i loro atteggiamenti nel confronto dei bambini e dei ragazzi. Dovevano cercare di non calare dall'alto un sapere preconfezionato, ma sforzarsi di partire sempre dalla realtà personale e sociale dei bambini e dei ragazzi, di rispettare la loro personalità e individualità, e soprattutto di renderli protagonisti della loro crescita.

L'esperienza del Villaggio Scolastico, di fatto, si esaurì agli inizi degli anni Ottanta. Nel 1981 don Alfredo Nesi lasciò Livorno e partì missionario per il Brasile, dove, alla periferia di Fortaleza, in mezzo a gente poverissima, organizzò una nuova scuola popolare per i ragazzi di strada, gli emarginati, i senzateo ... Un lavoro che continua ancora oggi.

5. Perché ha lasciato il Villaggio Scolastico di Corea? Com'è continuata la sua esperienza di maestro?

Dopo sei anni di lavoro nel Villaggio Scolastico (1974-1980), mi resi conto che ormai l'esperienza della sperimentazione non aveva molto di nuovo da portare avanti. C'era il rischio di ripetere meccanicamente quello che era già stato fatto, di formalizzarsi.

Così decisi di provare esperienze nuove. Sentivo il desiderio di tornare a qualcosa di più semplice: essendosi reso libero un posto in una

scuolina di campagna, a Salviano, appena fuori Livorno, chiesi il trasferimento e lo ottenni. Fu un anno di ricarica, in cui tentai esperienze nuove, più spontanee, più a contatto con la natura. Tra l'altro, in quel periodo (1980-81) avevo conosciuto un gruppetto di ragazzi e ragazze del liceo sperimentale "Cecioni", che avevano letto i miei primi tre libri e che avevano voglia di stare insieme, di dialogare, di discutere, di fare qualcosa di utile ...

Tra di loro c'era anche un ragazzo molto intelligente ed attivo. Si chiamava Paolo Virzì, e siccome sapeva suonare la chitarra, veniva spesso in classe mia a insegnare canzoni "nuove" agli alunni. Cantavamo le canzoni di Guccini (Il vecchio e il bambino, Le cinque anatre, Auschwitz), di Branduardi, di Fabrizio De André ...

Paolo Virzì ora è un regista affermato e ha fatto films di successo, come "La bella vita", "Ovosodo" e altri.

La mia esperienza nella scuolina di campagna però ha avuto vita breve. L'anno seguente sono arrivate le ruspe e hanno cominciato a spianare i campi tutt'intorno: in poco tempo è nato un nuovo quartiere, La Leccia, e le classi elementari sono state trasferite nel grande edificio di Villa Corridi (ex sanatorio ristrutturato).

Lì è cominciata una nuova esperienza scolastica, che è stata felice e gratificante, perché si era formato un gruppo di insegnanti molto affiatati: lavoravamo insieme con molto entusiasmo.

Alla scuola di Villa Corridi sono rimasto fino all'anno Duemila.

Poi sono andato in pensione.

6. Quali erano gli obiettivi del “Laboratorio di Fantasia” in Corea?

Risponderei con le parole di Gianni Rodari, che si trovano nella prefazione al volume *Voglia di scrivere* (LEF, Quaderni di Corea, 1972):

«A me sembra che ci si possa proporre il fine umano di consegnare tutti gli usi della parola a tutti. Non perché tutti diventino scrittori (e del resto, perché no?), ma perché tutti dispongano con pienezza di quell’immensa arma di liberazione che può diventare la parola» .

7. Quale valenza pedagogica e sociale attribuisce al “giocare con le parole”?

Intanto diciamo che anche nella civiltà dell’immagine e nell’era multimediale, LA PAROLA rimane il mezzo più potente per comunicare: cinema, fumetti, tivù, computers, ecc ... difficilmente possono fare a meno della parola.

In molte fiabe antiche e moderne si incontrano formule magiche, parole che hanno il potere di operare prodigi, dare la vita, dare la morte ...

Sono cose assurde? Non credo. Direi piuttosto che sono metafore della realtà.

Se riflettiamo, ci rendiamo conto che anche nella nostra esperienza di ogni giorno le parole hanno poteri immensi: ci sono parole che, pronunciate con cattiveria e in determinate circostanze, possono veramente ferire profondamente chi le ascolta. Certe parole, certe frasi, sono come zampate o unghiate tremende: possono gettare nella disperazione, umiliare; certe parole possono addirittura uccidere ...

Ma le parole possono anche consolare, rassicurare, incitare, incoraggiare, guarire!

Hanno un potere immenso le parole! Possono far piangere e possono far ridere, possono commuovere o divertire.

Perciò bisogna imparare ad usarle. E giocare con le parole è un esercizio molto utile per impadronirsi dei meccanismi linguistici.

Gianni Rodari lo ripeteva spesso: “Le parole sono come i giocattoli”. Si possono smontare, rimontare, rompere, ricostruire, assemblare in modo regolare o contro ogni regola; e chi impara a manipolare le parole impara a conoscerle, ne scopre i significati, le sfumature ... e pian piano diventa padrone della lingua.

Per completare queste riflessioni, ecco una lettera che mi ha scritto un bambino, e la mia risposta:

Livorno, 7 marzo 2001

Caro Ilario Belloni,

sono un bambino di 8 anni che frequenta la III B della scuola “R. Natali” di Livorno.

Ti scrivo perché la maestra ci ha dato il tuo libro Lucillo si ribella che mi è piaciuto tanto.

Sono un bambino a cui non piace leggere, ma il tuo libro mi spinge a leggere perché tratta di un bambino monello come me. Spero di trovare nella biblioteca della scuola un altro bel libro che hai scritto tu perché mi piacerà sicuramente tantissimo.

Il tuo ammiratore

Tommaso Alderotti

Livorno, 15 marzo 2001

Caro Tommaso,

grazie per la tua bella lettera.

Mi dici che sei un bambino a cui non piace leggere, però il mio libro Lucillo si ribella l'hai letto volentieri, perché parla di un bambino monello come te.

Le tue parole sono per me un regalo bellissimo, perché è proprio questo che io mi auguro quando scrivo storie: che ai bambini e alle bambine piacciono, che gli mettano addosso la voglia di leggere altre storie, altri libri, e che trovino, in questi racconti, motivi e argomenti per riflettere su se stessi e sul mondo in cui vivono ... oltre, naturalmente, a divertirsi, a fantasticare, a provare emozioni che nella vita di ogni giorno forse non hanno occasione di provare.

Perché leggere, conoscere le avventure di un personaggio, vuol dire ridere con lui, soffrire con lui, partecipare alle sue emozioni ... insomma vuol dire vivere non solo la nostra vita, ma molte altre vite ...

Non è bello?

E un'altra cosa mi è piaciuta ne nella tua lettera: il fatto che tu riconosci di essere un monello.

Anch'io, da piccolo, ero un bambino molto vivace, un monello.

Come te. Ne ho combinate tante! Ed ero anche un po' "ciuco", a scuola.

Pensa che la mia maestra mi voleva bocciare perché quando scrivevo facevo un sacco di errori ...

Eppure, col passare degli anni sono migliorato, e sono diventato maestro e scrittore.

C'è speranza per tutti, nella vita: con un po' di buona volontà, anche i vermiciattoli e i piccoli bruchi possono diventare bellissime farfalle.

Ma non voglio finire la mia lettera con discorsi troppo seri. Voglio chiuderla con qualcosa di divertente: ti voglio regalare una piccola filastrocca sul tuo nome:

L'altra mattina

il mio amico Tommaso

mentre si lavava

ha perso il naso;

ma poi l'ha ritrovato

sotto il lavandino:

era finito

dentro un calzino.

Intervista a Maria Pia Buonocore³⁶⁹

Prima di tutto vorrei spendere qualche parola sull'*Organizzazione della sperimentazione*: c'era un Comitato scientifico che coordinava i tre ordini di scuola. In esso si riunivano i rappresentanti degli insegnanti, i presidi e i rappresentanti ministeriali. Mentre le altre forme di sperimentazione, presenti in Italia, riguardavano solo l'aspetto didattico, la nostra riguardava anche le strutture degli organi collegiali. Nel finale anticipammo il "*Progetto cerniera*" dalla cui esperienza è nata la legge 148/1990 in materia di continuità educativa. La sperimentazione nasce sempre dalla necessità di sperimentare nuove forme: bisogna dimostrare la validità di una serie d'ipotesi, in modo da renderle universalmente valide e, quindi trasformarle in leggi. Il primo passo fu quello di fare una programmazione comune per avere un linguaggio comune; lo scopo era

³⁶⁹ Maria Pia Buonocore ha insegnato alla scuola Modigliani dal 1975 al 1985. Oggi insegna alla scuola Primaria D'Azeglio del 2° Circolo A. Benci di Livorno. L'intervista è stata fatta nella sua abitazione nel quartiere di Ardenza, il giorno 15/03/2012.

di ridurre il disagio dei bambini nel passaggio da un ordine di scuola all'altro. C'era in noi una forte motivazione; passavamo molte ore ad aggiornarci: tutti noi insegnanti, dei 3 ordini di scuola, avevamo la stessa grammatica linguistica, per cui c'era fra di noi una piena comprensione e in questo modo anche i nostri interventi erano mirati senza dispersione di forze. all'aggiornamento, che era permanente, erano dedicati tutti i nostri sabato mattina.. Noi riuscimmo a formare un gruppo forte: c'era anche G. Cantù (ora assessore). La socializzazione serviva a conoscersi a capirsi e a confrontarci e a ottenere delle competenze: l'intervento mirato sulle classi che ci passavamo era evidente. Negli anni '75-'76 lavoravano con noi anche specialisti esterni, esperti come il prof. Bargellini (che ora è defunto) che aveva sperimentato un percorso didattico basato su un progetto americano. Lui insegnava a Pisa e ha anche tradotto e adattato al contesto didattico italiano i contenuti del suo progetto americano. Ancora oggi, in classe, faccio uso di quelle metodologie basate sulla ricerca scientifica. All'epoca capii subito una cosa fondamentale: Se non si dà ai ragazzi la possibilità di toccare con mano tutte le fasi principali dell'apprendimento non c'è apprendimento significativo: esso passa dal concreto. Avevamo dei contenuti gradualmente sviluppati fin dalla scuola materna e poi ciclici che dalla scuola materna arrivavano fino alla scuola Superiore. Era una crescita continua dalla materna in poi ma sempre con la stessa metodologia anche se i contenuti e l'approccio degli insegnanti poteva essere diverso, ciascuno sulla base di caratteristiche personali, ma nessuno si poteva allontanare dall'obiettivo concordato. Io m'interessavo molto alle scienze e, per me fu fondamentale l'incontro col professor Bargellini con cui ho lavorato al progetto, poi ho continuato la mia ricerca in ambito universitario ed ho lavorato sulla funzione delle mappe

concettuali (quelle concettualizzate da Novak e Gowin³⁷⁰) nei processi di apprendimento, traducendo io stessa molti studi in lingua italiana e applicandoli a contenuti scientifici. Anche oggi, io uso le mappe concettuali per rilevare le idee dei bimbi, perché è importante che essi le dichiarino, perché l'apprendimento non sia staccato dalle loro idee. Se c'è apprendimento essi si accorgono dei loro eventuali errori e questo noi possiamo vederlo subito dall'espressione del loro volto. L'americano Ausubel (famoso per i suoi studi sui processi cognitivi) diceva proprio quello che noi avevamo già capito ed eseguito e questo ci dava soddisfazione. C'è tutto un lavoro che serve a portare i bimbi alla conoscenza tramite esperimenti concreti che io faccio in classe come quello sulla metamorfosi. I concetti devono venire prima della lettura del libro, il libro è importante, ma viene dopo. Per esempio, ora, in classe con i bimbi sto facendo una ricerca sull'amido (riso cotto e pane): lo facciamo reagire insieme alla la tintura di iodio. Se c'è l'amido viene fuori il colore azzurro. Nei cibi digeriti non si vede più perché l'amido è stato digerito dalla saliva e non c'è più. Esperienze concrete che restano nel bambino: toccare e vedere un polmone di bovino, la trachea, bronchi ecc.: ogni bimbo lavora in gruppo e ogni gruppo tocca e impara e traiamo le conclusioni insieme. Uso anche la ricerca tramite i supporti

³⁷⁰ La mappa concettuale è uno strumento grafico per rappresentare informazione e conoscenza, teorizzato da Joseph Novak negli anni settanta. Le mappe servono per rappresentare in un grafico le proprie conoscenze intorno a un argomento secondo un principio cognitivo di tipo costruttivista, per cui ciascuno è autore del proprio percorso conoscitivo all'interno di un contesto, e mirano a contribuire alla realizzazione di *apprendimento significativo*, in grado cioè di modificare davvero le strutture cognitive del soggetto e contrapposto all'*apprendimento meccanico*, che si fonda sull'acquisizione mnemonica. Le teorie del prof. J. D. Novak sono infatti fortemente collegate a quelle di David Ausubel.

tecnologici come Internet. Per la geografia il libro è inutile, perché fatto a livello universale: per il bambino ad es. la lezione sul clima deve partire dalla sua città cioè dal **vicino** ciò che vede e tocca tutti i giorni e solo in seguito arriverà a capire il clima della montagna cioè quando è in grado di passare dal concreto all'astrazione. Quando si fanno le mappe concettuali si deve confrontare la mappa iniziale e quella finale dopo l'attività: la seconda mappa deve rilevare arricchimento e soprattutto cambiamento. Ora la sperimentazione non esiste più ma io continuo a lavorare con quel metodo: li faccio giocare con la matematica perché la matematica è creatività, manipolazione, non è una disciplina rigida; i miei bimbi potrebbero frequentare la II media; obiettivamente non capisco neppure come, ma hanno superato il maestro. A quell'età si creano delle potenzialità impensabili. Io uso l'abaco e il multi-base. Uno dei criteri del metodo sperimentale. (legato non solo alle scienze, ma a tutte le discipline) è la **scoperta guidata** con cui il bimbo deve scoprire da solo la legge e deve ripercorrere tutte le fasi che portano alla scoperta. L'adulto deve solo servire a fare la domanda giusta al momento giusto quando lui è in grado di gestirla, per portarlo gradualmente a questa scoperta. Ecco perché si chiama "scoperta guidata". Molti bambini purtroppo provano nello studio di questa disciplina una grande mortificazione, che li porta a dire: "Non capisco, non sono capace.." Col metodo della scoperta guidata e ricerca concreta ho avuto buoni risultati anche con bambini cerebrolesi. Il processo di apprendimento deve essere legato alla struttura mentale e non deve essere meccanico. Vieni in classe mia a veder come insegno in concreto. Ho studiato alle Magistrali e a me sarebbe piaciuto fare Filosofia e mi sono iscritta a Pedagogia. Ho smesso perché ho vinto il concorso e comunque gli esami dati mi hanno confermato che la mia era la scelta giusta. Bargellini disse *"Io ho le competenze tecniche, ma voi avete la materia prima"* e ho lavorato con lui che mi ha molto incoraggiato mi ha fatto parlare davanti

a 300 persone. In questi convegni erano presenti anche alcune professoressine di Scienze delle Medie che davano a me degli argomenti da trattare, dicendo che loro avevano le conoscenze ma non sapevano come organizzare questi argomenti dal punto di vista didattico. Io non ho mai lavorato a casa. Ho sempre lavorato in campo e sul momento: i miei registri sono lapidari la mia formazione mi permette di vedere le cose in modo analitico e complessivo nello stesso tempo. La formazione deve partire dal concetto che il tuo intervento non deve essere mai settoriale: davanti a te c'è un bambino. La specializzazione di Corea partiva dal fatto che la persona deve essere sempre la stessa. Il bimbo ha bisogno della stessa modalità d'approccio per mantenere le sue sicurezze. Le parole come *laringe, faringe, trachea, bronchi e scambi gassosi* vanno sperimentate con mano e non le dimenticheranno mai. Su di esse possono costruirsi altri concetti più complessi. Gli approfondimenti si faranno poi sul libro di testo. Quando il bimbo costruisce un concetto non può essere su un esperimento che dà un risultato poco visibile: il risultato dev'essere netto. Si affinerà in seguito. Una strategia è metterli in crisi e dire tu *non sai di sapere*: le divisioni le hanno imparate da situazioni in cui occorre la divisione a 2 cifre, allora siamo andati sull'abaco e si è cercato come fare. Alcuni ora le fanno a mente. Io chiedo la prova scritta, perché non so come fanno, ma non sono bimbi che imbrogliano. Hanno raggiunto **la consapevolezza di apprendere ed anche il piacere di apprendere**. L'apprendimento meccanico non serve a niente. Apprendere con piacere è la misura di un apprendimento corretto. Ogni bimbo trova la sua gratificazione perché sa di essere bravo in qualcosa.. Vieni in classe mia per vedere il mio approccio didattico e vedrai che spesso sono i bimbi stessi a darti gli spunti giusti. Una bimba mi scrisse in I elementare che io li aiutavo ad usare il cervello e li aiutavo a crescere e se mi arrabbiavo lo facevo per il loro bene. Non si deve essere permissivi ma dobbiamo essere sensibili e disponibili non solo a

seguire il loro processo cognitivo: il lato umano è fondamentale. Finita la Sperimentazione io non stavo più bene con alcuni colleghi che non credevano come me nel nostro lavoro ed allora ho lasciato le Modigliani e sono approdata alle scuole “D’Azeglio”

Intervista a Antonio Calvani³⁷¹:

La sperimentazione vera e propria nacque nel 1970. Fu proprio in quell'anno che mi fu assegnata una classe 1^a alla scuola media statale “Pistelli”. Eravamo 4 insegnanti (Io, Alessandro Marchiori e altri due, dei quali non ricordo il nome). Fu un'esperienza molto faticosa, ma anche molto utile e di grande efficacia didattica. Faticosa perché gli anni '70 erano caratterizzati da una forte attenzione alla scuola: c'era stato il '68 con il movimento studentesco, in cui si era lottato contro la scuola detta “di classe” che discriminava e selezionava e si sentiva l'esigenza di una scuola alternativa sul piano dei valori sociali e delle metodologie e che si mettesse a fianco degli emarginati. C'erano stati anche cambiamenti urbanistici ed era nato il Quartiere di Corea che accoglieva famiglie disgregate, con alto tasso di analfabetismo e di alcolismo e sui ragazzi si riflettevano queste problematiche. Erano classi difficili: questo per quanto riguarda la realtà, come ideologia si sentiva l'esigenza di un metodo alternativo. A scuola si dovevano leggere racconti della vita dell'operaio nella sua lotta contro il capitale, mai “favolette” e questa pesantezza si faceva sentire. L'ingenuità più forte fu l'abolizione del

³⁷¹ Antonio Calvani ha insegnato alle Pistelli l'anno in cui fu inaugurata la sperimentazione. Oggi è professore ordinario alla Facoltà di Scienze della formazione primaria a Firenze. L'intervista si è svolta nel suo ufficio, in Facoltà in via Laura, il giorno 19/04/2012.

libro di testo, per cui si doveva lavorare ogni giorno con schede battute a macchina e poi copiate al ciclostile etc. Per la fatica di questa cultura alternativa io persi 10 chili e l'anno dopo andai in una IV Ginnasio. Erano ragazzi difficili anche per il loro comportamento. Io ci sono stato solo un anno. I metodi didattici vanno adattati ai contesti dei ragazzi. Mi capitò una classe di alunni aggressivi e instabili: si azzuffavano. Un'altra ideologia in voga fu l'organizzazione del lavoro di gruppo che si risolse in un fallimento completo. Il lavoro di gruppo è un'operazione difficilissima da compiere, i ragazzi devono essere educati a collaborare e secondo me fu un fallimento anche economico, perché in ogni classe erano richieste varie persone oltre all'insegnante, cioè c'era una serie di tutor per classe. Questo fu un errore anche metodologico perché più gente c'era e più aumentava la distrazione. La cosa che proprio non passava in mente a nessuno di noi, a quei tempi, era la crisi economica. Io la ripenso come un'epoca troppo ideologica con riferimenti metodologici un po' ingenui e una cultura troppo “popolaristica”, che levava spazio alla creatività infantile. Bimbi che leggevano sillabando, avevano un lessico di base minimo e s'insultavano, venendo spesso alle mani: un collega si trovò di fronte a problemi giudiziari perché aveva dovuto “malmenare” un ragazzo in classe per impedire che facesse del male ad un compagno. Con queste classi non si riusciva a fare nulla: a 11 anni i ragazzi sono ormai troppo grandi, non si riesce a recuperarli. L'unica pedagogia giusta era di metterli subito in situazione, farli stare seduti senza dar loro respiro, in laboratori a tempo continuato, se li lasciavi un attimo si scatenavano. In quei contesti lì ci vuole una didattica specifica. Molti di quei ragazzi erano “border-line”. E' stata una Scuola nata nello spirito del '68 che portava una pedagogia un po' libertaria e non priva d'ingenuità. Un'epoca in cui eravamo un po' ingenui: la cultura operaistica, il lavoro di gruppo, la creatività infantile, ma occorreva una pedagogia dura. Con ragazzi disinibiti che si

scazzottavano in continuazione e per un nonnulla, si poteva fare poco. Quando sono arrivati anche alcuni ragazzi del ceto medio, la situazione si è riequilibrata e i risultati sono stati migliori.

Intervista a Gabriele Cantù:³⁷²

Mi sono laureato nel febbraio del 1971 e la scuola Media Statale “Pistelli” nacque nel luglio del 1970. Già da tempo, lavoravo al doposcuola con Carla Roncaglia e con i ragazzi della casa dello studente: Rocco Pompeo, Sandro Marchioli, Domenico Papalini, che, mi ricordo, credevano molto nel servizio che facevano. Ho avuto la nomina alle Pistelli prima dell’anno del Militare, quindi sono dovuto partire e quando sono tornato, sono rimasto in quella scuola fino alla pensione. Io insegnavo Lettere, come la Roncaglia. Quando la sperimentazione finì, la situazione si fece drammatica, inoltre, fino a quel momento aveva predominato il Nesi, con la sua forte personalità. Quando se ne andò, nonostante la Roncaglia si desse molto da fare nel Comitato Scientifico, per sostituirlo, noi insegnanti ci sentivamo, tutti, poco protetti. Va detto inoltre, a questo punto, che l'esperienza di Don Nesi non era sempre ben vista in città, per il fatto che, molto banalmente, e ciò creava malumori anche in Provveditorato, il Comitato indirizzava le nomine, per la nostra Scuola, su date persone che già lavoravano lì. Io ho vissuto male la fine della sperimentazione e, per dare un taglio, feci domanda per entrare in una classe cosiddetta “normale”. Curavamo molto la continuità fra i vari ordini di scuola, ma la cosa più importante che abbiamo fatto è quella di

³⁷²Gabriele Cantù è stato per 36 anni insegnante di lettere alla scuola media Pistelli. Oggi è assessore all’integrazione sociale. L’intervista si è svolta nel suo ufficio in Comune il 29/02/2012.

aver lavorato per anni a scrivere degli obiettivi in progressione dalle classi elementari alle Medie. In questo lavoro siamo stati seguiti da esperti esterni alla Scuola che ci guidavano in corsi di formazione finalizzati a produrre una serie di obiettivi progressivi da far raggiungere ai ragazzi nei vari stadi della loro crescita. Io ero un po' "discolo" e talvolta facevo anche da "bastian contrario" come ad esempio quando ci fu il discorso sulle Prove Oggettive. Io ne ho sempre riconosciuto la validità e volevo, come gli altri, fare anche della valutazione un discorso scientifico, tuttavia sempre mediato anche dalla personalità dell'insegnante. Mi piaceva andare cauto. Ad esempio, per quanto riguarda le Prove d'Ingresso somministrate per poter poi dividere la classe in fasce di alunni per capacità e competenze, non sempre venivano fuori risultati reali per tutti: abbastanza spesso i risultati, non corrispondevano, poi, nel lungo termine. Allora o le prove erano poco attendibili, oppure per valutare alcuni schemi cognitivi, come ad esempio la causa-effetto, solo tre prove non erano, a mio parere, sufficienti. Questi criteri di valutazione ci venivano richiesti dal Ministero, ma anche noi ci credevamo. Noi tutti venivamo da una scuola, dove si insegnava *a braccio* e siamo stati noi a capire che non bastava conoscere bene l'Ariosto per insegnare. Il Messaggio che ha voluto dare la nostra scuola era che la cultura personale non basta per andare a insegnare. La didattica emotiva è arrivata ora, ma noi già la facevamo allora, come anche la costruzione del sapere insieme ai ragazzi. Certamente avremo fatto anche degli errori, calcando troppo la mano, ma tutto è stato sempre legato ad una motivazione che portavamo da dentro. La nostra attuazione politica di maggiore rilevanza è stata l'idea del tempo pieno ex art. 3 della Costituzione (*E' compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli....*). Se gli ostacoli non vengono rimossi ci perde tutta la società, il mondo culturale e l'umanità stessa. La gente intelligente deve poter arrivare al massimo e se ciò viene impedito dalla povertà, è gravissimo.

All'epoca, mi ricordo che c'era un ragazzino che scriveva malissimo, ma era fissato sul mare: prendeva il suo "bombolino" (come lo chiamava lui) e s'immergeva in mare col padre, ora fa il geologo. Grazie alla nostra didattica lui è partito da un altro punto e ce l'ha fatta. La scuola normale non offre punti su cui far leva al di là dello studio tradizionale, e io penso a tanti artisti che sanno esprimersi ottimamente nel loro campo e magari non riescono a "spicciare" più di tre parole. Sono convinto di aver fatto un buon lavoro nel senso della valorizzazione dei punti di forza. Ieri sera una persona in "gambissima", ad una riunione in consiglio comunale, mi chiedeva, dovendo scrivere un messaggio, se una data parola si scriveva con la "s" o con la "z". Lì per lì le ho detto: "Ma non te l'hanno insegnato a scuola?" Poi riflettendo sul fatto che è una persona molto intelligente e molto attiva nel suo campo, mi è venuta in mente una frase di Eliot: *"Quanto si perde in conoscenza con l'informazione e quanto si perde in saggezza con la conoscenza"*; prima la persona e poi la s e la z che si possono sempre recuperare, anzi si devono recuperare. Costruire il sapere nella classe è creare il piacere dell'apprendimento. Questi ragazzi andavano presi per il verso giusto: bisognava partire dalla "pancia": ad esempio, prendiamo una classe della II media dove c'è un ragazzino che gioca con le palline e un mese dopo ha i muscoli e la vocione e lo stesso per le bimbe. Dobbiamo pensare che i problemi che stanno loro maggiormente a cuore sono questi e su questi noi insegnanti dobbiamo innestare tutto il resto. La scuola "si vergogna" a metter mano anche a queste cose eppure l'educazione sessuale noi l'abbiamo fatta già allora. Tuttora io sono molto più insegnante che assessore. Valerio Vergili era un ragazzo tetraplegico molto intelligente che frequentava le Pistelli e con lui abbiamo fatto tante cose. Una sera a Ravenna, durante una gita scolastica, si doveva andare a cena e i ragazzi arrivarono senza lui, perché dicevano lui "li aveva fatti incazzare" e loro l'avevano lasciato solo in camera: questo è il vero rapporto paritario e senza pietismi. La

nostra scuola è la prima che si è occupata dell'integrazione dei disabili (quando ancora mancavano le leggi) e per questo la chiamavano in città “la scuola degli scemi”.

Intervista a Giovanni De Peppo:³⁷³

Per prima cosa ti racconto, come sono arrivato in *Corea* (è interessante anche questo): erano i primi anni '70 e all'epoca frequentavo la scuola Superiore di Servizio Sociale a Napoli. Mi giunse all'orecchio la notizia di questa iniziativa importante del Villaggio Scolastico di Corea e quindi, decisi di chiedere a don Nesi se potevo fare un tirocinio di servizio sociale presso il Villaggio. All'epoca, lo stesso era, ancora abbastanza in via di ristrutturazione: c'era la scuola per l'Infanzia che, allora, si chiamava scuola *materna* e la scuola media Pistelli. La scuola elementare Modigliani, invece, non era ancora parte del progetto di continuità educativa del Villaggio: al suo interno si trovava solo qualche aula appositamente predisposta per il *Doposcuola*. Io arrivai come studente e mi accorsi subito che uno degli aspetti più interessanti di tutta questa vicenda e di questa esperienza che stava nascendo, era la scuola materna, perché in essa si respirava un impegno peculiare da parte delle educatrici e degli operatori. Io, in particolare, ero interessato agli aspetti di assistenza sociale che mi avrebbero permesso di creare un rapporto stretto fra l'Istituzione scolastica e la gente del Quartiere. Il progetto complessivo del Villaggio era quello di riuscire a costruire un percorso educativo che partisse dalla scuola materna per arrivare alla scuola

³⁷³Giovanni De Peppo svolse il ruolo di assistente sociale, all'interno della scuola materna *Agnoletti* negli anni della sperimentazione. Oggi è coordinatore dei servizi sociali presso l'azienda sanitaria di Livorno L'intervista è stata fatta nel suo ufficio (all'interno dell'Ospedale di Livorno), il giorno 17/04/2012

media: un percorso unico, con una coerenza dal punto di vista formativo ed educativo che doveva collegare, l'uno all'altro, i tre livelli scolastici. Quegli anni (gli anni '70) erano molto particolari: noi eravamo fortemente presi da tutti gli aspetti della critica alle Istituzioni che volevamo cambiare in termini più *orizzontali*, come si diceva all'epoca, conferendoli, cioè, una curvatura più partecipativa. Le istituzioni, infatti erano viste ancora in maniera troppo rigida, dalla gente, che non era stata messa nella condizione di esprimere a tale riguardo la propria visione interpretativa. In particolare risentivamo tutti dell'influenza delle idee di don Milani, che, con "*Lettera ad una professoressa*", aveva posto come centrale, all'interno del sistema formativo, la questione dell'equità e dell'uguaglianza: si cercava una scuola per tutti, non rivolta solo alle persone benestanti, che avevano maggiori opportunità. don Nesi aveva conosciuto don Milani, ed era molto diverso da lui. Don Milani era molto più radicale, don Nesi, invece, era molto più attento alle istituzioni, tanto che reinterpretò quei pensieri radicali all'interno della logica delle istituzioni. Egli aveva rapporti importanti col mondo politico, sia a livello locale che nazionale e cercava tramite i suoi rapporti e le sue conoscenze di portare idee radicali all'interno del sistema: ciò fu, per me, un elemento di particolare interesse da cui ho imparato tante cose. Arrivai là col desiderio di imparare cose nuove perché quella del Villaggio era un'esperienza già conosciuta in tutta Italia, come un'esperienza di alto interesse educativo. Don Alfredo mi ospitò subito nella *Casa dello studente* e mi fece lavorare nel doposcuola. M'impegnai maggiormente nel settore della scuola materna, mi interessava proprio per il maggior contatto con i genitori. In questa esperienza, ebbi l'occasione di incontrare Francesco Tonucci, che già allora si stava impegnando a livello nazionale per far comprendere attraverso pubblicazioni e studi (era, allora, psicologo ricercatore al CNR di Roma nel Centro Studi di Psicologia). Grazie a questo suo ruolo e a questa sua

capacità, arrivò a Livorno, chiamato come esperto da don Nesi. E da lì nacque una stagione di aggiornamento e approfondimento, in particolare sui temi della scuola materna, intesa come uno dei livelli scolastici più importanti dal punto di vista formativo per il bambino. Noi, grazie alle sue sollecitazioni, riuscimmo a comprendere che un bambino a quell'età (dai tre ai sei anni) ha una formidabile capacità di acquisire conoscenza. Diceva Francesco Tonucci: “Il bambino è un ricercatore che esplora il mondo e noi dobbiamo favorire la sua ricerca”. Noi con il suo aiuto e la sua guida, tentammo di fare questo e vennero fuori delle cose straordinarie, attuate dal gruppo delle insegnanti della scuola materna “*Agnoletti*”. Mi ricordo ad esempio un gruppo di bambini che costruirono un grande pupazzo che chiamarono “Ahibò-cacca”, che è l'espressione dei genitori, quando non vogliono che i bimbi tocchino alcune cose. Invece questo Ahibò-cacca diventò il simbolo del loro voler toccare e vedere per conoscere. L'insegnante Manuela Cecchini (che purtroppo non c'è più) portava in giro nel quartiere i bambini con questo pupazzo, per far vedere alla gente in che modo i bambini facevano ricerca. Da lì cominciarono a venire da noi molte persone del quartiere, negozianti e artigiani per far conoscere ai bimbi il loro lavoro, ma anche per capire loro il lavoro fatto dai bimbi. Si fecero anche delle esperienze con le famiglie, come i soggiorni nella “Cascina vecchia” che aumentarono la coesione nel gruppo. Io vi partecipai attivamente con quell'insegnante, che poi divenne mia moglie, e riuscimmo a coinvolgere le famiglie in questo percorso di carattere pedagogico. Durante uno di quei soggiorni estivi alla “Cascina Vecchia” trattammo tutti gli aspetti del bambino che, a quei tempi venivano trascurati (oggi è un po' diverso) come la corporeità: allora c'era molto pudore, quasi un disagio ad accarezzare, toccare etc, invece noi ci rendemmo conto quanto il bambino col suo corpo e con la sua storia fosse un campo di ricerca importante anche per se stesso. Da lì nacque anche il fatto che noi

dovevamo avere molta accortezza e attenzione anche per la “storia” del bambino, che deve essere conosciuta per poterli capire. Il nostro obiettivo era anche quello di trasmettere queste esperienze alla città, per cui pensammo di fare corsi di aggiornamento, mettendoci in rete con le scuole d'Infanzia del Comune. Questo era un obiettivo anche proprio del Villaggio Scolastico, dove c'era una particolare attenzione alla formazione degli insegnanti: furono fatti moltissimi corsi di aggiornamento su tutte le materie e in tutti i campi e da questi corsi venivano fuori i Quaderni di Corea, che raccoglievano appunto tutto il materiale prodotto dagli insegnanti durante il corso. I Quaderni di Corea, comunque non erano solo legati alla formazione e alla pedagogia, ma trattavano anche temi diversi: alcuni raccoglievano quelle importanti iniziative che promuoveva don Nesi anche sui grandi temi della politica di allora. Don Nesi riuscì a far venire al Villaggio contemporaneamente gli esponenti dei tre maggiori sindacati per parlare dei temi del lavoro in Corea e a Livorno. Il fatto che egli riuscisse a coinvolgere personaggi di tutto il mondo della politica e del sindacato era molto importante. Tornando ai Corsi di aggiornamento c'era questa grande possibilità di farne molti e soprattutto per la scuola materna con degli accordi col Comune di Livorno ed in quegli anni non era facilissimo, perché, iniziative che partivano da un mondo cattolico, com'era quello del villaggio scolastico, perché don Nesi era un personaggio che esprimeva laicità, ma veniva visto dall'amministrazione di Livorno con un certo sospetto e anche con un po' d'invidia. Però riuscimmo a fare questo accordo col Comune e tutte le insegnanti della scuola d'Infanzia comunale parteciparono a questi incontri. Ti assicuro che fu una stagione di grande fermento dal punto di vista del cambiamento dell'approccio della scuola Materna nei confronti dei bambini. Io, fra l'altro, ebbi una grandissima occasione in quel tempo, perché don Nesi nella sua grande lucidità e su suggerimento anche di Tonucci, mi mandò in Emilia

Romagna, dove nasceva anche lì, in quegli anni, tutto un fermento sulle scuole d'Infanzia. C'era anche là un personaggio carismatico, che si chiamava Loris Malaguzzi, che mi portò in tutte le *scuole per l'Infanzia* (così voleva che si chiamassero), dove vidi cose straordinarie. In Emilia s'investiva molto nelle scuole per l'Infanzia, perché da lì si arrivava ai genitori e quindi ai cittadini. Per me fu una grande esperienza che io riportai nei corsi di aggiornamento fra gli insegnanti per la scuola per l'Infanzia e gli insegnanti delle scuole materne livornesi comunali e statali. E, quindi, anche questo portò altro fermento di innovazione. Portammo loro un messaggio di cambiamento nei temi della pedagogia per l'infanzia. E questo dette i suoi frutti: ci fu un grande cambiamento negli insegnanti che, a loro volta, passarono questi fermenti ad altri insegnanti venuti dopo. Oggi è diverso, a causa della restrizione delle risorse economiche. La scuola "Diana" di Reggio Emilia è ancora oggi, tuttavia, un monumento della formazione e innovazione in campo pedagogico. Da lì portai un importante approfondimento sui linguaggi: linguaggi del corpo: ad esempio, si faceva sì che i bambini vivessero senza paure il fatto di travestirsi, di fare una sorta di animazione e psicodramma all'interno della scuola e la grandissima esperienza dei burattini, perché Reggio Emilia aveva chiesto ad un burattinaio, Danilo Dolci, di fare dei corsi. Io ho conosciuto il maestro di Danilo Dolci, Otello Sarzi, un vecchissimo burattinaio che portava il suo teatrino in tutti i paesi dell'Emilia, raccontando storie di burattini. Io ricordo la sua cascina piena di burattini, dove lui aveva costruito questo teatrino che, però, al bisogno, diventava itinerante e si esibiva nelle piazze delle città e cittadine dell'Emilia. Danilo Dolci si era formato a quella vecchia scuola di burattinai dell'Emilia Romagna, e venne a Livorno, dove fece un corso di aggiornamento sulla costruzione dei burattini per insegnanti e bambini. Con i bambini si costruiva il burattino come personaggio e poi si faceva una rappresentazione insieme a loro. Questo era esorcizzante

per alcune questioni legate all'aggressività e alla violenza: i bambini trasferiscono molte delle loro emozioni sul burattino e questo li libera. Inoltre, le loro azioni sui burattini, ci facevano capire molto dei bambini stessi e delle loro pulsioni: se un bimbo era violento col burattino, voleva dire che aveva in sé questa forma di violenza e così si esprimeva e se ne poteva liberare gradualmente: era un gioco simbolico. Io spero che queste cose le facciano ancora. Io, poi, lasciai la scuola e feci il mio percorso di servizio sociale, quando entrai nei servizi sociali del territorio. Il lavoro nella scuola d'Infanzia è importantissimo, perché, come diceva Tonucci, lavorare in positivo su un bambino è già formare anche l'adulto attento agli altri e consapevole di se stesso. Ettore Gagliardi si occupò di burattini ma anche di cinema, sempre a scopi educativi. Noi attraverso diversi strumenti, riuscimmo in quegli anni a trasformare la scuola. Io venni via quando ebbi anche la scadenza del servizio civile (che negli obiettori sostituiva obbligatoriamente quello militare) e quando anche don Nesi ebbe forti difficoltà economiche. Andai a Bologna e feci un'esperienza nelle psichiatria. Quando tornai, due anni dopo, trovai una situazione molto cambiata. Il Villaggio era in crisi economica, don Nesi era anche un po' demotivato e avvilito e mi consigliò di trovarmi uno spazio mio; lì ero diventato un dipendente della "Opera Madonnina del Grappa", che era l'ente che supportava il Villaggio Scolastico da un punto di vista delle prestazioni di molti operatori, non di tutti, perché gli insegnanti erano dipendenti dello Stato, perché lui aveva fatto degli accordi col Ministero perché tutti e tre gli ordini di scuola fossero statali. Io rischiamo di perdere il lavoro e, infatti, fu lui stesso a consigliarmi di partecipare ai concorsi e così feci. Vinsi un concorso per assistente sociale in un consorzio socio-sanitario e oggi sono il coordinatore dei servizi sociali all'Azienda Sanitaria. Mi ritengo fortunato ad aver vissuto un'esperienza di questo tipo; infatti ho visto che anche gli altri che, come me hanno vissuto questa esperienza e hanno

conosciuto don Nesi e hanno lavorato nel Villaggio Scolastico stando a contatto con persone che avevano voglia di “cambiare” e interagire nella società, hanno, poi, messo a frutto le loro esperienze.

Intervista a Gabriele Fantozzi³⁷⁴

Partiamo dall’inizio.

Io ho preso servizio nel 1972, nelle scuole elementari “Modigliani” di Corea. All'epoca, la scuola era impostata in maniera tradizionale, con le quattro ore del mattino. Essa era inserita nel quartiere di Corea, la cui personalità più importante era senz'altro Don Nesi. Egli era il parroco della chiesa e, per venire incontro ai bisogni dei ragazzi, (tu sai che Corea era un quartiere popolato da povera gente) aveva attuato, molto presto, un'attività di Doposcuola: al mattino i ragazzi frequentavano la scuola per quattro ore e nel pomeriggio potevano usufruire di due ore di doposcuola, che si svolgeva all'interno del Villaggio Scolastico, in un'ampia struttura in legno, che lui aveva fatto costruire sul lato opposto della scuola. Quando fui nominato insegnante di una classe seconda, avevo anch'io già fatto esperienza nel doposcuola. In quel tempo la direttrice era Assuntina Vignali, alla quale io, la maestra Casella e il maestro Bonamini, proponemmo di aumentare le ore di insegnamento, passando al “tempo pieno”. All’inizio ci fu, da parte sua, qualche dubbio, ma poi decise di portare questa proposta in sede di

³⁷⁴ Il maestro Gabriele Fantozzi ha insegnato per molti anni alla scuola elementare Modigliani. Oggi trascorre la maggiorparte del suo tempo a Bolgheri dove nella sua “bottega” in via Lauretta fa lo scultore. L’intervista si è svolta a Bolgheri tra le sue sculture il 20/02/2012.

Collegio e la scuola “si spaccò in due”: alcuni insegnanti erano favorevoli al tempo pieno altri volevano che la scuola mantenesse l'orario tradizionale. Comunque, si decise di far passare entrambe le soluzioni, sulla base della scelta delle famiglie degli alunni. Pertanto, i ragazzi più bisognosi di aiuto vennero al tempo pieno, mentre quelli già seguiti a casa o più autonomi nello studio, scelsero l'orario della scuola tradizionale. Si formarono cinque classi: due erano a tempo pieno e tre a tempo cosiddetto “normale”. Comunque, col passar degli anni, tutta la scuola divenne a tempo pieno. Si trattava, però, di un tempo pieno particolare, non come quello che si fa oggi. Poi venne istituita la Sperimentazione dalla scuola materna alla scuola media. Personalità di gran rilievo della sperimentazione, fu il professore Flavio Nebiolo, preside della scuola Media “Pistelli” e Presidente del Comitato tecnico-scientifico (l'organismo su cui si reggeva tutta la sperimentazione), che fu coadiuvato egregiamente da un'insegnante della scuola media, la professoressa Carla Roncaglia, ora vicepresidente della provincia (la quale gli subentrò nel Comitato, quando lui si fece trasferire). La nostra divenne l'unica scuola in Italia con quel tipo di sperimentazione. Il sabato i ragazzi restavano a casa, ma noi insegnanti eravamo tutti a scuola dalle ore 8.00 alle 12.30 a studiare a discutere e ad aggiornarci. Il primo aggiornamento, importantissimo, fu quello delle Scienze, diretto dal professor Bargellini. E la cosa bellissima fu che il professor Bargellini, che era stato a Berkeley, Università della California, ci portò gli studi originali del metodo scientifico del professor Karplus. Qualcuno di noi tradusse dall'inglese questi lavori e noi studiavamo queste esperienze e le applicavamo in classe insieme ai nostri alunni, dalla prima alla quinta Elementare. Si cominciò a lavorare sui terrari, sugli acquari, si organizzarono uscite e visite guidate etc. Io poi ho conservato lo schema del percorso dello sviluppo dei concetti negli alunni dalla prima alla quinta elementare. Un esempio: nella classe prima, i ragazzi

tramite l'approccio della biologia, riuscivano ad elaborare il concetto degli esseri viventi. Quindi si studiava il seme, e si lavorava sugli acquari. Con lo studio della fisica, i ragazzi arrivavano al concetto di oggetti materiali, animati e inanimati. Allora si passava alla ricerca di questi materiali. Per questo si portava la classe in giardino, si raccoglievano le pietre e si tiravano, per misurarne la traiettoria, si costruivano degli oggetti, si osservavano con la lente i vari elementi di essi ed uscivano fuori le proprietà degli oggetti (es. carta liscia, leggera etc.) In seconda classe, tramite lo studio della biologia, gli alunni potevano arrivare a capire il "ciclo della vita" e con la fisica il concetto di interazione (sociale, ambientale etc.). Durante la realizzazione di queste attività ho visto ragazzi difficile che avevano grosse difficoltà di apprendimento linguistico ed aritmetico, giungere per primi alle varie soluzioni. Mi ricordo che c'era un bambino che trascorrevva buona parte della giornata scolastica nell'osservazione, specie degli acquari e dei terrari, nella rappresentazione per immagini di vari organismi, che a lui piacevano in modo particolare; quando tornava a casa dedicava del tempo al reperimento di animali che erano necessari quali cavallette, grilli, lucertole ramari...”Poi cominciammo a fare aggiornamento sulla studio della lingua Italiana con la professoressa De Angelis. Lavoravamo ben al di fuori del nostro orario di servizio con entusiasmo e puro spirito di volontariato. Fin dall'inizio bisognava avere una visione completa del programma da svolgere. Il discorso delle Scienze cominciava come vedrai qui, in questo testo, dalla scuola materna, continuava nella elementare e proseguiva nella scuola media. Quindi c'era tutto il percorso completo. Siamo intorno al 1976-1980. Ora siamo nel 2012 e nelle scuole troverai, purtroppo, una grande mancanza di entusiasmo, di preparazione e di altre cose. Per quanto riguarda me, una cosa che ho sempre amato e faccio ancora, è l'attività teatrale, la quale, per le sue caratteristiche di interdisciplinarietà e trasversalità è importantissima per

lo sviluppo di abilità e competenze in vari campi. Si prendeva un testo, anche della prima elementare, si leggeva prima noi, poi si faceva leggere agli alunni, i quali, se erano stati ben guidati, lavoravano sui personaggi, e ne ricavano attività motorie, di danza etc. Forse è l'unica attività in cui sia possibile coinvolgere anche i genitori. Io, per esempio, mi sono fatto sempre aiutare dai genitori sia per le musiche che per i costumi. Sono rimasto in Corea per venti anni e sono venuto via soltanto quando quel tempo pieno è stato riempito esclusivamente di attività curricolari. Il teatro lo faccio ancora al Mortaiolo. Il teatro è un'attività che coinvolge tutti gli aspetti emotivi, perché, “riesce a penetrare dentro di noi...” Non puoi immaginare cosa succedeva quando si arrivava al mese di maggio: effettuazione delle prove, allestimento delle scenografie, pittura, recitazione: era un'attività entusiasmante.....

“...C'era una volta una scuola di un certo tipo, c'era una volta l'entusiasmo, c'era una volta la preparazione...”. Ho sperimentato tutto questo sia nel percorso fatto in questi 20 anni in Corea e dopo negli altri 20 anni passati a Nugola. Tutte e cinque le classi di Nugola facevano teatro, io ero il coordinatore di tutta l'attività teatrale del circolo di Collesalveti. Noi organizzavamo 13-14 spettacoli all'anno perché ogni scuola, preparava il proprio lavoro. E questo era bellissimo in quanto a Collesalveti c'era la sala spettacolo, quindi quando c'era attività teatrale presentavi il tuo lavoro a tutti gli altri ragazzi: era tutta una “osmosi” di informazioni e di attività. La sera lo spettacolo veniva presentato ai genitori. Prima che fosse organizzata la sala spettacolo, io facevo gli spettacoli a Parrana S.Martino e a Coldecimo: questa attività si svolgeva di sera all'aperto, sull'aia. In Corea non si facevano mai spettacoli all'aperto: ci ospitava il teatro dei Salesiani oppure andavamo in una palestra del villaggio, dove si trovava anche il palco. Una cosa

importantissima fu che ci vennero a trovare anche i rappresentanti delle scuole giapponesi e americane, che avevano sentito parlare della nostra sperimentazione e la studiavano per vedere se era il caso di applicarla, poi, nelle loro scuole.

Allora noi li conducevamo in palestra e mostravamo loro le nostre diapositive, spiegando in dettaglio le nostre attività e la nostra metodologia. In Corea abbiamo fatto anche il circo. Cominciammo anche a sperimentare dei test alternativi. Si lasciò il testo unico ed ogni insegnante si cercava i test che potevano andare bene per i suoi alunni; questi test, rielaborati, ogni anno venivano stampati, andando così ad arricchire la nostra biblioteca costituivano un archivio per altri insegnanti. A quel punto, i fondi che avevamo per i test unici venivano spesi per i test alternativi. Per quanto riguarda la Valutazione degli alunni, si cominciò a sperimentare la scheda. Noi fummo i primi a passare dalla pagella alla scheda. Il ministero mandava spesso i suoi ispettori al villaggio per controllare il percorso fatto e gli obiettivi raggiunti dai ragazzi. Inoltre, siamo stati i primi anche per l'inserimento degli alunni disabili. Ci affiancava una equipe medico-psico-pedagogica, che ci dava delle indicazioni. I ragazzi più gravi venivano a scuola solo per tre-quattro ore settimana. Abbiamo raggiunto risultati relativamente positivi anche con ragazzi autistici. Vedo che stai guardando questi quaderni con fogli giganteschi, dove ognuno poteva fare il disegno, la matematica, l'italiano etc : erano belli ma non molto pratici.

Questo, che ti mostro, è l'acquario e il terrario. Questo è lo scivolo per l'esperienza della diversa velocità fra una pallina di ferro e una pallina di legno. Poi c'erano delle strutture costruite dal signor Zocchi su modelli estratti dai quaderni del Karplus. Si faceva attività

manuale, giardinaggio, fotografie sulle attività di scienze. Poi si faceva un'attività importante anche durante l'estate: noi insegnanti, in luglio ed agosto, portavamo in vacanza gli stessi ragazzi che avevamo nelle classi. E si facevano tutte le attività.

Un'altra nostra passione fu la costruzione degli aquiloni. Ho avuto dei colleghi molto validi, come Lucia Materassi e Ilario Belloni, che ha scritto anche dei libri di fiabe. Il giardinaggio era legato alle scienze, l'arte della costruzione dei burattini era legata all'attività teatrale; molti genitori venivano in classe a spiegare ai ragazzi il loro lavoro, alcuni portavano le loro foto di quando erano giovani, ad es., questo era il babbo di Elisabetta quando faceva il pugile. Con Jenny Albertini siamo stati colleghi per dieci anni, lei ha avuto nella sua classe mio figlio Metello. Iniziammo anche l'attività della psico-motricità (Adua Messerini lo faceva alla materna) dove si applicavano le esperienze di Lapiere e Aucouturier, I contrasti e quindi la Messerini lo faceva alla materna e qui nacque anche un discorso sull'educazione sessuale. Una volta è venuta anche la redazione di Rai 1, davanti alla quale io parlai del mio lavoro sul teatro; fui invitato anche a Roma per presentare la mia esperienza teatrale ed è in quell'epoca che uscì: "Si può fare scuola". E poi un'altra attività (collaterale) molto importante fu il baseball, importante per sviluppare abilità di movimento, di attenzione, della corsa etc.. Tra le tante cose ho fatto anche l'allenatore di baseball per diversi anni. C'era la squadra, la società che si chiamava Tepaz, c'erano diversi allenatori, io allenavo i bambini delle elementari, mentre Andrea Bozzolani allenava i più grandi. E la domenica li portavo a fare la partita con il pulmino che ci avevano messo a disposizione con l'autista, che si chiamava Maschera. Siamo stati a Firenze, Lucca, Massa Carrara, Grosseto. E venivano anche i genitori dei ragazzi. All'inizio la squadra

tendeva a perdere, ma, poi, pian pianino, (conservo ancora la pallina), vincemmo un campionato regionale. L'ultimo anno con una squadra di ragazzi di quinta, battemmo tutte le altre squadre. Perdemmo solo a Nettuno. Facevamo anche un'attività di giochi (anche inventati dai ragazzi) che si svolgevano sulla strada: erano una cosa bellissima, perché in questi giochi si esprimeva, diciamo così, "il carattere del quartiere". L'idea della invenzione di una numerazione particolare per la conta, nel gioco delle palline, fu mia. Ad alcuni giochi parteciparono anche i genitori, ad es. costruirono dei carrettini di legno, con cui si fecero delle gare per la strada. Tornando al teatro, ho lavorato anche con Donatella Fantozzi che sviluppava questa attività nella scuola di Vicarello, poi, insieme, coordinavamo tutto il lavoro. Anche lei è un'insegnante molto attiva sia nell'ambito del circolo che nel territorio ed ora, infatti, è assessore alla cultura del Comune di Collesalveti. La mia attività teatrale è proseguita in tutto il periodo in cui sono stato a Nugola e là facevamo gli spettacoli sull'aia e nella vecchia cantina, fino a quando è stata aperta una sala-spettacolo. Io avrei voluto anche scrivere un libro su queste esperienze. Una volta terminato il mio cammino di maestro, ho proseguito con i miei ex-scolari: Frescobaldi mi ha concesso "uno spazio" a Mortaiolo, dove l'altra estate abbiamo allestito "Le cronache di Narnia" mentre, quest'anno, faremo l'Odissea con gli alunni di quarta elementare: ho fatto comprare un libricino per tutti i ragazzi, l'abbiamo letto capitolo per capitolo e abbiamo "caratterizzato" i vari personaggi, poi, sono stati assegnati i ruoli; e ora si sta costruendo il grande cavallo con la carta pesta e poi c'è da fare la barca...., cioè la nave di Ulisse, e, dunque, il discorso dell'entusiasmo c'è sempre.....

Intervista a Simonetta Filippi:³⁷⁵

Quando ha iniziato a insegnare alla scuola “Modigliani” e per quanto tempo vi ha insegnato?

Vinsi il concorso nel 1983, ma fui mandata a insegnare in una scuola di Capraia. Chiesi, allora l’assegnazione provvisoria a Livorno e la ottenni in Corea, alla scuola Modigliani, dove sostituii, per due anni, dall’83 all’86 la maestra Bruna Pastura, una delle insegnanti promotrice del metodo S.C.I.S.³⁷⁶. Il secondo anno, quello in cui i bambini frequentavano la classe quinta, è stato, per me, determinante nell’ottica della sperimentazione: ebbi l’occasione di lavorare, infatti, con il maestro Gabriele Fantozzi³⁷⁷ e con le insegnanti Lucia Materassi³⁷⁸ e Maria Pia Buonocore³⁷⁹, sul metodo S.C.I.S., che si basava su esperimenti di scienze estremamente pratici. All’epoca si facevano molte uscite: mi ricordo, in particolare, la gita di due settimane in Capraia alla quale parteciparono anche gli insegnanti delle medie come il professor Lazzarini³⁸⁰ che aveva fatto dei corsi di formazione per noi maestri e curava la continuità della sperimentazione nelle “classi-cerniera”³⁸¹. In quegli anni la sperimentazione aveva come

³⁷⁵ Simonetta Filippi è stata per otto anni assessore comunale di Pitigliano e collaboratrice del sindaco del paese Alberto Manzi, noto personaggio televisivo. Fa l’insegnante alla scuola Primaria da molti anni, ha scritto molti libri per ragazzi e da quattro anni è maestra alla scuola Primaria “A. Benci”. Per l’intervista mi ha ricevuta nell’ampia aula destinata al Laboratorio di Arte e immagine della scuola.

³⁷⁶ Con la sigla S.C.I.S. (SCIENCE CURRICULUM IMPROVEMENT STUDY) si fa riferimento al progetto di educazione scientifica sperimentato per la prima volta nella scuola elementare “A. Modigliani” di Livorno.

³⁷⁷ Cfr. intervista a pag.196.

³⁷⁸ Lucia Materassi ha insegnato alla scuola “A. Modigliani” con il maestro Gabriele Fantozzi, attualmente vive e insegna a Barcellona

³⁷⁹ Cfr. intervista a pag. 215.

³⁸⁰ Cfr. intervista a pag.215.

³⁸¹ La realizzazione di bienni didattici “cerniera” tra la scuola materna ed elementare e tra la scuola elementare e la media era uno dei progetti di durata triennale presentati dall’Istituzione sperimentale Villaggio scolastico.

sfondo integratore il mare. Avevamo un bellissimo acquario³⁸², che occupava un'aula intera; eravamo riusciti a comprarlo grazie, non solo ai finanziamenti erogati dal Ministero per la sperimentazione, ma anche al lascito che la famiglia Cagidiaco³⁸³ ci offriva annualmente, per commemorare il figlio Emilio, che aveva fatto il tirocinio da noi con molto entusiasmo e passione e, che subito dopo il Diploma, morì nell'isola di Rodi durante un'immersione.

Com'era l'utenza delle scuole Modigliani negli anni della sperimentazione?

Mi ricordo ancora che prima di partire per la Capraia ogni insegnante si prese in carico un bambino i cui genitori avevano difficoltà economiche: io “adottai” Emiliano, lo portai dal parrucchiere a tagliarsi i capelli e alla “Upim” a comprare la borsa e le cose da metterci dentro, poi gli detti un portamonete con cinquemila lire dentro... la gioia di questo bimbo! Mi abbracciava sempre... Il giorno dopo i genitori vendettero tutto ciò che avevo comprato, ma quello non aveva importanza, ormai Emiliano aveva fatto la sua esperienza ! A mio parere, noi insegnanti non possiamo interferire troppo con le famiglie: i genitori hanno tutti i diritti a far crescere i loro bimbi come meglio credono e come meglio possono, l'unica cosa che possiamo fare è intervenire all'interno delle ore scolastiche, offrire ai bambini delle esperienze significative che negli anni forniranno loro gli strumenti necessari per fare delle scelte e per rivedere, con senso

³⁸² Cfr. intervista all'animatore di scienze Massimo Pellegrini che si occupava della gestione dell'acquario della scuola “A. Modigliani”, disponibile in formato digitale presso l'autrice..

³⁸³ Emilio Cagidiaco è nato a Livorno l'8 febbraio del 1964. Ha frequentato le scuole elementari “Pilo Albertelli”, le medie “Micali” ed il Liceo scientifico sperimentale “Cecioni” indirizzo socio-pedagogico. Per questa sua scelta di studi ha frequentato nell'anno 1982-83 il circolo didattico “A. Modigliani” per il tirocinio pratico della didattica ed in modo particolare della didattica delle scienze: il metodo S.C.I.S.. Due mesi esatti dopo aver sostenuto l'esame di maturità, è andato ad accompagnare gli amici e compagni di tirocinio all'isola di Rodi, ma non è più ritornato. Dopo la sua morte è nato il “Gruppo Ricerca e sperimentazione Emilio Cagidiaco” allo scopo di studiare, con l'intervento di docenti universitari ed esperti, strategie nuove per un reale insegnamento scientifico all'interno delle scuole materne ed elementari di Livorno, organizzare seminari di studio e confronto e documentare e diffondere le esperienze fatte.

critico anche alcune scelte famigliari. Il nostro obiettivo deve essere quello di mettere in condizione, i bambini, di fare tante esperienze che sviluppino il pensiero divergente e il pensiero critico. La scuola Modigliani aveva un'utenza difficile: molti bambini, che provenivano da una realtà di profondo svantaggio culturale e sociale, erano, allo stesso tempo, molto motivati grazie alle nostre proposte didattiche che li stimolavano e li mettevano nella condizione di essere, in classe, per molti aspetti, molto più presenti rispetto ai bimbi di oggi.

Durante la sperimentazione erano stati predisposti per voi insegnanti alcuni corsi di aggiornamento. Se ne ricorda qualcuno in particolare?

La sperimentazione ci permise, all'epoca, di fare molti corsi di aggiornamento. Negli anni '70-'80 c'era un bel movimento, si facevano molti corsi del CEMEA³⁸⁴.. Mi ricordo dei Corsi di drammatizzazione con i burattini con Mariano Dolci. Inoltre sempre Il CEMEA. organizzò, a Tirrenia, in collaborazione col CONI³⁸⁵, uno stage di quindici giorni durante il quale ci fu data la

³⁸⁴ I CEMEA hanno avuto origine in Francia nel 1937 ad opera di un gruppo di persone impegnate nell'educazione e nella promozione sociale. In Italia i gruppi CEMEA sono nati a partire dal 1950 su base regionale e sono collegati attraverso la Federazione Italiana che è stata fondata nel 1974.

I CEMEA sono diffusi anche in altri 29 paesi. In Europa ad esempio sono presenti in Francia, Germania, Gran Bretagna, Svizzera, Polonia, Ungheria, Austria, Spagna, Belgio; in Africa in Benin, Burkina Faso, Costa d'Avorio, Gabon, Madagascar; nelle Americhe in Colombia, Argentina, Canada. Tutte queste associazioni nazionali sono riunite in una Federazione Internazionale con sede a Bruxelles, che gode dello statuto B dell'UNESCO (dal 1964) e dello statuto consultivo presso il Consiglio d'Europa (dal 1972) ed il Forum Internazionale dei Cemea.

³⁸⁵ Il CONI (Comitato Olimpico Nazionale Italiano) è un'organizzazione nata tra il 9 e il 10 giugno 1914 come parte del Comitato Olimpico Internazionale (CIO), con lo scopo di curare l'organizzazione e il potenziamento dello sport italiano attraverso le Federazioni nazionali sportive e in particolare la preparazione degli atleti, al fine di consentirne la partecipazione ai giochi olimpici. Giuridicamente è un ente pubblico, posto sotto le vicinanze del Ministero per i beni e le attività culturali ed è la Confederazione delle federazioni sportive nazionali e delle discipline sportive associate (artt. 1 e 2 D.L. 8 gennaio 2004 n. 15)

possibilità di lavorare su noi stessi, sul proprio corpo e, soprattutto sul nostro modo di porsi nei confronti dei bambini. Ho un ricordo molto vago del primo giorno di quello stage: la mia amica Lucia ed io ci sedemmo su un divano, in una stanza piena di ogni sorta di sedie e poltrone e cominciammo a conversare tranquillamente come eravamo solite fare. Ogni tanto entrava un signore nella stanza, che interrompeva la nostra conversazione, per scusarsi per il ritardo imprevisto. In realtà, poi, venimmo a sapere che gli operatori del corso avevano escogitato uno stratagemma per osservare i nostri comportamenti con una telecamera nascosta. Mi ricordo ancora, che durante il corso ci chiesero di toglierci le scarpe e ciò, per molti, fu un problema. Poi ci fecero mascherare, sottolineando il fatto, che non si può pretendere che i bambini, nella drammatizzazione, entrino nelle situazioni se non lo facciamo noi, come insegnanti, in prima persona. Era una ricerca motivata dall'esigenza di lavorare al meglio con i bambini, allo scopo di metterci nelle condizioni di acquisire una piena consapevolezza di tutto quello che avremmo proposto ai bimbi. In alcuni momenti, mi ricordo, che molti di noi andarono in crisi, alcuni, addirittura, si misero a piangere. Penso fermamente, che anche oggi sarebbe indispensabile "fermarci" come insegnanti, almeno ogni cinque anni, per essere valutati e aggiornati: sarebbe necessario uscire dalla scuola un attimo, fermarci, rimetterci in discussione, venire valutate. All'epoca i corsi si facevano di Sabato e di Domenica... c'era una gran carica...molti corsi si facevano a Bologna, a Reggio Emilia in quanto la sperimentazione era legata a tante realtà italiane.

Come lavorava, all'epoca con i bambini in classe? Oggi lavora sempre nello stesso modo?

La realtà della scuola di Corea si basava sulle scienze. Si traduceva insieme il testo originale del progetto S.C.I.S.. Si sviluppava, collegialmente, l'argomento e da questo uscivano fuori tutte le diramazioni. E così lavoro ancora oggi, meno male

che mi trovo molto d'accordo con la mia collega Anna: se per esempio si va in gita, si fa in modo di far uscire fuori da questa esperienza tutte le conoscenze. Quando lavoravo alle "Camilli"³⁸⁶, mi ricordo che un giorno una bimba perse un dentino "di latte". Entrò in classe piangendo... allora ci si fermò e si inventò insieme la storia del dente perso... Tutto quello che volevo insegnare in quel momento fu fatto lo stesso, partendo però, da una situazione che i bambini sentivano in prima persona. All'epoca si riusciva a sviscerare fino in fondo qualsiasi argomento ed a tirare fuori da esso tutti gli obiettivi di base... si partiva dagli interessi dei bambini e si facevano partecipare alle esperienze didattiche in modo vivo e attivo rendendoli protagonisti dei processi di costruzione della conoscenza. Grazie a quei momenti, così peculiari per la mia esperienza didattica, ho acquisito un particolare habitus mentale e vivo ancora di rendita: ancora oggi non insegno, ma cerco di creare delle situazioni d'apprendimento. Vedi... questo è il nostro laboratorio, in questo momento stiamo parlando di architettura, e aderiamo a molti progetti; uno di questi è legato ad un'iniziativa di "Itinera"³⁸⁷. Siamo usciti, siamo andati a vedere i palazzi, le costruzioni più nuove e quelle più antiche; in modo particolare abbiamo osservato il grattacielo di Piazza Matteotti e i suoi elementi architettonici, poi li abbiamo riprodotti "trasfigurandoli" a nostro piacimento in questa sorta di "scultura":

³⁸⁶ Piccola scuola *elementare*, sorta verso la prima metà degli anni '50 a Livorno; oggi fa parte dell'Istituto comprensivo Bolognesi.

³⁸⁷ "Itinera" è una cooperativa di servizi che opera a Livorno dal 1996 realizzando per utenti pubblici e privati servizi culturali finalizzati alla gestione, promozione e assistenza di iniziative culturali, spettacolari e turistico culturali.



Figura 54: elementi architettonici del grattacielo di piazza Matteotti, “trasfigurati” attraverso la fantasia dei bambini della VA della scuola “A. Benci”.

L'altro giorno, una bambina algerina ha esternato alla classe il suo dispiacere per la morte del nonno, allora ci siamo fermati ed abbiamo sviscerato ,in tutti i suoi aspetti, il tema della morte. Ognuno, poi, ha messo per iscritto i commenti che sono stati fatti riguardo all'argomento. Invece di fare il tema tradizionale che costringe, molto spesso i bambini a esprimersi su argomenti che non sempre sono stati approfonditi in classe, cerchiamo di suscitare negli stessi l'esigenza di fissare sulla carta le conclusioni a cui siamo giunti, tutti insieme, alla fine di una conversazione, ed alla quale ogni soggetto della classe ha partecipato e dato il proprio contributo: in questo modo si riesce a dare valore alle risorse di cui tutti i bambini dispongono ed a costruire insieme il sapere.

Quali erano i suoi criteri di valutazione all'epoca della sperimentazione?

La valutazione è un altro problema spinoso: come si fa a valutare un bambino che è un soggetto in crescita? Che cos'è il programma? Che cosa valutiamo? Poi si arriva a situazione estreme, come quelle che ho avuto anche alla scuola in Corea: bimbi che arrivavano a scuola senza aver dormito la notte perchè la mamma si prostituiva e che avevano tante difficoltà : questi se ti scrivevano tre righe sul quaderno erano da valutare “al massimo”. La valutazione non deve servire per far vedere che la scuola va bene o va male. Oggi, nella mia classe c'è una ricchezza culturale tale, che non possiamo ignorarla: per valorizzare le origini di tutti i bambini (in classe abbiamo 16 bambini non italofoni), dalla seconda in poi, abbiamo costruito la cartina del mondo che arricchiamo ogni giorno con nuovi particolari ed integrazioni:



Figura 55: planisfero creato dai bambini della classe VA con la maestra Simonetta Filippi della scuola primaria “A. Benci.

E questo è il mio modo di vedere la scuola, io imparo con loro. Un altro esempio: i bimbi, oggi, sono fissati con i social network e i “tags”, perchè non sfruttare questo loro interesse? A questo proposito qualche giorno fa, una collega ci ha fatto trovare questo tavolo del laboratorio tutto foderato con la carta bianca. A me ha fatto tanto tristezza e allora ho chiesto ai bimbi di venire qui e “taggare” il tavolo per personalizzarlo: guarda che

meraviglia!!!! Con lo stesso spirito, durante l'anno, abbiamo fatto il giornalino, e abbiamo inventato delle canzoni "rap". In questi giorni per approfondire il concetto di "storia contemporanea" facciamo le interviste per raccogliere le testimonianze di chi aveva frequentato, in passato, la scuola Benci: andiamo al mercato due ore alla settimana ad intervistare i passanti e i titolari dei "banchi". L'altro giorno è venuto, da noi, un operaio che doveva sistemare un bagno, abbiamo scoperto che da bambino aveva "fatto le Benci", allora lo abbiamo intervistato: è il fuori che entra dentro e il dentro che va fuori...la scuola diventa, allora, qualcosa di aperto. Noi non abbiamo il giardino, ma in compenso andiamo spesso in Piazza Venti Settembre. Quanti momenti abbiamo trascorso insieme in quella bellissima piazza, la mattina alle 9.00 ad ascoltare i rumori ed a osservare gli alberi....! Recentemente abbiamo deciso che ogni coppia di bambini adotterà un albero: dovrà occuparsene, portandogli, ad esempio una bottiglia di acqua per innaffiarlo.

Che rapporto aveva con gli altri insegnanti della scuola "Modigliani"?

Con Maria Pia e Lucia nacque un'amicizia molto forte; mi ricordo anche che Don Nesi celebrò il matrimonio di Lucia...Purtroppo recentemente ci siamo riuniti tutti, nella chiesa di Corea, per un funerale ed ognuno ha detto qualcosa: il nostro è un legame che non si spezza che rimane sia tra i colleghi che con i bambini. Ci siamo accorti di quanto fossimo intensamente legati l'uno all'altro: la nostra è stata un'esperienza umana molto forte: la scuola deve essere un'esperienza umana forte....

Intervista a Ettore Gagliardi:³⁸⁸

Io facevo fotografia con i bimbi delle Modigliani. Avevo attrezzato il famoso “stanzino” con gli strumenti degli anni ‘80 e facevo con loro camera oscura: sviluppavo le foto che loro facevano con delle macchinette fotografiche acquistate dalla scuola. Io facevo le pellicole: le tagliavo a seconda delle fotografie che i ragazzi dovevano fare (rullino da 20 o da 36) e le mettevo nelle macchine fotografiche; poi ognuno si sviluppava il proprio rotolino e si stampava le foto. Per l’epoca era un’esperienza notevole. I testi li facevamo noi. Contribuimmo alla realizzazione di un *Quaderno di Corea* dove sono riportati gli articoli e le immagini riguardanti queste esperienze. Ho iniziato nel 1973, l’anno prima che la sperimentazione coinvolgesse anche la scuola elementare Modigliani. Io mi occupavo di nuove tecnologie (la dizione *Educazione all’immagine* è nata con i Programmi dell’85). Nella scuola media i ragazzi portavano avanti il percorso iniziato con me, alla scuola materna e alla scuola elementare, con il Professore di fotografia con il quale ampliavano e approfondivano in maniera non indifferente tutto ciò che avevano fatto insieme a me. Non si trattava d’insegnare ai ragazzi, ma di lavorare con i ragazzi: era un discorso da fare con i ragazzi e, quindi era un prodotto che veniva dai ragazzi. Il discorso degli audiovisivi non era riconosciuto dal Ministero all’interno della programmazione dell’area linguistica. Noi facevamo perdere tempo ai ragazzi, invece d’insegnare a leggere, a scrivere e a fare di conto e molti maestri furono, per questo denunciati dai genitori. Ciò avvenne a Pisa e, per fortuna, non a Livorno.

³⁸⁸ Ettore Gagliardi ha insegnato alla scuola Modigliani, come esperto di laboratorio per la fotografia e l’educazione all’immagine. Il suo ruolo era strettamente legato alla sperimentazione. Oggi è funzionario all’Ufficio scolastico Provinciale di Livorno. L’intervista si è svolta nel suo ufficio il giorno 23/02/2012.

Corea era un quartiere molto disagiato e forse proprio per questo, era più aperto degli altri alle novità: la scuola Modigliani, ad esempio è stata la prima in Italia che aveva prodotto l'offerta formativa per i disabili. All'inizio non c'era ancora l'insegnante di sostegno, però tutte le cose si affrontavano con tanto entusiasmo. Ricordo ancora il maestro Carlo Morelli che riuscì a entrare in contatto con Fabio Cionini, un bambino con un disturbo dello spettro autistico. Io mi occupavo anche dei corsi di formazione per gli insegnanti per il settore di educazione all'immagine. Con i ragazzi, nel corso dei cinque anni, dalla fotografia si passava al cinema e dal cinema alle attività col computer. All'epoca c'era l'Amiga 500. Con l'Università di Pisa abbiamo prodotto un filmato per presentare l'esperienza del Progetto S.C.I.S. Il Villaggio era una vera e propria fucina di esperienze. Ho avuto la fortuna di conoscere anche il maestro Gabriele Fantozzi che, era insegnante di classe, a differenza di me che, invece, avevo il distacco dalla classe, perchè ero un insegnante di laboratorio. Eravamo 5 insegnanti di laboratorio, ognuno con una sua specializzazione e lavoravamo grazie alla sperimentazione. Terminata la sperimentazione è saltato tutto... lei mi sta riportando indietro nel tempo... La mente pensante dietro a tutto ciò era naturalmente quella di Don Nesi. Flavio Nebiolo era la mente della segreteria tecnica e aveva come braccio Enzo Bonamini e Romolo Pranzetti. Essi tenevano agli atti tutto ciò che usciva dalla Programmazione, ne erano la memoria storica: facevano la matrice al ciclostile con l'inchiostro. Era un tipo di scuola che s'integrava con quello che stava nascendo a livello nazionale. Ognuno aveva i suoi pallini di competenza e li portava avanti rompendo i vecchi schemi. Non tutti erano pronti a fare un cambiamento: era uno scontro costruttivo e i risultati si sono visti. Una delle esperienze che feci con i ragazzi fu quella di aiutarli a prendere dimestichezza con la spazialità, attraverso le nuove tecnologie. Si partiva dall'insegnamento corporeo per arrivare, poi a mettere in pratica il *Logo di Papert*.

Inizialmente usavamo le mattonelle del pavimento dell'atrio della scuola per fare, con i fogli di carta quadrettata, una sorta di battaglia navale dove ogni quadretto rappresentava un passo. tre passi avanti, per esempio, voleva dire tre quadretti avanti. Dopo, col linguaggio *Logo*, i ragazzi riuscivano a far muovere la "tartarughina" sullo schermo verde o nero, usando in modo appropriato i comandi sulla tastiera.

Intervista a Pio Gianelli³⁸⁹:

I miei ricordi si anneriscono perchè è passato molto tempo. Arrivai in Corea quarantadue anni fa. Don Nesi mi dette varie mansioni tra cui anche quella di andare alla scuola dove facevo un'ora settimanale: non c'era, in quel contesto tutta questa legislazione che c'è oggi e alla scuole di Corea si andava volontariamente: ricordo... tante classi e un bel popolo di bambini. Attraverso i bimbi c'era la possibilità di entrare nella vita del quartiere; quello che facevo io era molto semplice: dire qualche parola senza mai insistere troppo sulla fede e la religione perchè ho sempre ritenuto molto importante rispettare tutti quelli che hanno idee diverse: i discorsi dovevano essere quelli che vanno bene per tutta l'umanità. A quel tempo i bimbi erano molto spontanei, ma anche ora non vedo grandi cambiamenti a parte l'inserimento nella loro vita delle nuove tecnologie. I rapporti con i pari e con i maestri erano belli e

³⁸⁹ Pio Gianelli viene da Busseto (Parma). Studia in vari seminari. Fu Prete per dieci anni nella parrocchia di Corea. Diventò poi Prete operaio in varie realtà lavorative di Livorno. Passò, poi alla vita di famiglia e al lavoro di contadino per 25 anni. Si cimenta ancora oggi in tentativi concreti di animare la cultura della conoscenza e dell'informazione (l'AEROC è un'associazione culturale attualmente presente nel quartiere di Corea. Il nome nasce dall'anagramma della parola Corea). L'intervista si è svolta nei locali della sua associazione il giorno 3/04/2012.

interessanti: partecipavano a tutto quello che gli potevi proporre. Fu così che, in qualità d'insegnante di religione entrai nel piacere di far cantare i bimbi: insegnavo loro solo canzoni popolari e non canzoni religiose. Si entrava nel dibattito su quali fossero le canzoni che potevano essere accettate dalla direzione (all'epoca la direttrice era Assuntina Mondanelli Vignali) che spesso ne filtrava le parole. Io suonavo la chitarra e i bimbi imparavano le canzoni, le cantavano, contenti. Ho sempre fatto cantare tutti e, nel contempo, facevo cantare i bimbi anche in Chiesa. La scuola era simpatica e il fermento della sperimentazione si sentiva perchè i maestri erano costretti a dei *tour de force* enormi per fare riunioni e per programmare insieme: era un lavoro abbastanza grosso. Fino a che non iniziò il tempo pieno partecipavo anch'io al doposcuola, anche se in maniera non intensiva. Il quartiere di Corea era popolare, popolare veramente! Bimbi e genitori vivevano con più spontaneità ed erano più disponibili a piccole iniziative. Gli insegnanti erano di due categorie: quelli più aperti all'innovazione e quelli che venivano dalla tradizione. Questi ultimi *arricciavano un po' il naso* di fronte ai cambiamenti, ai movimenti ed alle gite. Allora c'era stato un coinvolgimento quasi totale. Quando partirono queste sperimentazioni venne un sacco di gente che aveva avuto la possibilità di entrare e proporsi in questo gioco nuovo, dopo qualche anno, però cominciarono a crescere le domande per il trasferimento. Rimasero solo quelli più votati alla scuola in senso più profondo. Anch'io poi lasciai perchè decisi di fare il mio ingresso in una realtà che oggi è sparita: quella dei preti operai. Feci un po' di propedeutica al lavoro in moltissime realtà di Livorno. Ciò fu molto importante per chi, come me, voleva operare nel quartiere non più, solo attraverso i bimbi, ma anche attraverso i grandi: quel tipo di lavoro mi dava più possibilità di conoscere le persone. Avendo lasciato l'insegnamento della religione, successivamente ebbi una sorta di reingresso nella scuola perchè i miei figli la frequentavano e, quindi

attraverso i maestri si potevano fare attività di canto, nei ritagli, quando si poteva. Proposi le Canzoni storiche della prima guerra mondiale come “Gorizia” che i bambini cantavano con grande intensità. Per quanto riguarda la Sperimentazione posso parlare solo da osservatore esterno e non da tecnico: voleva dire uscire da un tipo di scuola selettiva ed equiparare le persone di fronte alla scuola. In quegli anni ricordo, inoltre, che furono abolite le scuole speciali e le classi differenziali, ma una città come Livorno non avrebbe dovuto reagire a questa novità mandando tutti i ragazzi con problemi in quella nuova scuola: ciò portò inevitabilmente ad una perdita di credibilità della scuola stessa che fu etichettata come la “scuola degli scemi”.

Intervista a Giorgio Lazzarini³⁹⁰:

Posso dire che, secondo me, l'esperienza di Corea è profondamente legata al professor Nebiolo, che è stato un po' il deus ex machina dei primi 10 anni della scuola sperimentale. Per me è stato un maestro, anche per la sua onestà intellettuale. Con il suo abbandono le cose sono andate sempre meno bene e, anche se poi lo scettro è passato nelle mani della prof.ssa Roncaglia (persona validissima), era ormai iniziato l'inevitabile declino. Io ho una visione un po' melanconica di quella esperienza, anche se vi ho lavorato con tanta passione e vi ho creduto e forse proprio per questo..

Con tutta modestia, posso dire che l'impianto del Tempo Pieno della Scuola di Corea, col passaggio degli insegnanti da tre classi nella scuola “chiamiamola normale” a due insegnanti per classe della scuola sperimentale, fu il frutto di una proposta che feci proprio io a Nebiolo (e questo non risulta da nessuna parte).

³⁹⁰ Giorgio Lazzarini ha insegnato per molti anni matematica alle scuole Pistelli. L'intervista si è svolta per telefono il 15/03/2012.

Lei, avendo fatto già molte interviste a questi “personaggi”, che parteciparono alla mia stessa esperienza, ha conosciuto tutto quello che io chiamo “l’arco parlamentare”: cioè persone molto vicine all’idea sperimentale ed altre non dico ostili, ma, quantomeno, molto critici. Mi sta facendo dei nomi di persone che ora si dichiarano entusiaste della sperimentazione, ma a quel tempo non lo sembravano affatto e forse sarebbe meglio che stessi zitto. Del resto la partecipazione alla sperimentazione era vissuta in modo molto passionale. Certi personaggi sono cambiati non poco. Io sono stato orgoglioso della stretta collaborazione con Nebiolo e con gli insegnati di materie scientifiche e letterarie come la Roncaglia, Gabriele Cantù, la Garone e Pierluigi Cortesi, persona di vivida intelligenza, che ha vissuto la sperimentazione in maniera molto intensa e veramente fattiva. Le cose più interessanti che ho fatto a livello interdisciplinare le ho fatte con lui (parlo di Cortesi): dalle gite scolastiche alle attività a Vallombrosa di tipo storico-naturalistico etc. L’ingresso dell’informatica nella scuola è dovuta a lui. Ci ha aiutato molto in questo percorso. Insieme abbiamo fatto scambi con l’estero; egli era sempre aperto alle idee nuove. Abbiamo avuto un percorso praticamente parallelo anche per quanto riguardava la formazione. In collaborazione con il Bargellini, mettemmo su un gruppo con il quale portammo le scienze sperimentali in tutta la Toscana. Altri formatori “raccontavano” le Scienze, noi le “facevamo” (Bargellini ci aiutò molto in questo). La delusione è che oggi le scienze sperimentali sono scomparse, finite, e nessuno mette le mani più da nessuna parte. Le scienze hanno bisogno di pratiche fattive: occorre rifarsi a Galileo, che ha impostato la scienza moderna. Il periodo eroico della sperimentazione è durato 10 anni. È stato seguito da un periodo di “tirare a campare” e poi siamo caduti nel più profondo dei conformismi tristissimi. Un esempio che riguarda le scuole Elementari: Bargellini ci aveva aiutato a mettere su un laboratorio di scienze per la scuola elementare. Apro ora una parentesi: Bargellini era arrivato in Corea nel 1975 (grazie al Fraccari che lo aveva portato con sé) e subito si era legato a me e alla maestra Buononocore. Egli era stato in America, dove aveva conosciuto Karplus che, una volta preso il Nobel per la Fisica, si era dedicato al sociale, insegnando la fisica con materiali di recupero alla povera gente e aveva fatto anche un progetto per il Bangladesh. Tuttavia, quando Bargellini nel 1980 scrisse il libro di testo “Le vie della Scienza”, per la Casa Editrice Signorelli, io curai la parte geografico-geologica. Con noi collaborarono anche altre persone, ma, ecco che questo libro di testo uscì

col solo nome del Bargellini. Negli anni fra il 1985 e il 1990 (non ricordo bene), la casa editrice La Scuola di Brescia ci propose di scrivere un testo di Scienze che facemmo con grande impegno e anche grandi aspettative: vi lavorammo io Angela Masini e Pierluigi Riani etc: era “Il multilibro di Scienze” ma non andò bene. Fra altro era uscito in fascicoli per non appesantire lo zaino dei ragazzi.

Anche Pierluigi Riani partecipava molto ai corsi di formazione, per la parte scientifica, collaborando col Bargellini, almeno fino a quando i loro rapporti rimasero buoni. Cantù dovrebbe avere ancora molto materiale riguardante questi corsi. Lui conservava anche i verbali che si facevano alla fine di ogni incontro. Una volta ne ha tirati fuori alcuni e ce li ha fatti leggere. Da questi verbali è evidente che molte persone parlavano interi pomeriggi per il gusto di “ascoltarsi”, usando termini tecnici altisonanti, buoni solo per impressionare “la platea”.

Sono stati fatti diversi tipi di corsi di formazione; all'inizio erano di questo tipo: Bargellini dava l'impostazione iniziale. Poi, per la parte sperimentale vera e propria, eravamo tre o quattro persone a seguire gli insegnanti sui banconi del laboratorio, che fra l'altro ora è ridotto malissimo e mi fa tanta tristezza. Eravamo io, Fraccari, Angela Masini e Cosci, che se ne andò dalla scuola sperimentale sbattendo la porta. Ognuno di noi seguiva un gruppo d'insegnanti della provincia di Livorno, che erano interessati alle scienze sperimentali. Questa è stata la I fase. Poi ci l'unificazione dei cicli (materna, elementare e media) e fu fatto, negli anni '85-'86, un esperimento di questo tipo: gli insegnanti delle medie andavano ad insegnare alle elementari e viceversa: si trattava di un vero e proprio distacco. Io ebbi una sola classe alle medie e, poi, insegnavo nelle classi-ponte delle elementari. Si programmava con i maestri: era un progetto costoso, per cui, dopo due o tre anni, non fu rinnovato dal Ministero. Peccato, perché era stata un'esperienza interessante anche per gli alunni: fra di essi c'era anche Arianna Terreni. Organizzammo anche delle gite e fu un grande successo, almeno dal punto di vista dei sentimenti. Andammo in Capraia.

Il progetto Cagidiaco, invece, riguardava le elementari e le materne ed era sotto l'egida organizzativa di Gabriele Fantozzi. Per quanto riguarda i nostri corsi, noi ci muovevamo in gruppo: prima facevamo un'introduzione teorica generale e poi ognuno faceva le

proprie esperienze sia di chimica che di scienze. Purtroppo le persone più interessate erano i cinquantenni e non i giovani (più interessati al posto fisso che alle Scienze e questo per me fu una grande delusione). Le esperienze di chimica erano molto coinvolgenti. Si sparse la voce e ci chiamarono molti circoli didattici. Per noi fu entusiasmante. Gli “esperimenti” scelti erano un po’ plateali, appariscenti, e trovai tra bambini e insegnanti molto entusiasmo specie alle Elementari, perché si lavorava con le mani. L’idea era che con queste esperienze le Scienze sperimentali potessero allargarsi, invece purtroppo, non è stato così.

Io sono stato sempre rigoroso con me stesso e con gli altri. Sono sempre stato puntuale. I bimbi, quando entravano in classe mi trovavano già seduto in cattedra, perché secondo me, la puntualità fa parte del rispetto verso gli altri. Alle 8.31 chiudevo la porta e si cominciava il lavoro, secondo quelli che sono i ritmi e gli intenti della vita e della scuola. Mettevo le regole all’inizio e mi ci attenevo io per primo. Passavo per uno rigido: in realtà penso che ero semplicemente una persona che rispettava le regole. Non alzavo mai la voce, però, se si faceva una gita insieme, scherzavo anch’io con i ragazzi. Sono stato ammirato, invidiato, ma sono stato anche oggetto di riprovazione da parte di alcuni colleghi. Ho fatto una nota sola in vita mia per un fatto piuttosto grave, ottenendo dal preside una sospensione dell’alunno per tre giorni. E così ho tirato avanti per i miei 35 anni di scuola. Verrò al Convegno del 18 aprile, ma non parlerò, perché, per me, la scuola è una cosa finita. Stimolo molto il prof. Nebiolo e lo vedrò molto volentieri. Quando Nebiolo se ne andò, la Roncaglia, poveretta, prese tutto sulle sue spalle, nel momento in cui la scuola sperimentale andava sempre peggio. La sperimentazione ha vissuto tre periodi. Il primo periodo, dove il ruolo primario è stato del Nebiolo, poi c’è stata la simbiosi Nebiolo-Roncaglia, poi la Roncaglia da sola, quando Nebiolo se ne è andato. Infine il Ministero ci ha scaricati. La scuola sperimentale si è retta, principalmente su queste due persone. Io, il Cantù e Sandro (Marchiori) siamo stati meno importanti e comunque più marginali. Sandro, poi, se n’è andato presto alle Superiori. C’è un’altra persona, ora purtroppo defunta, che, più che della scuola sperimentale, ha seguito le vicende di don Nesi: il Papalini.

Anch’io ho iniziato col doposcuola. Arrivai nel ’65 in Corea alla Casa dello Studente e la sera stessa fui catapultato nel doposcuola: come

prima reazione “mi si rizzarono i capelli in testa”, perché i personaggi di Corea di quel tempo non erano esattamente “studenti delle Orsoline”....Noi facevamo gli studenti universitari la mattina ed alle 17.30 dovevamo essere al doposcuola. Anche noi partecipavamo alle contestazioni rivoluzionarie del '68, ma alle 17.00 in punto, a Pisa, la nostra rivoluzione finiva, perché dovevamo essere a Livorno alle 17.30, pronti per il doposcuola. C'erano anche Sandro Marchiori e Rocco Pompeo. Don Milani lo abbiamo conosciuto di persona, quando siamo andati a Barbiana. Nel '67 il Nesi organizzò delle Scuole Serali per gli adulti e per i “residui” della scuola media (alunni respinti più volte). Queste Scuole Serali durarono 5-6 anni. Il Nesi nel '68 fece fare una sezione distaccata delle Colombo (tre classi) in Corea e poi, dal 1970, partì la scuola media sperimentale. Al momento della costituzione della scuola, il Nesi, che aveva un po' di margine di manovra, preferì affidarsi a noi, studenti della Casa dello Studente, appena laureati, che lui conosceva e che conoscevano l'ambiente ed i suoi “personaggi”, che erano un po' particolari. Per raccontare un aneddoto: un giorno, in classe, viene da me un ragazzo che mi dice: “Professore, io ho dei mappamondi da regalare alla scuola” Io subito chiedo: “Come li hai avuti?” Lui, prontamente risponde: “Professore, lei non si preoccupi! Hanno però un piccolo difetto: sono scritti in arabo”. In realtà suo padre, portuale, aveva aperto, abusivamente, un container di una nave che veniva dal Medio Oriente e che conteneva, fra altre cose, questi mappamondi, e vedendo che erano scritti in arabo, voleva darli alla scuola. Questo per far capire l'ambiente. Si parla degli anni '75-'80. Un altro episodio riguarda il furto della bandiera tricolore della scuola da parte di un alunno: un giorno, durante i mondiali del '90, sparì la nostra bandiera dell'Italia. Scoprimmo presto l'autore del furto, che, per nulla imbarazzato, si giustificò così: “Ma a me la bandiera mi serve! Ve la riporto alla fine dei mondiali.” A quel punto, allargammo le braccia e dicemmo: “Bontà sua se ce la riporta!” e ce la riportò.

Lei mi chiede ora di parlare di Angelo De Rossi: si trattò di “un amore fugace”, cioè una meteora, nel senso che lui è venuto in Corea, chiamato dal Nesi come esperto, ma ci restò poco tempo. Il Nesi cercava qualcuno, per organizzare al meglio questa nuova scuola anche sui principi di don Milani, suo amico e morto da poco, e, tramite il Tonucci, era venuto a sapere che il De Rossi aveva “pubblicizzato” un progetto di scuola senza materie, basato su un centro d'interesse: cioè su un oggetto

di studio dove confluivano le varie materie. Dopo un po' di tempo di questa sperimentazione, vennero fatte da parte di diversi insegnanti alcune obiezioni, che risultarono più che legittime: “Come avrebbero affrontato le Scuole Superiori, questi ragazzi se ignoravano, ad esempio, le tabelline o il teorema di Pitagora?” De Rossi venne, quindi, contestato quasi subito e, siccome era “una persona da prendere o lasciare” alla fine dell'anno scolastico, se ne tornò nella sua Canale d’Agordo e lasciò tutto. Chi, invece, ha proseguito la sua sperimentazione nella matematica, è stato il Checcucci, che è rimasto in Corea 4 o 5 anni. Nel frattempo, era il comitato scientifico a dare le direttive didattiche alla scuola e ad organizzare la formazione degli insegnanti. Per il primo anno ebbe un andamento collegiale, mentre nel secondo, quando si ebbe la defezione del De Rossi, e il Tonucci volle occuparsi solo della scuola materna, fu il Nebiolo, che era sia il segretario del Comitato che il preside delle “Pistelli”, a occuparsi di tutto, da solo, e questo è durato fino ai primi anni '80. Nel 1980, il Nesi perse la parrocchia di Corea., perché il cardinal Benelli di Firenze, che andava a spulciare i rendimenti economici dell' ”Opera Madonnina del Grappa”, si accorse che la scuola di Corea era una voragine che ingoiava tutti i soldi. Allora il cardinale disse che o il Nesi sarebbe potuto rimanere nell'Opera,” ma avrebbe dovuto lasciare Livorno, oppure poteva rimanere a Livorno ma come semplice parroco. Con sorpresa di tutti, il Nesi scelse “l'Opera Madonnina del Grappa” e, così iniziò un lento e graduale declino per la scuola di Corea, fino a tornare ad essere una scuola tradizionale, e anche di serie “B”.

Io ho molti ricordi quell'esperienza, che ho conosciuto bene, perché molte di quelle cose le ho vissute anche “dietro le quinte”. Infatti, noi vivevamo alla Casa dello Studente e il Nesi ci considerava dei figliocci (qualcuno di noi lo chiamava babbo), quindi egli ci raccontava molti fatti, tanto più che aveva una grande stima e fiducia in noi..

Intervento di Flavio Nebiolo³⁹¹ al Convegno “*Il Villaggio scolastico di Corea, un’esperienza di eccellenza socio-educativa a Livorno:*”³⁹²

Mi ritrovo qui in Corea dopo 42 anni. A questa emozione ha contribuito non poco il documentario de Professor Alessandro Marchiori: mi hanno fatto rivedere il mio passato. Sono giunto in Corea nel 1970 e vi sono rimasto fino al 1981. Sono ritornato nel 2001 invitato da Pio Gianelli in una simpatica serata, in cui con Gabriele Fantozzi, Gabriele Cantù e con la carissima Carla Ermoli, rievocammo insieme le vicende della scuola elementare e della scuola media. Sono poi tornato nel 2003 per l’inaugurazione della biblioteca della scuola “Pistelli” dedicata a Don Nesi, chiamato dalla Professoressa Gabriella Pacini, una delle colonne della scuola, per conto del preside dell’istituto comprensivo Michelangelo a cui ora è stata accorpata la scuola Pistelli.

Oggi sono stato invitato a presentare il Villaggio di Corea Istituzione sperimentale nel quadro importante delle manifestazioni indette per il 50° anniversario di fondazione del Villaggio stesso e di ciò sento tutta la responsabilità delle premesse che sono state fatte poc'anzi.

Avrei voluto dedicare questo modesto riassunto delle vicende delle istituzioni sperimentali, agli operatori tutti del villaggio scolastico ma avrei corso, come capite bene due rischi: quello di dimenticare

³⁹¹Flavio Nebiolo fu il direttore della scuola media Pistelli e il Presidente del Comitato tecnico scientifico della sperimentazione.

³⁹² Il Convegno si è tenuto il 18/04/2012, presso il Centro Civico di Corea.

qualcuno, che è cosa gravissima, e quello altrettanto grave di esaurire tutto il tempo a me dedicato. Ho pensato perciò di citare una sola persona in rappresentanza di tutti, un'amica carissima, una collaboratrice schietta e perciò preziosa, una educatrice autentica che ha percorso la sua carriera scolastica nella scuola "Pistelli". Avrete capito che sto parlando della Professoressa Garone recentemente scomparsa. Mi pare dovuto questo richiamo, perché tutto quello che descriverò in aridi termini giuridici e in astratte formule didattiche è il vissuto concreto, e in qualche misura sofferto, da un volenteroso personale che credeva nel valore dell'educazione e della scuola.

Il mio compito è quello di illustrare l'istituzione sperimentale del Villaggio Scolastico come un modello esemplare di continuità nei piani educativi. Potremmo dire che si può dividere questo percorso in tre fasi: 1970 decreto istitutivo della scuola sperimentale media "Pistelli", sino al 1974/6; dirò poi perché questo biennio, in cui si assiste alla nascita delle tre scuole sullo stesso territorio, realizzando, quindi, tre strutture omogenee. Nel tempo, è nata, appunto, la possibilità di dar vita ad una **istituzione sperimentale basata sulla continuità**. La seconda fase è quella dal 1976, la data del primo decreto sul villaggio scolastico come istituzione sperimentale sino al 1981, e qui abbiamo la continuità riconosciuta dal punto di vista istituzionale e abbiamo anche l'avvio di una continuità organizzativa tra le tre scuole. Nel terzo periodo: 1982, il secondo decreto unitario, sino alla conclusione della sperimentazione. E in questa fase abbiamo in particolare la continuità didattica basata sulla programmazione, ed in particolare sulla programmazione curricolare. Un limite grosso ed una fortuna per voi è che la mia relazione è molto sintetica e procede a colpi di accetta. E' piuttosto difficile, infatti, racchiudere in breve tempo così tanti anni di lavoro e gli appunti mi

servono anche come guida per non deviare, come mi verrebbe facile molte volte. Devo fare un'ulteriore avvertenza molto importante, proprio perché il discorso dovrebbe essere, anzi è senz'altro, sintetico. Non tutto quello che verrò dicendo è stato facile e scorrevole come può sembrare in una ricostruzione veloce. La sequenza delle date che io indicherò e che in qualche modo si è già vista nel documentario di Sandro Marchiori, non dà conto delle difficoltà superate o aggirate. C'è un altro punto da sottolineare: il senso dell'incontro odierno. Certo per me, come per altri reduci da questa esperienza, c'è il piacere di un passato gratificante. Ma l'esperienza di Corea è un evento comunque concluso o contiene in sé ancora un significato per l'oggi? E' stato una meteora o un seme? E allora non si possono capire le origini e le finalità del Villaggio Scolastico, se non si richiama, anche per sommi capi, il contesto storico che fa da sfondo a questa vicenda.

Gli anni che vanno dal 1968 al 1978 sono stati tra i più difficili e tormentati della nostra giovane Repubblica. Da un lato il 1969, la crisi economica, il famoso autunno caldo, l'inizio della strategia della tensione: siamo ancora nel 1969 con l'attentato alla Banca dell'Agricoltura a Milano, che rappresentano senza dubbio i nodi più drammatici di questi anni, caratterizzati da una estrema fragilità del quadro politico che ha portato per ben due volte alle elezioni anticipate. In quel decennio, si ebbero dodici governi e sette diversi ministri della Pubblica Istruzione. Ma questi anni sono anche anni ricchi di fermenti nuovi. Dalla contestazione giovanile del '68 al nuovo modo di essere del sindacato, era entrato in crisi il sindacato autonomo, nel 1962 era sorta la CISL Scuola, nel '67 la CGIL Scuola; nel '73 c'era stato il contratto nazionale dei metalmeccanici, che è molto importante per la scuola, perché aveva dato vita a quei famosi corsi delle 150 ore, che poi si sono

persi per strada, ma erano un segnale molto importante; nel 1968 e, quindi in tempi abbastanza recenti esce la legge sulla scuola materna; negli anni Settanta, si ha la diffusione dei primi consigli di quartiere: è in quegli anni che sorge anche il consiglio di quartiere di Corea. Nel 1970 col tentativo di rinnovamento delle strutture dello stato esce la legge di carattere costituzionale sulle regioni o strutture sociali, del 1970 è anche lo statuto dei lavoratori e la famosa legge Fortuna/Gaslini, del 1969 è la legge sull'università, e del '74 i famosi Decreti Delegati. C'è stato, quindi, un crescendo di provocazioni, perché la nostra società fosse sempre di più a dimensione uomo. Ma quegli anni sono anche molto fervidi di dibattito sulla scuola. E' qualche cosa che non riusciamo più a comprendere, perché, oggi, nella scuola si parla solo di tagli e di razionalizzazioni, mentre allora il dibattito sulla scuola e in particolare sulla scuola media era particolarmente diffuso. La scuola media era sorta nel 1962, ma in quegli stessi anni entrano in gioco gli obiettivi che la scuola si propone e la stessa sua esistenza. Nel 1967 esce il libro, come tutti voi ricorderete, *"lettera ad una professoressa"* della scuola di Barbiana, di Don Milani, che suscita animati dibattiti, ma non finisce lì. Nel 1971 viene pubblicato in Italia il volume di Paulo Freire che prima citava il Professore Rocco Pompeo, dove pedagogisti ed animatori propongono attività di alfabetizzazione per i *campesinos* del nord-est del Brasile: nel libro si sviluppa il tema dell'educazione come coscientizzazione. Nel 1972 esce in Italia il volume *"Descolarizzare la società"* di Ivan Illich, un altro libro molto famoso di due autori di cui oggi più nessuno parla. Ivan Illich era un teologo e sociologo che lavorava in Messico; per darne un'idea, il primo capitolo del suo libro, s'intitola: *"Perché dobbiamo abolire l'istituzione scolastica"*. La pedagogia di Illich d'impronta personalista assegna i compiti della trasmissione e del rinnovamento della cultura alla comunità e qui ci ricorda i libri di Angelo De Rossi, forse per quel discorso della cultura

trasmessa dalla comunità. E finiamo con il 1975, quando Pier Paolo Pasolini nelle *“Lettere Luterane”*, pubblicate sul Corriere della Sera, propone tout-court l’abolizione immediata della scuola media e tra parentesi della televisione per la loro funzione diseducativa. In sintesi, dunque, come vedete, il dibattito era al *calor bianco* in quegli anni, i punti più protestati sono il no ad una scuola borghese basata sulla discriminazione, no al voto, no al libro di testo, no al nozionismo. C’è in sostanza una forte richiesta di rinnovamento.

Non dirò nulla di Corea perché già se n’è parlato. Vorrei solo citare un particolare sulla situazione della scuola. Nel fondamentale Quaderno di Corea del 1972 *“questo quartiere per la scuola”* di Angela Pieri e Carla Roncaglia, viene pubblicata l’indagine sul grado di istruzione del quartiere Corea di Livorno, su commissione del Comune di Livorno, in collaborazione con la Consulta popolare di quartiere che precedette l’istituzione del Consiglio di quartiere. Tra parentesi è l’unica indagine svolta in Livorno ed è una fortuna che ci sia questa di Corea che ha dato modo di effettuare questa radiografia. I dati statistici dell’indagine ISSCAL effettuata nel 1968 ,relativi al livello di istruzione, attestano che gli adulti privi di licenza elementare sono il 41%, gli adulti con licenza elementare sono il 49%. L’indagine ha rilevato oltre 400 casi di abbandono dell’istruzione elementare; media imponente anche il fenomeno della somma degli anni di ritardo per cui nel '68 risultava che il 40% dei bambini in età di scuola media non aveva ancora raggiunto la licenza di scuola elementare. Ecco, queste sono cose che vanno richiamate, per capire bene il contesto. Nel 1967 avviene un fatto eccezionale per Corea. Il villaggio ospita una sezione distaccata della scuola Colombo. E’ interessante anche il quadro statistico del triennio '68/'71 di questi alunni. Nel '68/'69 abbiamo tre classi prime con

76 alunni. Nel 6'9/'70 diventano due classi di 53 alunni, cioè se ne sono persi da un anno all'altro 23, una classe intera infatti; nel '70/'71 le classi sono rimaste sempre due ma con 37 alunni, se ne sono persi dunque altri 16. I dispersi nel triennio sono dunque più del 50%. Siamo arrivati al momento in cui parte l'iniziativa già citata da Sandro Marchiori e da Rocco Pompeo: la nascita della scuola media. Le premesse c'erano, perché c'era un'inchiesta, che documentava una realtà che individuava un bisogno, c'era l'esperienza molto forte del doposcuola, già citato, che faceva da supporto ai ragazzi che andavano a scuola, c'era la testimonianza naturalmente di Don Milani di una scuola attenta al più debole, c'era la presenza della succursale e, quindi partì l'idea di portarla a diventare una scuola autonoma. Naturalmente, per tutto questo, ci voleva un catalizzatore, ci voleva una personalità come quella di Don Nesi. Senza di lui, ovviamente, il villaggio non sarebbe nato. Dice Carla Roncaglia: *“Questo prete singolare per 20 anni ha incrociato la sua vita, la sua fede i suoi ideali per una parte periferica di questa città, innescando dei processi culturali profondi e lasciando dei segni che ne hanno arricchito l'identità”*. “Tra questi segni”, dice sempre la Roncaglia, *“mi sembra opportuno ricordare e metterne in evidenza uno. Il modo laico e di fedeltà attiva e i valori costituzionali con cui Don Nesi interpretò il ruolo di prete al servizio dei più deboli e improntò il suo rapporto con le istituzioni”*. Poiché il Comune di Livorno non prevedeva una scuola in Corea ecco l'idea Nesiana: *“costruiamo noi la sede della scuola media e poi passiamola alla proprietà cittadina”*. Nel numero 1 del “Quartiere” del 1971 Don Nesi dice *“Non avrei mai pensato sette anni e mezzo fa, che avrei finito per scrivere ripetutamente, proprio per stendere la mano, così da arrivare a costruire e a donare alla gente di Corea una scuola pubblica”*. Eppure sette anni fa c'era già nell'anima di Don Nesi un'idea preziosa e difficile: la cultura, La cultura data al popolo, la cultura nel rispetto della libertà dei docenti e dell'unione, la

cultura come fatto educativo e rivoluzionario, la cultura per attuare quella passione di democrazia e di socialità, nata con la lotta di liberazione, vista nella testimonianza unica di don Facibeni, ritrovata alla luce dell'esempio insuperabile di Don Milani, ripensata dopo la scomparsa dell'amico Pistelli, l'uomo politico, che aveva afferrato i termini esatti del più grosso problema nazionale e popolare. La scuola viene costruita, come abbiamo visto nelle immagini di Sandro Marchiori, padiglione dopo padiglione proprio come costruzione pubblica. Rimarchiamo ancora una volta che è l'unico esempio in Italia di una scuola costruita per iniziativa di privati e in particolare da un sacerdote e consegnata al Comune e allo Stato. Il 3 luglio 1970 il Ministro della Pubblica Istruzione che allora era l'onorevole Misasi, firma il decreto che istituisce le Pistelli come scuola Media Autonoma e sperimentale. E' una delle prime scuole sperimentali in Italia. Da notare che non c'è ancora il decreto delegato sulla sperimentazione che uscirà quattro anni dopo. L'aspetto più interessante è l'art. 3 che istituisce il Comitato Scientifico, che dovrà impostare e dirigere l'articolazione della sperimentazione, delineando la propria mansione, predisponendo l'aggiornamento dei docenti e valutando i risultati effettuati. Le problematiche affrontate sono quattro sostanzialmente: la formazione degli alunni a partire dal loro specifico, puntando ecco la vera novità, sull'intero triennio come ciclo unico, consentendo ritmi individuali di avanzamento scolastico nelle singole materie, ciò che porta all'abolizione del rimandare e del bocciare e a privilegiare il rendimento in una dimensione di ricerca. Tutto questo, attraverso l'utilizzo del Tempo Pieno per soddisfare tutte le istanze di una scuola non dirigistica e nozionistica, ma tesa alla formazione globale e unitaria degli alunni. Il Tempo Pieno prevede una nuova figura di Educatore: l'animatore delle Libere Attività Complementari, che era allora tutta da costruire. Altro punto: la Valutazione, che comporta la ricerca di validi criteri che permettano il superamento del voto. Ciò che

si cerca di capire è il processo di maturazione dell'alunno, il ritmo di crescita e di espansione espressiva e sociale, attraverso un'osservazione attenta dei comportamenti individuali, delle dinamiche di gruppo, le reazioni agli stimoli educativi e quindi la verifica degli sviluppi dei processi di apprendimento. Nasce da qui la messa a punto di tutta una serie di tipologie alternative al voto numerico, anche se nei primi anni si abbinava alla scheda anche il voto finale (per esigenze di legge e per eventuali trasferimenti in altre scuole). L'ultimo punto è il coinvolgimento dei genitori, che venne risolto con la formazione del Comitato Scuola-Famiglia. Siamo nel periodo che precede i Decreti Delegati. Tutto ciò comporta l'aggiornamento continuo del personale docente, durante tutto l'anno, lavoro assai faticoso e impegnativo. I docenti, tutti i giorni, hanno reso possibile la realizzazione di tutto ciò con sacrificio personale: come dice il pedagogista Chiosso: si tratta di giovani docenti che rifiutavano il discorso della scuola come "*ortus conclusus*" anche se alcuni praticavano forme pedagogiche ancora autoritarie. Alle "Pistelli" i docenti erano tutti giovani, anche perché gli insegnanti titolari della succursale, all'annuncio della sperimentazione, si erano dileguati con una certa discrezione.) anche se alcuni praticano forme pedagogiche ancora autoritarie. Questi giovani docenti aderiscono ai sindacati confederali, sono aperti al rinnovamento e pur fra "*qualche ingenuità e confusione*" (come sostiene sempre Chiosso) si dedicano con tutte le loro energie al lavoro scolastico. L'impegno richiesto è quello di un corso di formazione di tutto l'anno con la partecipazione, in più, a corsi di aggiornamento che nei primi anni furono costanti. Alcuni di questi corsi erano aperti anche ai docenti della città. "I Quaderni di Corea" editi dalla Libreria Editrice Fiorentina, nella Serie Educazione, documentano alcune delle attività scolastiche svolte nel Villaggio. I Quaderni sono stati compilati spesso da insegnanti che riportavano le esperienze dei ragazzi svolte nella scuola elementare.

Per arrivare ai “*Libri di Corea per la piena educazione*” con le nuove proposte di Bargellini, che delinea l'insegnamento delle Scienze nel Biennio Secondario: questa è la testimonianza della vitalità propositiva del Villaggio, come ci dichiarano i dati raccolti. Intanto, il 18 novembre 1971, il ministro Misasi decreta che anche la Scuola Materna del Villaggio di Corea è considerata Istituzione a carattere Sperimentale. La scuola materna eretta nel 1963 nel Villaggio, dall'Opera Madonnina del Grappa, diventa anch'essa statale. Il decreto istitutivo è simile a quello della scuola Media dell'anno precedente. Nella Scuola Media, intanto, nel 1971, sono sorte le classi Serali per Lavoratori, superando così i *Corsi Cracis*. Nel 1973 la Scuola Elementare, con cui dal 1970 si erano già avviati i contatti (ricordiamo la carissima figura della direttrice Assuntina Mondanelli Vignali), tornerà nel Villaggio a Tempo Pieno ai sensi della Legge 820 del 1971. Sempre nel novembre del 1973, sorge con istituzione ministeriale il Centro Sociale per l'Educazione Permanente: si parla dell'educazione degli adulti. Ecco, vedete, ci stiamo avvicinando alla II fase, cioè alla contiguità dei cicli dai tre ai quattordici anni che è stata favorita dalla contiguità delle tre scuole che oramai si sono acquartierate, comprese le elementari, all'interno del Villaggio. Esse sono accomunate da tutta una serie caratteristiche: la ricerca di metodologie avanzate, la presenza di due Comitati Scientifici, perché anche la Materna aveva un suo Comitato, l'attuazione del Tempo pieno (sette ore giornaliere in media fra tutti e tre i cicli, con lo svolgimento di *Libere Attività Complementari*), la ricerca di più corretti criteri per la Valutazione, l'aggiornamento continuo degli Operatori scolastici, la partecipazione dei genitori nella forma dei contatti Scuola-famiglia, scuola materna e scuola media. Nel 1972 sul già citato Quaderno di Corea “*Questo quartiere per la Scuola*”, Angela Pieri e Carla Roncaglia affermano: “*Ricerche pedagogiche recenti hanno evidenziato che la formazione degli alunni, per essere rispettosa dei ritmi e delle esigenze*

di sviluppo della loro personalità, necessita del recupero ai fini dell'educazione, sia nella fase che va dai tre ai sei anni, tradizionalmente considerata senza valori, sia nella fase che va dagli undici ai quattordici anni.” “E' chiaro – proseguono le due docenti – che per questo s'impone la necessità di una continuità nelle impostazioni metodologiche, didattiche, programmatiche nella scuola dell'obbligo, tali da consentire un processo formativo di base il più possibile organico e unitario nei riguardi del soggetto da educare che è uno pur nelle diverse fasi della sua crescita psicologica e intellettuale”. Per rendere concreta una tale prospettiva, data la situazione in cui versa attualmente la scuola italiana, Carla Roncaglia e Angela Pieri dicono: “Non si può prescindere da una sperimentazione”. Ed eccoci, allora, alla seconda fase a cui accennavo prima: nel 1974 esce il 1° decreto della sperimentazione unitaria, firmato dal ministro Malfatti. Questo decreto, inizialmente verrà bloccato dal Ministero, da un lato, perché nel frattempo erano usciti i Decreti Delegati, quindi andava ritoccata la parte riguardante la partecipazione dei genitori, e dall'altro per un chiarimento, in quanto il Comune aveva sollevato un problema circa l'intesa fra “Opera Madonnina del Grappa” e Comune stesso. Noi consideriamo, comunque, il '74 come inizio della sperimentazione unitaria. Nell'articolo 1 troviamo le seguenti parole: “*Il villaggio scolastico del quartiere Corea viene riconosciuto come un'unica istituzione sperimentale, comprensiva dell'attività di Scuola Materna, Elementare e Media e di un Centro Sociale di educazione permanente*”. Gli organismi previsti per le esigenze dell'educazione sono due: il *Comitato Tecnico Scientifico*, che rilevava indirizzi generali e la *figura del Segretario Generale*, dedito alle proposte per l'aggiornamento. Figure di rilievo nel Comitato Scientifico, oltre ai rappresentanti del Ministero, i capi Istituti e i rappresentanti del centro dei genitori, sono gli esperti: Francesco Tonucci, Vittorio Checcucci e Angela Pieri, già citati, poi Franca de Angelis, Alberto e Simona Bargellini e per il Centro

Sociale di Educazione permanente, il professore Mario Mencarelli dell'Università di Siena. Del loro lavoro sono testimonianza i Quaderni di Corea a cui vi rimando. Il decreto è conforme alle richieste del Villaggio e si può quasi dire che in buona parte è stato ispirato dal Villaggio con un grosso enorme limite: il Ministero rifiutò nel modo più assoluto di sperimentare un Istituto Comprensivo, creando addirittura una direzione didattica materna. Il Ministero non voleva sentire ragioni, anche quando mandavamo un documento della sperimentazione, esso doveva essere nettamente diviso in tre parti, sennò il Ministero non era in grado di leggerlo. La direzione didattica della Scuola Materna: indubbiamente “*ex-terzo*” rappresentò una complicazione per il segretario generale, che invece di avere a che fare con due capi di Istituto ne aveva tre, ma a parte questo, c'era una grossa positività, data dalla grande disponibilità e dalle doti pedagogiche della persona scelta a dirigere questo tipo di scuola che era il direttore Luciano Pannocchia, che dette anche una grossa opportunità in più: la direzione didattica, estesa a tutte le scuole statali di Livorno, consentì una grossa circolazione, essendoci un unico capo-istituto, di idee suggerimenti, spunti ed esperienze, prima nelle scuole materne statali di Livorno e, poi, nelle scuole materne statali e comunali, che erano un'altra realtà imponente. Le finalità delle istituzioni garantivano reali indicazioni di continuità nei piani educativi di apprendimento e socializzazione degli alunni, predisponevano soluzioni unitarie per l'aggiornamento, ed impostavano in maniera globale il rapporto con le famiglie del quartiere. Questa finalità verrà poi superata dall'uscita dei Decreti Delegati (e comunque, la rappresentanza dei genitori e il Consiglio di Quartiere sarà mantenuta nel Comitato Scientifico). Per quanto riguarda i metodi e gli obiettivi: per garantire la continuità dei piani educativi e l'aggiornamento, vengono messi in atto corsi interni fra le tre scuole e nel '77 -'78 vengono definite le finalità dell'Istituzione. Nel '78-'79, poi,

(siamo di nuovo ad un punto di svolta) vengono redatti i piani di lavoro con un metodo omogeneo di programmazione curricolare. L'anno '79 è importante perchè si ha la costruzione di Prove di accertamento iniziali nelle tre scuole, Il Tempo-Scuola, inoltre, prevede interventi individualizzati, classi aperte e gruppi di livello sia alle elementari che alle medie. Sulla Valutazione prosegue il lavoro d'impostazione della Scheda, che valuti le competenze acquisite dall'alunno. Ma, intanto, ci sono delle novità a livello nazionale, grazie anche alle esperienze delle sperimentazioni, che in qualche parte erano state poi assunte dal Ministero. Nel 1977 escono due Leggi molto importanti: la 517, che riguarda le norme sulla Valutazione degli alunni nella scuola Elementare e Media: compare la Scheda Personale dell'alunno come prodotto di tutte le esperienze delle scuole sperimentali e a tempo pieno che avevano avviato questa ricerca. Sono aboliti gli esami di riparazione in tutte le scuole, autorizzate attività scolastiche integrative per gli alunni della stessa classe o di classi diverse. Ma altrettanto importante è la Legge 348, che riordina le Materie: porta l'Educazione Linguistica, potenzia l'insegnamento di Scienze Naturali e Matematica, porta l'Educazione Tecnica non più diversificata per sesso, rende l'Educazione Musicale obbligatoria in tutti e tre anni, ma quello che è più importante, anzi fondamentale è che tutto questo rende necessario fare nuovi Programmi per la scuola Media e, quindi, due anni dopo escono i Nuovi Programmi della Scuola Media in attuazione dell'art. 2 della 348. Nella Premessa ai Nuovi Programmi si dice che, in base alla legge 517 la programmazione presenta caratteristiche notevolmente innovative rispetto a quanto previsto nella normativa precedente. A questo importante momento della Scuola Media, cioè ai Nuovi Programmi, Il Villaggio Scolastico ha dedicato, nei Libri di Corea, il volume “*Linee Innovative per i Programmi della scuola Media*” uscito nello stesso 1979. Dei Nuovi Programmi si parla anche nel *Bollettino di Informazione Mensile (Bim)*

curato da Romolo Pranzetti, e distribuito a tutti i docenti del Villaggio. A tale proposito sono uscite anche due Monografie molto importanti: “I Nuovi Programmi della scuola Media” con un saggio introduttivo di Carla Roncaglia e con bibliografia ragionata su 11 testi opportunamente commentati. Al tema della programmazione curricolare è dedicato, invece, il fascicolo fatto da Romolo Pranzetti con la collaborazione del professor Izzo dell'Università di Firenze, intitolato: “*100 schede bibliografiche sulla programmazione curricolare*”. Siamo alla III fase: 1982-1990. Accade un fatto molto importante il 1° settembre 1981: “l'Opera Madonnina del Grappa” lascia Livorno; don Nesi torna a Firenze da dove partirà per il Brasile. A lui viene conferita la Medaglia d'oro al merito della Scuola e della Cultura e dell'Arte dall'allora Presidente della repubblica Sandro Pertini. Si rende necessario rivedere il Decreto: il 16 luglio 1982 esce il Nuovo Decreto, redatto come il precedente su puntuali contributi dei curatori del Villaggio Scolastico e con l'aiuto sostanziale dei membri ministeriali del Comitato Scientifico fra cui mi piace menzionare la figura dell'ispettrice centrale Laura Serpico-Persico.

E' un documento di grande concretezza e d'impressionante attualità: l'art. 1 dice: “*garantire una reale continuità sul piano educativo ...*”, più o meno come il precedente, ma qui c'è un “*mediante*” attraverso il quale si giunge al passaggio successivo: “*la creazione di un piano di studi unitario e organicamente scandito secondo le tappe evolutive degli alunni e dei relativi criteri valutativi, la realizzazione di condizioni strutturali, organizzative, didattiche e valutative simili fra le varie Istituzioni, momenti di scambio nell'uso delle strutture e nella utilizzazione del personale docente, l'istituzione di un ponte fra i collegi dei tre ordini di scuole, e tematiche educative unitarie.*” Gli altri punti

riguardano i rapporti fra il territorio e le famiglie, la predisposizione di soluzioni unitarie per l'aggiornamento dei docenti, la promozione di incontri e di aggiornamenti con le altre scuole, etc. Ancora Carla Roncaglia, che, intanto, è diventata la presidente del Comitato Tecnico Scientifico, definisce in modo preciso l'attività in corso, nella sua bella relazione nel Convegno Nazionale tenutosi a Livorno nell'ottobre del 1987, all'Hotel Palazzo e pubblicato nel volume *“Sperimentazione e continuità nella scuola di base”*. Dice Carla Roncaglia: *“Sperimentare vuol dire introdurre nuovi contenuti, o anche rivisitare contenuti tradizionali, purché adeguatamente tradotti in obiettivi di apprendimento, in capacità di saper e saper fare, che esplicitamente richiedono la pratica sistematica e tempestiva della verifica; sperimentare vuol dire attenzione alle problematiche del curricolo, ai processi di apprendimento e allo sviluppo complessivo dei soggetti, alla qualità dei risultati, attraverso un rigoroso controllo degli stessi. Questa posizione è emersa in via recente, (come abbiamo visto nei Nuovi Programmi e nella legge 517/1975.) ed è la più ragionevole, perché tiene conto della ricerca psico-pedagogica. Essa, fra l'altro, è la posizione in cui le scuole del Villaggio si riconoscono appieno”*. Nel descrivere, poi, l'attività effettivamente svolta nel periodo '82-'88 Carla Roncaglia si esprime così: *“Negli ultimi anni, il progetto ha chiarito i suoi contenuti e si sono attuate importanti tappe con la loro graduale applicazione, ma tutti questi anni sono stati anni di duro lavoro, di ricerca, di impegno nella riqualificazione professionale dei docenti, portati avanti in condizioni non certo mai privilegiate”*. Al termine dell'anno scolastico '87-'88, noi concluderemo, infatti, il periodo di sperimentazione, che ha avuto per oggetto la definizione dei Curricoli Unitari e Continui per i bienni didattici corrispondenti alle annualità-ponte, che fanno da raccordo fra un ordine e l'altro: il terzo anno della scuola materna con la prima elementare e la quinta elementare insieme

alla prima classe della scuola media. Tali curricoli sono fondati su una mappa di obiettivi cognitivi ed extra-cognitivi, scelti per la loro significatività e progressive espansioni del biennio. Essi prevedono i controlli degli apprendimenti intermedi con strumenti prevalentemente di tipo oggettivo, una programmazione didattica, svolta in comune fra i docenti dei diversi ordini di scuola, interventi didattici dei docenti di scuola elementare sulla materna e viceversa. Le verifiche effettuate con l'aiuto del professor Gaetano Domenici dell'Università di Roma, hanno convalidato tale ipotesi di lavoro. Intanto, purtroppo, vicende interne alle scuole, cambi di docenti e di capi di Istituto, o esterne come la riqualificazione edilizia del quartiere con la conseguente crisi delle iscrizioni, unite ad alcune scelte ministeriali, al ridimensionamento delle scuole e al successivo accorpamento degli istituti, e l'opinione ministeriale, che, con leggi lesive più recenti (come se la continuità fosse oramai un valore acquisito da tutti), hanno portato alla conclusione della sperimentazione nel nostro quartiere. Oggi le ragioni sono solo in parte didattiche: si sta realizzando con ulteriori scompensi una rete scolastica basata sulla carica di direzioni didattiche comprensive di scuola materna elementare e scuole Medie sotto un unico dirigente scolastico. Sarebbe allora l'occasione più felice fare tesoro dell'esperienza maturata fra tante difficoltà dal Villaggio di Corea, recuperando le riflessioni conclusive di Carla Roncaglia nel già citato Convegno del 1987 validissime oggi più che mai: "E' necessario approfondire il principio della "continuità educativa" almeno in tre direzioni: a) quella delle ipotesi praticabili per disegnare un nuovo sistema di base unico e unitario al posto di quello attuale, b) quello delle teorie per una conoscenza più mirata delle fasi di sviluppo nell'età evolutiva, infine c) quello delle teorie e prassi curriculari per una razionalizzazione dell'insegnamento. Vorrei proporre al Presidente della Fondazione Nesi di recuperare dagli archivi scolastici il ricco e stimolante lavoro del

periodo '82-'88 sopra-citato realizzando coi docenti che vi hanno lavorato un ultimo Quaderno di Corea come testimonianza, tutt'ora valida, di un coerente modello di continuità e come contributo fecondo per la Storia di oggi.

Vi ringrazio per la vostra pazienza.

Intervista a Luciano Pannocchia:³⁹³

Nel 1975, io ero un direttore didattico di ruolo della scuola elementare Modigliani e ricevetti l'invito ad assumere la direzione delle scuole materne statali, di Livorno. Le finalità delle scuole materne e quelle del Villaggio scolastico, erano diverse ma allo stesso tempo complementari: l'ipotesi di fondo era la stessa. Il Villaggio scolastico aveva messo insieme la Materna "Agnoletti", la scuola elementare "Modigliani" e poi la media sperimentale "Pistelli", che aveva come preside il prof. Flavio Nebiolo. La scuola elementare Modigliani dipendeva dal circolo Modigliani, che si era da poco costituito. La Materna dipendeva anch'essa dal circolo Modigliani, ma l'ipotesi poi che sorse negli anni '75-'76, fu quella di dar vita ad una direzione didattica delle scuole materne statali, situate nel comune di Livorno. Anche la scuola materna Agnoletti ne faceva parte. Essa partecipava, così, a due tipi di sperimentazione: una in verticale, all'interno del Villaggio

³⁹³Luciano Pannocchia è stato direttore didattico della scuola elementare Modigliani e nel 1975 assunse la direzione delle scuole materne statali di Livorno. Ora coordina l'ufficio per l'inserimento in graduatoria del personale specializzato IRC. L'intervista si è svolta nel suo ufficio alla Curia vescovile di Livorno il giorno 13/04/2012.

scolastico, ed una in orizzontale delle materne statali. Il decreto esecutivo era del 1976. Io come direttore facevo parte del Comitato Scientifico insieme con la direttrice della scuola Modigliani Assuntina Vignali Mondanelli e al professor Nebiolo. Il Villaggio Scolastico dette vita ad una grande esperienza di formazione che coinvolse tutti. Erano gli anni in cui si cominciarono a studiare le metodiche della programmazione educativa e didattica e, quindi, per un verso, la direzione delle scuole materne statali dava forza a queste attività con la sua struttura, anche di tipo organizzativo, istituzionale, per un altro verso riceveva dal villaggio scolastico, una serie di stimolazioni di carattere formativo, soprattutto attraverso i corsi di formazione (c'era una formazione permanente). Era un impegno primario all'interno del Villaggio scolastico e questo impegno, poi, si trasferì anche alla Direzione delle Materne statali, perché poi si avvale delle forze che all'interno della scuola materna di stato stavano consolidando le loro possibilità. Fu una bella esperienza, che purtroppo, col tempo non avendo solidi appoggi, finì col decadere. Nel caso della Materna Statale furono fatte delle proposte al Ministero per proseguire questa esperienza in un ruolo diverso e più qualificato, ma non si trovò l'ascolto necessario. In quegli anni, poi, andata in pensione la direttrice Vignali, assunsi la direzione delle Modigliani, tenendo in reggenza anche la direzione delle Materne ancora per un anno. S'imparava a fare dei reali collegamenti sui punti di passaggio fra la scuola materna e la scuola elementare. Si facevano lavori con prove di passaggio oggettive, costruite e corrette insieme al prof. Domenici e si lavorava attentamente sulla conoscenza dei bambini con osservazioni sistematiche attraverso il controllo dei dati oggettivi che ci permetteva di raccogliere informazioni sull'evoluzione dei bambini in maniera scientifica. Era un lavoro senza orari, occorreva crederci. Al Villaggio Scolastico si tenevano Convegni di grande interesse culturale e sociale. Fu invitato l'onorevole Ingrao, Nilde Iotti,

ma anche i ministri democristiani, quelli stessi che avevano firmato i Decreti sulla sperimentazione. Si facevano cose buone in quegli anni al di là dei pregiudizi ideologici. Come direzione sperimentale noi incontrammo l'opposizione della politica locale, perché la scuola materna statale istituita con legge 444 del 1968, nacque nonostante le difficoltà oggettive poste da partiti importanti, come la DC da una parte, perché ovviamente aveva un occhio particolare per le scuole cattoliche e il PCI dall'altra che preferiva quelle belle esperienze di scuola comunale che, sorte in Emilia, si erano poi diffuse nei vari comuni ad amministrazione rossa. La scuola statale nacque in mezzo a queste difficoltà. Però, nonostante la caduta di un paio di governi, alcuni politici la sostennero e ne vollero la nascita nel 1968. Ricordo bene perché le prime scuole materne le vidi nascere quando ero direttore in Sicilia. Ero di prima nomina e collaborai a costituire le prime direzioni nel territorio in cui lavoravo. Poi fui trasferito in Garfagnana e infine arrivai al Villaggio Scolastico.

Intervista a Rocco Pompeo³⁹⁴:

Un pericolo che cercherò di evitare in questa mia riflessione è quello di evidenziare uno squilibrio fra la figura di don Nesi, che era una

³⁹⁴ Nato nel 1944 a Muro Lucano, paesino arroccato sui monti della Basilicata. Giunto a Livorno è stato uno dei protagonisti dell'esperienza del Villaggio Scolastico di Corea, tanto che oggi è presidente della Fondazione Nesi. Figura di spicco del '68 a Pisa, ha fatto politica prima che quest'ultima diventasse inquinata: non a caso fu espulso dal PSI quando fu eletto segretario Bettino Craxi. Insegnante di Storia e filosofia, è ora in pensione, ma sempre in prima fila: membro del Coordinamento Nazionale del Movimento non violento. L'intervista si è svolta il 18/04/2012 presso il Centro civico di Corea.

figura preponderante e di grande rilievo, e il Villaggio di Corea. Il mio obiettivo è quello di ricostruire un percorso cercando di dare un equilibrio alle due direzioni già citate. Ho cercato di fare una ricostruzione interpretativa del Villaggio di Corea, di quel Villaggio di cui lo stesso Nesi dice in un articolo del *Quartiere*:

“Un discorso sulle cose piccole, difficili, rischiose, ma anche fondate, non si può far divenire senza essere. Chi capita al Villaggio vi trova dei lavori in corso, sembrerebbe un piccolo cantiere che sia sempre in attività: Alcuni ci chiedono perché non ci si ferma mai o perché facciamo un poco alla volta: perché il sistema dei poveri è questo. La ragione di fondo è questa: il villaggio è costituito da impianti, come casette prefabbricate e attrezzature specifiche, che sono state erette dopo che se ne evidenziava la necessità, dopo il linguaggio dei fatti in movimento, delle esigenze che si vedono. Chi lo conosce e lo ritrova a distanza di anni, s'imbatte, oggi, in un complesso vasto, articolato, ma chi lo ha visto crescere sa che la stessa struttura è il risultato di una richiesta educativa e popolare. La funzione del Villaggio scolastico risponde alle esigenze che si leggono nella comunità e ad esse prova a dare una risposta”.

Il mio scopo è quello di mettere a fuoco quelli che sono stati i criteri, i valori e gli obiettivi fondamentali dell'azione di don Nesi e della costruzione del villaggio.

L'incontro don Nesi-Corea diventa un incontro di svolta: il quartiere Corea, come molti sanno era un quartiere periferico, il più a nord della città, e lo è ancora, aveva una popolazione di 6-7.000 abitanti, era un quartiere formato prevalentemente da livornesi “veraci”, come si

suoi dire. In buona parte erano “ex-baraccati”, che venivano ad occupare le *case minime* della ricostruzione. Lo stesso nome “Corea” fa riferimento alla guerra di Corea e, quindi, alle condizioni un po' disastrose in cui venivano ad abitare queste persone. In questo quartiere c'era prima di tutto un bisogno estremo di socializzazione, di cultura, (non c'era nessuna presenza culturale, se si eccettua la presenza del PCI, che raggiungeva a Corea una percentuale di consensi pari all'82-83%: la sezione aveva certamente una funzione fondamentale, ma il suo era un ruolo essenzialmente politico) Il *progetto* di don Nesi (questo è importante), appare chiaro già dalle prime lettere che manda ai parrocchiani, dove egli anticipa quello che si vedrà nel 1970 e 1972: la costruzione, cioè di una “scuola per tutti e una scuola di tutti”, una scuola pubblica ed una scuola che fosse inserita in un contesto più generale di Educazione Permanente. Non per nulla, i primi due momenti costruttivi, sono la *Biblioteca “Girolamo Savonarola”* che comincia l'operazione di consegna al quartiere di una lettura, cioè di un libro, e la *Casa dello Studente* che doveva essere la leva, sulla quale il progetto di don Nesi doveva costruirsi; vale a dire coinvolgere un gruppo di giovani studenti universitari che, supportati essi stessi nella loro opportunità di studio, potessero impegnare le proprie energie e le proprie capacità in un progetto generale: Il contesto nel quale don Nesi viene a configurarsi come educatore e parroco (così abbiamo voluto scrivere nella targa messa davanti al Villaggio). Don Nesi era un “pieno educatore” nel senso che era pienamente consapevole di dover realizzare un progetto ed un processo di iniziative che doveva portare alla emancipazione delle persone e di una comunità. Parroco ed educatore, perché don Nesi era sacerdote fino al “midollo” e si vantava di questa sua identità, ma in una profonda dimensione laica che ha costruito e mantenuto in tutto il suo percorso. Io credo che il Nesi fosse “*preconciliare*” da questo punto di vista, cioè vorrei dire che è stato un “evocatore o provocatore del

concilio”, nel senso che quello che gli interessava era avere un progetto comune. Poi lui poteva pensare e pensava, probabilmente, che alla fine ciascuno di noi avrebbe scoperto la divinità, la fede, e l'idea di trascendenza. Ciascuno di noi poteva pensare che non c'era bisogno di tutte queste cose per fare una scuola per tutti e questo era il segno di una laicità profonda. Io ho conosciuto poche persone religiose come il Nesi ma di una laicità così limpida, analoga proprio a posizioni di altre personalità: mi viene in mente soprattutto Aldo Capitini laico, impenitente, ma di una religiosità che io credo sia maestro di vita per molte persone. Vi erano molte suggestioni negli anni '60 e io le citerò soltanto, senza approfondirle: il *terzomondismo*, la liberazione dei popoli, il Concilio Vaticano II, che dette un'ampiezza di riferimenti, la centralità del mondo del lavoro, non per nulla in Corea il progetto del Villaggio Scolastico si salda con il ruolo fondamentale degli operai e delle maestranze del deposito delle locomotive ferroviarie e con la centralità dei dibattiti sul sindacato e sulle innovazioni del mondo sindacale. Noi ragazzi di Corea di allora dicevamo che anche lo spirito dell'unità sindacale di quegli anni aveva una parte consistente di nascita nel villaggio di Corea. A tale proposito, il vescovo Ablondi testimoniava (il testo c'è ancora) che il suo incontro, quasi mensile, con gli operai del deposito era una prova della capacità della chiesa di misurarsi, attraverso il suo vescovo, con il mondo del lavoro. Don Piero Paciscopi disse, che la parola “*Evangelizzazione*” nel mondo della chiesa, nasce con il Concilio e trova un'esplicazione diretta nel quartiere di Corea, dove l'Evangelizzazione è promozione sociale e cultura, non conversione né predicazione. E poi la matrice fiorentina: il Nesi accompagna sempre alla tradizione di don Facibeni, don Milani e la Pira, che egli chiama i profeti di Firenze, la tradizione laica di Calamandrei, Codignola, Anna Maria Agnoletti (che darà il nome alla scuola materna e ad una strada di

Corea), gente che, a Firenze, aveva contribuito a questa condizione di piena convergenza verso un progetto.

La presenza del Nesi in Corea, quindi, si lega a questi cardini fondamentali: la laicità e l'apertura verso il popolo: subito chiama i giovani della città a venire a dare una mano e si capovolge quel rapporto fra periferia e centro nella dimensione che aveva detto anche don Milani: "Da Barbiana o da Calenzano, la periferia diventa il cuore pulsante di un impegno in cui la città viene coinvolta". E la gente comincia a scoprire Corea, comincia a scoprire gli impegni di Corea e ristabilisce questo rapporto con Corea. L'apertura era anche al mondo, perché attraverso gli incontri-dibattito, nel Villaggio, veniva in Corea il fior fiore dell'*intelligenza* culturale, politica e religiosa dell'epoca: La Pira, Codignola, Ingrao, infine Le attività socio-educative come cardine dell'impegno "la scuola di tutti e per tutti". Apro solo una parentesi: e questa è una delle differenze di fondo fra don Milani e il Nesi; hanno fatto il seminario insieme, hanno lavorato insieme, don Nesi quasi tutte le settimane era a Barbiana e molti di noi sono andati a Barbiana, i vetri della scuola di Barbiana erano stati portati dalle scuole professionali del Nesi e nell'archivio lo scambio epistolare don Nesi-don Milani è quasi assente, perché lavoravano continuamente insieme: Eppure c'era fra loro una sostanziale differenza: don Nesi era per la scuola pubblica "per tutti e di tutti" e tutto l'impegno, che lui propone, a se stesso e agli altri è di "integrare, contestandola" cioè di correggerla, lavorandoci, la scuola pubblica. La partecipazione e la territorialità accompagnano questi criteri. Ecco perché non c'è nessuna distinzione fra attività scolastica ed extrascolastica o culturale, perché fanno tutte parti di un progetto di formazione di una comunità. Il villaggio come opera riformatrice: don Nesi era acerrimo avversario della contestazione lamentosa, della

contestazione sterile, della contestazione incapace di trasformare e di emancipare ed aveva un riferimento preciso: l'esperienza dell'isolotto di Firenze che faceva di una contestazione generale, priva di costruibilità del proprio percorso: io non voglio dire se aveva ragione o torto, esprimo solo il criterio che lui aveva. E anche nei confronti dei movimenti studenteschi del '68, che per la chiesa si riducevano esclusivamente a movimenti di dissenso Nesi aveva un'idea molto precisa: coloro che si impegnavano a costruire un percorso diverso, che si impegnavano ad essere fecondi nella trasformazione, erano accolti e da sostenere, coloro che, invece, facevano una contestazione lamentosa, non erano apprezzati. Quindi la contestazione doveva essere solo costruttiva.

Si possono individuare tre fasi nella costruzione del Villaggio Scolastico di Corea:

1. Una I fase che è l'insediamento e la realizzazione strutturale dal 1962 al 1964
2. Una II fase di consolidamento e ampliamento dal 1965 al 1967
3. La fase di transizione che va dal 1968 al 1970, anno del 1° decreto che istituisce la sperimentazione.

Queste tre fasi non sono solo un momento descrittivo, ma indicano anche gli obiettivi. Basterebbe leggere una pagina con la quale il Nesi annuncia al quartiere l'avvio della scuola, l'apertura che questo evento può dare al quartiere. Nel villaggio scolastico, ovviamente, ci sono tutta una serie di attività che immediatamente non possono essere ricondotte ad attività educative se non all'interno di questo disegno che ricordavo prima, cioè la scuola materna, le scuole elementari che hanno una loro autonomia (ma le classi che non fanno il tempo pieno sono appoggiate al Villaggio), la scuola media che prima è una succursale

delle Colombo, poi si trasforma (nella fase di transizione) nella scuola costruita con i soldi dei privati e consegnata al pubblico. Qui c'è un discorso molto forte: don Nesi era in contestazione con le grandi opere religiose che o fanno beneficenza o fanno affari: il suo criterio era quello di costruire una scuola che fosse una scuola per tutti. Il Villaggio fu il luogo dei corsi di aggiornamento, del Centro Sociale di educazione permanente dei Corsi *Cracis*, dei corsi di educazione per gli adulti e fu il luogo anche per una educazione comunitaria con esperienze soprattutto al villaggio montano di Vallombrosa, con i viaggi di studio e, in particolare, potrei aggiungere per avviarmi alla conclusione, che era il luogo per una serie di impegni e di attività ispirati da un profondo spirito di educazione che portarono a Livorno un esempio di eccellenza educativa, perché la gente era così sollecitata a misurarsi in un confronto su grandi temi come il divorzio o il diritto di famiglia, la speranza cristiana. Tra le esperienze editoriali citiamo “*I Quaderni di Corea*”, che sono una delle memorie e delle documentazioni che vanno riproposte (non so bene come) per far sapere anche alle nuove generazioni che vi sono stati questi momenti, l'esperienza dei giornali: la lettura del giornale nelle classi come prassi quotidiana, il coinvolgimento di Gianni Rodari e di altre intelligenze obbligate a documentare e a dare continuità al proprio lavoro. C'era nelle scuole del villaggio una capacità profonda a sollecitare anche gli operatori più pigri come Giorgio Lazzerini a comunicare le proprie esperienze, dando vita ai Quaderni. Infine le pubblicazioni delle *Lettere dal Brasile*, il *Bollettino di Scambio dei gemellaggi* e i *libri per la piena educazione*. Oggi la gente non immagina cos'era la landa deserta che c'era un tempo dove ora c'è un bel verde: Si trattava di costruire anche una “vivibilità” all'interno del quartiere e fare in modo che l'attività del villaggio fosse commisurata all'esperienza dei ragazzi, delle famiglie e della comunità. Il villaggio è stato costruito sulla base delle esigenze che venivano alla luce di volta in volta e sulla base

del lavoro che si faceva. Da questo veniva la risposta, che non era mai né individuale né calata dall'alto. Si disse all'ultimo in una pubblicazione che don Nesi faceva le cose e la gente di Corea le riceveva quasi passivamente. Non è vero: nelle foto vengono ritratte frequentemente circa 4-500 persone che erano presenti alle assemblee per le famiglie della scuola, e questo vuol dire che non è perché il parroco è importante e ha detto loro di venire, ma perché la gente del quartiere si sentiva coinvolta in esperienze significative: è il caso di sottolineare che il rapporto col quartiere è stato fondamentale. Quando si parla dell'esperimento di Corea e della figura di Don Nesi bisogna sempre ricordare che nella sua dimensione molto autorevole, era capace di coinvolgere e di chiamare la gente a *fare* e a impegnarsi. E ci sono due quaderni: “questo quartiere per la scuola” e “Lo dice la gente di Corea” (scritto dice la Roncaglia da una ricercatrice di fuori) esemplificativi e dimostrativi di questo assunto.

Intervista a Romolo Pranzetti:³⁹⁵

Io mi occupavo dell'aspetto organizzativo e tipografico del Villaggio scolastico. Per molto tempo ho curato il ciclostile delle pubblicazioni del Villaggio, come i *Quaderni di Corea*, il *Bim o Bollettino Informazione mensile* per gli insegnanti dei tre ordini di scuola

³⁹⁵ Romolo Pranzetti ha insegnato alla scuola elementare Modigliani, ha coordinato l'aspetto tipografico e organizzativo del Villaggio scolastico, ha organizzato insieme a Enzo Bonamini le attività del CSEP ed è stato, per alcuni anni il segretario del *Comitato tecnico scientifico* della Sperimentazione. Oggi fa il valutatore di software didattici. L'intervista si è svolta nella sua abitazione a Collesalveti il giorno 27/02/2012.

e della rivista “*Il Quartiere*”, periodico mensile e talvolta bimestrale. Quest’ultimo è utile ancora oggi, perché serve a ricostruire i rapporti fra Scuola, Ente locale e Stato (Ministero della Pubblica Istruzione). In esso, si trovano numerosi scambi epistolari, che riportano le varie reazioni della gente nei confronti delle attività sperimentate in Corea. Ci sono alcuni articoli, ad esempio che descrivono gli effetti, sulla gente di Corea, dell’educazione degli adulti proposta dal *Centro sociale di Educazione permanente (CSEP)*: vengono illustrate tutta una serie d’iniziativa, come i corsi di ceramica, di pittura, di lingua per adulti che servivano ad animare il quartiere e a colmare il suo grande bisogno di socializzazione culturale. Io sono stato impegnato con Enzo Bonamini a coordinare il *CSEP* e insieme abbiamo portato avanti iniziative che potevano servire per animare anche i docenti, d’accordo col Segretario Generale dell’Istruzione, Flavio Nebiolo. Proprio per gli insegnanti abbiamo organizzato un *Centro pratico di documentazione* che raccoglieva le esperienze e i moduli formativi in forma cartacea fatti da altri insegnanti e ancora utilizzabili. Non so se esistono più questi documenti e se esiste più la biblioteca del quartiere, ma certamente ora avrebbe fatto il suo tempo, perché all’epoca il dibattito pedagogico era diverso da quello attuale. La Legge 820 per il Tempo pieno prevedeva attività creative e laboratori. Infatti, io facevo il maestro e come primo impegno svolgevo l’attività di tipografia ispirata a quella portata avanti dal pedagogista Celestin Freinet. Curavo gli strumenti per la manualità e l’espressione, le raccolte di libri e di oggetti di artigianato, insomma tutte quelle attività, che oggi, si farebbero col computer. Avevo un DVD con la “scannerizzazione” di molti materiali di molti lavori svolti, ma purtroppo l’ho perduto: i CD e DVD si perdono facilmente, perché sono un po’ tutti uguali. Io ho moltissimi DVD perché ho fatto il valutatore del Software didattico, ma non per il Villaggio. Quando il CSEP fu sospeso, continuai l’attività all’interno del Villaggio Scolastico come

segretario del Comitato Tecnico Scientifico, un incarico con attività esecutive, la presidente effettiva era la professoressa Roncaglia. Ricordo ancora i collegi unitari (in altre scuole i collegi dei vari ordini erano, invece, separati). Sono state esperienze interessanti con discussioni lunghe e accese per quanto riguardava l'organizzazione del lavoro, considerata in maniera ancora rigida da parte di alcuni insegnanti (eravamo negli anni '70-'80) ma a poco a poco la progettazione comune e i collegi unitari non furono più osteggiati. Sorgevano problemi per l'insegnamento della lingua Italiana cioè dei contrasti sull'impostazione dello studio della grammatica fra quegli insegnanti ancora legati alla grammatica convenzionale e quelli più aperti all'innovazione. Gli insegnanti più tradizionali si avvalevano ancora delle *grammatiche Funzionali* e apparivano disorientati di fronte alle nuove proposte, come quelle di Franca De Angelis. Francesco Tonucci organizzava la Scuola Materna e venivano altri esperti da Roma e da Pisa per gli altri ordini di scuola. Il Comitato Scientifico all'inizio organizzava la didattica in maniera unitaria per i tre ordini di scuola, poi si è frammentato nei diversi dipartimenti educativi ed ha riguardato separatamente le varie aree disciplinari. La professoressa Carla Roncaglia c'è stata fino all'ultimo, cioè fino alla chiusura della sperimentazione. Ci fu un Incontro con Gianni Rodari che già aveva pubblicato il libro "*Grammatica della Fantasia*" intesa come ricerca della creatività. Presto le Grammatiche Funzionali furono abbandonate. Si cominciò a sollecitare gli alunni a scrivere in classe delle storie, il famoso testo libero, corretto poi collettivamente da tutti gli alunni. (come faceva Mario Lodi ne "*Il paese sbagliato*"). Si arrivava alla stesura di un testo che poi veniva stampato e impaginato con la collaborazione dei ragazzi e distribuito sia agli alunni che alle famiglie. Ogni classe aveva la possibilità di elaborare i propri *testi liberi*. Alcune classi avevano il giornalino e vi inglobavano questi testi liberi, inserendovi delle immagini

col *linoleum* o con altre tecniche. Gianni Rodari come ho già detto, partecipò ad un incontro organizzato da Don Nesi e aperto non solo alla popolazione di Corea ma anche a tutti i docenti delle scuole di Livorno. Scrisse una prefazione al libro “Voglia di scrivere” fatto dai ragazzi di Corea. In classe si leggevano anche i suoi libri come “*Favole al telefono*”. Anche Ilario Belloni ha scritto un libro di racconti fatti dai ragazzi di Corea “*Un due e tre una volta c’era un re*”. Molti di quei Quaderni passarono nel laboratorio di tipografia a caratteri mobili ,da me diretto, che si trovava nel capannone del Villaggio Scolastico tra il campo di baseball e il salone delle Conferenze.

Intervista alla Prof.ssa Roncaglia:³⁹⁶

L’esperienza di Corea è stata un’esperienza di *Continuità Educativa*. C’era questa Istituzione sperimentale chiamata Villaggio Scolastico; *Villaggio* nel senso che comprendeva la scuola d’Infanzia “Agnoletti” la scuola Elementare “Modigliani” e la scuola Media “Pistelli”. Esse da un punto di vista giuridico restavano tre scuole singole, però il progetto di sperimentazione prevedeva che avessero alcuni elementi in comune: prima di tutto il Comitato Scientifico che promuoveva, stimolava e verificava la sperimentazione. Anche gli Obiettivi erano Comuni e, accanto al Comitato Scientifico, c’era il

³⁹⁶ Carla Roncaglia ha insegnato per molti anni alla scuola media Pistelli. Dal 1983 al 1993 è stata presidente del Comitato scientifico per l’istituzione sperimentale “Villaggio scolastico di Corea”. Oggi è Assessore allo sviluppo della persona. L’intervista si è svolta nel suo ufficio di via delle Acciughe a Livorno il giorno 12/12/2011.

Collegio unitario, un organismo di gestione della sperimentazione. Era un'architettura complessa: Ognuno dei tre ordini di scuole manteneva le caratteristiche della propria condizione giuridica con i vari collegi interni, ma c'erano anche alcuni organismi sperimentali che servivano a far sì che questo Obiettivo della Continuità Educativa fosse realizzato. Più tardi, negli anni '90, sono nati gli Istituti Comprensivi e oggi non ci sono più difficoltà organizzative perché giuridicamente l'Istituto Comprensivo è tutt'uno. All'epoca, le esperienze come quella di "Corea" a Livorno e, ad esempio, per citarne una "Scuola-Città Pestalozzi" a Firenze, anticiparono il modello dell'Istituto comprensivo. A Livorno l'esperienza di Corea è nata sui bisogni del quartiere ma chi ha lanciato tutto è stato un gruppo di persone particolari: tutto è nato col venire a Livorno di un gruppo di sacerdoti, Don Nesi e altri due, che provenivano da Firenze e cioè da un contesto culturale molto vivace. A Firenze c'era stato un periodo di grande effervescenza educativa. Se non si parte da qui non si capisce perché questo movimento nasce in Corea e non in altre parti della città. Livorno non era particolarmente presente nel campo dell'innovazione educativa e, quindi tutto era partito da uno stimolo dall'esterno e aveva trovato, proprio in Corea terreno favorevole per attecchire: povertà, emarginazione dispersione scolastica etc.: la situazione era questa. Questi sacerdoti aprirono un **Doposcuola** e una **Casa dello Studente**, esperienze che, a Firenze, (vedi l'Opera Madonnina del Grappa) già state realizzate da tempo, e che a Livorno non c'erano mai state. Gli studenti di famiglie povere, provenienti da tutta Italia, qui trovavano da dormire e da mangiare in cambio di lavoro e servizio nel doposcuola, dove i bimbi del quartiere venivano aiutati e seguiti, perché ce n'era davvero bisogno: molti ragazzi abbandonavano la scuola anche prima della V elementare. Si cominciò a far rivolgere l'attenzione della città verso il quartiere con l'iniziativa di organizzare dibattiti interessanti. Infatti, grazie alle vaste relazioni che don Nesi

aveva a Firenze, ebbe la possibilità di far venire a Livorno personalità importanti dal punto di vista culturale e politico. Tutto ciò era guardato anche un po' con sospetto e diffidenza da alcuni ambienti livornesi. Io ho cominciato nel 1966-'67 col doposcuola quando non ero ancora laureata: sono stati anni molto intensi in cui si facevano cose veramente nuove: Non era facile negli anni '60 incontrarsi al di fuori della parrocchia, mentre lì, col doposcuola, ci si poteva trovare e discutere. I primi anni furono impegnati in queste iniziative, si curavano molto la lingua e l'educazione scientifica. Per la lingua avemmo un rapporto bellissimo con Gianni Rodari, amico di Francesco Tonucci. Tonucci era un giovane ricercatore dell'Università di Roma che trovò questa situazione molto interessante e quindi veniva spesso a Livorno in Corea. Egli fra l'altro aveva conosciuto Don Nesi, tramite il fratello prete (che era stato missionario in Brasile). Grazie a lui, al doposcuola, arrivò Rodari che, incuriosito, venne a vedere che cosa facevamo. Rodari andava a lavorare con gli insegnanti sulle “favole inventate”. Noi cercavamo di fare coi ragazzi un lavoro sulla fantasia e sulla produzione linguistica e ci insegnò come si poteva far lavorare i bimbi facendoli, allo stesso tempo, divertire. Era una Didattica nuova, dove si faceva anche educazione linguistica senza passare dall'analisi grammaticale e logica. Un'altra cosa interessante fu fatta per l'Educazione scientifica, che era all'epoca, piuttosto carente nella scuola italiana (la nostra scuola ha un impianto gentiliano, quindi più umanistico). Ci aiutò il professore Bargellini dell'Università di Pisa. Egli era in contatto con l'università di Berkley in California e ci portò un progetto che durava 5 anni e verteva su tutti gli aspetti delle scienze, dalla chimica alla biologia in un *approccio globale con l'ambiente* concetto che all'ora, da noi, non esisteva ancora: l'ambiente deve mantenere un suo equilibrio: per comprenderlo bisogna conoscere la biologia e la chimica etc. Egli ci portò questo programma ben organizzato in unità didattiche e moduli con

gli obiettivi, da cui si imparò anche il modo di programmare (fino ad allora sconosciuto nella scuola italiana). Si tradussero queste lezioni e si applicarono quei concetti con i ragazzi del doposcuola. Dagli anni '70 in Corea arrivò anche la scuola Media come istituzione sperimentale. Molti maestri cominciarono ad incuriosirsi sul lavoro innovativo del doposcuola, altri invece, osteggiavano le nostre scelte didattiche. Il rapporto con la scuola elementare ufficiale fu all'inizio difficile. Ilario Belloni e Gabriele Fantozzi, i maestri che credevano in una didattica più innovativa, entrarono alla scuola elementare Modigliani, più tardi, quando la Scuola Media Pistelli era già nata come istituzione sperimentale. Per la materna, Francesco Tonucci, in quegli anni, scrisse un programma didattico nuovo per i bimbi dai 3 ai 6 anni. A quel punto anche la scuola elementare che era rimasta fuori dalla sperimentazione, dovette adeguarsi. La fase successiva fu quella di creare un unico Comitato Scientifico che governasse la sperimentazione di tutto il ciclo scolastico ed un Collegio Unitario che si occupasse della programmazione: esso, che era presieduto a rotazione da uno dei dirigenti scolastici che si occupava degli obiettivi e delle attività e curava la formazione degli insegnanti per il progetto di continuità educativa. Gli insegnanti dei vari cicli erano persone di formazione diversa e andavano formati per questo progetto. Per fortuna che le risorse non mancavano. La formazione riguardava la lingua, la matematica e le scienze e permetteva di avere un linguaggio comune. Per la progettazione si cercava di individuare gli obiettivi adatti ai vari stadi di crescita dei bimbi e gli strumenti di verifica e di valutazione più adeguati. Era importante costruire blocchi di apprendimento sulle discipline fondamentali, in modo che ognuno si potesse incastrare nell'altro. La formazione fu portata avanti dai docenti universitari (per la matematica Checcucci, Bargellini per le Scienze, Altieri Biagi e De Angelis per l'educazione linguistica e Gusso per la storia). Poi si cominciò a parlare

della costruzione dei curricoli verticali, un sistema formato da una progressione graduata di obiettivi e apprendimenti che si doveva accompagnare alla crescita cognitiva dei ragazzi. Anche la valutazione era importante e occorrevo strumenti comuni molto precisi. Gli anni '80 erano gli anni in cui la scuola elementare aveva una certa attenzione per obiettivi legati al prima e al dopo, perché era a cavallo fra la Materna e la scuola Media. Allora s'idearono degli scambi fra maestri elementari e professori della Media che venivano a far lezione nelle classi quinte, mentre i maestri delle quinte andavano a conoscere i bambini del III anno della Scuola Materna, perché il passaggio fra i vari ordini fosse più indolore possibile. Questi scambi nelle classi-ponte servivano per rendere meno traumatico il passaggio. I Collegi unitari si riunivano almeno tre volte l'anno: all'inizio per programmare, a metà per monitorare e verificare e alla fine per la valutazione. In seguito il Collegio Unitario fu articolato in dipartimenti, disciplinari (per area linguistica e scientifica) e allora ci si riuniva in forma unitaria ma per aree diverse. La sperimentazione era molto impegnativa perché richiedeva molto lavoro di formazione e programmazione, per cui alcuni insegnanti non ce la fecero a restare in queste scuole. Interessante è notare che tutto questo personale che lasciò l'istituzione sperimentale, ha quasi sempre riconosciuto la valenza didattica del Villaggio scolastico e ha portato spesso uno spirito nuovo nelle altre scuole in cui è andato a lavorare. Pochi sono quelli che se ne sono andati via perché non erano d'accordo con la didattica. Cantù era un po' "bastian contrario" per carattere. Spesso capitava che una parte degli abitanti dei quartieri vicini a cui spettavano per stradario le scuole di Corea, chiedessero il nulla-osta per mandarli da altre parti. Sì, ci fu una certa ostilità, tanto che per arginare l'emorragia di iscrizioni, si cominciarono a fare delle classi normali non sperimentali e non a tempo pieno (30 ore settimanali) . Cantù incoraggiò questa cosa e a andò a insegnare nelle classi non

sperimentali (scuola Pistelli), ma in realtà egli aveva sempre creduto nella didattica innovativa del Villaggio: basti pensare che all'inizio, era entrato come *tutor*, un ruolo creato proprio dalla sperimentazione.

Intervista ad Arianna Terreni.³⁹⁷



Figura 56: Ecco una foto di Arianna, scattata in occasione di un'uscita progettata nell'ambito del progetto S.C.I.S. per le scienze.

Ho iniziato le scuole elementari nel 1982. Ricordo fortemente l'atmosfera che si respirava a scuola; era la stessa dei cortili di quartiere: c'era un rapporto molto particolare tra tutti noi: molta solidarietà che ci trasmettevano anche i nostri genitori (col tempo ho capito che era una

³⁹⁷ Arianna Terreni residente in Corea dalla nascita, ha frequentato la scuola materna Agnoletti, la scuola elementare Modigliani e la scuola media Pistelli, all'epoca della sperimentazione. Nel 2007/08 ha iniziato il suo impegno politico come coordinatrice del Circolo PD Corea.

Eletta in Consiglio Comunale nelle elezioni del 2009, è attualmente membro dell'assemblea regionale del PD. L'intervista si è svolta all'ufficio di promozione turistica, dove lavora come precaria, il giorno 20/03/2012.

peculiarità di quel posto). La nostra maestra, Maria Pia Buonocore, ci raccontava delle storie inventate, mantenendo sempre gli stessi personaggi, di modo che riusciva a trasmetterci il gusto per la narrazione, come trama affettiva ed interminabile, l'attaccamento ai soggetti immaginari che l'animavano e il desiderio incontrastato di comprendere le ragioni e gli scopi delle loro azioni. Mi ricordo, in particolare, la fiaba della volpe Rina che rubava le uova alla gallina e ne combinava di tutti i colori. Da queste piccole narrazioni la maestra traeva lo spunto per metterci in contatto con varie realtà, per noi importanti dal punto di vista didattico, come quella degli animali domestici e della fattoria. Nel pomeriggio mentre si facevano delle schede di logica, Maria Pia, spesso, ci faceva ascoltare in sottofondo alcuni brani di Beethoven, Mozart e Ciaichowskij. Tra le attività di scienze, ricordo, quelle in cui ci veniva richiesto di mettere i semi nelle provette col cotone: era entusiasmante, per noi, vedere spuntare le prime radici. Con Ettore Gagliardi si facevano attività di Fotografia e di audiovisivi: si metteva in pratica la scrittura con la luce. Con il maestro Gabriele Fantozzi che era nella classe vicina preparammo insieme la festa degli aquiloni. Fantozzi e la Buonocore dividevano sicuramente lo stesso filone di pensiero: ci davano gli strumenti per costruire la conoscenza e per indagare insieme sui vari aspetti della realtà. Negli anni '80 Corea era un quartiere povero desideroso di rivalsa sociale data da una povertà molto forte e quindi c'erano una serie di situazioni difficili che non ci venivano nascoste, ma che ci venivano raccontate così com'erano, con naturalezza. Sempre con naturalezza noi eravamo abituati ad affrontare ogni tipo di problema e quindi c'era in noi una propensione a cercare di capire le cose così com'erano e a poterci stare dentro, conviverci con serenità. Mi ricordo che in classe c'era una bambina che soffriva d'incontinenza; per noi non era una vergogna si lavavano e si stendevano i panni in bagno e ogni nostro atto era dettato dalla consapevolezza che una delle nostre

compagne ogni tanto non riusciva a trattenere la “pipì”, ci si rideva una volta e poi era una cosa normale. Mi sento fortunata. Mi rendo conto delle difficoltà che possono avere incontrato le mie maestre, difficoltà legate al contesto della Corea degli anni ‘80. Io avevo il negozio che era diventato il luogo che permetteva di diffondere le informazioni sui nostri compagni: si conoscevano, così le situazioni estreme: madri che si prostituivano, fratelli che si drogavano o che avevano l’aids. La persona di grande rilievo in Corea era Don Nesi: lavorò molto sullo stare insieme in strada. Era una personalità di spicco, un uomo coraggioso con forte vocazione alla generosità ed all’amore: è stato un vero faro per noi. Ha dato degli input positivi. Anche a scuola c’era un’eco di lui. C’era un modo d’insegnare e di sentire le cose che ci faceva sentire dentro alle strutture, per cambiarle dall’interno, lavorandoci da dentro. Ci portavano a fare molte uscite: andammo alla fattoria da “Gino” in zona Picchianti e sul mare a prendere i molluschi. Si sperimentavano le cose in maniera concreta. Ho avuto come insegnante Gabriele Cantù con cui adesso sono molto amica. Mi ricordo delle classi-ponte coordinate dal professore di scienze Giorgio Lazzerini. Le difficoltà erano enormi e gli insegnanti dovevano stare dietro a molte problematiche contemporaneamente. Mi ricordo ancora gli esperimenti di chimica e le nostre trasgressioni (ti dicevano di non mischiare sostanze e tu lo facevi subito per vedere le reazioni). Poi finisci le scuole, ma trovi il modo e la maniera di farle rimanere un pezzettino dentro di te comunque... ricordo la maestra Dora D’Angeli, alle elementari, con un sorriso e una bellissima luce negli occhi... ancora oggi ho contatti con la preside delle medie, la Sgherri, donna con un aspetto duro ma con un bell’approccio alla vita...

BIBIOGRAFIA

Ambrosoli L. *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*, il Mulino, Bologna, 1982.

AA.VV. (a cura di) Malaguzzi L., *Esperienze per una nuova scuola d'Infanzia*. Editori riuniti, Roma, 1970.

AA.VV., *Storia contemporanea*, Manuali Donzelli, Donzelli editore, Roma, 1997.

Baldacci M., Cambi F, Degl'Innocenti M., Lacaïta Carlo, *il Centro-sinistra e la riforma della Scuola media (1962)*, Piero Lacaïta editore, Manduria, 2004.

Ballarino G., Checchi D., (a cura di), *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*, Bologna, Il Mulino, Bologna, 2006.

Bandini G., Benelli C., *Maestri nell'ombra Competenza e passione per una scuola migliore*, Amon, Firenze, 2011.

Barbagli M., Dei M., *Le Vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*, Il Mulino, Bologna, 1969.

Bertini M., *Don Giulio Facibeni (1884-1958)*, in R. Bigi (a cura di), *Uomini di Vangelo. Preti di Toscana del Novecento*, Edifir - Edizioni Firenze, Firenze, 2003, pp. 47-57.

Betti C., Di Bello G., Bacchetti F., Bandini G., Cattabrin U., Causarano P., *Percorsi storici della formazione*, Apogeo, Milano, 2003.

Bortolotti L., *Livorno dal 1748 al 1958, profilo storico-urbanistico*, L.S. Olschki Editore, Firenze, (Ristampa La Seppia, Firenze, 1977).

Cambi F., *Le Pedagogie del Novecento*, Editori Laterza, Bari, 2006, pag. 34.

Capuzzo P., *Genere, Generazioni, Consumi. L'Italia degli anni Sessanta*, Carocci, Roma, 2003.

Cambi F., *La "Scuola di Firenze" da Codignola a La Porta*, Liguori, Napoli, 1983.

Capuzzo P.,(a cura di), Castronovo V., *L'Italia del miracolo economico*, Laterza, Bari, 2010.

Cives G., *Storia, ordinamento e prospettive della scuola dell'infanzia*, in Id. (a c. di), *La scuola di base. Continuità e integrazione*, la Nuova Italia, Firenze, 1986.

Crainz G., *Autobiografia di una Repubblica*, Donzelli editore,

Roma, 2009.

Crainz G. Il paese mancato. Dal miracolo economico agli anni ottanta, Donzelli editore, Roma, 2005.

De Bartolomeis F. Scuola a tempo pieno, Feltrinelli, Milano, 1972.

De Bartolomeis F. La ricerca come antipedagogia, Feltrinelli Editore, Milano, 1971.

Desideri A., Storia e storiografia. Dalla prima guerra mondiale alle soglie del duemila, G. D'Anna, Messina-Firenze, 1989.

Dienes Z. P., Costruiamo la matematica, Edizioni OS Firenze, Firenze, 1967.

Domenici G., *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Bari-Roma, 2003.

Falconi C., *la Chiesa e le organizzazioni cattoliche in Italia (1945-1955)*, Einaudi, Torino, 1956.

Freinet E., *Nascita di una pedagogia popolare*, La Nuova Italia, Firenze, 1955.

Gaudio A., *La politica scolastica dei cattolici. Dai programmi all'azione di governo 1943-1953*, Brescia, La Scuola, 1991.

Genovesi G., *Storia della scuola in Italia dal Settecento ad oggi*, Laterza, Bari, 1998.

Ghelarducci F., *Alfredo Nesi e il villaggio scolastico di "Corea"*, Firenze: Università degli studi, Facoltà di Scienze della Formazione primaria, a.a. 2009-2010.

Ginsborg P., *Storia d'Italia dal dopoguerra ad oggi*, Torino, Einaudi, 2006.

Isnenghi M., *I luoghi della memoria. Simboli e miti dell'Italia unita*, a cura di, Editori Laterza, Roma-Bari, 1996.

Isnenghi M., *Storia d'Italia. I fatti e le percezioni dal Risorgimento alla società dello spettacolo*, Editori Laterza, Roma, 2011.

Karplus, H. D. Thier, *Rinnovamento dell'educazione scientifica elementare*, Zanichelli, Bologna, 1971.

Lucisano P., Salerni A., *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci, Roma, 2002.

Mammarella G., *La storia dei nostri anni. Fatti idee problemi dal 1939 ad oggi*, G. D'Anna, Messina-Firenze, 1987.

Mantovani S., *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano, 1998.

Mosca S., *Psicopedagogia per il curricolo*, La Linea editrice, Padova, 1975.

Nesi A., *Il mio Don Facibeni*, Edizioni "de Lo scambio/ A troca", Firenze-Livorno, 1996.

Oliviero S., *La scuola media unica: un accidentato iter legislativo*, Centro Editoriale Toscano, Firenze, 2007.

Oliviero S., *Don Milani nell'archivio della Fondazione Nesi*, in a cura di Betti C., *Don Milani tra storia e memoria*, Edizioni Unicopli, Milano, 2009.

Pazzaglia L., *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra*, la scuola, Brescia.

Pettini A., *Origini e sviluppo della Cooperazione educativa in Italia*, Emme Edizioni, Milano, 1980.

Rodari G., *Favole al telefono*, Einaudi ragazzi, Trieste, 1993.

Rodari G., *Grammatica della fantasia*, Einaudi ragazzi, Trieste, 2010.

Rogers, V. C. R., *La terapia centrata sul cliente*, trad. it., Firenze, Martinelli, 1970.

Santamaita S., *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Bruno Mondadori, Milano, 1999.

Santoni Rugiu A., Fagni E., *Insegnamento come animazione. Guida per gli insegnanti della scuola dell'obbligo*, La Nuova Italia Editrice, Firenze, 1976.

Scarpellini E., *l'Italia dei consumi. Dalla Belle epoque al nuovo millennio*, Roma-Bari, Laterza, 2008.

Spugnesi C., *Ilario Belloni tra impegno pedagogico-sociale e narrativa per l'infanzia*, Firenze: Università degli studi, Facoltà di Scienze della Formazione, a.a. 2001-2002.

Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa quarant'anni dopo*, Libreria Editrice fiorentina, seconda edizione speciale a cura di Michele Gesualdi, Fondazione Don Lorenzo Milani, Firenze, 2007.

Verucci G., *La Chiesa nella società contemporanea*, Bari, Laterza, 1988.

“Il Focolare”

Articolo non firmato, *Attività dell’Opera a Livorno*, “Il Focolare”, XXXIII, n. 19, 16 Maggio 1965, p.3.

“Il Focolare”, XXXIV, n. 16, 27 Marzo 1966, pag. 4.

“Il Focolare”, XXXIII, n. 19, 16 Maggio 1965, pag.. 3

“Il Quartiere”

Nesi A. *Abbiamo preso la decisione di raddoppiare subito la scuola media: un successo di amicizia renderà possibile questo rischio, questa fatica*, “Quartiere”[mensile del quartiere Corea-Livorno], anno I, nuova serie, n. 3., Maggio, 1971, p. 12.

Articolo non firmato, *Al Doposcuola si legge il giornale*, “Quartiere”, [mensile del Quartiere Corea-Livorno], anno I, Nuova serie, gennaio-febbraio 1971, p. 5.

Articolo non firmato, *Il nuovo Decreto Ministeriale per il Villaggio scolastico*, il “Quartiere”, [mensile del quartiere Corea-Livorno], anno IV, n. 19, Novembre-Dicembre 1974, p. 8.

Nesi A., *La sottoscrizione per la “Scuola media Nicola Pistelli”*, Quartiere [mensile del quartiere Corea-Livorno], anno III, nuova serie n. 15, Novembre-dicembre 1973, p. 13.

Articolo non firmato, *Il presepe nei fatti del nostro tempo*, “Quartiere” [Trimestrale del Quartiere Corea-Livorno], anno III, n. 1, gruppo IV, 1969, pag.2.

Articolo non firmato, *Gli incontri con i genitori alla scuola materna*, “Quartiere” [Mensile n. 5 del Quartiere Corea-Livorno], anno I, nuova serie, Ottobre-Dicembre, 1971, p. 3.

Articolo non firmato, *Un bene pubblico costruito con la mano di tutti*, Quartiere [mensile del quartiere Corea-Livorno] anno III, nuova serie, n. 12, marzo-aprile 1973, p. 1.

Articolo non firmato, *Una prima esperienza livornese, aggiornamento per le insegnanti di Scuola materna*, “Quartiere” [Mensile del Quartiere Corea-Livorno], anno I, n.2, nuova serie, marzo-aprile, 1971, p. 4.

Articolo non firmato, *Un’occasione per le insegnanti d’imparare qualcosa. Un modo vivo per i genitori di partecipare alla scuola*, “Quartiere” [Mensile Corea-Livorno], anno III, nuova serie, Gennaio-Febbraio, 1973.

Nesi A., *Il Villaggio scolastico: un luogo per la liberazione e per l’autentico dialogo*, “Quartiere”[Mensile del Quartiere Corea Livorno], anno IV, n. 20-21, febbraio-giugno 1975, p. 7.

Altri Periodici e documenti:

Bargellini A., Casapieri A. M., *Gli oggetti intorno a noi*, in L'Educatore, anno XXIII, n.13, Flli Fabbri Editori, 1976, pp. 14-16.

Gruppo ricerca sperimentazione Emilio Cagidiaco, Quaderno di lavoro sulla didattica delle scienze, *Progetto mare*, Quaderno n.1, Livorno, 1985.

Gruppo ricerca sperimentazione Emilio Cagidiaco, Quaderno di lavoro sulla didattica delle scienze, *Dai 5 anni il Progetto mare*, Livorno, anno scolastico 1986/1987.

Gruppo ricerca sperimentazione Emilio Cagidiaco, Quaderno di lavoro sulla didattica delle scienze, *Progetto ambiente natura*, Livorno, anno scolastico 1987/1988.

Istituzione statale sperimentale "Villaggio scolastico" (Livorno), *Linee innovative per i programmi della scuola media; dalla*

“miniriforma” alla “Commissione dei Sessanta” Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1978.

Istituzione sperimentale Villaggio scolastico di Corea, Livorno, *Sperimentazione e continuità nella scuola di base*, (QD Quaderni Didattici), Atti del Convegno Nazionale, Livorno, 1987

Istituzione sperimentale Villaggio scolastico di Corea, Livorno, *Progetto di sperimentazione* (QD Quaderni Didattici), Livorno, 1987.

Nesi A., *Elettricità –“Casa Serena”*- Rovezzano, in “Al Focolare”, XX, n. 16, 27 aprile 1952, pag. 3.

Nesi A., *Scuola di lavoro, scuola di idee*, in *La scuola di Casa Serena*, opuscolo stampato nella Scuola Tipografica *Madonnina del Grappa*.

Pacini G., Pompeo R., *Il Villaggio Scolastico di Corea*, in “Scuola e città”, anno XXI, n. 3, 1970, pp. 140-141.

Pompeo R. (a cura di), *Un villaggio scolastico per un quartiere di Livorno* [colloquio con Alfredo Nesi, direttore del Villaggio], in “Quaderni Livornesi”, Rivista di politica e cultura, anno II, n. 4-5, Livorno, Belforte Editore.

Rossetti Pepe G., Becchi E., *Sperimentazioni di base*, in “Scuola e città”, anno XXV, n.3, 1974, pp. 118-121.

Scuola Materna Statale “Anna Maria Agnoletti”, *Storie di bimbi*, anno scolastico 1972/1973.

Scuola media “N. Pistelli”, *Bim, Bollettino Informazione mensile-prove di accertamento*, serie “materiali di lavoro”, n.15, 1979/80.

Quaderni di Corea

Bargellini A., Roncaglia R., *Osservo, cerco, scopro. Esperienze di educazione scientifica, nella scuola elementare*, “Quaderni di Corea” [quinta serie], Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1973/74.

Bargellini A. e S., *“Il Progetto Corea”*, per il settore matematico scientifico, “Quaderni di Corea” [sesta serie], Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1975/76.

Bargellini A., *Voglia di scoprire. Esperienze di educazione scientifica nella scuola elementare*, “Quaderni di Corea” [sesta serie], Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1975/76.

Belloni I., *Azioni educative nel tempo pieno della scuola elementare*, “Quaderni di Corea” [settima serie], Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1978.

Belloni I., De Mauro T., *Storie vere, storie matte, scritte da bambini livornesi*, “Quaderni di Corea” [ottava serie], Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1979.

Belloni I., *Un due tre una volta c'era un re*, “Quaderni di Corea”, [settima serie], Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1977.

Bonamini E., Nebiolo F., Pranzetti R., *Il cinema va a scuola. Esperienze vissute nelle classi*. “Quaderni di Corea”, [settima serie], Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1978.

Checucci V., *Creatività e matematica*, “Quaderni di Corea” [terza serie], Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1971.

Corradini L., Raicich M., *Il difficile cambiamento nella scuola. La Partecipazione*, “Quaderni di Corea” [sesta serie], Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1975/76.

De Angelis F., *Verso una nuova didattica dell'Italiano*, “Quaderni di Corea”, [sesta serie], Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1975/76.

De Rossi A., *Costruiamo il libro di testo*, “Quaderni di Corea”, [terza serie], Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1971.

De Rossi A., *Questa Scuola di Quartiere*, “Quaderni di Corea” [terza serie], Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1971.

De Vidi A., *Correggersi, crescere con l'Educazione alla mondialità*, “Quaderni di Corea” [sesta serie], Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1975/76.

Fantozzi G., *Si può fare scuola. Esperienze di un maestro elementare*, “Quaderni di Corea” [settima serie], Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1978.

Fontanelli G., *Drammatizzazione come cultura e civiltà*, “Quaderni di Corea” [sesta serie] Libreria Editrice Fiorentina, 1975/76.

Fraccari R., *Libertà di scoprire, esperienze di educazione scientifica*, “Quaderni di Corea” [quarta serie], Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1972.

Ligabue P., Speri G., *L'immagine come liberazione. Spunti per una cultura alternativa*, “Quaderni di Corea” [quarta serie], Libreria Editrice Fiorentina, 1972.

Lodi M., *Scuola come liberazione. L'esperienza di Piadena, il paese sbagliato*, “Quaderni di Corea” [terza serie], Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1971.

Nebiolo F., *L'animazione: un modo nuovo, una sostanza nuova nella scuola media*, “Quaderni di Corea” [quarta serie], Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1972.

Nebiolo F., *Tre anni per avviare una istituzione sperimentale*, “Quaderni di Corea” [quinta serie], Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1974.

Pieri A., Roncaglia C., *Questo quartiere per la scuola*, “Quaderni di Corea” [quarta serie], Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1972.

Rodari G. *Voglia di scoprire. Storie inventate da ragazzi*, “Quaderni di Corea” [quarta serie], Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1972.

Roncaglia C., *Il tempo pieno: un riempitivo o un fatto nuovo per l'educazione?* “Quaderni di Corea” [quarta serie], Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1972.

Rossetti Pepe G., *Questo lo dice la gente di Corea*, “Quaderni di Corea” [quinta serie], Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1974.

Tonucci F., *La ricerca come alternativa all'insegnamento*, "Quaderni di Corea" [quarta serie], Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1972.

Tonucci F., *La creatività. Spunti per un discorso educativo*, "Quaderni di Corea" [nuova serie], Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1970.

I "Libri di Corea per la piena educazione"

Bargellini A., Ghiselli G., *Nuove proposte per l'insegnamento scientifico*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1976.

Carrubba L., Cecchini M., De Peppo G., Giorgi P., Messerini A., Papini M. R., Tonucci F., (a cura di), *A tre anni si fa ricerca*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1976.

Fonti d'archivio:

Archivio "Fondazione Nesi", personale n.1, 1962.

Archivio "Fondazione Nesi", Casa n. 1, 1964-1966.

Archivio “Fondazione Nesi”, Registratore preferito n. 408, Lettere 11/05/1971-30/03/1973.

Convegni e altre manifestazioni:

Incontro di Corea, *Il Villaggio scolastico: un'esperienza di eccellenza socio-educativa a Livorno*, sala Circoscrizione 1, Quartiere Corea, Livorno, 18/aprile/2012 ore 16:30-19:30, relatori: Carla Roncaglia, Rocco Pompeo, Alessandro Marchiori, Flavio Nebiolo.

Mostra Fotografica, *Il Villaggio scolastico di Corea, una tappa importante nella storia educativa della città*, a cura del Polo di Livorno della Facoltà di Scienze della Formazione (Professor Stefano Oliviero, Sara Antonini, Paola Batistoni, Angela Indresano, Michela Masini, Barbara Pisano) e della “Fondazione Nesi”, Centro Civico di Corea , p.zza Saragat 1, 26/ottobre-15/novembre 2011, visite guidate per le scuole di Livorno 8-9-10 novembre 2011 (Paola Batistoni, Barbara Pisano, Elisa Orlandini).

CD *Don Nesi e l'esperienza di Corea*, (con ipotesi di catalogazione delle foto dell'Archivio della Fondazione Nesi di Livorno.) realizzato nel corso del Laboratorio *Don Milani nella storia della scuola italiana* condotto dal Professor Stefano Oliviero al Polo di

Livorno della Facoltà di Scienze della Formazione Primaria di Firenze, marzo-giugno 2011 (a cura di) Professor Stefano Oliviero, Sara Antonini, Paola Batistoni, Angela Indresano, Michela Masini, Barbara Pisano.

Incontro di Corea, *L'esperienza del Villaggio scolastico di Corea e l'insegnamento matematico di Vittorio Checcucci*, 7 ottobre 2011, Circoscrizione 2, Scali Finocchietti 8, Livorno, Emiliano Carnieri, Stefano Romboli, Paolo Bussotti.

RINGRAZIAMENTO

Concludo il mio lavoro con un sentito ringraziamento a tutti coloro che gentilmente, dedicandomi parte del loro tempo, mi hanno concesso interviste sul loro luogo di lavoro, nelle loro case o addirittura per telefono. Tutte, anche quelle qui non accluse, sono state essenziali per farmi capire il valore didattico e umano della sperimentazione attuata nel villaggio scolastico di Corea. Un grazie particolare al Professor Stefano Oliviero che è venuto con me nell'Archivio della Fondazione Nesi per aiutarmi nella ricerca del materiale necessario per il mio lavoro, al Professor Alessandro Marchiori (ex studente della Casa dello studente) che mi ha dato molti suggerimenti sulle persone da intervistare e mi ha fornito moltissimo materiale e alla maestra Maria Pia Bonocore, che mi ha accolto nella sua classe fra i suoi alunni, per dimostrarmi in concreto la validità del suo insegnamento basato ancora su quella metodologia della “ricerca” che lei continua a sperimentare con profitto insieme ai suoi alunni.

Un ringraziamento speciale a Genni De Pas Albertini, Paola Batistoni, Ilario Belloni, Caterina Bianciardi, Antonio Calvani, Gabriele Cantù, Anna Maria Casapieri, Pierluigi Cortesi, Giovanni De Peppo, Giulia Fanelli, Gabriele Fantozzi, Simonetta Filippi, Laura Furetta, Ettore Gagliardi, Annarosa Gasparri, Pio Gianelli, Giorgio Lazzarini, Marcella Mazzanti, Flavio Nebiolo, Elisa Orlandini, Luciano Pannocchia, Maria Rosaria Papini, Massimo Pellegrini, Maurizio Petrucci, Adriano Pierulivo, Rocco Pompeo, Romolo Pranzetti, Letizia e Donatella Sani, Stefano Romboli, Carla Roncaglia, Arianna Terreni.

