



I ragazzi ci guardano
Educare alla cittadinanza ieri e oggi

L'esperienza educativa del Villaggio-scuola "Sandro Cagnola"
alla Rasa di Varese (1948-1963)

ATTI DEL CONVEGNO

In occasione del 50° della scomparsa di Sergio Rossi

Aula Magna della Scuola media di Stabio (Svizzera)
1° ottobre 2011

I ragazzi ci guardano
Educare alla cittadinanza ieri e oggi

L'esperienza educativa del Villaggio-scuola "Sandro Cagnola"
alla Rasa di Varese (1948-1963)

ATTI DEL CONVEGNO

In occasione del 50° della scomparsa di Sergio Rossi

Aula Magna della Scuola media di Stabio (Svizzera)

1° ottobre 2011

Per ulteriori informazioni:
www.sergio-rossi.ch

Stampato grazie al contributo del
Centro didattico cantonale
www.ti.ch/scuoladecs
Bellinzona, giugno 2012

Sommario

Premessa	5
Il Villaggio-scuola "Sandro Cagnola" – Profilo storico	11
Statuto del Villaggio-scuola "Sandro Cagnola"	17
Interventi	21
<i>Tiziana Mona</i> , Apertura del convegno	23
<i>Carlo Musso</i> , La vicenda storica del Villaggio "Cagnola": l'educazione alla democrazia e alla cittadinanza	25
<i>Grazia Honegger Fresco</i> , Educazione attiva tra CEMEA e Movimento di cooperazione educativa	41
<i>Fulvio Poletti</i> , Riferimenti pedagogici: precursori, ispiratori e qualche prospettiva	51
<i>Enrico Finzi</i> , Una testimonianza e un'analisi	83
<i>Daniele Novara</i> , La manutenzione educativa della cittadinanza oggi	87
<i>Sonia Rossi</i> , Ringraziamenti e consegna dell'archivio alla Fondazione Pellegrini-Canevascini	93
<i>Gabriele Rossi</i> , Rappresentante della Fondazione Pellegrini-Canevascini	95
Alcune immagini del convegno	97
Allegati	105
Testimonianza di Paola Brunetti, ex insegnante	107
Immagini dal cortometraggio "Verso la vita", di Dino Risi (1947)	109
Pieghevole realizzato da Sergio Rossi per il decennale della nascita del Villaggio "Sandro Cagnola"	117
<i>Grazia Honegger Fresco</i> , "Verso la vita" alla Rasa di Varese, nei primi anni Cinquanta da "Il Quaderno Montessori", n. 110, estate 2011, pp. 67-79	129
<i>Lia De Pra Cavalleri</i> , <i>I ragazzi ci guardano - Educare alla cittadinanza ieri e oggi</i> da "Verifiche. Cultura e politica dell'educazione", n. 4, settembre 2011, pp. 4-6	135

Premessa

Questa pubblicazione contiene gli atti del convegno *“I ragazzi ci guardano. Educare alla cittadinanza, ieri e oggi”*, tenuto nell’aula magna della Scuola media di Stabio il 1° ottobre 2011. L’iniziativa ha rappresentato un’importante occasione per riflettere su un tema oggi molto dibattuto, prendendo spunto dall’esperienza educativa del Villaggio-scuola “Sandro Cagnola” alla Rasa di Varese, che tra il 1948 e il 1963 accolse e educò – nello spirito degli ideali democratici della Resistenza e della Costituzione italiana – centinaia di bambini e ragazzi, tra cui molti orfani, figli di caduti partigiani, di deportati, di vittime delle lotte popolari del dopoguerra, e giovani in difficoltà personali e familiari.

Sorto grazie all’iniziativa del Comitato milanese per l’infanzia – come molte comunità o “città dei ragazzi” create nel dopoguerra in Europa, per offrire un’educazione e una prospettiva a molti giovani segnati in varia misura dai traumi del conflitto – il Villaggio era sostenuto dalla Centrale sanitaria svizzera che, nel 1952, si rivolse a Sergio Rossi (allora attivo al Convitto-scuola della Rinascita di Milano, istituto nato sostanzialmente con lo stesso spirito di rinnovamento) chiedendogli di assumerne la direzione della comunità, insieme con la moglie Rosina, giovane ticinese che nel 1950 si era stabilita a Milano e svolgeva attività educative e assistenziali. Sergio Rossi diresse il Villaggio fino al 1961, anno della sua prematura scomparsa.

Il convegno è stato quindi organizzato nel cinquantesimo della morte di Sergio Rossi, non con un intento commemorativo, ma con lo scopo di individuare gli elementi pedagogici ancora attuali dell’esperienza del Villaggio “Cagnola” e ampliare l’orizzonte del discorso ai problemi dell’educazione alla cittadinanza oggi, da vari punti di vista, con interventi di relatori di diversa specializzazione e in una prospettiva interdisciplinare. L’incontro ha avuto un carattere transfrontaliero: relatori e partecipanti sono convenuti dalla Svizzera e dall’Italia, sia per offrire opportunità di riflessione di ampio respiro sia perché la comunità della Rasa aveva legami significativi anche con la realtà elvetica.

La prima parte del convegno ha visto contributi di tipo specialistico, storico e pedagogico, mentre la seconda parte è stata prevalentemente dedicata alle testimonianze e a riflessioni sulla realtà educativa attuale. L’iniziativa – cui hanno aderito numerose associazioni e istituzioni di diversa provenienza – ha riscosso una notevole partecipazione di pubblico. Tra i presenti vi erano numerosi professionisti attivi nel mondo dell’educazione e degli studi storici: ricercatori, insegnanti, educatori, direttori d’istituto e responsabili di vari enti, oltre ad alcune persone che – da ragazzi – hanno vissuto direttamente l’esperienza del Villaggio.

L’incontro ha costituito l’occasione per la famiglia Rossi di consegnare alla Fondazione Pellegrini-Canevascini l’Archivio di Sergio e Rosina Rossi, conservato e ordinato negli scorsi anni, ora depositato presso l’Archivio di Stato del Cantone Ticino a Bellinzona.

Ai relatori e agli enti che hanno aderito al convegno la famiglia Rossi ha infine donato alcune serigrafie delle opere di Sergio Rossi artista. Il simposio si è concluso con un momento conviviale.

Accanto alla sala del convegno è stata pure allestita una mostra con materiale documentario: immagini tratte dal cortometraggio di Dino Risi che nel 1947, giovane regista, girò per

conto del Comitato milanese per l'infanzia, allo scopo di raccogliere sovvenzioni per la nascente comunità di bambini (le immagini sono riprodotte in questa pubblicazione); fotografie che illustravano la storia e le attività del Villaggio; la riproduzione di un opuscolo che Sergio Rossi realizzò in occasione del decennale del Villaggio e ben riassumeva gli obiettivi e il lavoro della comunità.

Per la circostanza è stato pubblicato il volume *Educazione laica negli anni cinquanta. Il Villaggio "Sandro Cagnola" alla Rasa di Varese. Atti del convegno di Varese del 2005*, con un saggio introduttivo di Carlo Musso, Edizioni Arterigere, Varese, 2010.

Considerati il valore e la densità delle relazioni, il Comitato promotore del convegno ha ritenuto opportuno pubblicare gli atti, grazie al contributo del Centro didattico cantonale, con la speranza che possano offrire spunti di studio e riflessione a chi è interessato all'educazione e alla formazione dei giovani alla vita civile.

Il comitato promotore

Al convegno sono intervenuti come relatori:

Tiziana Mona, moderatrice

Giornalista e presentatrice per vari decenni del Telegiornale della televisione svizzera, poi dirigente aziendale della SSR. Presidente nazionale per 14 anni del SSM (Sindacato Svizzero dei Mass-media). Ora in pensione, si dedica ai nipotini e ad attività di interesse pubblico. È presidente dell'Associazione Amici della Fondazione Pellegrini-Canevascini "Il becco giallo".

Carlo Musso

Insegnante, storico di formazione, ha condotto studi sulla seconda guerra mondiale e la lotta partigiana. Ha pubblicato un volume sui rifugiati in Svizzera tra il 1943 e il '45 e i rapporti tra la Svizzera e la Resistenza italiana. È autore del saggio "Un'esperienza laica e democratica", contenuto nel volume *Educazione laica negli anni cinquanta. Il Villaggio "Sandro Cagnola" alla Rasa di Varese*, edizioni Arterigere, Varese, 2010.

Grazia Honegger Fresco

È stata Assistente all'Infanzia Montessori ('48-'51), ha frequentato l'ultimo Corso Nazionale diretto dalla stessa Montessori ('50-'51) e sviluppato esperienze con neonati, bambini, genitori e educatori, anche in *stages* CEMEA in Italia e all'estero. Fondatrice de "il Quaderno Montessori", ha pubblicato vari libri, da *Il neonato con amore* (ed. Ferro e red) a *Maria Montessori, una storia attuale* (L'ancora, 2009) e *I figli che bella fatica* (Asinitas, 2010).

Fulvio Poletti

Ha conseguito il dottorato in Scienze dell'educazione. Si è occupato di formazione degli insegnanti in Ticino, prima alla Magistrale e poi all'Alta scuola pedagogica di Locarno. Docente e ricercatore alla SUPSI, fa parte della Direzione del *Dipartimento sanità* e collabora con il *Dipartimento scienze aziendali e sociali*. Si dedica alle problematiche dell'educazione e della formazione, alle questioni giovanili e al tema dell'interculturalità.

Enrico Finzi

Sociologo milanese, ha diretto e dirige Istituti di ricerca sociale (dall'inizio degli anni '80 AstraRicerche). È stato presidente della TP (l'Associazione degli esperti di comunicazione italiani) e vicepresidente dell'AISM (l'Associazione Italiana degli Studi di Marketing). È autore di saggi e studi (i più recenti sulla storia sociale dei consumi dal secondo dopoguerra e sulla felicità da un punto di vista psico-sociale).

Daniele Novara

Pedagogista, consulente e formatore, dirige dal 1989 il Centro Psicopedagogico per la Pace e la gestione dei conflitti (CPP) di Piacenza. Autore di numerosi libri e pubblicazioni, ha sviluppato diversi strumenti pedagogici interattivi e lavora anche in ambito internazionale. Gestisce progetti e sportelli di consulenza pedagogica e maieutica. È ideatore del Colloquio Maieutico, tecnica innovativa efficace nelle relazioni di aiuto e nella gestione dei conflitti.

Gabriele Rossi, in rappresentanza della Fondazione Pellegrini-Canevascini

La Fondazione Piero e Marco Pellegrini - Guglielmo Canevascini, si occupa della salvaguardia di documenti riguardanti il movimento operaio ticinese: fotografie, archivi persona-

li, archivi sindacali, oltre agli importanti fondi del Partito socialista. Pubblica opere che hanno attinenza con la storia del movimento operaio e i problemi del mondo del lavoro.

Sonia Rossi

Figlia di Sergio Rossi, a nome della famiglia ha consegnato ufficialmente i documenti alla Fondazione Pellegrini-Canevascini e ringraziato i partecipanti.

Hanno dato l'adesione al convegno:

Fondazione Pellegrini-Canevascini, Svizzera (www.fpct.ch)

Associazione "Il becco giallo", Amici della Fondazione Pellegrini-Canevascini

Dipartimento di scienze aziendali e sociali (DSAS) e Dipartimento della formazione e dell'apprendimento (DFA) della Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI), Svizzera (www.supsi.ch)

Centro didattico cantonale (CDC), Ticino, Svizzera (www.ti.ch/scuoladecs)

Delegazione ticinese Centri di esercitazione ai metodi dell'educazione attiva (CEMEA), Svizzera (www.cemea.ch)

Centro psicopedagogico per la pace e la gestione dei conflitti, Piacenza, Italia (www.cppp.it)

Istituto pedagogico della Resistenza, Milano, Italia (www.resistenza.org)

Centrale sanitaria svizzera, Sezione Ticino

Città Pestalozzi, Trogen, Svizzera (www.pestalozzi.ch)

Centro educativo italo svizzero, Rimini, Italia (www.ceis.rn.it)

Edizioni Arterigere, Varese, Italia (www.arterigere.it)

Redazione della rivista "Verifiche", Svizzera (www.verifiche.ch)

Redazione della rivista "il Quaderno Montessori", Castellanza-Varese, Italia (www.montessorivarese.it)

Associazione donne socialiste, Ticino, Svizzera (www.ps-ticino.ch/ordinamento)

Comitato promotore

Maurizia Magni, Elena Micheli, Tiziana Mona, Carlo Musso, Marco Rossi, Sonia Rossi.

Programma

Ore 13.30 Accoglienza dei partecipanti.

14.00 Inizio convegno.

Tiziana Mona, giornalista, apertura dei lavori.

*Donazione ufficiale dell'Archivio di Sergio e Rosina Rossi
alla Fondazione Pellegrini-Canevascini*

Interventi

Carlo Musso, storico: "La vicenda storica del Villaggio 'Cagnola':
l'educazione alla democrazia e alla cittadinanza"

Grazia Honegger Fresco, pedagoga:

"Esperienze di educazione attiva tra CEMEA e Movimento di Cooperazione Educativa"

Fulvio Poletti, pedagoga: "I riferimenti pedagogici: Makarenko, Dewey, Freinet"

Domande e discussione

16.00 Pausa caffè.

16.20 Ripresa convegno.

Interventi

Enrico Finzi, sociologo, ex cittadino e testimone:

"Il valore attuale dell'esperienza al Villaggio Cagnola"

Daniele Novara, pedagoga: "La manutenzione educativa della cittadinanza oggi"

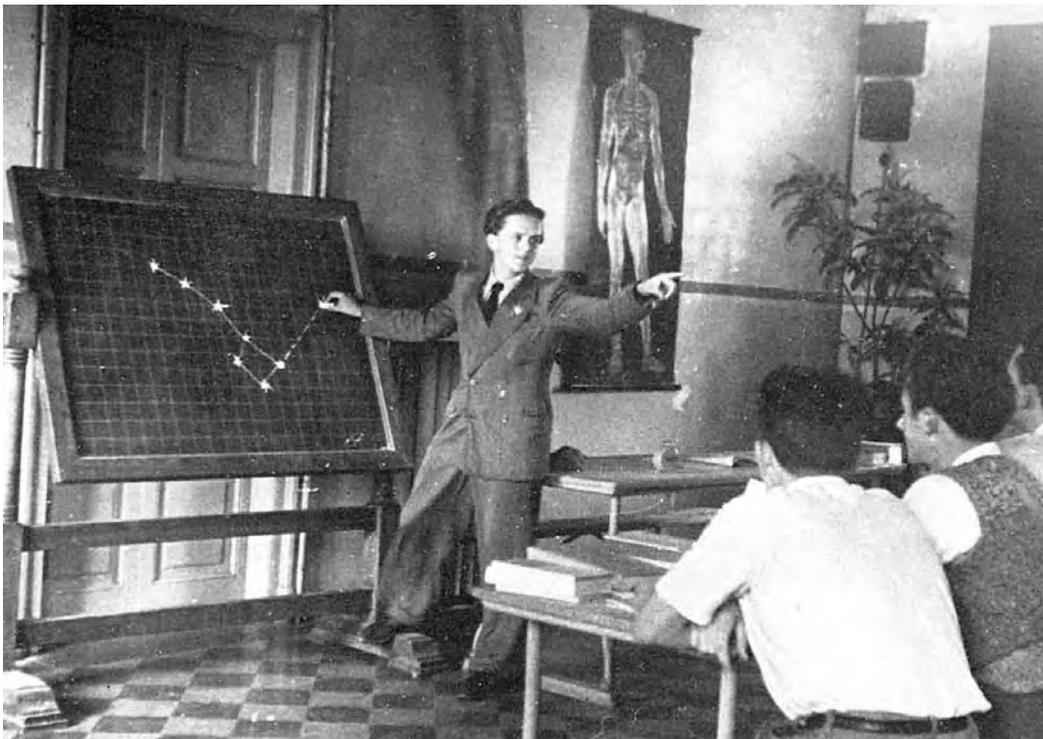
Domande e discussione

Tiziana Mona: Conclusioni

18.00 Rinfresco



Milano, 26 aprile 1945. Ingresso dei partigiani tra i quali Sergio Rossi. Da sinistra si riconoscono: Aldo Aniasi, Jean Taglioretti, Cino Moscatelli, Pietro Secchia, Luigi Longo e Andrea Cascella.



Milano 1945. Convitto della Rinascita, lezione di Guido Petter.

Il Villaggio-scuola "Sandro Cagnola" Profilo storico

Il secondo conflitto mondiale aveva lasciato ferite profondissime: un numero elevatissimo di vittime civili e militari, vasti quartieri ridotti a cumuli di macerie, miseria e desolazione diffuse, alti livelli di disgregazione sociale, masse sbandate di profughi e reduci dal fronte e dalla deportazione, degrado materiale e morale, trame di convivenza civile sconvolte. Erano venuti a mancare gli elementi per una vita collettiva e familiare dignitosa.

La condizione dell'infanzia era disastrosa sul piano materiale, morale e culturale. I collegi e i convitti tradizionali erano quasi tutti basati su principi assistenzialistici, ammantati di retorica religiosa, di speculazioni propagandistiche, di ostilità contro il movimento dei lavoratori più che di autentici sentimenti cristiani. Dalla catastrofe uscivano nettamente superati i modelli educativi tradizionali.

Era urgente dare ai giovani la possibilità di riprendere e portare a termine gli studi interrotti. Dopo la Liberazione nacquero i *Convitti-scuola della Rinascita*, nei quali confluirono esperienze, prospettive, riflessioni maturate sotto il fascismo e cresciute durante la guerra partigiana. L'attività svolta dai Convitti, nei primi dieci anni del dopoguerra, non fu solo un complesso di corsi accelerati di recupero scolastico per ex partigiani e reduci, ma anche molto altro. Si trattava di formare personalità capaci di assumersi ruoli attivi di cambiamento nell'Italia democratica, aprirsi verso un orizzonte culturale diverso, cercare un rapporto nuovo tra le materie umanistiche e scientifiche per un adeguato inserimento nel mondo del lavoro: un grande progetto educativo.

Da un gruppo di ex partigiani, tra cui il pedagogo Guido Petter, fu costituito a Milano il primo Convitto della Rinascita, seguito da una decina di altri che divennero fucina di sperimentazione didattica e pedagogica.

La storia dei Convitti della Rinascita, come quella del Villaggio "Sandro Cagnola", risentì pesantemente della situazione politica e sociale italiana (e internazionale) di quegli anni, contrassegnati da aspre tensioni e dalla formazione di fronti politici contrapposti, nel clima di tensione tipico della *guerra fredda*. I Convitti dovettero interrompere la loro esperienza, alcuni per il mancato sostegno delle autorità e altri fatti chiudere con la forza.

Il Villaggio-scuola "Sandro Cagnola", situato in località Rasa nei pressi di Varese, rappresentò uno dei più importanti esempi di sperimentazione educativa, laica e democratica, del dopoguerra italiano. Fu uno dei rari istituti innovativi rivolti all'infanzia, oltre al Convitto "Francesco Biancotto" di Venezia, alla Scuola-città "Pestalozzi" di Firenze, fondata da Ernesto Codignola, al Centro educativo italo-svizzero di Rimini, diretto da Margherita Zoebeli, e pochi altri.

Il Villaggio-scuola fu creato all'interno di un parco appartenuto alla famiglia Cagnola, ricca famiglia lomellinese, che aveva donato nel 1938 la proprietà al comune di Milano, affinché fosse usata a scopi sociali. Nel dicembre 1946 venne istituito a Milano il Comitato per l'infanzia, di cui fu promotore e presidente Piero Montagnani, ex partigiano e vicesindaco della città, che stipulò una convenzione con il Comune per realizzare una comunità di ragazzi.

Il Villaggio "Cagnola" fu creato inizialmente per accogliere bambini vittime della guerra e in seguito ragazzi in difficoltà. Nel magnifico ambiente naturale della Rasa, nel 1947 fu or-



Piero Montagnani, presidente del Comitato per l'infanzia, al tempietto con Hans von Fischer (a sinistra) e Emilio Küng della Centrale sanitaria svizzera (a destra).



L'architetto Hans Fischli con Elena Dreher (prima direttrice del villaggio) e Sergio Rossi.

ganizzato un campeggio; in tale occasione il giovane regista Dino Risi realizzò sul posto un documentario dal titolo "Verso la vita", allo scopo di raccogliere aiuti per la gioventù in difficoltà.

Nel 1948 il Comitato milanese per l'infanzia decise di dar vita a un villaggio-scuola e furono trasportate da Milano alcune baracche in legno (prima usate per ospitare famiglie senza casa per i bombardamenti). Così una trentina di ragazzi poté stabilirsi alla Rasa.

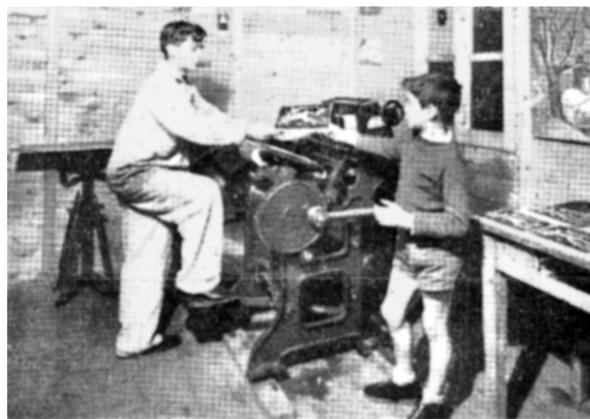
La prima direttrice del Villaggio fu Elena Dreher, già partigiana a Milano nelle file del Partito d'azione. Decorata con la medaglia d'oro per le sue attività antifasciste, era stata eletta nel 1945 assessore all'Assistenza e beneficenza del capoluogo lombardo (una delle prime donne ad aver occupato un incarico pubblico dopo la liberazione). La comunità si organizzò sull'esempio dei Villaggi dei ragazzi, creati nel dopoguerra in vari paesi europei, e divenne membro della *Fédération Internationale des Communautés d'Enfants* (FICE) creata nel 1948, organismo dell'UNESCO.

In seguito, per creare una piccola scuola, nuovi laboratori e accogliere altri ragazzi, tra il 1949 e il 1950 vennero realizzati edifici in muratura finanziati dalla Centrale sanitaria svizzera. Le nuove costruzioni furono progettate dal famoso architetto svizzero Hans Fischli (formatosi al Bauhaus) che fu pure il creatore del Villaggio internazionale "Pestalozzi" di Trogen, in Svizzera. Le nuove strutture furono ideate considerando le tre dimensioni dell'individuo, del gruppo e della comunità, in uno stile modernista, ben inserito nell'ambiente e funzionale alla vita sociale e alle attività didattiche. Anche gli arredi interni, progettati dallo stesso Fischli, rispondevano a queste esigenze.

Tra il 1951 e il '52 numerose persone si avvicendarono alla direzione del Villaggio. Alla metà del '52 la Centrale sanitaria svizzera si rivolse a Sergio e Rosina Rossi e affinché ne assumessero la conduzione. Entrambi conoscevano bene il Convitto della Rinascita a Milano. Sergio era diventato convittore nel 1945 come ex partigiano. Già maestro elementare, duran-



Sergio e Rosina Rossi con i ragazzi



I ragazzi stampano il giornale "Verso la vita"

te la Resistenza Rossi era stato infatti Commissario politico di battaglione, nelle brigate "Garibaldi" di Cino Moscatelli, e in quella veste aveva svolto attività formativa nei confronti dei partigiani culturalmente e politicamente più sguarniti: ciò aveva contribuito a rinforzare in lui le doti pedagogiche.

Dopo aver terminato gli studi all'Accademia di Brera, aveva fondato una cooperativa di grafici e insegnava disegno ai ragazzi della scuola media interna. Rosina aveva seguito un corso per educatori organizzato dalla Società Umanitaria di Milano, si occupava di attività educative e sociali. Nell'estate del '52 Sergio Rossi assunse la direzione del Villaggio "Cagnola", che fu impostato adottando nuovi metodi educativi e organizzativi.

La scuola divenne il nucleo portante dell'organizzazione, intesa non solo come luogo di apprendimento di nozioni ma anche come formazione al lavoro, preparazione culturale, valorizzazione delle potenzialità creative di ognuno, impegno quotidiano in tutte le attività del Villaggio. L'assunzione di precise responsabilità individuali, la vita collettiva, la partecipazione alle decisioni contribuivano alla formazione umana e sociale, al rispetto reciproco – all'interno di una cultura di pace e di dialogo – e soprattutto alla maturazione del senso della *cittadinanza* e della *democrazia*: i ragazzi del Villaggio era definiti "cittadini".

La comunità fu impostata, in parte, sulla base dell'esperienza maturata nei Convitti della Rinascita: *comitato direttivo, assemblea, gruppi e commissioni* di lavoro. Tutti, dal direttore agli insegnanti, ai maestri di laboratorio, al contadino, alle persone addette ai servizi, offrivano un modello educativo.

La popolazione del Villaggio era eterogenea. C'erano orfani di partigiani e deportati politici, ragazzi inviati dai tribunali dei minorenni, altri con gravi disturbi del comportamento segnalati dai centri medico psicologici. Ma alcuni genitori avevano scelto di mandarvi i figli proprio perché era un istituto laico e democratico, come pochi in Italia. Il Villaggio ospitò anche parecchi bambini, vittime innocenti del clima politico del tempo: gli orfani dei contadini uccisi nelle occupazioni delle terre in Calabria o dalla mafia siciliana, i figli e i fratelli degli uccisi dal bandito Giuliano a Portella della Ginestra, i figli di lavoratori incarcerati per motivi politici.

Oltre alla scuola interna, funzionavano una fattoria e due laboratori, di falegnameria e di meccanica. In ogni settore di lavoro c'era un gruppo di ragazzi che apprendevano il mestiere, mentre nelle ore libere tutti quanti, bambini e adulti, davano il loro contributo alla cura del Villaggio e al suo ampliamento. I lavori di manutenzione erano svolti dai ragazzi e dagli educatori, talvolta con l'auto dei genitori; durante l'estate si provvedeva a sistemare il



Attività creative



La scuola del Villaggio

parco e a costruire campi da gioco, calcio, pallacanestro, bocce, ecc. Si fabbricavano banchi di scuola, librerie, mobili che venivano poi anche venduti.

Alla *cultura*, nelle sue varie forme, era data grande importanza: musica, canto, lettura, teatro, cinema, ricerche naturali, escursioni facevano parte delle attività del Villaggio.

Gli spettacoli dei ragazzi della Rasa, passati dai primi cori parlati a veri e propri spettacoli di mimo e di teatro, erano ammirati e richiesti per allietare le varie feste. Il massimo riconoscimento fu la Maschera d'oro vinta nel 1954 al Festival del teatro popolare a Napoli, con in giuria Eduardo De Filippo e Gillo Pontecorvo.

L'arricchimento culturale era rafforzato anche dalle origini sociali dei bambini e degli adulti, provenienti da tutta Italia e da ambienti diversi: un'originale esperienza d'*integrazione* e *interazione*. Sergio Rossi in prima persona, investiva nelle attività creative con i ragazzi tutto il suo entusiasmo, le sue competenze, la sua abilità di pittore e di artista.

Il lavoro educativo del Villaggio era sostenuto dalla solidarietà esterna. Il sindacato dei tipografi offrì una macchina compositrice che fu usata per la stampa del giornale del Villaggio "Verso la vita"; gli operai della Geloso donarono un televisore, mentre la casa editrice Feltrinelli e la Libreria Internazionale di Milano fornivano i libri per la scuola e la biblioteca; alcuni pittori donavano i loro quadri per raccogliere fondi; dalle Cooperative emiliane giungevano camion di viveri per il sostentamento della comunità; gruppi di operai organizzavano collette. La corista Tita Fusco, moglie di Piero Montagnani, per raccogliere fondi creò l'*Associazione Amici del Villaggio "Verso la vita"*, che comprendeva alcuni coristi del Teatro alla Scala di Milano. Furono molti gli aiuti individuali, pur modesti ma ricchi di significato.

La scuola poté contare sulla collaborazione volontaria di un gruppo d'insegnanti democratici di Varese: un prezioso contributo non solo sul piano didattico, ma anche per i rapporti con l'esterno. Gli amici del Villaggio divennero sempre più numerosi e il loro aiuto fu preziosissimo.

Per i ragazzi era molto più formativo apprendere dalla viva voce dei protagonisti. Ad esempio Teresa Noce parlò dell'antifascismo, dell'orrore dei campi di concentramento, della sua attività di dirigente sindacale. Gli operai illustravano le loro lotte. La guerra di Liberazione era raccontata dai partigiani stessi. Argomenti difficili erano spiegati da specialisti: uomini di scienza e di cultura, come pure artigiani e contadini. Lo scrittore Gianni Rodari andò più volte alla Rasa. Gli scambi con l'esterno erano numerosi.

Esistevano proficui scambi educativi con altre istituzioni laiche italiane e con movimenti progressisti esteri. Alla Rasa si tenevano convegni di studio sui problemi della scuola, del

tempo libero, dell'educazione. Sergio e Rosina Rossi partecipavano a convegni internazionali; ciò permetteva di mantenere un rapporto con le correnti più avanzate della pedagogia di quegli anni.

Viva era la collaborazione con il movimento dei Pionieri e la rivista "Il giornale dei genitori", la cui fondatrice, Ada Marchesini Gobetti, era una grande amica del Villaggio, come Dina Rinaldi, Mimma Paulesu Quercioli (nipote di Gramsci), le psicologhe Mariolina Berriani e Marcella Balconi, che offrivano la propria consulenza, e altre persone di rilievo.

I genitori agivano in stretta cooperazione con la comunità. Il consiglio dei genitori collaborò sul piano educativo e organizzativo, aiutando il Villaggio nei contatti con l'esterno, assistendo i ragazzi dimessi, eseguendo lavori diversi e istituendo una cassa di solidarietà.

Nella loro attività Sergio e Rosina Rossi, con i collaboratori, ebbero come riferimento la pedagogia di Makarenko, di Dewey, di Freinet, di Montessori, la tradizione pedagogica laica: orientamenti educativi profondamente nuovi per l'epoca, che meritano, ancor oggi, attenzione e analisi.

Il Villaggio "Sandro Cagnola" cessò di esistere nel 1963, due anni dopo la scomparsa di Sergio Rossi. La perdita di una direzione autorevole e propositiva aprì la crisi della comunità, che tuttavia si sciolse anche a causa delle difficoltà in cui si trovava il Comitato milanese per l'Infanzia e per il cambiamento della situazione complessiva della società italiana, in anni di profonde trasformazioni economiche e culturali.

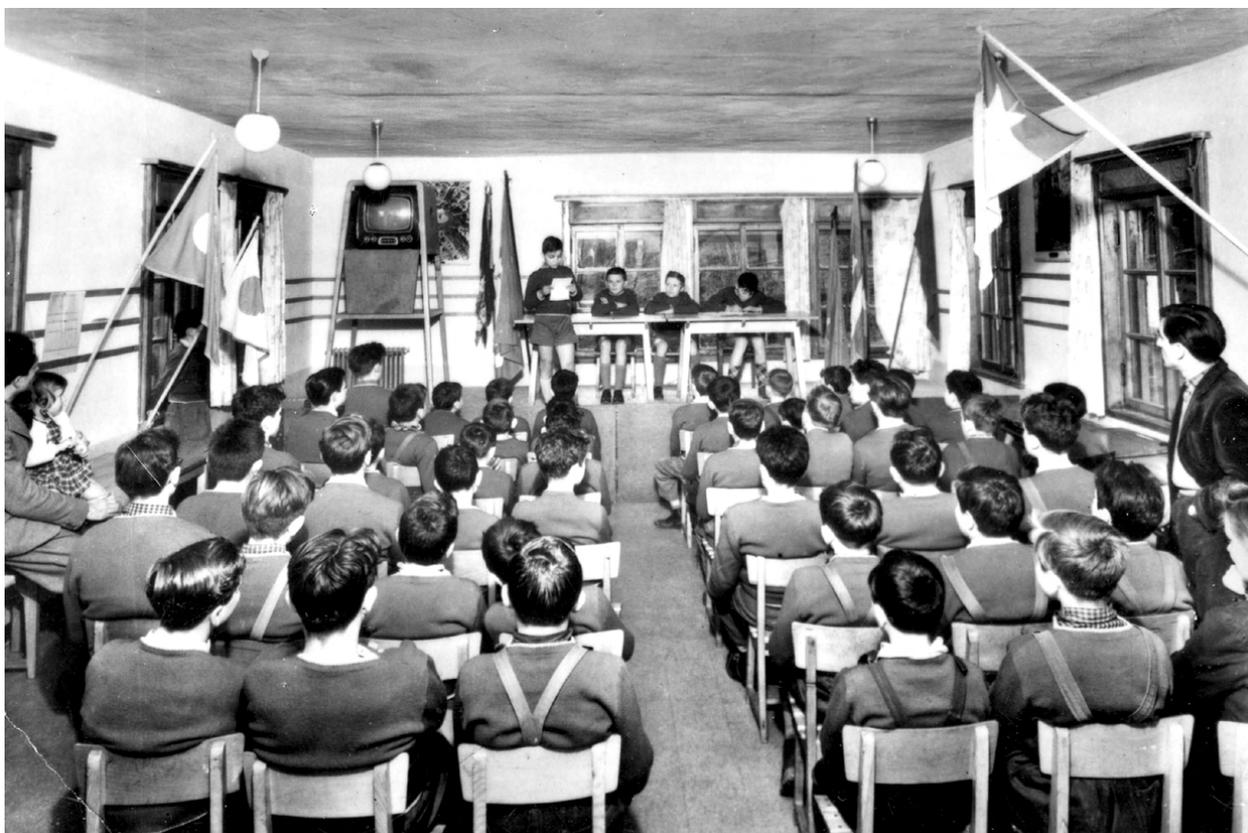
c.m.



Uno spettacolo di pantomima: "la motocicletta". In primo piano Gianni Magni.



Assemblea costituente dei cittadini del Villaggio. Tra il 1948 e il 1950 i ragazzi vivevano nelle baracche. La prima direttrice fu Elena Dreher.



Assemblea dei cittadini del Villaggio. Nella sala si possono vedere le bandiere dei gruppi, Dal 1952 la direzione fu assunta da Sergio Rossi.

STATUTO **del Villaggio-Scuola "Sandro Cagnola"** **(metà anni '50)**

1. Il Villaggio-Scuola "Sandro Cagnola" è una istituzione educativa e rieducativa a carattere permanente e continuo. Essa accoglie principalmente ragazzi privi di assistenza familiare e sociale adeguata e li prepara, nel quadro dei metodi pedagogici e didattici moderni, alle responsabilità individuali e collettive, mediante una fiduciosa e familiare collaborazione all'opera educativa, nel rispetto dei diritti e doveri della persona, ispirandosi a principi educativi laici e democratici.
2. La vita del Villaggio è fondata sulla fiducia nella solidarietà che è guida, aiuto e collaborazione, da una parte fra educatori e ragazzi, dall'altra fra tutto il mondo dei lavoratori ed il collettivo stesso, nella volontà di progresso nello studio, nel lavoro e nella elevazione della coscienza sociale.
3. La vita del Villaggio è regolata da organi democratici ove ognuno ha i propri compiti e responsabilità. I ragazzi collaborano; gli educatori orientano e dirigono (la direzione è intesa non come sopraffazione autoritaria, ma come collaborazione che la persona più matura offre per le energie ancora in sviluppo). Tutti accettano liberamente e coscientemente una disciplina che è uguale per tutti, necessaria per il miglioramento della vita del Collettivo. Essa è improntata alla massima fraternità nel rispetto reciproco, alle realizzazioni delle decisioni prese, alla coerenza fra parole e fatti. L'emulazione anima ogni attività individuale e collettiva. Essa è fatta di aiuto scambievole e di amicizia, migliora le qualità e le capacità di ogni ragazzo, educandolo al lavoro in comune, al sano ottimismo e alla fiducia nelle proprie forze.
4. Persegue precisi fini costituzionali nel porre i ragazzi ospitati su un piano di effettiva libertà nel campo dello sviluppo morale, culturale e professionale, formando i futuri Cittadini della Repubblica Italiana.
5. Nel Villaggio ogni insegnamento tende a sviluppare integralmente le attitudini del ragazzo per prepararlo alla vita in tutte le sue forme. L'insegnamento è orientato ad una conoscenza razionale e scientifica della realtà.

DIRITTI E DOVERI

Ogni cittadino ha il diritto:

1. di vivere sereno con l'amicizia e la fiducia di tutti;
2. di essere sempre aiutato e guidato dall'educatore che è il suo primo amico;
3. di ricevere, attraverso la scuola e le attività nel Collettivo, una educazione completa (igienica, sportiva, culturale, professionale, artistica e sociale), che lo porti liberamente a scoprire e a sviluppare tutte le sue capacità e che susciti in lui dei sentimenti e delle forze che lo onorano;

4. di essere guidato sempre alla ricerca e conquista della verità;
5. di partecipare attivamente alla costituzione delle norme che regolano la vita della collettività;
6. di esprimere liberamente e lealmente le proprie opinioni, portando nel collettivo il proprio contributo di critica e di iniziativa;
7. di eleggere i propri rappresentanti e di essere eletto.

Ogni cittadino ha il dovere:

1. di sempre progredire nello studio e nel lavoro;
2. di conoscere ed onorare le grandi tradizioni del popolo italiano nella lotta per la Libertà, l'Unità, l'Indipendenza Nazionale, il Progresso Sociale; la vita dei grandi Pionieri della scienza, dell'arte, della tecnica e dei grandi esploratori, scopritori di terre e di civiltà;
3. di rendersi utile al proprio collettivo:
 - a) avendo fiducia nelle proprie forze;
 - b) aiutando il compagno meno capace a migliorarsi;
 - c) assolvendo, secondo le proprie capacità, agli incarichi di importanza sociale;
 - d) rispettando le decisioni prese;
 - e) conquistando meriti al proprio gruppo nell'emulazione, con spirito di iniziativa;
4. di mantenere pulita e ordinata la propria casa e la propria persona;
5. di essere sempre con tutti sincero e leale, improntando i propri rapporti al massimo rispetto e cortesia;
6. di far trionfare ovunque e sempre la verità e la giustizia;
7. di rispettare le opinioni altrui;
8. di amare e rispettare la natura e tutto ciò che l'uomo ha creato per il benessere della società;
9. di amare la famiglia;
10. di essere amico di tutti i ragazzi del mondo;
11. di essere amico di tutti i lavoratori e solidale con tutto il mondo del lavoro;

PAROLA D'ORDINE DEL COLLETTIVO:

"verso la vita nella solidarietà"

MOTTO:

"sempre avanti"

MOTTO DEI GRUPPI:

Garibaldi: *"per la libertà"*

Leonardo: *"per la scienza"*

Bianchi: *"per il collettivo"*

Levato: *"per il lavoro"*



Copertina della tessera di Cittadino.

Cittadino.....

.....

nato il.....

Residenza della famiglia.....

.....

Scuola che frequenta.....

Gruppo di appartenenza.....

Entrato al Villaggio il.....

Punteggio conseguito negli anni precedenti

.....

.....

L'Educatore del Gruppo La Direzione

.....

Interno della tessera di Cittadino.

INTERVENTI

**Tiziana Mona***Apertura del convegno*

Porgo un cordiale saluto a tutti i convenuti, ringraziandoli della loro presenza, e apro il convegno premettendo che sono varie le ricorrenze legate a questo incontro, che raccoglie a Stabio un pubblico così numeroso e qualificato.

Proprio quest'anno ricorre il cinquantesimo della scomparsa di Sergio Rossi. Anche per questa circostanza sono stati ristampati gli atti del convegno svoltosi a Varese nel maggio del 2005 nel libro "Educazione laica negli anni cinquanta", che contiene un ampio saggio introduttivo di Carlo Musso dedicato al Villaggio per ragazzi "Sandro Cagnola". Si tratta poi un momento particolare, poiché vi sarà l'atto ufficiale della donazione alla Fondazione Pellegrini Canevascini dell'Archivio di Sergio e Rosina Rossi, che diressero il Villaggio per parecchi anni.

Ma la ragione per così dire ideale del convegno è una necessità, direi un'urgenza: quella di confermare l'importanza di un'educazione laica e democratica anche nel ventunesimo secolo – ora e adesso – mentre assistiamo a una miriade di revisionismi che ne minacciano le fondamenta. Nel corso del convegno avremo la possibilità di verificare l'attualità di un pensiero, di una prassi, di un impegno per un'educazione attiva alla cittadinanza.

Colgo l'occasione per annunciare che numerosi ex cittadini del Villaggio, educatori, persone che vissero o conobbero direttamente quell'importante esperienza, nell'impossibilità di essere presenti hanno inviato i loro saluti.

Per ragioni di tempo mi limito a citare il messaggio dell'ex cittadino Alfero Pizzetti, in cui afferma di ritenere fondamentali gli anni trascorsi al Villaggio "Cagnola" con le testuali parole: "... ha segnato la mia vita, che ho vissuto cercando di mettere in pratica i valori che avevo appreso in quei quasi dieci anni passati lì. Ricordo quanto siano stati importanti Sergio, Rosina, tutti i ragazzi, gli educatori che si sono susseguiti nel tempo".

Tra le personalità invitate si sono scusati: i Consiglieri di Stato Manuele Bertoli e Paolo Beltraminelli; la direttrice del Dipartimento formazione e apprendimento della Supsi, Nicole Rege Colet; il presidente dell'Università della Svizzera italiana, prof. Piero Martinoli.

Il prof. Diego Erba, direttore della Divisione scuola del Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, ci raggiungerà nel pomeriggio.

Lascio subito spazio ai relatori, augurando buon lavoro a tutti i partecipanti.



Carlo Musso

*La vicenda storica del Villaggio “Cagnola”:
l’educazione alla democrazia e alla cittadinanza*

Questo convegno vuole essere un’occasione per riflettere sull’educazione alla cittadinanza e alla democrazia, partendo dall’esperienza storica e pedagogica del Villaggio-scuola “Sandro Cagnola”, attivo alla Rasa di Varese tra il 1948 e il 1963.

Nella mia relazione introduttiva, considerato l’argomento e dato il tempo ristretto, non potrò ovviamente riassumere la storia del Villaggio e delle sue caratteristiche; tralascierò molti elementi importanti e me ne scuso. Cercherò eventualmente di richiamare altri aspetti nel corso della discussione. Rimando chi fosse interessato al libro *Educazione laica negli anni cinquanta*, e al *dépliant* che avete ricevuto. Tuttavia, molto di ciò che verrà detto in questo nostro incontro deve essere situato all’interno della situazione storica dell’epoca. In proposito, almeno brevemente, è doveroso ricordare tre fattori per collocare nella giusta luce quella rilevante sperimentazione pedagogica.

Innanzitutto la guerra e le sue tragiche conseguenze, con la crisi che ne seguì e i pesanti effetti sull’infanzia. E quando si parla di infanzia che ha subito i traumi della guerra bisogna pensare non solo a quanto accaduto durante il conflitto bellico in quanto tale, ma anche all’incertezza e alla precarietà della vita per molte famiglie negli anni seguenti, alla povertà e alla disoccupazione, ai nuclei familiari sconvolti, alle lotte sociali del dopoguerra, alla repressione poliziesca, fino alle stragi che colpivano il movimento dei lavoratori, per esempio a Portella della Ginestra. Va dunque considerato tutto lo strascico che la guerra aveva lasciato: l’onda lunga degli effetti del conflitto.

In secondo luogo si pensi alle difficoltà politiche dell’Italia nel periodo della ricostruzione, allo sfaldamento dell’unità antifascista. Negli anni seguenti la Liberazione vennero meno le intese che si erano mantenute durante la Resistenza; si formarono schieramenti contrapposti, tra i quali vi erano forti tensioni e sospetti reciproci, in modo particolare a partire dal 1947, quando le sinistre furono escluse dal governo, sebbene molti segnali fossero già presenti alla fine del ’45 con la crisi del governo Parri. Le tensioni raggiunsero il culmine con le elezioni del 1948, aspramente combattute.

La fine degli anni Quaranta e gran parte degli anni Cinquanta furono contraddistinti da una democrazia ingessata, irrigidita, in cui era difficile conservare una normale dialettica civile. Nonostante l’Assemblea costituente avesse fatto un buon lavoro, producendo una Costituzione tra le migliori, nella società civile e in particolare nelle strutture dello Stato la democrazia stentava ad affermarsi. Nella vita sociale e politica gravava un clima pesante e rigido, tipico della divisione in blocchi politici antitetici. L’Italia, come gli altri Paesi, subiva gli effetti delle tensioni internazionali: si era agli inizi della “guerra fredda”.

Va infine ricordato il ruolo molto influente e il condizionamento pervasivo della Chiesa

nella società e nelle istituzioni italiane. Lo sforzo di rinnovamento degli ambienti laici in campo educativo dev'essere dunque inserito in questo difficile contesto.

A proposito delle conseguenze della guerra, ormai da diversi anni gli storici tendono a mettere in luce, oltre alle immense distruzioni materiali in senso stretto, l'altissima perdita di beni immateriali, di ricchezze simboliche, affettive, spirituali, causata dal conflitto. La convivenza civile ne uscì sconvolta. In particolare i bambini erano vittime di una catastrofe di cui non erano responsabili e non comprendevano il significato.

In quegli anni, come del resto nei secoli passati, di solito furono gli enti religiosi a prendersi cura di bambini e ragazzi, ma i collegi tradizionali erano quasi tutti basati su principi assistenzialistici e spesso autoritari. La scuola pubblica poi era in condizioni miserevoli, sia dal punto di vista delle strutture sia dei contenuti e dei metodi d'insegnamento. Il fascismo aveva lasciato tracce profonde.

In campo educativo vi furono tuttavia notevolissime iniziative di rinnovamento. Mi riferisco in particolare ai Convitti-scuola della Rinascita, patrocinati dall'Associazione nazionale partigiani d'Italia (ANPI), che furono in pratica degli istituti nati per consentire agli ex partigiani, e ai giovani che a causa della guerra avevano dovuto interrompere gli studi, di realizzare o completare la loro formazione scolastica, conseguire un diploma e inserirsi nel mondo del lavoro. I Convitti furono creati da insegnanti, intellettuali, giovani che avevano conosciuto in varie forme la lotta partigiana ed erano portatori degli ideali di rinnovamento maturati al suo interno. Tra questi mi preme ricordare in quest'occasione lo psicologo e pedagogista Guido Petter, scomparso alcuni mesi fa, che allora, da giovane studente universitario era tra gli animatori del Convitto milanese; divenne poi professore di psicologia a Padova, contribuendo anche a far conoscere il pensiero di Jean Piaget in Italia.

Nonostante la breve durata della loro esperienza, i Convitti Rinascita rappresentarono un tentativo di cambiamento profondo nel modo di concepire la formazione professionale, culturale e politica, rispetto ai metodi pedagogici del fascismo e anche della scuola prefascista: erano strutture formative che puntavano sul coinvolgimento diretto degli studenti. Gli animatori dei Convitti non volevano più una scuola settaria, idealistica, riprodottrice di un sistema classista rigido, ma una scuola democratica, nelle forme e nei contenuti. Cercarono di attuare di amalgamare o perlomeno di mettere in relazione la cultura umanistica con quella scientifica; le conoscenze non erano più riversate direttamente dall'alto ma trasmesse attraverso una didattica nuova, fondata sulla responsabilizzazione di insegnanti e studenti, nella consapevolezza che il rinnovamento della scuola, nei principi e nei metodi, sarebbe stato una condizione indispensabile per creare una reale democrazia nella società.

Purtroppo i Convitti Rinascita furono costretti a chiudere, alcuni per mancanza di fondi e altri fatti chiudere con la forza, in base a una precisa volontà politica dei governi dell'epoca di soffocare tali iniziative di scuola rinnovata, considerate pericolose e addirittura etichettate come "scuole di sovversivismo rosso".

Se si considerano la genesi e la gestione del Villaggio "Cagnola", non è possibile affermare che esso fosse propriamente un Convitto della Rinascita, poiché non apparteneva alla stessa rete organizzativa ed era sorto in modo indipendente, grazie all'iniziativa del Comitato milanese per l'infanzia, nato alla fine del 1946, il cui presidente era Piero Montagnani Marelli, vicesindaco comunista della Milano liberata. Tuttavia condivise profondamente le istanze di rinnovamento dei Convitti e assunse una struttura simile, in particolare durante la direzione di Sergio Rossi. Il Villaggio "Cagnola" e i Convitti-scuola della Rinascita derivavano in sostanza dalle stesse fonti culturali e politiche.

Il Villaggio nacque nel '48, diretto inizialmente, per un paio d'anni, da Elena Dreher, che aveva alle spalle un'esperienza antifascista di rilievo; nelle fila del Partito d'Azione ebbe un ruolo assai importante durante la Resistenza milanese. Tra l'altro Elena Dreher fu tra le pochissime donne a occupare un incarico pubblico subito dopo la Liberazione: nel 1945 fu nominata assessore all'Assistenza e Beneficenza del capoluogo lombardo e quindi conosceva bene Piero Montagnani.

È necessario ricordare che il Villaggio "Cagnola" fece parte, fin dalla sua nascita, della Federazione internazionale delle comunità di bambini (*Fédération Internationale des Communautés d'Enfants*: FICE), sorta nel '48 come organismo dell'UNESCO. La FICE aveva lo scopo di coordinare i diversi villaggi o città dei ragazzi sorte nel dopoguerra un po' in tutta Europa, organizzate a modello di piccole città, dove i ragazzi erano coinvolti il più possibile nella loro gestione, con lo scopo di educarli a essere cittadini attivi e partecipi. È opportuno porre l'accento su questa caratteristica aperta del Villaggio, inserito in una dimensione internazionale, oltre che italiana, poiché questa rete di contatti consentì a Sergio e Rosina Rossi di partecipare a convegni nazionali e internazionali e in tal modo mantenere un rapporto con le correnti più avanzate della pedagogia di quegli anni.

Naturalmente il Villaggio "Cagnola" ebbe proficui rapporti con altri istituti laici in Italia. Manteneva contatti regolari e una stretta collaborazione con il Centro educativo italo-svizzero di Rimini, diretto da Margherita Zoebeli, svizzera originaria di Zurigo, che diede vita subito dopo la guerra a un centro per bambini nella Rimini dell'epoca, una delle città più bombardate d'Italia. Pure il CEIS era membro della Federazione internazionale delle comunità di bambini.

Esistevano contatti anche con altre istituzioni laiche Italia, per esempio con il Convitto "Francesco Biancotto" di Venezia (l'unico Convitto della Rinascita a occuparsi di bambini), oppure la Scuola-città "Pestalozzi" di Firenze, fondata e diretta da Ernesto Codignola, una scuola pilota fondata su principi derivati dal grande filosofo e pedagogista americano John Dewey. Sarà proprio la casa editrice "La Nuova Italia", diretta da Codignola, a promuovere la traduzione sistematica delle opere di Dewey, uno degli autori di riferimento degli educatori del Villaggio, insieme con Makarenko e Freinet, di cui ci parlerà il collega Fulvio Poletti.

Tra il 1950 e il '52 alla guida del Villaggio si alternarono direzioni diverse e verso la metà del '52 la comunità stava attraversando un periodo di crisi. Nel 1952 Sergio e Rosina Rossi furono chiamati ad assumere la direzione del Villaggio da Emilio Küng, responsabile per il Ticino della Centrale sanitaria svizzera. In effetti, la CSS ebbe un ruolo di rilievo: era rappresentata negli organi direttivi del Comitato milanese dell'infanzia (l'ente gestore del Villaggio) e aveva finanziato le costruzioni realizzate dall'architetto svizzero Hans Fischli, che già aveva progettato il Villaggio "Pestalozzi" di Trogen, nel Cantone di Appenzello.

Sergio e Rosina Rossi seppero ridare slancio all'attività portando nuove idee e aprendosi alle esperienze più moderne, anche grazie al loro vissuto precedente. Sergio possedeva una formazione pedagogica come insegnante, aveva frequentato l'Accademia di Brera (il suo talento artistico avrà una notevole influenza sulle attività del Villaggio), conosceva bene i Convitti della Rinascita, essendo stato egli stesso convittore per diversi anni.

Sergio Rossi maturò la propria esperienza pedagogica anche nel corso della lotta partigiana. Egli fu partigiano combattente, con ruoli anche piuttosto rilevanti tra cui quello di commissario politico (alcuni mesi fa sono stati rintracciati i documenti che lo comprovano). Nella Resistenza i commissari politici avevano anche una funzione educativa nei confronti di al-

tri giovani partigiani, politicamente e culturalmente più disinformati e sguarniti. Attraverso brevi lezioni e discussioni informali i commissari politici cercavano di ragionare con i giovani partigiani in modo da “far uscire” quanto di meglio vi era in loro, attuando – potremmo dire – una sorta di attività maieutica, un dialogo “socratico”. Rossi, dopo la guerra, entrò nei Convitti Rinascita di Roma e di Milano, fondò e diresse una cooperativa di grafici, della quale fecero parte anche Max Huber e Albe Steiner. Si iscrisse al Partito comunista italiano nel 1948. Tutte queste esperienze intensificarono in Rossi la consapevolezza del valore dell’educazione per la ricostruzione italiana.

Rosina Lama, dal canto suo, aveva svolto attività educative e sociali già nel Canton Ticino, come appartenente all’organizzazione giovanile dei “Falchi Rossi”, di orientamento socialista. Già nel ’47, Rosina fu cofondatrice dell’Unione donne socialiste ticinesi. Su consiglio di Margherita Zoebeli, che aveva conosciuto durante una visita al CEIS di Rimini con l’esponente socialista svizzero Domenico Visani, aveva frequentato nel ’50 il Corso sperimentale per educatori, a Milano, con insegnanti di notevole levatura come lo psicoanalista Cesare Musatti, Guy Ryser (direttore del *Cours International de moniteurs* di Ginevra), lo psicologo svizzero André Rey (dell’ *Institut Rousseau* di Ginevra), il pedagogista tedesco Ernest Jouhy e altri.

Per inciso si può notare, da quanto detto finora, come gli intrecci con la Svizzera fossero piuttosto stretti. Dopo la guerra, numerosi erano gli scambi, le iniziative di solidarietà, la realizzazione di progetti comuni.

La pratica educativa alla Rasa era fondata sui principi dell’educazione attiva, che si andavano allora diffondendo in Italia, su cui si soffermerà Grazia Honegger Fresco, particolarmente esperta in merito. Le attività erano numerose: teatro, musica, canto, lettura, cinema, ricerche naturalistiche, pittura e disegno, escursioni e gite, redazione e stampa di un giornale dal titolo emblematico: “Verso la vita”. L’assunzione di precise responsabilità individuali e collettive contribuiva alla formazione umana e sociale, al rispetto reciproco, all’interno di una cultura di pace e di dialogo.

In sostanza, negli anni Cinquanta, la vicenda del Villaggio “Cagnola” e quella dei Convitti della Rinascita avevano la stessa matrice ideale, culturale e sociale. L’esperienza del Villaggio può essere considerata frutto concreto di quelle istanze di rinnovamento, talvolta contrassegnate anche da una necessaria carica utopica, portate avanti con passione, impegno e grande generosità – oltre che da Sergio e Rosina Rossi nel caso specifico – pure in altri ambiti da educatori come Carlo Pagliarini (fondatore in Italia del movimento dei “Pionieri”), Ada Marchesini Gobetti (direttrice de “Il Giornale dei Genitori”), Gianni Rodari, Dina Rinaldi, Lucio Lombardo Radice e altri, all’interno della cultura politica della sinistra di quegli anni.

Tali esperienze, tese a delineare nuove forme di educazione e socializzazione, nonché contraddistinte da un dibattito aperto e vivace, avevano un sostrato ideale comune e condividevano le speranze in una società profondamente diversa e migliore. Forse non furono sempre comprese e sostenute a sufficienza da settori politici più dottrinari e meno inclini alla sperimentazione, presenti sia nel Partito comunista sia tra i socialisti. In proposito è indicativo ciò che Alessandro Natta scrisse a Girolamo Federici, già insegnante e educatore al Convitto “Biancotto” di Venezia):

“... l’esperienza dei convitti avrebbe potuto essere l’innesco di un significativo movimento pedagogico. Non è stato così. Io ritengo che i motivi sono stati molti ed è bene indagarli. A mio parere ha pesato molto un difetto di strategia, cioè l’idea che i problemi della scuola, dell’edu-

cazione e formazione fossero problemi del dopo, dico del dopo la conquista del potere e della trasformazione socialista".¹

Veniamo ora al tema della *cittadinanza*. I ragazzi del collettivo della Rasa, non a caso, erano definiti "cittadini", poiché l'educazione alla cittadinanza e all'inserimento nella società era uno degli elementi centrali – se non quello più importante – del lavoro pedagogico svolto al Villaggio. Si trattava di formare i cittadini della nuova Repubblica, nello spirito della Costituzione entrata in vigore all'inizio del 1948. Il Villaggio, infatti, s'ispirava espressamente ai valori della Resistenza e della Costituzione.

Quando si parla di valori della Costituzione il discorso è relativamente semplice: basta rileggere gli articoli della Carta costituzionale, sebbene molte questioni siano oggetto di interpretazione. La questione dei valori della resistenza potrebbe però dar vita a un dibattito più controverso. In questa sede mi limito a ripetere ciò che il compianto Guido Petter aveva elencato come ideali resistenziali, con limpida semplicità: "la capacità di indignarsi contro le atrocità e le ingiustizie, lo spirito di iniziativa, ovvero fare qualcosa, non aspettare che siano gli altri a chiamarci, in non cedere mai, anche quando sembra tutto vada storto".

Inoltre, in numerosi scritti ci si riferisce al Villaggio "Cagnola" come istituto laico e democratico. Si tratta dunque di individuare quegli elementi che potrebbero essere considerati come forme di educazione alla cittadinanza e alla democrazia.

Per affrontare adeguatamente il dibattito, è bene intenderci sui termini *laicità, cittadinanza, democrazia*. Per esigenze di brevità e chiarezza, diciamo che la *laicità* potrebbe essere intesa in due modi. In senso stretto – come comunemente la intendiamo se riferita a un'istituzione – la laicità può essere definita come orientamento non confessionale e quindi apertura a persone di ogni credo e religione, nel rispetto delle convinzioni di ognuno.

Per quanto riguarda il Villaggio, gli atteggiamenti di chiusura non derivavano dalle convinzioni degli educatori, bensì provenivano dal parroco del paese di Rasa (don Andrea Riva). Prova ne sia che quando, subentrò il nuovo parroco all'inizio del 1961, Sergio Rossi gli scrisse subito dimostrando interessamento per l'assistenza spirituale di alcuni ragazzi che dovevano prepararsi per la Prima comunione e la Cresima, mentre il parroco precedente non voleva avere nessun rapporto con la comunità del "Cagnola" e addirittura incitava i ragazzi a fuggire dal Villaggio.

In senso più ampio possiamo parlare di laicità come stile di pensiero e contesto educativo.² Caratteristiche di questa "laicità estensiva" sono il rifiuto di rimanere chiusi in una propria totalità che non ammette né differenze né dubbi, il rifiuto di imporre la propria visione del mondo come superiore alle altre. Detto in positivo, essere laici vuol dire essere attenti all'altro e alle sue ragioni, aprirsi al confronto tra opinioni e valori diversi, in un sistema plurale e aperto. Avere un atteggiamento laico significa procedere d'opinione in opinione, di confutazione in confutazione, attraverso prove ed errori.

Questo non significa essere neutrali, né tantomeno indifferenti. Come laici si può e si deve prendere posizione e, quando è il caso, schierarsi ed essere partigiani, ma senza la prete-

1 L. Finzi, G. Federici, *I ragazzi del collettivo. Il convitto "Francesco Biancotto" di Venezia. 1947-1957*, Marsilio, Venezia 1993, p. 199.

2 Di laicità come "contesto educativo" parla C. Pontecorvo nel saggio "Laicità e Istruzione" in AA.VV., *Laicità*, Torino, Einaudi, 2006. Sulla laicità in ambito sociale, in relazione ai diritti e alla dignità di ciascuno, si sofferma R. Escobar in *La paura del laico*, Bologna, Il Mulino, 2010.

sa di imporre la propria verità agli altri con la sopraffazione tipica di chi la intende come assoluta. Per un laico le verità sono costruite ed elaborate di continuo nelle relazioni con gli altri. Non ci sono contenuti decisi prima, sottratti alle scelte dei singoli e accettati per fede. Per il laico nessun sistema di valori ha diritto di escluderne un altro, ma non per questo rinuncia al proprio.

Laico, dunque, non è lo stesso che agnostico o ateo, né credente equivale a non laico o addirittura a clericale. A decidere, piuttosto, è l'immagine che si ha del modo di vivere insieme in società, nell'ambito specifico in cui ciascuno agisce.

In tal senso – per riallacciarsi al discorso precedente – il Villaggio “Cagnola” non era solo un'istituzione laica in quanto non confessionale, ma laica in quanto non dogmatica: manteneva cioè quell'apertura alle idee innovative senza rigide preclusioni ideologiche.

Gli scritti di Sergio Rossi dimostrano proprio una grande apertura in questa direzione, cioè un atteggiamento non aprioristico e dogmatico verso la realtà. Gli scritti di Rossi sono densi d'interrogativi e di dubbi, sulla pratica educativa, sugli altri e su se stesso.

Dai documenti, si può ragionevolmente sostenere che gli educatori e gli insegnanti avessero in genere una disposizione libera da preconcetti e conservassero quell'apertura mentale a qualsiasi contributo nuovo potesse giungere. Alla disposizione educativa del Villaggio, può ben corrispondere l'efficace espressione di Claudio Magris, secondo cui la laicità deve essere intesa quale

“attitudine critica ad articolare le proprie idee, religiose o irreligiose, secondo principi logici non condizionati da alcuna fede, quale dubbio rivolto pure alle proprie certezze, quale capacità di distinguere il pensiero e l'autentico sentimento dal fanatismo ideologico e dalle viscerali reazioni emotive, ancor più funeste del dogmatismo”.³

Con il termine *cittadinanza* s'intende normalmente l'appartenenza piena a una comunità. L'idea moderna di cittadinanza è, in fondo, lo sviluppo dell'idea dell'illuminismo come uscita da uno stato di minorità, per usare l'espressione di Kant. Il cittadino viene pensato come portatore di una serie di diritti inalienabili e di doveri che definiscono la sua appartenenza alla società civile e che lo rendono uguale rispetto agli altri (diritti alla vita, alla libertà di espressione, alla scelta del proprio percorso di vita, alla scelta periodica dei propri governanti, ecc.).

Nel passato lo sviluppo della cittadinanza ha attraversato varie fasi. Si è affermata prima la cittadinanza civile, che riguarda i diritti necessari alla libertà individuale: libertà personali, di parola, di pensiero, di fede, il diritto di ottenere una giustizia equa. Nell'Ottocento prende forma la cittadinanza politica, che riguarda il diritto di eleggere ed essere eletti, e dunque di partecipare all'esercizio del potere politico. Infine nel Novecento compare la cittadinanza sociale, che stabilisce diritti ad accedere a certi standard di consumi, salute, istruzione, in modo da vivere una vita da persona civile, in modo dignitoso, secondo i canoni vigenti nella società.

L'impostazione e gli orientamenti della comunità della Rasa allargavano e approfondivano il concetto di cittadinanza all'eguale rispetto per l'altro, alla solidarietà, allo sforzo comune affinché ciascuno avesse le condizioni per progettare un percorso di vita dignitoso, in una società tendenzialmente egualitaria. Se la cittadinanza è dunque l'appartenenza piena a una

³ C. Magris, *Diritto e libertà: in morte di Norberto Bobbio*, “Corriere della Sera”, 10 gen. 2004. Ora in Id., *La storia non è finita. Etica, politica, laicità*, Milano, Garzanti, 2006, p. 31.

comunità, con tutto quanto essa comporta, nel caso specifico del Villaggio “Cagnola” a buon diritto i ragazzi e potevano essere definiti “cittadini”.

Nell’ambito del discorso sulla cittadinanza, i diritti sono sempre associati ai doveri, che vediamo definiti non solo nei grandi testi costituzionali, ma li ritroviamo anche nello Statuto e nella Legge del Villaggio, discussi in assemblea dagli educatori con i ragazzi “cittadini”. Alla cittadinanza è strettamente connesso il pluralismo: essere cittadini significa anche avere la possibilità di scegliere fra prospettive di vita diverse. È dunque essenziale all’idea di cittadinanza democratica che sia assicurata la tutela degli interessi e delle scelte dei singoli. La cittadinanza intesa in senso avanzato è quindi non solo una struttura formale, ma anche un progetto politico sostanziale. È indicativo che nello Statuto, all’articolo 4, si possa leggere che il Villaggio “persegue precisi fini costituzionali nel porre i ragazzi ospitati su un piano di effettiva libertà nel campo dello sviluppo morale, culturale e professionale, formando i futuri Cittadini della Repubblica Italiana”.

Veniamo ora alla questione della *democrazia*. Per parlare della democrazia, prendo spunto da ciò che eminenti studiosi hanno scritto in proposito dal punto di vista teorico,⁴ cercando di individuare quanto è rintracciabile nell’esperienza educativa che si svolgeva alla Rasa.

Cominciamo dicendo che il problema essenziale non è se si possa insegnare la democrazia ma *l’adesione alla democrazia*: se si possa insegnare non che cosa è la democrazia ma a essere democratici, cioè ad assumere nella propria condotta la democrazia come ideale, come virtù da onorare e tradurre in pratica.

Negli ultimi decenni, nel complesso e nella migliore delle ipotesi, è prevalso un luogo comune: che sia necessario e sufficiente diffondere i diritti di partecipazione, di espressione, il diritto di voto, eccetera, affinché lo spirito democratico metta radici, si diffonda e si sviluppi da sé. Diversamente dal dispotismo o dal totalitarismo che richiedono repressione o indottrinamento, la democrazia sarebbe invece maestra di democrazia. La partecipazione a contesti comunicativi politici – oggi diremmo – e il diritto di voto sarebbero di per sé idonei a promuovere il senso di responsabilità verso gli altri e permettere di apprezzare l’importanza della dimensione democratica della vita civile.⁵

Sembra dunque essere venuta meno l’esigenza di insegnare lo spirito della democrazia, attraverso la partecipazione e la pratica attiva. L’esigenza di promozione di uno spirito pubblico adeguato a un buon funzionamento delle istituzioni e alla costruzione di una società solidale sembra totalmente ignorata.

In realtà la democrazia non si apprende da soli, in base a considerazioni puramente teoriche. Soprattutto non era così nelle istituzioni laiche nate nel dopoguerra, poiché si trattava di ricostruire una società democratica dopo vent’anni di fascismo e nel contempo di imparare ad esercitare la democrazia: la questione era fondamentale, urgente, profondamente sentita. In quegli anni il Villaggio “Cagnola” fu un ambito circoscritto e protetto di sperimentazione di procedure democratiche, di vita collettiva, di apprendimento della solidarietà.

Ci si può chiedere a questo punto se esistano dei contenuti minimi dell’*ethos* democratico che vanno insegnati e praticati (o insegnati attraverso la pratica), al di là delle caratteristiche

4 Mi riferisco in particolare agli scritti di Norberto Bobbio, Gherardo Colombo, Giovanni Sartori, Salvatore Veca e Gustavo Zagrebelsky.

5 Per questo aspetto, e altri sviluppati di seguito, ho tratto spunto in particolare da G. Zagrebelsky, *Imparare democrazia*, Torino, Einaudi, 2007; G. Sartori, *Democrazia. Cosa è*, Milano, Rizzoli, 1993; G. Colombo, A. Sarfatti, *Educare alla legalità*, Milano, Salani, 2011.

procedurali e tecniche, che peraltro sono fondamentali e non solo formali. Proviamo a individuare alcuni che al Villaggio "Cagnola" si tentava di applicare, anche se non sempre con gli effetti desiderati.

I primi elementi sono la speranza e la fiducia, che non sono ovviamente categorie politiche, ma sono indispensabili poiché la democrazia deve credere in se stessa, non avendo fe-di o valori assoluti da difendere, a eccezione di quelli su cui essa stessa si basa. Al Villaggio la fiducia era un elemento importante anche in campo strettamente educativo: dare fiducia ai ragazzi e far sì che i ragazzi acquisissero fiducia. Tra l'altro, la fiducia nelle proprie possibilità è importante anche nell'ambito della cittadinanza, poiché permette di passare dalla lamentela generica all'iniziativa consapevole, al coinvolgimento attivo.

La democrazia non deve venir meno sulle questioni di principio, quelle che riguardano il rispetto dell'uguale dignità di tutti gli esseri umani e dei diritti che ne derivano e il rispetto dell'uguale partecipazione alla vita politica e delle procedure relative. Oltre questo nucleo, però, il discorso deve rimanere aperto, poiché la democrazia non ha verità assolute da difendere: democrazia e verità assoluta, democrazia e dogma sono incompatibili. Non si può volere la democrazia e al contempo irretirla, intrappolarla in dogmi.

Al Villaggio ciascuno era trattato con uguale *dignità*. Tutti, in forme diverse e in corrispondenza alle loro possibilità, dal direttore al personale, fino al ragazzo appena arrivato, partecipavano alla vita collettiva e alle decisioni. Una delle caratteristiche dell'azione educativa era quella di curare le personalità individuali e valorizzare i ragazzi. E infatti la democrazia deve coltivare le qualità individuali. La democrazia che vuole evitare la degenerazione deve curare al massimo livello l'originalità di ciascuno dei suoi membri e combattere la passiva adesione alle mode: l'originalità come seria capacità di dare inizio, origine a un progetto, a un rinnovamento che produce vita nuova e combatte la passività e la ripetitività.

La scuola e le innumerevoli attività assicuravano gli antidoti necessari a coltivare e proteggere l'originalità delle persone, alimentando – invece di reprimere – i caratteri, le inclinazioni, le capacità e le vocazioni personali dei ragazzi.

Alla Rasa i ragazzi ritrovavano fiducia in se stessi e gioia di vivere; nelle molte attività venivano valorizzati i talenti e le capacità che i ragazzi avevano in sé. Nonostante la diversa provenienza geografica e sociale dei *cittadini*, le diverse attività permettevano loro di scoprire l'armonia del gruppo e la solidarietà dei compagni. Si trattò di un'esperienza *inclusiva* e di *interazione* (sarebbe riduttivo parlare di semplice integrazione) tra ragazzi provenienti da aree geografiche diverse e con diversissime caratteristiche personali.

La democrazia esige poi che le identità particolari siano irrilevanti rispetto alla pari partecipazione alla vita collettiva; esige in sostanza di essere potenzialmente multi-identitaria. L'apertura verso chi porta identità diverse è dunque fondamentale. Qui entra in gioco di nuovo pluralismo, che è connesso all'idea di cittadinanza. I diritti di cittadinanza devono essere ugualmente riconosciuti a tutti. Anche il concetto stesso di *identità*, se può valere ai fini del riconoscimento delle diverse culture e caratteristiche peculiari, non dovrebbe influire riguardo alla partecipazione alla vita pubblica, animata da uno spirito di reciproco rispetto e apertura.

Alla Rasa era evidente la disposizione ad accogliere identità diverse sul piano di parità. Diventava quindi indispensabile insistere sul rispetto di sé e degli altri, poiché la democrazia è l'unico sistema politico che rispetta la dignità di ciascuno, riconoscendolo capace di discutere e decidere della sua vita pubblica e individuale. Inoltre impostare i rapporti in un clima sereno e armonioso educa al rispetto reciproco. Non a caso, nei documenti del Villaggio

– e anche sui cartelli esibivano durante gli spettacoli da loro stessi organizzati – troviamo spesso la parola “gioia” o “educare nella gioia”.

La discussione, la capacità di ragionare insieme, lo spirito di dialogo sono poi ingredienti fondamentali per la vita democratica. Per consentire l’integrità del ragionare, bisogna prima di tutto attenersi ai fatti, che è la base per esprimersi con schiettezza, intendersi con onestà e imparare la correttezza verso gli altri. Al Villaggio si educava cercando di far ragionare i ragazzi-cittadini, appellandosi alla riflessione, partendo dai dati concreti. A questo contribuivano le discussioni, a volte lunghe ed estenuanti, in assemblea, nei gruppi, nelle commissioni di lavoro. Il dialogo, con chi ha posizioni diverse dalle nostre, non è un elemento di disturbo, ma piuttosto di arricchimento. Il dialogo è anche nell’interesse di ciascuno per se stesso, perché dalla discussione e dal confronto si esce migliorati.

La democrazia è anche basata sull’uguaglianza – intesa come uguale trattamento e uguali opportunità – ed è minacciata dal privilegio. L’uguaglianza non è l’omologazione, la massificazione, ma consiste nella conservazione del proprio diritto all’originalità. Si coltivava il senso dell’uguaglianza come elemento fondante della vita collettiva: ciò che i filosofi chiamano “isonomia”.

Perciò si cercava di evitare che si formassero gruppi di privilegiati, pure all’interno di un sistema dove si incentivava l’emulazione tra i ragazzi e tra i gruppi, intesa però non come competizione basata sulla concorrenza e la rivalità, ma come tensione a far sempre meglio.

Il termine *emulazione* venne mutuato dagli scritti di Makarenko, ma se ne diede una connotazione specifica e precisa. “L’emulazione anima ogni attività individuale e collettiva. – si legge nello Statuto del Villaggio – Essa è fatta di aiuto scambievole e di amicizia, migliora le qualità e le capacità di ogni ragazzo, educandolo al lavoro in comune, al sano ottimismo e alla fiducia nelle proprie forze”. Questa doveva essere coerente con la vita della collettività, che si voleva “improntata alla massima fraternità nel rispetto reciproco, alle realizzazioni delle decisioni prese, alla coerenza fra parole e fatti”.

Senso dell’uguaglianza vuol dire anche riconoscimento reciproco. Non è un caso che al Villaggio si lavorasse anche molto con il teatro, perché la rappresentazione teatrale e il gioco delle parti implica che ogni parte riconosca l’altra, e ne sia riconosciuta. La dignità di un attore è uguale a quella di un altro. Il teatro, nelle sue varie forme, è un potente elemento educativo.

In democrazia di ogni decisione deve anche avere la possibilità di essere ripensata (escluse naturalmente le basi della democrazia medesima). Le decisioni rigide, le soluzioni dei problemi che non consentono ripensamenti o aggiustamenti, sono proprie dei sistemi in cui la giustizia e la verità sono concepite come uniche e assolute. In democrazia esiste una pluralità di valori, e dunque la strada per dire “ci siamo sbagliati” deve rimanere sempre aperta. Da qui la diffidenza verso le decisioni irrevocabili. Ciò appare chiarissimo nei verbali delle riunioni, soprattutto in quelle del personale educativo. Il fatto di procedere per prove ed errori s’inserisce in quest’ordine di idee. La democrazia è un regime non pianificato, non deterministico: le leggi e i regolamenti del Villaggio venivano spesso modificati nelle assemblee. Degli stessi abbiamo infatti varie versioni, pur salvaguardando lo Statuto del Villaggio condiviso da tutti.

La vita democratica è orientata da principi, ma deve imparare quotidianamente anche dalle conseguenze delle azioni e delle scelte compiute, conservando un atteggiamento sperimentale. Al Villaggio si cercava di far convivere l’etica della responsabilità accanto all’etica della convinzione – sebbene con notevoli difficoltà perché i concetti che ne stanno alla ba-

se sono assai diversi gli uni dagli altri – con l'obiettivo abituare i ragazzi al senso di responsabilità e alla riflessione sulle conseguenze dei comportamenti. La politica democratica, come pratica sempre rivedibile, comporta un'attenzione particolare alle conseguenze dell'agire. Quando si interpellano gli ex cittadini, in buona sostanza affermano che quanto di più importante hanno appreso dal Villaggio, per la vita, è il senso di responsabilità e la capacità di assumersi le conseguenze delle proprie scelte.

Esiste un circolo sempre aperto, tipico dello spirito democratico, in cui le convinzioni personali e le scelte in qualche modo si riflettono sulle conseguenze dell'agire e a loro volta si riverberano sulla consapevolezza individuale, definendo così le norme di soggetti responsabili. "La tensione tra la teoria e la pratica è esperienza da cui si apprende molto. – ha scritto Gustavo Zagrebelsky – Essa soprattutto forma il carattere, rende accettabili le sconfitte e promuove nuove energie. Alla fine, c'è la soddisfazione per l'opera compiuta, nella consapevolezza che in astratto, in assenza di limiti, si sarebbe fatto di più e, forse, meglio".

Ci si può chiedere allora quale scuola di democrazia e di cittadinanza sia più efficace della partecipazione a un'opera comune, alla quale tutti siano chiamati a cooperare e in cui si riconoscano.

Prendere parte a un'attività comune, decisa collettivamente, permette di rendersi conto delle difficoltà oggettive, con le quali si devono fare i conti (limiti normativi, contrasti con diritti e interessi altrui, risorse limitate, rispetto dei tempi di lavoro) nonché dei limiti individuali: l'attuazione di una volontà comune richiede di andare al passo con gli altri, la suddivisione dei compiti operativi (secondo specifiche capacità e non solo preferenze individuali), il controllo dell'amor proprio e degli istinti di sopraffazione, ecc. Tutto ciò costituisce una grande esperienza educativa. Anche qui è inevitabile il riferimento all'organizzazione per gruppi e commissioni, alle discussioni nell'assemblea, al contributo di tutti nelle diverse attività.

Dall'attività comune nasceva e si consolidava il senso di appartenenza alla comunità, che permetteva di uscire da uno stato di isolamento e di solitudine. Occorre tener presente che l'appartenenza non è solo legame ma anche senso di solidarietà: la concordanza di sentimenti, idee e interessi costituisce un fattore di crescita individuale e collettiva. L'appartenenza in tal senso non limita la libertà ma la rende possibile, perché produce partecipazione al tessuto sociale, crea relazione con gli altri.

Nell'ambito di una comunità rientra ovviamente anche la necessità del rispetto delle leggi. Al Villaggio si tentava di abituare i ragazzi al rispetto delle regole, non perché altrimenti scattava un provvedimento punitivo ma perché dovevano essere condivise da tutti, come patrimonio comune. È esemplare il caso della Legge del Villaggio, discussa più volte in assemblea, come è sintomatico che nei documenti della comunità della Rasa non compaiano quasi mai – e ricordiamoci che si era negli anni Cinquanta – i termini *obbedienza* e *disobbedienza*, perché una mancanza era vissuta come una violazione di un regolamento voluto da tutti, e quindi uno sbaglio nei confronti degli altri e di se stessi: come tale, fonte di vergogna.

Non rispettare le leggi voleva dire tradire la fiducia e la reciprocità. Gli educatori avevano capito che l'inosservanza delle norme dipendeva soprattutto dalla mancata condivisione delle norme stesse o almeno delle procedure che avevano condotto alla definizione delle regole. Certo esistevano sanzioni disciplinari, ma si discuteva anche sul perché non era stata osservata una regola, per fare in modo che le conseguenze negative fossero percepite come uno strumento di ricomposizione e non di punizione gratuita.

Attraverso le discussioni e le decisioni prese in assemblea i giovani cittadini del Villaggio acquisivano poi quelle che vengono definite "coscienza di maggioranza" e "coscienza di mi-

noranza". Ciò significa che tutti dovevano imparare a rispettare le diversità di posizioni, specialmente quelle di chi era in minoranza, e a riconoscerle come parti di una ricchezza da valorizzare comune. Tutti dovevano essere predisposti alla continua ricerca delle migliori possibili soluzioni al problema del loro vivere insieme. E in effetti, anche nelle grandi società democratiche le minoranze mantengono vive mantengono le ragioni che rappresentano un patrimonio collettivo di idee, programmi e valori al quale poter attingere in futuro.

Occorre ribadire, per inciso, che in democrazia non ha senso la questione di stabilire chi ha ragione o torto in assoluto, prendendo come riferimento chi ottiene più consensi. Non si tratta di definire in modo irrevocabile la verità o l'errore sulla base di chi è in maggioranza, perché non esiste nessuna ragione per sostenere, in generale, che i più siano nel giusto e chi è in minoranza abbia posizioni sbagliate.

La democrazia è una forma di vita comune di esseri umani che valorizza la solidarietà, quell'amore per la cosa pubblica che presuppone disponibilità a mettere in comune qualcosa di sé, anzi il meglio di sé. Ciò significa coltivare un atteggiamento altruistico.

Diventa quindi fondamentale l'educazione alla solidarietà, all'aiutarsi l'un l'altro. Nello Statuto del Villaggio, all'art. 2 (dove si elencano i diritti) si dice chiaramente che il ragazzo ha il diritto di essere sempre aiutato e guidato dall'educatore. Al villaggio si adottava il sistema dei punteggi, attribuiti tenendo in considerazione non solo il rendimento scolastico e lavorativo, ma anche e soprattutto l'attività sociale. Alcuni ragazzi ottenevano a volte un punteggio basso. In un numero di "Verso la vita", il giornale del Villaggio, si legge:

"Si istituisce un punteggio che è disposto su un gran tabellone all'ingresso della nostra casa.

Questo punteggio va dall'1 al 10 e si divide in tre parti:

da 1 a 5, zona 'nera', dalla quale si chiede aiuto ai compagni per essere salvati;

da 6 a 8, stella d'argento;

da 9 a 10 stella d'oro".⁶

In un verbale di riunione del personale educativo, troviamo anche il caso di un educatore che chiedeva aiuto ai colleghi per svolgere le sue mansioni, in quanto non si sentiva sufficientemente preparato. Al patrimonio comune, quindi, tutti dovevano poter attingere.

L'emarginazione sociale è contro la democrazia e l'idea che nessuno possa essere lasciato indietro, abbandonato a se stesso, e alle difficoltà della sua vita particolare – senza tentare tutto ciò che è possibile per l'aiuto e il recupero – è fondamento di una sana democrazia.

Infine, poiché la democrazia è convivenza basata sul dialogo, il mezzo che permette il dialogo, cioè le parole, la capacità di espressione, la possibilità di argomentare le scelte devono essere oggetto di una cura particolare, come non si riscontra in nessun'altra forma di vita collettiva. Occorre impadronirsi della lingua. A ciò contribuiva certo la scuola ma anche la pratica della parola, nel corso delle riunioni. E, non dimentichiamolo, il giornale "Verso la vita", stampato nella piccola tipografia del Villaggio.

Più ampia è la capacità di esprimersi, più ricca è la vita democratica e la possibilità di far valere i propri diritti di cittadinanza. In varie occasioni i ragazzi imparavano ad esprimersi e ad argomentare, fosse anche con un biglietto di lamentele indirizzato al direttore e inserito in un'apposita cassetta. Ricordo pure che Sergio Rossi stesso teneva lezioni di civica (du-

6 "Verso la Vita", *Coro parlato sulla storia del Villaggio*, s.d., probabilmente redatto nella primavera 1953 (corsivo mio).

rante quella che era chiamata “ora del direttore”) in cui venivano affrontati problemi riguardanti la Costruzione, le leggi, il vivere civile, il rispetto delle regole. Tutto, però, era insegnato in senso non astratto, ma in collegamento anche con l’esperienza diretta che i giovani cittadini avevano modo di vivere con gli altri. Ciò permetteva a Sergio Rossi di mantenere un contatto diretto con i ragazzi nel contesto scolastico e discutere con loro anche in quell’ambito codificato, oltre che nei gruppi e individualmente, ben sapendo che la capacità di esprimersi è direttamente proporzionale al grado di sviluppo della democrazia, alla capacità di stare con gli altri, alla fiducia in se stessi.

Per questo una scuola che, da un lato, insegna a usare bene il linguaggio, ad argomentare le proprie scelte e, dall’altro, educa al senso di responsabilità e alla solidarietà costituisce una buona premessa di democrazia e di cittadinanza.

Desidero ora illustrare brevemente un paio di situazioni che – a mio parere – rendono bene il clima politico dell’Italia del dopoguerra, la tensione sociale, la formazione di opposti schieramenti, i sospetti e i pregiudizi. La prima s’inserisce in una dimensione nazionale e la seconda in un ambito locale, ma sono entrambe indicative.

Il primo esempio è legato alla memoria pubblica della Resistenza. Fino a quando resse l’intesa tra le forze che avevano condotto la lotta partigiana, si diffuse una narrazione unitaria della Resistenza come guerra condotta dopo l’armistizio dell’8 settembre 1943, a fianco degli Alleati, e descritta in termini epici come “secondo Risorgimento” della nazione italiana, come una guerra di liberazione nazionale sostenuta concordemente da tutto il popolo, stretto intorno alle truppe regolari del regio esercito e alle formazioni partigiane: un’interpretazione un po’ fuorviante, ma che all’epoca aveva ragione di esistere.

La narrazione elaborata dall’antifascismo aveva avuto modo di strutturarsi e affermarsi in virtù dell’accordo politico stretto tra la monarchia, il governo italiano e i partiti politici del CLN. (Anche se può apparire scontato, è bene ricordare qui – dopo la confusione storica seminata ad arte negli ultimi anni – che la Resistenza non fu una questione che riguardava solo i comunisti; il CLN comprendeva tutti i partiti antifascisti: liberali, democristiani, repubblicani, azionisti, socialisti, comunisti). Tale accordo cominciò a sfaldarsi nel dopoguerra al momento della campagna elettorale per il referendum del 2 giugno 1946, che avrebbe deciso la forma istituzionale del nuovo Stato (monarchia o repubblica).

Nel 1948, la celebrazione del 25 aprile dimostrò a quale livello di spaccatura era giunta la società italiana. La festa della liberazione fu teatro di una dura contrapposizione. Un decreto legislativo del febbraio 1948 aveva vietato l’uso pubblico di uniformi o divise: il governo aveva inteso impedire celebrazioni all’aperto del 25 aprile, nel timore di una strumentalizzazione politica da parte delle sinistre. Le celebrazioni si svolsero quindi a porte chiuse. Al convegno tenutosi Castello Sforzesco di Milano, Luigi Longo protestò contro “la pretesa che la ricorrenza della liberazione fosse celebrata in locali chiusi a porte chiuse come si ordina per gli spettacoli immorali”.⁷

In molte località italiane ci furono tentativi di eludere le disposizioni restrittive del governo. Ne seguirono numerosi scontri tra manifestanti e polizia. Ad esempio a Milano, un corteo che aveva cercato di raggiungere piazzale Loreto per deporre fiori sulla lapide dei quindici partigiani uccisi nel ’44 fu caricato dalla celere: ci furono venti feriti e un morto fra le forze dell’ordine.

7 *Il governo ha tentato d’impedire a Milano l’omaggio dei partigiani alle tombe dei caduti*, in “l’Unità”, 27 apr. 1948.

Appoggiando le disposizioni governative contro le commemorazioni pubbliche della Liberazione, "Il Popolo" (quotidiano della Democrazia cristiana) invitò a celebrare la ricorrenza "nell'intimo dei nostri cuori, senza "chiassate" potenzialmente pericolose. Per l'organo democristiano, i cittadini italiani erano in fondo – cito testualmente – "felici di non ritrovarsi oggi tra i piedi alcuna manifestazione patriottarda, ma in realtà asservita alla propaganda comunista".⁸

In sostanza, tutto il clima della prima legislatura (1948-1953) fu caratterizzato da una crescente contrapposizione ideologica fra le forze della sinistra e la compagine governativa centrista a guida democristiana. In quegli anni si rafforzarono le richieste di riabilitazione degli ex fascisti, potenziali alleati del fronte anticomunista. In questo quadro non ci fu una "piccola Norimberga" italiana.

L'amnistia del giugno 1946, decretata da Togliatti, allora ministro degli Interni, in nome della riconciliazione nazionale, fu applicata in modo assai elastico. Al momento dell'amnistia si trovavano in carcere circa 12'000 fascisti sotto condanna o in attesa di giudizio. L'anno successivo si erano ridotti a duemila. Nel 1952 ne rimanevano solo 266. Nel '53 una nuova amnistia liberò praticamente tutti i detenuti. In quegli anni furono liberati Junio Valerio Borghese (comandante della X Mas, macchiato di efferati delitti), l'ex ambasciatore in Germania Filippo Anfuso, il capo della Guardia nazionale fascista Renato Ricci.

Emblematico il caso di Rodolfo Graziani, che fu condannato dal Tribunale di Roma nel 1950 a 19 anni di reclusione. In conseguenza di condoni e amnistie Graziani restò in carcere pochi mesi e fu eletto presidente onorario del Movimento sociale italiano, il partito neofascista fondato nel '46.

Dicevo prima che anche i valori della Resistenza sono stati nel dopoguerra variamente interpretati: per esempio il 1° marzo 1953 per rendere omaggio ai militari italiani trucidati dai tedeschi a Cefalonia il vicepresidente del Consiglio, Attilio Piccioni, parlava di "esempio di fedeltà al dovere e di attaccamento intrepido e devoto fino al sacrificio alla Patria".

Analoga ispirazione ebbe il discorso celebrativo per il decennale della strage delle Fosse Ardeatine, tenuto da Paolo Emilio Taviani, parlando di volontà di pacificazione. Dedizione alla patria, senso dell'onore militare e del dovere, spirito di sacrificio erano anche i valori che lo stesso Taviani evocava nel novembre 1954, in una visita in Egitto al cimitero di El Alamein.

È possibile affermare che sia la Democrazia cristiana sia i neofascisti, in nome della pacificazione nazionale, puntassero alla sostituzione dell'antifascismo con l'anticomunismo quale fonte di legittimazione della Repubblica. L'idea di accogliere le destre estreme nel blocco anticomunista trovò sostegni in ambienti vaticani e nella destra democristiana. Questo soprattutto dopo l'irrigidimento della situazione internazionale causato dalla guerra di Corea dal giugno 1950 e dopo la scelta in favore del Patto atlantico compiuta nel '51 dal Movimento sociale italiano.

La riattivazione della memoria antifascista si ebbe solo a partire dal 1955, in occasione del decennale del 25 aprile, che fu celebrato il 22 aprile '55 dalle Camere riunite. La celebrazione ufficiale sembrò ricomporre, almeno parzialmente, l'unità antifascista, ripresentando una memoria ufficiale della guerra. Tuttavia le commemorazioni del 25 aprile '55 avevano ancora connotazioni tipiche della contrapposizione ideologica e della guerra fredda.

8 Celebriamo il 25 aprile nell'intimo dei nostri cuori, in "Il Popolo", 25 apr. 1948.

“Le forze di governo rivendicarono il monopolio delle manifestazioni, disponendo affinché nelle celebrazioni ufficiali non prendessero al parola oratori comunisti e socialisti; su indicazione del governo, fu esaltato in primo luogo il valore che la Resistenza aveva rivestito per la ‘rinascita della patria’ e il ruolo in essa giocato dalle forze armate, in molti discorsi ufficiali, come quello di Taviani a Milano, tornò l’appello prioritario alla riconciliazione nazionale; numerosi furono poi nel paese gli interventi dei prefetti contro manifestazioni organizzate dalle sinistre (con il divieto di esporre bandiere rosse nei cortei); nella stampa di partito, ad esempio in quella democristiana, non mancarono le consuete accuse ai comunisti incolpati di traviamiento totalitario”.⁹

Il secondo esempio consiste in un episodio che coinvolse l’Associazione nazionale Pionieri d’Italia (API). L’Associazione dei Pionieri era un’organizzazione scoutistica vicina al Partito comunista, come il Falchi rossi erano stati creati dal Partito socialista. Le due organizzazioni erano tra loro federate. L’API negli anni cinquanta arrivò ad avere tra i 170 e i 180’000 ragazzi iscritti.

Bisogna anche ricordare che molti “cittadini” del Villaggio erano iscritti al movimento dei Pionieri, L’Associazione dei Pionieri d’Italia nacque nel dopoguerra e venne ufficializzata su scala nazionale nel 1949. Segretario dell’API – dalla sua fondazione allo scioglimento al 1960 – fu Carlo Pagliarini (1926-1997), noto educatore emiliano, figura che “per più di un decennio fu il principale promotore e il portavoce ufficiale della linea dell’associazione”.¹⁰ Pagliarini aveva regolari contatti con Sergio Rossi e il Villaggio “Cagnola”, come del resto lo scrittore Gianni Rodari, che fu direttore del settimanale per ragazzi “Il Pioniere” e varie volte andò in visita al Villaggio “Cagnola”.

I Pionieri italiani non erano una copia dell’analoga associazione sovietica. I fondatori intendevano dar vita ad un fatto associativo aperto, non subordinato a schematismi ideologici; uno strumento di integrazione sociale che rientrava in un progetto comunitario, accanto alle organizzazioni sindacali, assistenziali ricreative che coprissero le varie dimensioni della vita individuale, proprio come sull’altro versante faceva la Chiesa. Nel 1950 ci fu a Mosca uno scontro con i dirigenti dei Pionieri sovietici che vedevano l’associazione come strumento organicamente al servizio del partito.

L’API voleva il rispetto per la persona del bambino e delle caratteristiche tipiche della sua età (fantasia, spontaneità, ...). L’associazione si trovò ad essere osteggiata dalla Chiesa (che mirava al monopolio educativo della gioventù) e dall’associazionismo cattolico, nonché scarsamente appoggiata dal Partito comunista: non si accettava l’idea di un’organizzazione che affermava la propria autonomia. Oltretutto i Pionieri rientravano tra gli scomunicati dal decreto del Sant’Uffizio e furono fatti oggetto di una campagna denigratoria e calunniosa, sfociata in alcuni processi tra cui quello di Pozzonovo fu il più clamoroso.

Pozzonovo è uno dei tipici paesi della Bassa Padovana (a pochi chilometri da Monselice, verso Rovigo) dove la sinistra era abbastanza presente a quell’epoca, diversamente da mol-

9 Filippo Focardi, *La guerra della memoria. La Resistenza nel dibattito politico italiano dal 1945 a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2005, p. 38.

10 Michela Marchioro, “Associazione pionieri d’Italia”, in *Annali Istituto Gramsci*, n. 4-5, 2000-2001, p. 186. È possibile valutare la consistenza numerica dei pionieri si misura sulla base del tesseramento annuale. Alla fine del novembre 1950 gli iscritti erano 97.330, i Falchi rossi (la struttura parallela costituita dal Psi) avevano 26.000 aderenti. Alla fine del '51 si contavano 148.000 Pionieri e 33.000 Falchi rossi (*Ibid.*, p. 187). Sulla figura e l’opera di Pagliarini si veda il sito www.carlopagliarini.it.

te località della provincia. Qui era stato creato uno dei pochi reparti dell'API della Provincia di Padova: circa una ventina di ragazzi.

Alle riunioni dei pionieri partecipavano ragazzi e ragazze, figli di iscritti o simpatizzanti del PCI. Si era in un ambiente di dicerie e pettegolezzi che facilmente si prestavano a montature, fino alle accuse ai comunisti di traviare e corrompere l'infanzia.

Il parroco, tra il luglio e il novembre del 1953 raccolse con metodi assai discutibili alcune testimonianze. Diversi bambini, nonostante le pressioni, rifiutarono di sottoscrivere le accuse; altri le ritrattarono. In sostanza si arrivò al 29 ottobre 1954 alla formulazione dell'atto di accusa da parte del giudice istruttore del Tribunale di Padova.

Durante il processo emersero le accuse più assurde. Casimiro Baretta, uno dei fondatori del reparto (morto durante la fase istruttoria), e altri animatori furono accusati di iniziare sistematicamente i ragazzi a perverse pratiche sessuali, di violenza carnale, di organizzare orge pedofile e sfilate di nudità, oppure corsi e gare di bestemmie, di aizzare bambini e bambine a versare materia fecale su altari e confessionali, a sputare sui simboli del sacro, ad appropriarsi astutamente per scopi sacrileghi dell'ostia, a contrapporre la divinizzazione di Stalin a quella di Cristo, per diventare poi dei potenziali delinquenti fanatici, parricidi e matricidi.¹¹ Sembrava insomma di ripiombare nel passato a un processo per stregoneria del Seicento. Il 28 gennaio 1955 il Tribunale di Padova, dopo il processo in cui fu chiamato come testimone anche Concetto Marchesi, assolse con formula piena tutti gli imputati.

Questo episodio, emblematico del clima dell'epoca, permette anche di capire i problemi di relazione che il Villaggio "Cagnola" aveva con la vicina parrocchia e quanto fosse difficile creare associazioni giovanili laiche.

11 Cfr. A. Colasio, *Il processo ai pionieri di Pozzonovo*, in "Venetica", 1985, n. 2.



Grazia Honegger Fresco

*Educazione attiva tra CEMEA
e Movimento di cooperazione educativa*

Per proporre una carrellata sul percorso che dal bambino inesistente ha condotto alla scoperta delle sue esigenze più profonde e quindi a un diverso modo di porsi in relazione con lui, è necessario risalire all'alba del Rinascimento, a Vittorino da Feltre (1373 -1446) che, severo e tenero al tempo stesso, uomo di fede mai dogmatico, metteva insieme principi e poveri, grandi e piccoli, maschi e femmine, alternando studi classici al gioco della palla e al godimento della natura, come non facciamo nemmeno noi oggi. Un esempio tanto luminoso quanto raro, se per incontrare un altro innovatore dobbiamo saltare al secolo dei lumi, a quel Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) che, dal punto di vista educativo, chiuse un passato e preparò l'avvenire. Oggi nessun maestro lo legge più e si è dimenticata la forza dirompente dei suoi scritti: eppure da lui – dal suo *Émile*, dal *Contratto sociale* del 1762 – si avviò una diversa consapevolezza dei diritti di ogni essere umano. Un rivoluzionario: solo per averne parlato, rischiò la prigione e dovette fuggire.

Pochi anni dopo ecco la rivoluzione francese (alla fine del Settecento): una rabbia di secoli che esplose con le sue luci e le sue ombre, producendo un totale capovolgimento di valori. Quando parve riassorbita, niente fu uguale a prima e un altro passo avanti venne compiuto dallo zurighese Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) che ripartendo da Rousseau immaginò – e visse – il bambino come soggetto, in una scuola dove grandi e piccoli stavano bene insieme, aiutandosi tra loro e mantenendo viva l'affettività della casa, della famiglia.

Nella generazione seguente, da queste idee prese le mosse il tedesco Friedrich Froebel (1782 –1853) con il progetto di una scuola per la prima infanzia come esperienza comunitaria tra maestro e genitori, tra adulti e bambini, affermando l'importanza del gioco da facilitare con oggetti che a noi oggi paiono forse un po' rigidi, ma comunque non casuali, le cui forme aveva attinto a proprie conoscenze in cristallografia. La sua idea-guida che proprio il gioco sia centrale nella vita dei bambini ebbe una tale forza che i *kindergarten* (giardini d'infanzia) si diffusero ovunque in Europa come nelle Americhe, malgrado gli attacchi e l'ostracismo da parte delle autorità prussiane.

Intanto nel 1797 si scopre nelle montagne francesi dell'Aveyron *l'enfant sauvage*, il bambino-lupo, poi chiamato Victor, che Jean G. Itard tentò inutilmente di educare e di istruire, pur avendo creato materiali e inventato procedure, un ritrovamento che per la prima volta suscitò non poche domande sull'acquisizione di un comportamento umano e del linguaggio.

A piccoli passi il cambiamento procede, altri ambiti si aprono: lo sviluppo della medicina, ma anche lo studio della mente. Ecco il medico austriaco Sigmund Freud (1856–1939) che esplora i misteri della mente: il 1895 è indicato come l'anno di nascita della psicoanalisi ma è anche quello dell'ultima dei suoi figli, Anna, che si dedicherà alla psicoanalisi infantile

(morirà nel 1982). Ricordiamo il polacco Ludwik L. Zamenhof, il medico plurilingue che nel 1887 inventa l'*esperanto*, una lingua universale per unire i popoli che suscita grande interesse da un continente all'altro.

Sul finire dell'Ottocento il fervore intorno ai temi della pedagogia cresce a tal punto che già nel '99 il ginevrino Adolphe Ferrière (1879-1960) fonda nella sua città il BIEN (*Bureau International d'Education Nouvelle*) con Roget Cousinet e Pierre Bovet. Nel 1912 Édouard Claparède apre l'Istituto "J.J.Rousseau" ed è lui per primo a coniare il termine scuola attiva: qualcuno sostiene invece che sia stato Bovet, ma poco importa. Di fatto fu Ferrière, un acuto osservatore, a renderlo popolare e ben presto a Ginevra opererà un nutrito gruppo di studiosi che affronterà i nuovi temi pedagogici da diversi punti di vista. Anche Jean Piaget ne farà parte, sia pure su un altro versante.

Le idee si diffondono rapidamente e Ferrière è un vero raddomante di ogni nuovo fermento che appaia in Europa: dalla *Odenwalden Schule* di Paul Geheeb alla scuola di Herman Lietz, che univa cuore, mente e mano in profonda unione con la natura, dalla milanese Giuseppina Pizzigoni con la sua "Scuola Rinnovata" alle scuole di campagna create a Città di Castello da Alice Franchetti, da Maria Montessori a Maria Boschetti Alberti. Vale la pena di rileggere i *Trenta punti* del BIEN, il primo dei quali comincia con la frase *La scuola nuova è un laboratorio di pedagogia*, per cogliere la grande promessa di modernità e di ascolto dell'infanzia in esso contenuti e tuttavia ben presto messi da parte.

Nel 1907 – l'anno in cui Picasso sconvolge il mondo della pittura con le sue *Demoiselles d'Avignon*, Schoenberg si prepara a dissolvere il sistema tonale e Einstein ha già dato una nuova interpretazione del mondo fisico che rovescerà ogni sapere, più o meno antico – due medici di impostazione molto diversa tra loro partono dai bambini svantaggiati per scoprire lo spreco d'infanzia di quelli considerati normali: Ovide Decroly in Belgio con *L'école pour la vie, par la vie* e Maria Montessori in Italia con le *Case dei Bambini*. E' la stessa scienziata, tra le prime donne medico in Italia che, scoperta tra il '96 e il '98 con altri colleghi psichiatri – De Santis, Montesano e Bonfigli – la tragica situazione degli scolari con difficoltà, afferma la soluzione dei loro problemi essere di natura educativa e non medica. Nel 1907 comincia a occuparsi dei piccoli dai 2 anni e mezzo ai 6. In quell'epoca sono ancora rari e avversati in Italia giardini d'infanzia e asili, malgrado l'azione intelligente di un religioso come Ferrante Aporti. Maria Montessori si basa non su idee filosofiche o biologiche, ma sull'osservazione sistematica, incoraggiando i piccoli alla libera scelta delle attività in un ambiente preparato, ricco di proposte e totalmente privo di giudizi umilianti. Scopre così i poteri della mente infantile nei primi anni di vita, la sua ripetitività spontanea, l'importanza dello sviluppo dei sensi e della concentrazione.

L'influenza delle scoperte di Montessori raggiunge *La Maison des Petits* aperta a Ginevra nel 1913 e anima il lavoro pedagogico avviato nello stesso anno da Julia Fausek¹² a San Pietroburgo, nella Russia zarista. Anche Anna Freud, prima di dedicarsi a fondo alla psicoanalisi, insegna nella Casa dei Bambini aperta a Vienna negli anni Venti e quando fuggirà a Londra con il padre a causa del nazismo imperante, porterà con sé materiali e seggioline.

12 La biologa Fausek (1863–1944), poi eccellente pedagoga, si interessò al progetto Montessori in età matura, sperimentandolo in molti modi, malgrado le difficoltà opposte dal potere sovietico. Morì durante l'assedio di Lenigrado. È considerata in Russia una figura guida del lavoro montessoriano. Vedi *Il Quaderno Montessori*, a. XXVIII, 2012, n. 112.

Nel '15 la Montessori, invitata negli Stati Uniti a tenere conferenze da New York a San Francisco, suscita un enorme interesse che però viene ben presto spento dalle critiche, in gran parte gratuite, di un Kilpatrick, modesto seguace di Dewey. Tornerà in pieno vigore subito dopo la seconda guerra mondiale.

Nel 1917 la rivoluzione russa accende nuove speranze, rapidamente deluse con l'ascesa di Stalin, deciso a bloccare iniziative creative e liberatorie (ad esempio in campo artistico, cinematografico, poetico) o decisamente innovative sul piano pedagogico quale fu l'asilo sperimentale di Mosca, il famoso *Asilo Bianco*, creato nel '21 in base a criteri psicoanalitici e a ideali libertari da Sabina Spielrein (1885-1942) e Vera Schmidt (1889-1937), la prima uccisa con le figlie dai nazisti in quanto ebrea, la seconda morta di tumore. L'asilo comunque venne ben presto chiuso per ordine di Stalin che lo giudicava pericoloso per la rivoluzione, benché lo avesse conosciuto da vicino, avendolo fatto frequentare, a quanto sembra, a suo figlio Wasilji.

In ogni caso il Novecento, annunciato dalla femminista svedese Ellen Key come "il secolo del bambino", vedrà a livello internazionale due guerre prodotte dai giochi delle grandi potenze, dittature incluse, divenute spaventose a causa non solo delle nuove tecnologie, ma anche di insuperabili razzismi. La prima (*La guerra, sola igiene del mondo*, avevano proclamato i futuristi) costerà dal '14 al '18 oltre 8,6 milioni di morti e almeno 7 milioni tra dispersi, feriti e prigionieri: la seconda, dal '36 al '45 (ne fu preludio la guerra di Spagna) toccò tutti i continenti e porterà il computo dei morti a circa 72 milioni; tra essi, come "razze inferiori", i 6 milioni di Ebrei, i 500.000 tra Rom e Sinti e prima di loro 2 milioni di Armeni, trucidati o deportati e quindi morti per fame e fatiche inenarrabili.

E non basta ancora: dietro a ogni singola unità, resa invisibile dall'enormità delle cifre, ci sono famiglie, fidanzati, figli, fratelli, sorelle, vecchi genitori o nonni... La fine di un mondo, di molti mondi; ogni volta un capovolgimento di valori e di certezze raggiunte, ogni volta torna la domanda circa il senso dell'educare.

Nel 1932 è Maria Montessori ad affermare che solo l'educazione può costruire la pace: non l'antitesi della guerra, ma una realtà da rinnovare attraverso relazioni prive di compromessi, senza adulti punitivi e aggressivi.¹³ Per il suo lavoro e la sua visione pedagogica come via preventiva e antitetica alla violenza imperante, tre volte sarà proposta per il Nobel della Pace, ma ogni volta le preferiranno uno degli uomini che avevano operato per rimediare ai danni del grande massacro. Rimediare non è prevenire, lei sosteneva, ed è assai più costoso in molti sensi.

Malgrado i tanti segnali tragici, tra gli anni Venti e Trenta, in altre parti del mondo, emergono figure come quella di Gandhi, che in India lancia le sue prime campagne di disobbedienza civile contro la potentissima Inghilterra, o di Arnold Gesell (Yale University, Stati Uniti) che descrive con osservazioni ed esperimenti la base biologica del movimento e del comportamento umano, settore di ricerca che intaccherà profondamente la vecchia e ancora invalicabile distinzione tra corpo e spirito. In Europa, mossi dal BIEN, ormai divenuto semplicemente BIE (*Bureau International d'Éducation*), hanno luogo affollatissimi congressi di pedagogia dai quali nasce e si diffonde il vasto movimento della NEF (*New Education Fellowship*). Si accendono ulteriori fermenti a Calais nel 1921, ad Heidelberg nel '25, a Elsingor nel

13 Nel 1932, il BIE era sempre a Ginevra, in rue des Maraichers 44, e curava con uscite periodiche opuscoli su vari metodi e stili di scuole. Pubblicò *La paix et l'éducation* di Maria Montessori; all'epoca l'opuscolo costava un franco.

'29, all'interno del quale Maria Montessori fonda l'AMI (*Association Montessori Internationale*), tale è ormai la diffusione delle scuole che si richiamano al suo nome.

Il guaio è però che, a parte i rari pregevoli esempi di scuole effettivamente nuove, niente sembra intaccare nella pratica quotidiana il modello tra militaresco e conventuale cui si riferisce ovunque la grande massa degli istituti – pubblici e privati – per i piccoli come per i grandi.

Quanto alla Montessori, il suo progetto educativo, il più completo e articolato dai 3 ai 14 anni, per il potente messaggio di libertà e la forza di espansione che esprime, è di regola osteggiato da destra e da sinistra. Suoi punti di forza sono:

1. Come per ogni altra forma vivente lo sviluppo umano parte dall'individuo e tende alla conquista di indipendenze successive.
2. L'individuo si modella attivamente sull'ambiente. Quindi è importante che lo spazio-scuola sia preparato come una bella, invitante tavola apparecchiata per "convitati" dai gusti molto vari, accolti con il garbo di chi non si permette di giudicare le diverse scelte e trova naturali le capacità auto-correttive della persona.
3. La fiducia nei bambini, nella ricchezza maieutica degli scambi tra loro, grandi e piccoli insieme.
4. La conseguente rinuncia a premi e castighi, a voti e minacce, preferendo a queste vie *l'educazione* al senso di responsabilità e la collaborazione in ogni circostanza.
5. L'urgenza di preparare nuovi maestri che non correggano, non facciano confronti, né eccitino alla competizione.
6. L'adulto non è più il padrone della parola – l'insegnante – ma colui che organizza gli spazi di vita, rispettando i tempi di ciascuno e intervenendo solo là dove il suo aiuto sia indispensabile. E' un educatore indiretto, in quanto prepara l'ambiente per i bambini, ne favorisce le scelte, ne rispetta i tempi di attenzione.

Un progetto di pace, semplice e complesso insieme: nelle Case dei Bambini come nelle Scuole Elementari e più tardi nelle secondarie. Tutto è alla portata dei bambini o ragazzi e non al comando dell'adulto. Non solo quaderni e libri, ma materiali come strumenti di lavoro, adatti alle menti e alle abilità degli allievi presenti, tali da consentire un apprendimento realmente attivo.

La Casa dei Bambini fece presto il giro del mondo e ad essa attinsero in tanti: piacque ad Helen Parkhurst del *Dalton Plan* alle prese con grandi pluriclassi; incontrò l'apprezzamento positivo di Rabindranath Tagore, il poeta indiano (1861-1941, Nobel per la letteratura nel 1913) che nella sua scuola a Shantiniketan in India ne adottò molti aspetti in quanto vicini alla filosofia della nonviolenza. Anche Tatiana Tolstoj, figlia dello scrittore, nel '13 andò a Roma, insieme a Julia Fausek, per conoscere la Montessori.

Altra sua allieva indiretta è Maria Boschetti Alberti, attiva a Muzzano (Svizzera italiana) nel 1915 con la sua pluriclasse elementare (6-7 anni per cominciare, ma altre età si aggiungeranno negli anni a seguire). Lo stesso approccio sarà adottato ad Agno (dagli 11 ai 15 anni), condizioni che sono per lei felici opportunità e non problemi. Non vuole più che ragazzi, pieni di vita nei giochi fuori di scuola, diventino in classe "*maschere senz'anima*" e s'impadronisce con entusiasmo dei segreti del mestiere che Anna Fedeli (direttrice della scuola Montessori all'Umanitaria di Milano) le indica, il primo dei quali è "*A scuola senza paura!*".

Anzitutto prepara i materiali adatti che ha visto adoperare nella Scuola dell'Umanitaria: le lettere smerigliate, l'alfabetario, gli incastri, le forme geometriche, le scatole grammatiche-

li, i telai per le grandi operazioni e altro ancora. I suoi libri descrivono la rapida trasformazione dei giovani allievi: precisi, sempre attivi, disponibili e socievoli.

I nuovi principi continuano ad espandersi. Forse raggiungono anche l'ucraino Anton Makarenko (1888-1939) che nella Russia sovietica inventa una pedagogia del lavoro e dell'impegno per rieducare al vivere civile adolescenti considerati delinquenti irrecuperabili. E' incredibile come negli anni Venti, mentre il regime assumeva sempre più caratteri totalitari, le sue modalità – quanto mai rispettose e partecipative dei giovani – siano state tollerate dal potere sovietico, forse perché, con i soliti sistemi punitivi, nessuno riusciva ad aver ragione di gruppi di adolescenti abbandonati e in totale rivolta.

Si pensi anche a Carleton Washburne (1889-1968) ideatore di scuole secondo il *Winnetka Plan*, poco lontane da Chicago, giunto in Italia nel '45 con le truppe americane, che venne incaricato di preparare programmi scolastici all'insegna dei nuovi ideali democratici, sebbene però nella pratica quotidiana della scuola italiana post-fascista siano stati facilmente messi da parte.

Ricordiamo ancora altri grandi educatori come Janusz Korczak, finito a Treblinka con i suoi ragazzini e con i colleghi che non vollero lasciarli o, dopo il secondo conflitto, Cèlestin Freinet e Arno Stern, che al di là di differenze teoriche e pratiche hanno condiviso con Montessori la nuova concreta fiducia nelle forze originarie di ogni bambino o ragazzo, sostenendo una concezione pedagogica senza umilianti verdetti, tema su cui molti discettano, ma che ben pochi attuano nella quotidianità. È così ancora oggi.

Prima della guerra Maria Montessori diffuse i suoi metodi anche in Francia e qui entrò in contatto con lei Giselle de Failly, che da tempo aveva aderito al BIEN di Ferrière e fu tra i soci fondatori dei CEMEA.

Nel 1936, quando in Francia era stato eletto il Fronte Popolare che aveva riconosciuto il diritto alle ferie dei lavoratori, era apparsa chiara la necessità di vacanze per bambini e ragazzi non più all'insegna di punizioni e di fischietto, ma nel pieno riconoscimento dei loro bisogni e desideri. Di qui la necessità della formazione rapida di un vasto numero di monitori in direzione dell'educazione attiva che – sosteneva Ferrière – nasce dal benessere di ognuno, dal fatto di essere *puerocentrica* e non più *adultocentrica*, in grado di riconoscere le capacità di autoformazione e quindi la spontanea autocorrezione di eventuali errori di ogni bambino o ragazzo.

Se si tolgono di mezzo il continuo giudizio e l'ossessiva caccia agli sbagli tipica della scuola, se si riconoscono a ciascun individuo ricchezza di idee, originalità, capacità creative, ai futuri educatori e maestri occorrono nuovi strumenti al posto delle solite teoriche lezioni formali.

Ecco allora l'invenzione fin dal 1936 dello *stage* residenziale, elaborata da un gruppo di uomini e donne con forti interessi pedagogici, pur provenienti da esperienze diverse: Giselle de Failly, Henri Laborde, André Schmitt, Robert Lelarge, esperti di musica come Henriette Goldenbaum, William Lemit e la coppia Therèse e Jacques Vivant che si dedicherà alla ricerca di giochi cantati per i piccoli e di danze popolari destinate agli adolescenti. Alcuni di loro sono insegnanti, altri conoscono bene l'organizzazione degli *scout* laici o, come Giselle, anche i modi e i principi in uso nelle Case dei Bambini. Ne scaturisce un capolavoro di pedagogia attiva, formativo e incoraggiante, lo *stage*, altrimenti definito con l'acrostico *CEMEA*: Centro di Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva.¹⁴ Un'esperienza sul campo,

14 *Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active.*

una decina di giorni di fitta, armoniosa convivenza tra persone provenienti da regioni, attività, culture differenti, sperimentando e poi di regola riflettendo sui vissuti, per poterli presentare in seguito ai bambini o ai ragazzi.

Niente deve essere offerto ai giovanissimi ospiti delle colonie che non sia stato vissuto, costruito, discusso direttamente dal monitore, averne constatato le difficoltà e i risultati. Il clima dello *stage* – pronunciato alla francese – è intenso, vivace con proposte sapientemente alternate: adoperare il legno o la carta, costruire un camioncino o una mensola, un aquilone o una mongolfiera, cantare, raccontare, danzare in gruppo, farsi carico con eguale attenzione dell'ordine e della cura degli ambienti di vita e di lavoro sono modi indiretti di rispondere alle diverse esigenze dei singoli come dei piccoli gruppi.

Quando nel 1939 Hitler scatena la guerra, tante iniziative rallentano. Alcuni istruttori passano nel *maquis*, la Resistenza francese; uno di loro, Pierre Dejean, un avvocato presente nel gruppo dai primi anni, morirà deportato a Mauthausen.

La ripresa avviene nel 1946, riaffermando – più che mai dopo le dittature – i principi dello scambio, del progettare insieme, dell'imparare facendo, valorizzando la concentrazione, il lavoro personale, ma anche gli ideali laici. Ricominciano gli *stages* e dal '47 viene aperta una scuola a Boulogne-sur-Seine, dai 3 ai 12 anni, in parte ispirata a Montessori: l'*École nouvelle* raccontata in *L'educazione nuova a scuola* da Blanche Harvaux e Marie-Aimée Niox-Chateau.¹⁵ Un'esperienza entusiasmante, tuttavia chiusa nel '56 dalle autorità francesi con pretesti burocratici: le controriforme non finiscono mai, anche se la formula dello *stage* viene considerata in Francia essenziale strumento formativo per tutti i maestri su scala nazionale.

Nello stesso '47 in Italia a Rimini si avviava la straordinaria avventura educativa di Margherita Zoebeli con il suo Villaggio italo-svizzero a Rimini, che diventerà, nell'Italia dilaniata dalle pastoie della "guerra fredda", un crocevia prezioso di scambi e di riflessioni pedagogiche. Il nome ufficiale sarà: Centro Educativo Italo- Svizzero (CEIS).

Pochi anni dopo a Firenze un piccolo gruppo di educatori di vari interessi viene in contatto con i CEMEA francesi e fonda il primo nucleo dei CEMEA italiani: Margherita Fasolo, assistente di Ernesto Codignola alla Facoltà di Magistero di Firenze, il giovane psichiatra Adriano Milani Comparetti (fratello del futuro don Milani), persone che con molto coraggio avevano partecipato alla Resistenza in Toscana. A loro si aggiungono uomini di scuola come Marcello Trentanove, Gastone Tassinari, Aldo Pettini, Lina Mannucci, Giorgio Pagliuzzi, Lilliana Salvadori, Dina Parigi. Firenze appena liberata si presenta subito come un potente nucleo laico di ricerca pedagogica: i Codignola fondano la Scuola-Città Pestalozzi e la rivista "Scuola e Città", Lamberto Borghi, appena rientrato dagli Stati Uniti, fa conoscere l'opera di John Dewey. Con l'aiuto dei Francesi cominciano a proporre a giovani maestri vie inattese all'apprendimento e ai modi d'insegnare, mettendo in evidenza l'efficacia del lavoro in piccoli gruppi.

Il primo *stage* in Italia è del settembre '51 e poco dopo avvengono i contatti con il CEIS. Anche Margherita è un'acuta raddomante: incontra, sceglie persone, le mette in relazione tra loro. Lo ha fatto per Rosina Rossi, offrendole strumenti che poi le saranno preziosi quando sarà con il marito Sergio a la Rasa di Varese. Così, incontrati nel '50 o '51 Pino Tamagnini e il lavoro di Freinet, ne informa i CEMEA: da Firenze arriva Aldo Pettini, allora maestro elementare, che subito coglie il grande valore formativo della tipografia a scuola, i libri scritti e

15 Pubblicata da La Nuova Italia nel 1973, trad. di Dina Parigi; oggi reperibile solo in alcune biblioteche.

stampati dai ragazzini, lo scambio tra le scuole. Da quel momento in poi ne diventerà e in molti modi il più concreto sostenitore; il 4 novembre 1951 segna l'inizio di un'altra bella sigla: il CTS, *Cooperativa della Tipografia a Scuola*, che in seguito diventerà una rete così estesa di maestre e maestri in corrispondenza tra loro – particolarmente curata da Pettini – da potersi chiamare MCE, *Movimento di Cooperazione Educativa*.

Nei CEMEA confluirono molti giovani: maestri dalle scuole elementari, medici e infermieri dagli ospedali psichiatrici, educatrici dagli asilo-nido e operatori dai servizi sociali alla ricerca di nuovi modi di attuare la relazione con gli altri. Ne facevano parte tanti di matrice azionista o socialista alla Lombardi, ma anche cattolici, stanchi di un'educazione ipocrita, che perpetuava il criterio del fine che giustifica i mezzi. Che cosa si poteva offrire in cambio? La scoperta della fiducia, anziché sospetto e diffidenza, progettare in prima persona piuttosto che ripetere a pappagallo notizie apprese da altri, adoperare le mani per scoprire, inventare, diventare cittadini responsabili e critici a propria misura anziché sudditi obbedienti.

Il MCE perseguiva fini analoghi, ma circoscritti al settore scuola: vi aderiva soprattutto personale docente, in genere molto più a sinistra. Pettini, azionista e socialista per sua formazione giovanile, aveva un comportamento apartitico; Tamagnini, al pari di Freinet, era invece comunista, ma molto correttamente aveva sempre mantenuto l'MCE fuori del partito che lo ripagò della stessa misura, non dando valore al grande impegno formativo, inteso a realizzare una pedagogia popolare laica, aperta e alla portata di tutti. Del resto un analogo disconoscimento accadde ai coniugi Rossi per la loro libertà di conduzione del Villaggio "Cagnola" a la Rasa negli anni dal '51 al '62.

Il Villaggio "Cagnola" s'ispirava proprio ai principi dell'educazione attiva, proponendo e realizzando innumerevoli attività. Sergio e Rosina Rossi erano parte integrante di quella rete di contatti che comprendeva i CEMEA, il Centro italo-svizzero di Rimini, varie istituzioni d'ispirazione laica; mantenevano regolari contatti con figure significative del mondo educativo dell'epoca: Ernesto Codignola, Dina Rinaldi, Ada Marchesini Gobetti, Dina Bertoni Jovine, Carlo Pagliarini e altri. Nel 1958 Sergio Rossi partecipò con Margherita Zoebeli a un congresso internazionale della FICE (*Fédération Internationale des Communautés d'Enfants*), in Israele, e in quegli anni ebbe modo di conoscere personalmente Freinet in un convegno a Fano.

Quando venne "la bomba del maggio '68", come la chiamò Pettini, i maestri di prima generazione vennero contestati dai più giovani, nella voglia di distruzione totale tipica dei gruppi rivoluzionari. Anche Margherita Zoebeli venne attaccata come persona che attribuiva valore eccessivo all'ordine e alla preparazione accurata di ogni iniziativa, quasi che la libertà possa identificarsi con casualità, improvvisazione, compromesso. CEIS, CEMEA, MCE – come altri gruppi nonviolenti, luoghi di ampi esperimenti con la libertà – vennero contestati per "colpe" non proprie, appartenenti alla scuola in genere che non conosceva i modi per una formazione solidale e senza dogmi, in grado di mettere insieme il fare con le mani, il mondo delle emozioni e il gusto intellettuale di imparare.

Poi anche il Sessantotto passò e le istituzioni scolastiche, da un ministro a un altro, prese-ro chine via via più formali e valutazioni degli allievi sempre più... svalutanti.

Tra i gruppi innovatori del secondo dopoguerra più significativi occorre ricordare anche il *Movimento di Collaborazione Civica* (MCC) fondato a Roma da alcuni intellettuali antifascisti: Ebe Flamini, Angela Zucconi, Maria e Guido Calogero, Augusto Frassinetti, Ernesto Rossi, cui si aggiunsero con minore frequenza personaggi come Lionello Venturi, Giorgio Manganelli o Ignazio Silone. Intorno a loro si raccolsero giovani universitari, assetati di nuove e

sicure guide culturali. L'MCC aveva la sede nei pressi di piazza Cavour di Roma, ma i suoi membri erano ospitati per i seminari nel favoloso castello di Sermoneta, messo a disposizione dai proprietari inglesi proprio per tali incontri. Qui si ebbero ad esempio quelli condotti dal grande Jacques Lecocq (1921-1999), maestro di espressione mimica e corporea alla ricerca di un Sé e di più autentiche relazioni con gli altri.¹⁶ Fu in queste esperienze che trovarono giusta sede i primi *stages* CEMEA romani, che, condotti da Cecrope Barilli, dettero ali a giovani usciti da vissuti ora tragici, ora indifferenti, tipici del conformismo ammorbante creato dalla scuola fascista.

A sessant'anni di distanza da quegli inizi, difficili ma carichi di speranze, potremmo chiederci che cosa nel tempo presente sia sopravvissuto di tanto impegno pedagogico, quali tracce abbiano maggiormente inciso sulla prassi educativa. Il quadro non è confortante, nel senso che tuttora, nella maggioranza delle situazioni, i ragazzi sono costretti all'inattività, alla ripetizione passiva di astratti apprendimenti, all'immobilità prolungata. La mente è tuttora separata dal corpo e dalle mani, le capacità creative continuamente frustrate rispetto a risultati ossessivamente quantificati, la parola sempre in mano agli adulti nelle intramontabili lezioni frontali, gli ambienti anonimi, sciatti, quando non sono, in Italia, addirittura fatiscenti: una situazione che sembra aver fatto il suo tempo se la si confronta con quella di altri paesi e che trionfa là dove la scuola, trasformata in azienda, ne assume le stesse logiche di sterile competizione e si abbellisce per attirare clienti più che per rispondere alle domande e alle esigenze di sviluppo dei più giovani.

Eppure gli esempi della grande pedagogia dalla parte dei bambini e dei ragazzi restano, per chi voglia ripartire – e per fortuna ogni tanto accade – non più da zero. Non dobbiamo stancarci di riflettere sulle attuazioni più vitali del passato vicino o lontano, perché chiunque abbia parlato con onestà d'intenti dalla parte dei bambini e dei ragazzi può darci lumi per un'educazione sempre nuova, scaturita dall'osservazione del singolo come della realtà attuale, dei mutamenti in corso. Anche gli *stages* CEMEA, l'esempio più luminoso di educazione attiva, si sono arricchiti nel tempo, allargando i loro rami di azione (gli *stages* per diverse categorie di educatori e docenti, dall'asilo-nido all'ospedale psichiatrico) con una gamma via via più ampia di possibili proposte concrete (gli *stages* di flauto o di creta, di burattini o di gioco drammatico...), tali da allargare l'offerta educativa e uscire dalle strettoie di programmi scolastici e di una scuola fatta solo di parole e di testi scritti.

Oggi la crisi economica penalizza anche queste esperienze, riducendo i tempi e quindi la grande opportunità formativa offerta dalla residenzialità dello stage. Della stessa "riduzione" ha sofferto l'MCE che, un tempo diffuso su tutta la penisola, ha avuto il merito di introdurre nella scuola metodologie di indagine scientifica, di studio d'ambiente urbano e naturale, di attenzione al mondo del lavoro e del patrimonio popolare e al teatro.¹⁷

Lo stesso fenomeno si è verificato in Francia, dove l'influenza significativa di Freinet si è assai ridotta nel tempo anche a causa della diffusione della scrittura con il computer. E tut-

16 Le prime esperienze con la *maschera neutra*, da lui elaborate, cominciarono proprio a Sermoneta, con il forte sostegno di Ebe Flamini e di Cecrope Barilli, e sfociarono in uno spettacolo unico che si svolse al Teatro Eliseo di Roma. I giovani attori si fabbricarono ciascuno la prima maschera in cartapesta verniciata in bianco. Lecocq collaborò poi con Dario Fo e la compagnia dei Gufi, come pure con Strehler e Paolo Grassi per la fondazione del Piccolo Teatro di Milano.

17 Uno dei luoghi più interessanti in Italia è tuttora il Laboratorio di Cenci (Amelia) creato e condotto da Franco Lorenzoni del MCE, con esperienze multiformi dal teatro alla narrazione, dallo studio del cielo all'officina matematica condotta da anni insieme a Emma Castelnuovo. (cencicasalab@gmail.com).

tavia per molti anni lo *stage* CEMEA in questo paese ha costituito tappa indispensabile, voluta dallo Stato, nella formazione dei futuri maestri.

Desidero concludere questa panoramica decisamente incompleta elencando i cinque punti nodali del lavoro CEMEA, ricordati da Giselle de Failly dal 20 al 26 settembre 1957 a Caen in Normandia.

1. *Ogni essere umano può svilupparsi e perfino trasformarsi nel corso della sua vita. Egli ne ha l'aspirazione e le possibilità. (La nostra pedagogia è fondata sulla fiducia in queste possibilità e aspirazioni. Educare è incoraggiare, dice Giselle, citando Adler).*
2. *Non c'è che un'educazione: si rivolge a tutti ed è di ogni momento. (Ogni istante della vita di un bambino deve ricevere la stessa attenzione, così come non si dà spazio a privilegi di sorta)*
3. *La nostra azione è condotta in contatto diretto e costante con la realtà (dal punto di vista sociale o individuale).*
4. *Ogni essere umano, senza distinzione di età, di origine, di convinzioni, di cultura, di situazione sociale, ha diritto al nostro rispetto e alla nostra considerazione.*
5. *L'ambiente è di importanza fondamentale nello sviluppo dell'individuo.*

Fu un grande incontro quello nell'università di Caen per ricordare i primi vent'anni di impegno nelle colonie di vacanza e non solo, con oltre 600 partecipanti provenienti da molte città europee, da colonie o ex-colonie francesi, dal Belgio, dalla Svizzera, dalla Germania, dal Canada, dal Madagascar... L'intervento¹⁸ di Giselle, allora alla testa del movimento, fu illuminante per la conduzione e le esperienze di *stage*, costante testo di riferimento negli anni – nel 2012 si potrebbe celebrare il 75° – e talmente attuale da costituire l'ossatura per il nuovo da cui potremmo ripartire oggi.

18 Il testo completo (38 pagine) dal titolo *Alcuni principi che guidano l'azione dei CEMEA*, venne tradotto da Dina Parigi e pubblicato in due puntate su "Scuola e Città", IX (1958), X (1959), "La Nuova Italia" editrice, Firenze. Chi voglia approfondire consulti l'ottimo testo di Denis Bordat *Les cemea, qu'est-ce que c'est?*, pubblicato da Maspero, Paris 1976 e *I c.e.m.e.a e l'educazione attiva*, Atti del Convegno Internazionale svoltosi a Firenze, 6-8 dicembre 1981, pubblicato dai CEMEA toscani nel 1982.



Fulvio Poletti

*Riferimenti pedagogici:
precursori, ispiratori e qualche prospettiva*

Premessa

È noto che l'educazione rappresenta un fenomeno universale riscontrabile in tutte le comunità umane. Infatti, la stessa è presente in ogni epoca fin dai tempi più remoti, come è stato messo in evidenza, tra gli altri, dagli studi storici e antropologici. Ma, se fino al XIX secolo essa era appannaggio di una ristretta élite di clerici e notabili, con l'avvento della modernità l'educazione e l'istruzione diventano – almeno entro l'Occidente industrializzato – un'esigenza imprescindibile per integrare le nuove generazioni nel consorzio umano d'appartenenza e per farlo con un'adeguata formazione che permetta di trasmettere il patrimonio antropologico-culturale accumulato nel corso dei secoli. Tipicamente tutto questo dipende dalla Rivoluzione industriale e dalle Rivoluzioni politiche, in particolar modo da quella francese con la sua affermazione dei diritti civili alla base della cittadinanza (e con il conseguente passaggio da persone intese alla stregua di sudditi a persone concepite in veste di cittadini).

Se è questo il quadro complessivo, ecco sorgere allora, senza poterla differire, una domanda di fondo, alla quale nessuna comunità può sottrarsi: per quale *uomo* e per quale *società* va prodotto un simile sforzo? La risposta non è stata ovviamente univoca nel corso dei secoli, ma ha dato avvio, fin dall'antichità, e soprattutto con l'imponente impulso da parte dell'Umanesimo e del Rinascimento, a una moltitudine di esempi pratico-organizzativi e di esperimenti educativo-didattiche. A questi, come è noto, si sono affiancate nel corso del tempo un'infinità di teorie, di modelli, di sistemi educativi, di proposte pedagogiche e di concezioni filosofiche.

Malgrado il supporto della trasmissione orale e scritta che ha consentito di conservare memoria di numerose iniziative, di una miriade di esperienze e di molteplici progettualità, resta da chiedersi: quante delle sperimentazioni esemplari realizzate sia nei grandi agglomerati urbani, compresi i sobborghi periferici, sia nelle più sperdute lande del pianeta sono riuscite a mantenersi nel tempo per giungere fino a noi? E, reciprocamente, quante pratiche educative sono andate perse perché sfumate nei ricordi delle persone e assenti dai resoconti della trasmissione interpersonale e della tradizione culturale?¹⁹

Ma non è il nostro caso. Per noi infatti è davvero un'occasione importante quella di rievocare e di mantenere viva la memoria rispetto a una testimonianza di valore come quella del Villaggio "Sandro Cagnola" alla Rasa di Varese, alla quale hanno dato un impulso decisivo Sergio e Rosina Rossi.

19 Cfr. F. Cambi e S. Ulivieri, *I silenzi dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1994.

La riflessione seguente sulla loro esperienza, in una prima parte, prende avvio alla lontana, con il ripescaggio di un passato remoto del pensiero filosofico-pedagogico dove, cioè, è possibile ritornare ad alcuni grandi precursori o a indubbi “antesignani” per coglierne quegli stimoli che giunti sino a noi possono essere messi in relazione con l’iniziativa varesina. In una seconda parte, dopo aver tratteggiato i principali tratti distintivi dell’Attivismo pedagogico ci soffermeremo su qualche autore afferente a tale movimento perché offre spunti collegabili più o meno direttamente con il progetto della Rasa. In una terza parte, si cercheranno di riassumere gli elementi e i motivi pedagogicamente più rilevanti di quel portato progettuale ancora di grande attualità. Mentre nelle conclusioni, sulla scorta di ciò, verrà appunto messo in relazione il patrimonio esperienziale-pedagogico del Villaggio con il nostro presente storico, nell’intento di trovare le direzioni verso nuovi orizzonti educativi e culturali che riescano a trarci fuori dalle secche attuali, per far tesoro invece delle testimonianze di un passato, ricco e promettente, come è per l’impresa qui ricordata.

1. Precursori

1.1 Socrate

Iniziamo il nostro viaggio risalendo rapidamente alle origini del pensiero educativo occidentale, con una breve visita all’antichità classica, dove il riferimento d’obbligo è a Socrate (470 a.C.-399 a.C.), di cui sappiamo dell’atteggiamento e della convinzione di fondo improntati al “sapere di non sapere” per dar vita a quel ‘*procedimento maieutico*’ che consiste nella centralità della domanda preferita alla risposta “di per sé”: l’interrogarsi consente di sviluppare un’auto-riflessività che ha profondissimi riverberi sulla conoscenza di sé, della propria condizione esistenziale e del proprio agire morale nella relazione con gli altri all’interno della Polis. In analogia con l’opera svolta dalla levatrice (mestiere esercitato dalla madre di Socrate), la verità è ricercata, risvegliata e fatta scaturire dall’interno del soggetto mediante una sua attiva partecipazione al processo di conoscenza e di presa di coscienza, con l’obiettivo di perfezionare la persona e di spingerla verso la virtù. La maieutica induce dunque l’educatore ad aiutare l’educando a “partorire”, a generare la verità e le risposte che porta in sé mediante una dinamica dialogica, senza mai giungere a un’ipostatizzazione delle stesse, giacché le risposte non valgono una volta per tutte, ma vanno costantemente ritrovate e rinnovate nelle specifiche situazioni in cui ci si trova a vivere. Il ‘metodo socratico’, incardinato sul dialogo maieutico che muove da dentro di noi, poggia sulla capacità d’interrogarsi sul proprio essere e di educarsi in un continuo rapporto con la propria coscienza, partendo dal presupposto che l’acquisizione del sapere e delle doti di cittadino avvengono prevalentemente per auto-apprendimento. Limitiamoci a citare un breve brano di un dialogo platonico che più di altri sembra contenere questo indirizzamento “maieutico”:

Socrate – Ebbene, con quale arte possiamo prenderci cura di noi stessi?

Alcibiade – Non lo so.

Socrate – Ma su questo siamo d’accordo: non si tratta dell’arte con cui potremmo migliorare qualsiasi cosa che ci riguardi, bensì di quella con cui rendiamo migliori noi stessi. (...)

Socrate – Ebbene, potremmo mai sapere quale arte renda migliori se stessi, mentre ignoriamo chi siamo noi stessi?

Alcibiade – È impossibile.

Socrate – Ma è forse facile conoscere se stessi ed era un buono a nulla colui che ha posto quell'iscrizione sul tempio di Delfi [*Conosci te stesso*], oppure si tratta di una cosa difficile e non alla portata di tutti?

Alcibiade – Molte volte, Socrate, mi è sembrata una cosa alla portata di tutti, molte volte, invece, assai difficile.

Socrate – Tuttavia, Alcibiade, che sia facile oppure no, per noi la questione si pone così: conoscendo noi stessi potremo sapere come dobbiamo prenderci cura di noi, mentre se lo ignoriamo, non lo potremo proprio sapere. (...)

Socrate – Se hai intenzione di occuparti della Città in modo retto e bene, devi rendere partecipi i cittadini della virtù.

Alcibiade – Come no?

Socrate – Però, uno potrebbe rendere partecipi altri di ciò che non ha?

Alcibiade – E come?

Socrate – Perciò, tu devi, innanzitutto, acquistare la virtù, e questo deve fare chiunque voglia governare e curarsi, non solo di sé e di ciò che gli è peculiare, ma anche della Città e delle funzioni pubbliche.²⁰

1.2. Rousseau

Ma lasciamo Socrate e facciamo piuttosto un lungo salto in avanti nel tempo per giungere nel XVIII secolo,²¹ dove troviamo un autore, Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), che con la sua opera *'Émile ou de l'éducation'* istituisce il 'manifesto' originario o l'atto di nascita della pedagogia moderna. In questo romanzo pedagogico, come è noto, ci sono notevoli idee oltre alla nota tesi della bontà "naturale" dell'uomo allorché viene al mondo e dell'azione corruttrice perpetrata dalla società ad opera delle sue convenzioni vacue e istituzioni burocratiche che lo spingono al vizio e all'errore. C'è anche ad esempio l'affermazione della peculiarità e dell'autonomia dell'infanzia, che non viene affatto ritenuta, come all'epoca era invalso pensare, una fase imperfetta, quasi un semplice preludio alla pienezza della condizione adulta. Viceversa, lungi dall'essere considerato come una sorta di adulto "minorato" perché non ancora dotato di tutte le facoltà attribuite a quest'ultimo, il bambino assurge a soggetto "pieno", vale a dire ad essere dotato di una autonoma peculiarità esistenziale e di dignità umana, con un valore intrinseco. Di conseguenza, Rousseau sferra un radicale attacco all'educazione del tempo, accusata di essere inficiata di adultismo, criticandone anche l'ignoranza circa tale fase della vita. Basti leggere i brani che seguono:

On ne connaît point l'enfance : sur les fausses idées qu'on en a, plus on va, plus on s'égare. Les plus sages s'attachent à ce qu'il importe aux hommes de savoir, sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre. Ils cherchent toujours l'homme dans l'enfant, sans penser à ce qu'il est avant que d'être homme. (...) Commencez donc par mieux étudier vos élèves, car très assurément vous ne les connaissez point.

20 Platone, *Alcibiade maggiore*, in *Tutti gli scritti*, a cura di G. Reale, Rusconi, Milano, 1991, pp. 621, 625-626.

21 Il balzo in avanti non vuol affatto dire che durante questo notevole lasso di tempo – due millenni – non vi siano personaggi o pensieri degni di nota anche per i nostri intenti (durante il Medioevo, tutt'altro che periodo "buio" come per diverso tempo è stato interpretato, si sono manifestati discorsi di rilievo dal punto di vista pedagogico-educativo, per quanto impregnati di una forza carica teologico-religiosa; ancora più significativo il periodo dell'Umanesimo e del Rinascimento); il balzo dipende dall'esiguo spazio a disposizione, che non consente una trattazione esaustiva e un'analisi dei possibili antecedenti storici su una scala temporale così ampia.

La nature veut que les enfants soient enfants avant que d'être hommes. Si nous voulons pervertir cet ordre, nous produirons des fruits précoces qui n'auront ni maturité ni saveur, et ne tarderont pas à se corrompre : nous aurons de jeunes docteurs et de vieux enfants. L'enfance a des manières de voir, de penser, de sentir, qui lui sont propres ; rien n'est moins sensé que d'y vouloir substituer les nôtres.²²

A differenza di un'interpretazione ingenua del pensiero di Rousseau che ne ha enfatizzato il mito del 'buon selvaggio' inducendo a credere al ritorno a un idilliaco stato di natura, il filosofo ginevrino perora in realtà la causa di un riscatto palinogenetico dell'organizzazione sociale e non una improbabile riconquista di un eden ormai irrimediabilmente perduto. Il che vale in una duplice direzione: da un lato, mediante una corretta educazione delle nuove generazioni volta a creare uomini sinceri, autentici e liberi capaci di sostituirsi ai membri di una società corrotta caratterizzata da egoismo, avidità e artificiosità; dall'altro lato, sul piano politico con l'instaurazione di un contratto sociale rinnovato in grado di compenetrare le esigenze del singolo con le esigenze della comunità:

Trouver une forme d'association qui défende et protège de toute la force commune la personne et les biens de chaque associé, et par laquelle chacun s'unissant à tous n'obéisse pourtant qu'à lui-même et reste aussi libre qu'auparavant. Tel est le problème fondamental dont le contrat social donne la solution.²³

Rousseau, da questo punto di vista, propone un tipo di educazione da lui stesso denominata "negativa" – ma senza attribuire a questo termine alcun giudizio di valore –, intendendola nell'accezione di intervento indiretto, differito, non protagonista, in stretto rapporto con la crescita naturale del soggetto in formazione, che viene posto al centro del processo educativo. L'assioma principale di un'educazione di questo tipo consiste nell'esortazione a non anticipare né a forzare nulla, per assecondare piuttosto i ritmi della natura. Ecco quanto scrive:

Oserais-je exposer ici la plus grande, la plus importante, la plus utile règle de toute l'éducation? Ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre. (...)

La première éducation doit donc être purement négative. Elle consiste, non point à enseigner la vertu ni la vérité, mais à garantir le coeur du vice et l'esprit de l'erreur. Si vous pouviez ne rien faire et ne rien laisser faire ; si vous pouviez amener votre élève sain et robuste à l'âge de douze ans, sans qu'il sût distinguer sa main droite de sa main gauche, dès vos premières leçons les yeux de son entendement s'ouvriraient à la raison ; sans préjugés, sans habitudes, il n'aurait rien en lui qui pût contrarier l'effet de vos soins. Bientôt il deviendrait entre vos mains le plus sage des hommes ; et en commençant par ne rien faire, vous auriez fait un prodige d'éducation.²⁴

Non si creda però che tutto ciò si traduca o sfoci in uno spontaneismo assoluto, oppure in forme di permissivismo o "laissez faire" estremi. Infatti, l'idea di fondo del filosofo e pedagogista svizzero è riuscire a far credere al bambino o al ragazzo di agire sempre di propria

22 J.-J. Rousseau, *Émile : ou de l'éducation*, Garnier Frères Éditeurs, Paris, 1904, pp. VI, 73.

23 J.-J. Rousseau, *Du contrat social*, Garnier-Flammarion, Paris, 1966, p. 51.

24 J.-J. Rousseau, *Émile*, op. cit., p. 77.

iniziativa, mentre in effetti egli finisce per agire secondo il modo voluto e predisposto dal precettore:

Dans les éducations les plus soignées, le maître commande et croît gouverner : c'est en effet l'enfant qui gouverne. Il se sert de ce que vous exigez de lui pour obtenir de vous ce qu'il lui plaît (...) L'enfant, pour l'ordinaire, lit beaucoup mieux dans l'esprit du maître que le maître dans le cœur de l'enfant. (...)

Prenez une route opposée avec votre élève ; qu'il croie toujours être le maître, et que ce soit toujours vous qui le soyez. Il n'y a point d'assujettissement si parfait que celui qui garde l'apparence de la liberté ; on captive ainsi la volonté même. Le pauvre enfant qui ne sait rien, qui ne peut rien, qui ne connaît rien, n'est-il pas à votre merci ? Ne disposez-vous pas, par rapport à lui, de tout ce qui l'entourne ? N'êtes-vous pas le maître de l'affecter comme il vous plaît ? Ses travaux, ses jeux, ses plaisirs, ses peines, tout n'est-il pas dans vos mains sans qu'il le sache ? Sans doute il ne doit faire que ce qu'il veut ; mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse ; il ne doit pas faire un pas que vous ne l'avez prévu ; il ne doit pas ouvrir la bouche que vous ne sachiez ce qu'il va dire.²⁵

Emerge qui il presupposto per disegnare una linea sottile che dall'intenzione formativa porta facilmente alla deriva della manipolazione, effettiva insidia di ogni intervento educativo:

In realtà Emilio non è mai libero di agire come vuole, perché viene sorvegliato costantemente, e con lui l'intero ambiente circostante. Si tratta di addivenire a un controllo tanto esaustivo del bambino da poterne abitare l'interiorità.²⁶

Ciononostante, o proprio forse per effetto di una fondamentale contraddizione del genere, "la vicenda di *Émile* può essere vista come un mito, anzi come il mito originario della pedagogia moderna".²⁷

1.3. Pestalozzi

Ma è con Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) che dal mito si passa alla concretizzazione delle idee e delle concezioni educative di Rousseau, in quanto il pedagogista zurighe si presenta soprattutto come uomo d'azione nella messa in pratica di una visione filantropica a soccorso e a sostegno dei numerosi bambini abbandonati od orfani a causa di un periodo storico particolarmente turbolento e travagliato per l'Europa, dilaniata da lotte di religione e dall'avvento di nuove visioni del mondo e di radicali trasformazioni sociali, economiche, politiche e culturali sull'onda o sulla scia della Rivoluzione industriale e delle Rivoluzioni francese. In un momento di grande effervescenza ma anche di dure battaglie per un nuovo riassetto delle forze sociali in campo e per l'affermazione di nuovi diritti civili a favore di una cittadinanza più allargata, il Nostro ha dato prova di grande impegno per la protezione dell'infanzia lasciata a se stessa.

Orfano di padre a cinque anni e già da piccolo caratterizzato da una sensibilità accentuata, in età precoce rimane fortemente colpito dalle condizioni di povertà e ignoranza della po-

25 J.-J. Rousseau, *Émile*, op. cit., p. 114.

26 R. Massa, *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari, 1990, p. 121.

27 R. Massa, *Ibidem*, p. 125.

polazione rurale delle campagne zurighesi. Per lui, educazione e istruzione rappresentano vettori fondamentali di riscatto, per elevare la dignità umana dei figli del popolo.

In Pestalozzi, la riflessione e la teorizzazione seguono l'azione, a diretto contatto con i diseredati, i poveri, gli ultimi. La tensione fondamentale e costante che anima con forza la sua attività pratica e teorica è costituita dalla dedizione quasi ossessiva per l'educazione del povero e del popolo, così da elevarne – mediante un'istruzione elementare e una formazione professionale – la condizione umana, secondo la ventata politico-idealistic dell'età dei Lumi. Ciò rappresenta lo scopo o l'assillo di tutta una vita, per la cui realizzazione egli non bada a spese, sacrifici, fatiche, incappando e sopportando incomprensioni, fallimenti, insuccessi.

La pedagogia pestalozziana non è da intendersi alla stregua di un corpus fisso e statico, bensì si presenta come un pensiero rapsodico in divenire, alla luce dell'esperienza via via maturata e della regolare riflessione su di essa riverberata. Ad esempio, se in un primo tempo ci si prefigge di educare il povero alla povertà, in seguito il criterio ispiratore della sua pedagogia dei ceti svantaggiati è di fare il possibile perché il povero riesca a superare la propria condizione d'indigenza, mediante un'educazione che porti al massimo dispiegamento le potenzialità della natura umana. Tale sviluppo, da condurre in maniera graduale e integrale, avviene attraverso l'insegnamento degli elementi del sapere teorico e pratico valido dal profilo professionale.

A differenza di Rousseau, Pestalozzi esalta le funzioni educative della famiglia, concepita come luogo dove "la vita stessa educa" perorando una stretta continuità con la scuola, la quale è educativa solo nella misura in cui prosegue armonicamente e integra l'educazione familiare.

La mia persuasione faceva tutt'uno col mio scopo. Col mio tentativo io volevo per l'appunto dimostrare che i vantaggi dell'educazione domestica devono essere presi a modello dell'educazione pubblica e che soltanto se questa l'imita ha un valore per il genere umano. (...)

Ogni buona educazione esige che l'occhio materno legga, al focolare, con sicurezza, giorno per giorno, ora per ora, ogni mutamento nello stato d'animo del figlio, nel suo occhio, sulla sua bocca e sulla sua fronte. Essa esige in sostanza, che la forza dell'educatore non sia che la forza paterna pura, animata dalla presenza dell'intero ambito delle relazioni domestiche.²⁸

A livello istituzionale non viene perorata la causa di una struttura troppo pesante e burocratizzata per dare rifugio, accoglienza e protezione premurosa ai figli del popolo dispersi nelle campagne e nei rioni cittadini, ma si fa riferimento a una 'Casa', proprio per sottolinearne il clima affettivo e comunitario in linea con quanto espresso a riguardo dell'importanza di garantire una continuità ideale con il calore individuato nella famiglia. Viene dunque a prefigurarsi una comunità educante dove i legami amorevoli e premurosi degli adulti sono il presupposto imprescindibile per condurre un'azione formativa volta a dispiegare le potenzialità e qualità umane per riuscire a sollevarsi dallo stato d'indigenza.

Il mio intento essenziale era anzitutto quello di affratellare i ragazzi facendo leva sui primi sentimenti suscitati dalla loro vita in comune (...) di fondare la Casa nel semplice spirito di una grande comunità familiare, e sulla base di una tale convivenza e dello stato d'animo che ne sarebbe nato, suscitare in tutti uno spirito di giustizia e di moralità. (...)

28 J. H. Pestalozzi, *Lettera a un amico sul proprio soggiorno a Stans*, La Nuova Italia, Firenze, 1968, p. 7.

Nella mia condotta muovevo allora da questo principio: procura anzitutto di allargare il cuore dei tuoi ragazzi e, mediante l'appagamento dei loro bisogni giornalieri, cerca di ispirare amore e carità ai loro sentimenti, alle loro esperienze ed al loro operare, radicandoli ben saldi nel loro interno, poi insegna loro molte abilità in modo che possano esercitare largamente e a fondo questa benevolenza nella loro cerchia. (...)

Ciò che li elevava soprattutto era la prospettiva di non rimanere eternamente poveri.²⁹

Il perorare così fortemente un disegno palingenetico del genere non è esente dal rischio di sfociare in una sorta di delirio d'onnipotenza nell'elargizione di un amore oblativo totalizzante che può tradursi in colonialismo pedagogico-educativo.

Su questo io costruivo. I miei ragazzi dovevano vedere sulla mia fronte e cogliere sulle mie labbra, ad ogni istante, dal primo mattino alla tarda sera, che il mio cuore era per loro, che la loro felicità era la mia felicità, la loro gioia la mia gioia. (...) Anzitutto volevo e dovevo cercare di guadagnare la confidenza dei ragazzi e il loro affetto. Se vi pervenivo, potevo attendere che tutto il rimanente venisse da sé (...)

Io ero quasi solo fra loro da mattina a sera. Tutto il bene che veniva fatto al loro corpo ed alla loro anima proveniva dalle mie mani. Ogni aiuto, ogni assistenza nel bisogno, ogni sapere che essi ricevevano ero io ed io solo a procurarglielo.³⁰

Al di là di questa insidiosa deviazione, peraltro sempre presente con sfumature diverse in ogni atto educativo rivolto alle nuove generazioni dotato di un afflato motivazionale robusto in vista di una loro espansione e realizzazione personale e sociale, va riconosciuta a Pestalozzi la modernità contenutistica e la pregnanza valoriale della sua pedagogia, tutta protesa all'educazione integrale della persona in età evolutiva.

Scopo finale dell'educazione non è già quello di perfezionare le nozioni scolastiche, bensì quello di preparare alla vita; non di dare l'abito dell'obbedienza cieca e della diligenza comandata, ma di preparare all'agire autonomo (...)

Io considero l'educazione soltanto come mezzo per conseguire un elevatissimo scopo, che consiste nel preparare l'essere umano all'uso libero e integrale di tutte le facoltà, di cui lo ha dotato il Creatore, e nell'indirizzare tali facoltà al perfezionamento integrale dell'essere umano, sì che ogni uomo sia in grado di agire, ciascuno nella sua condizione particolare, come strumento di quella onnipotente e onnisciente Forza, che lo ha chiamato alla vita.³¹

Ci troviamo qui nella prefigurazione del portato centrale dell'Attivismo di cui parleremo brevemente in seguito, vale a dire la saldatura fra scuola e vita, tanto da riconoscere in Pestalozzi un indubbio antesignano di questo movimento pedagogico del XIX-XX secolo.

Per lui, sulla scia di Rousseau, l'educazione deve seguire e rispettare le leggi della natura: "l'educazione, in luogo di considerare che cosa si debba comunicare ai fanciulli, dovrebbe osservare anzitutto che cosa hanno già in sé, non come facoltà già sviluppate, ma come facoltà suscettibili di sviluppo".³²

Essa è improntata a tre principi cardine: elementarità (partire dal più semplice verso il più complesso); gradualità (procedere per gradi nel processo d'insegnamento-apprendimento);

29 J. H. Pestalozzi, *Ibidem*, pp. 16-18.

30 J. H. Pestalozzi, *Ibidem*, pp. 8-10.

31 J. H. Pestalozzi, *Madre e figlio. L'educazione dei bambini*, La Nuova Italia, Firenze, 1967, pp. 94, 145.

32 J. H. Pestalozzi, *Ibidem*, p. 96.

integralità (puntare alla piena estensione di tutti i vettori di sviluppo del soggetto in un'accezione che oggi chiameremmo olistica), così da sviluppare in modo armonico tutte le facoltà del singolo educando.

Il metodo naturale si ancora sul principio formativo dell'integralità implicante per Pestalozzi tre assi/sfere d'intervento:

Mente: esercizio dell'attività intellettuale conoscitiva;

Cuore: esercizio della volontà e del sentimento;

Mano: esercizio delle abilità manuali.

Il primo approccio al mondo operato dal bambino è ritenuto essere di ordine sincretico fondato sull'intuizione, per cui, attraverso l'istruzione, l'alunno è chiamato ad esercitarsi in tre ambiti apprenditivi principali, vale a dire nel distinguere Forma (disegno, geometria); Numero (aritmetica); Nome (linguaggio e canto).

Tenuto conto dell'elevato numero di fanciulli bisognosi di aiuto e dei quali Pestalozzi si occupò per fornir loro di un'istruzione quantomeno elementare, egli si avvale pure del "mutuo insegnamento": modalità capace di giovare dell'aiuto degli allievi più capaci assegnando loro una certa responsabilità di insegnamento fra pari.

Sul piano della critica i principali rimproveri mossi a Pestalozzi sono: la debolezza della sua concezione teorica; l'eccessiva lentezza nel procedere dal semplice al complesso; il troppo ampio spazio dato alla matematica e alla geometria; la mancata proporzione nei programmi attribuita alle varie discipline di studio. Mentre sul fronte del contributo e dei temi ancora oggi attuali troviamo: la fondamentale "scoperta del popolo";³³ l'importanza attribuita ai primi anni di vita per la formazione di una personalità equilibrata e completa; la centralità della relazione madre-bambino e dei rapporti familiari; il ruolo dell'amore nel processo educativo.

Si tratta solo di alcuni degli spunti salienti di un'opera consistente sia sul piano teorico, ma soprattutto operativo che fanno di Pestalozzi un autore continuamente da riscoprire e da rivisitare per ricavarne stimoli forieri di grande attualità.

2. Ispiratori

2.1 Attivismo (indirizzi generali)

Ma il retroterra più emblematico per inquadrare storicamente l'esperimento della Rasa nel novero del pensiero pedagogico è probabilmente la stagione dell'Attivismo risalente alla fine del XIX sec., la cui influenza perdura per buona parte del secolo scorso. E sarebbe perfino più corretto considerare la sua onda lunga che è ancora in corso, dato che, se da un lato non poche suggestioni di questo movimento sono state recepite e almeno in parte adottate dalle istituzioni e iniziative educative a tutti i livelli, dall'altro rimane ancora molto da fare per vederne l'effettiva concretizzazione e l'opportuno adeguamento agli attuali contesti formativi, dove permangono rigidità burocratiche e impostazioni pedagogiche adultocentriche o/e tecnocratiche.

Con il termine sintetico di Attivismo si intende qui riassumere e inglobare tutta una serie di denominazioni ("scuola nuova", "educazione nuova", "scuola attiva", "pedagogia attiva",

33 Cfr. C. Scurati, J. H. Pestalozzi, in AA. VV., *Nuove questioni di storia della pedagogia*, Vol. 2, La Scuola, Brescia, 1977.

“scuola funzionale”, “scuola progressiva”, “scuola del lavoro”, “pedagogia popolare”) che, pur nella loro diversità d’orientamento ideologico-politico anche marcata, rimandano ad alcune linee tendenziali e motivi sostanziali comuni.

In verità, appunto, l'ondata di rinnovamento in questione è ben lungi dall'apparire all'insegna dell'omogeneità e dell'unitarietà, giacché va riconosciuta

l'estrema complessità del tessuto costituito dall'attivismo, nel quale si intrecciano esperienze vissute (fra loro neppure omogenee) e sistemi pedagogici, istanze psicologiche e istanze sociali, ragioni politiche e scelte axiologiche, polemiche di varia natura, per non parlare delle proteste e dell'autocritica attraverso le quali l'attivismo stesso si è costruito.

L'attivismo può essere capito solo se si accetta il pluralismo culturale che lo sostiene, e che è evidente fin dal suo primo periodo.³⁴

Con riferimento all'arco temporale compreso fra gli anni Ottanta dell'Ottocento e gli anni Cinquanta del secolo scorso, si può rappresentare, in estrema sintesi, questo movimento dell'educazione come a qualcosa che “rassomiglia più a una costellazione, nella quale ci sono numerosi gruppi di astri di tutti i tipi e grandezze – con un certo movimento o orientamento generale – che a un sistema planetario chiuso”.³⁵

In ogni caso, non è questa la sede per passare in rassegna esaustivamente l'intera portata filosofica, metodologica e operativa dell'articolata stagione attivistica; limitiamoci invece a riassumerne a grandi linee i contenuti e gli orientamenti principali di convergenza, rifacendoci ad Adolphe Ferrière, il quale, dopo aver girato mezz'Europa per prendere conoscenza diretta delle varie sperimentazioni di “scuole nuove” sorte nei vari paesi, ne stilò una sintesi nei famosi “trenta punti caratteristici” elaborati in funzione della “Dichiarazione di Calais”, una sorta di carta programmatica della pedagogia attiva. Eccoli:

I

1. La scuola nuova è un *laboratorio di pedagogia pratica*. Cerca di esercitare il compito di un esploratore o di un pioniere rispetto alle scuole di stato, tenendosi al corrente della psicologia moderna nei mezzi che usa, e dei bisogni della vita spirituale e materiale negli scopi che pone alla sua attività. La maggior parte delle Scuole nuove pubblicano riviste, bollettini o annuali in cui sono elencati i risultati della loro attività e il frutto delle loro esperienze.
2. La Scuola nuova è un *internato* [tempo pieno] perché soltanto l'influenza totale dell'ambiente nel quale il bambino si muove e cresce permette di realizzare un'educazione pienamente efficace. (...)
3. La Scuola nuova è situata *in campagna*, dato che questa costituisce l'ambiente naturale del bambino. L'influenza della natura, la possibilità che essa offre di dedicarsi alle esperienze dei primitivi [non va dimenticato che Ferrière fu convinto assertore della legge biogenetica, secondo cui l'ontogenesi ricapitola la filogenesi], i lavori dei campi che permette di fare, la rendono la migliore collaboratrice della cultura fisica e dell'educazione morale. Ma per la cultura intellettuale e artistica – musei, conferenze, ecc. – è auspicabile che si trovi nelle vicinanze di una città.
4. La Scuola nuova raggruppa i suoi allievi *in case separate*, in gruppi dai dieci ai quindici allievi, che vivono sotto la direzione materiale e morale di un educatore, coadiuvato da sua moglie o da una collaboratrice. (...)

34 M. Mencarelli, *Il movimento dell'attivismo*, in AA.VV., *Nuove questioni di storia della pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1977, pp. 383, 402.

35 L. Luzuriaga, *La educación nueva*, Buenos Aires, Losada, 1970, p. 27.

5. La *coeducazione* dei due sessi (...) ha dato in tutti i casi in cui ha potuto essere applicata in condizioni materiali e spirituali favorevoli, risultati morali e intellettuali incomparabili, tanto per i maschi che per le femmine. (...)
6. La Scuola nuova organizza *lavori manuali* per tutti gli allievi per un'ora e mezzo almeno il giorno, di solito dalle 2 alle 4, lavori obbligatori che hanno un fine educativo e uno scopo d'utilità individuale o collettiva anziché professionale.
7. Fra i lavori manuali l'*ebanisteria* occupa il primo posto perché sviluppa l'abilità e la precisione manuale, il senso dell'osservazione esatta, la sincerità e il dominio di sé. L'*agricoltura* e l'*allevamento* di piccoli animali rientrano nella categoria delle attività ancestrali che ogni bambino ama e dovrebbe avere l'occasione di esercitare. La conoscenza diretta della natura vivente serve come preliminare alla conoscenza della natura umana, tanto organica che spirituale.
8. Accanto ai lavori imposti, vi sono i *lavori liberi* che sviluppano i gusti del bambino, risvegliando il suo spirito inventivo e la sua ingegnosità. Vi è obbligo di scegliere, ma libertà nella scelta sotto il controllo dell'educatore.
9. La cultura del corpo è assicurata dalla *ginnastica naturale* fatta all'aria libera nudi o almeno a torso nudo, oltre che dai giochi e dagli sport. (...)
10. I *viaggi*, a piedi o in bicicletta, con campeggi sotto la tenda e pasti preparati dai bambini stessi, hanno una parte importante nella Scuola nuova. (...)

II.

11. In materia d'educazione intellettuale, la Scuola nuova cerca di aprire lo spirito con una *cultura generale* del raziocinio più che con il far immagazzinare conoscenze imparate a memoria. Lo spirito critico nasce dall'applicazione del metodo scientifico: osservazione, ipotesi, verifica, legge. Un nucleo di materie obbligatorie realizza l'educazione integrale non come istruzione enciclopedica, ma come possibilità di sviluppo, grazie all'influenza dell'ambiente e dei libri, di tutte le facoltà intellettuali innate del bambino.
12. La cultura generale va unita a una *specializzazione* da principio spontanea: cultura dei gusti preponderanti di ogni bambino, poi viene resa sistematica e serve a sviluppare gli interessi e le facoltà dell'adolescente in un senso professionale.
13. L'insegnamento è basato sui *fatti* e sulle *esperienze*. L'acquisto delle conoscenze risulta da osservazioni personali (visite a fabbriche, a musei, a istituzioni sociali, lavori manuali, ecc.) o, in mancanza di queste, da osservazioni altrui raccolte nei libri. La teoria segue in ogni caso la pratica; non la precede mai.
14. L'insegnamento è dunque basato anche sull'*attività personale* del bambino. Questo presuppone l'associazione più stretta possibile allo studio intellettuale del disegno e dei lavori manuali più diversi.
15. L'insegnamento è basato del resto sugli *interessi spontanei* del bambino; dai 4 ai 6 anni: età degli interessi dispersi o età del giuoco; dai 7 ai 9: età degli interessi rivolti agli oggetti concreti immediati; dai 10 ai 12: età degli interessi specializzati concreti, ovvero età delle monografie; dai 13 ai 15: età degli interessi astratti empirici; dai 16 ai 18: età degli interessi astratti complessi: psicologici, sociali, filosofici. Le attualità della scuola o del mondo esterno provocano fra i più grandi come fra i più piccoli lezioni occasionali, e discussioni che hanno una gran parte nella Scuola nuova.
16. Il *lavoro individuale* dell'allievo consiste in una ricerca (nei fatti, nei libri, nei giornali, ecc.) e in una classificazione (in un quadro logico adatto alla sua età) di documenti di ogni specie, oltre che in lavori personali e nella preparazione di conferenze da tenere in classe.
17. Il *lavoro collettivo* consiste in uno scambio e in una classificazione o elaborazione logica in comune dei documenti particolari. I risultati vengono affidati a un grande quaderno o a uno scheda-

rio, riccamente illustrato, che è oggetto d'orgoglio per l'allievo e che sostituisce per lui tutti i manuali scolastici.

18. Nella Scuola nuova, l'*insegnamento* propriamente detto è *limitato alla mattina* – in generale dalle 8 a mezzogiorno –. Nel pomeriggio, per una o due ore, secondo l'età, dalle 16,30 alle 18 circa, ha luogo lo 'studio' personale. I bambini al di sotto dei 10 anni non hanno compiti da eseguire da soli. Il tirocinio sistematico del lavoro autonomo è uno degli scopi principali a cui si tende.
19. Si studiano *poche materie per giorno*, una o due soltanto. La varietà deriva non dai soggetti trattati, ma dal modo di trattarli, dato che via via si usano modi diversi d'attività.
20. Si studiano *poche materie il mese* o il trimestre. Un sistema di corsi, analogo a quello che regola il lavoro all'università, permette a ogni allievo di avere un orario individuale.

III.

21. L'educazione morale come quella intellettuale deve essere esercitata non dal di fuori al di dentro, grazie a un'autorità imposta, ma dal di dentro al di fuori, grazie all'esperienza e alla pratica graduale del senso critico e della libertà. Basandosi su questo principio alcune Scuole nuove hanno applicato il sistema della *repubblica scolastica*. L'assemblea generale, costituita dal direttore, dai professori, dagli allievi e talvolta anche dal personale, costituisce la direzione effettiva della scuola. (...)
22. In mancanza del sistema democratico integrale, la maggior parte delle Scuole nuove sono costituite come monarchie costituzionali: gli allievi procedono alle *elezioni dei capi*, o prefetti, che hanno una responsabilità sociale ben definita. Nelle loro attività quotidiane i bambini preferiscono essere diretti da questi capi piuttosto che dagli adulti. E per i capi le responsabilità che assumono sono un'alta scuola di civismo.
23. Le *cariche sociali* di ogni specie permettono di realizzare un'effettiva cooperazione. Queste cariche per l'utilità della comunità sono affidate a tutti i piccoli cittadini a turno.
24. Le *ricompense* o sanzioni positive consistono in occasioni offerte agli spiriti creatori di accrescere la loro facoltà di creazione. Esse si applicano ai lavori liberi e sviluppano così lo spirito di iniziativa. Esposizioni periodiche dei lavori liberi hanno luogo regolarmente oltre che concorsi manuali, scientifici o letterari.
25. Le *punizioni* o sanzioni negative sono in diretto rapporto con la colpa commessa. Cioè esse mirano a mettere il bambino in grado con mezzi adatti di raggiungere meglio nell'avvenire il fine ritenuto buono che egli ha mal raggiunto o che non ha raggiunto. Si distinguono le penalità codificate, che si applicano alle piccole mancanze e che vengono decise dagli allievi stessi, dai trattamenti d'ordine morale, che si applicano a colpe più gravi che l'adulto tratta come casi di psicopatologia con un'azione diretta a quattr'occhi con il colpevole.
26. L'*emulazione* ha luogo soprattutto per mezzo del confronto fatto dal bambino fra il suo lavoro presente e il suo lavoro passato e non esclusivamente con il confronto del suo lavoro con quello dei suoi camerati.
27. La Scuola nuova deve essere un *ambiente di bellezza*, come ha scritto Ellen Key. L'ordine ne è la prima condizione, il punto di partenza. L'arte industriale, che si pratica e da cui si è circondati, conduce all'arte pura, che è capace di risvegliare nelle nature artistiche i sentimenti più nobili.
28. La *musica collettiva*, canto o orchestra, esercita l'influenza più profonda e più purificatrice in quelli che l'amano e la praticano. Le emozioni che genera e che contribuiscono a stringere i legami della solidarietà non dovrebbero venire a mancare a nessun bambino.
29. L'*educazione della coscienza morale* consiste principalmente per i bambini in racconti che provocano in loro reazioni spontanee, veri e propri giudizi di valore che, ripetendosi e accentuandosi, fi-

niscono per legarli nei riguardi propri e altrui. E' questo il fine della 'lettura della sera' della maggior parte delle Scuole nuove.

30. L'*educazione della ragione pratica* consiste principalmente negli adolescenti in riflessioni e in studi che vertono sulle leggi naturali del progresso spirituale, individuale e sociale. La maggior parte delle Scuole nuove mantengono un atteggiamento religioso non confessionale o interconfessionale, unito alla tolleranza verso i diversi ideali, purché incarnino uno sforzo in vista dello sviluppo spirituale dell'uomo.³⁶

Fra i tanti autori ai quali potremmo rifarci per rappresentare l'impatto ancora attuale dell'Attivismo, consideriamone solo alcuni che ci paiono più affini al Villaggio gestito dai coniugi Rossi, iniziando da colui che, più di ogni altro, è riuscito a sistematizzare e ad approfondire lo spirito di questo movimento pedagogico, vale a dire John Dewey.

2.2. Dewey

John Dewey (1859–1952) è la figura centrale della "Progressive School" o "New Schools" o "New Education" all'interno della quale egli afferma la sostanziale osmosi tra educazione scolastica e organizzazione sociale in un'ideale circolarità che è protesa a creare quelle condizioni indispensabili affinché, con la formazione delle nuove generazioni, i "cittadini" di domani, si garantisca la continuità e il costante perfezionamento della democrazia. Leggiamo il brano seguente che sembra confermare questa vocazione di premessa all'accordo sociale e alla civile convivenza dei futuri cittadini:

Io credo che

La scuola è prima di tutto un'istituzione sociale. Essendo l'educazione un processo sociale, la scuola è semplicemente quella forma di vita di comunità in cui sono concentrati tutti i mezzi che serviranno più efficacemente a rendere il fanciullo partecipe dei beni ereditati dalla specie e a far uso dei suoi poteri per finalità sociali.

L'educazione è, perciò, un processo di vita e non una preparazione a un vivere futuro. La scuola deve rappresentare la vita attuale. Quell'educazione che non si compie per mezzo di forme di vita, forme che vale la pena di vivere per loro stesse, è sempre un inadeguato sostituto della realtà genuina e tende a impastoiare e a intorpidire.³⁷

Ma una scuola che punta alla democrazia come traguardo dei suoi sforzi, è una scuola che pone al proprio centro il "fare" e l'impegno civile. Coerente esponente del pragmatismo filosofico, Dewey conia la famosa espressione "*Learning by doing*" proprio per sottolineare come l'apprendimento avvenga essenzialmente attraverso l'esperienza e mediante l'azione, in un processo formativo che rende in tal modo la conoscenza significativa e non meramente intellettualistica,³⁸ per affinare piuttosto la coscienza critica e il coinvolgimento sociale del singolo: indispensabili fattori di un ordinamento democratico.

36 *La scuola nuova: I trenta punti caratteristici fissati nel 1919*, in A. Ferrière, *Trasformiamo la scuola*, La Nuova Italia, Firenze, 1952, pp. 276-282. Cfr. A. Ferrière, *La scuola attiva*, Bemporad Marzocco, Firenze, 1961.

37 J. Dewey, *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1976, p. 10.

38 "Un'oncia di esperienza è meglio che una tonnellata di teoria, semplicemente perché è soltanto nell'esperienza che una teoria può avere un significato vitale e verificabile. Una esperienza, un'umilissima esperienza, è capace di generare e contenere qualsiasi quantità di teoria (o contenuto intellettuale), ma una teoria all'infuori dell'esperienza non

Si viene così a stabilire un circolo virtuoso fra educazione → democrazia → cittadinanza, dentro il quale si saldano la dimensione psicologica (soggettiva) e quella sociologica (comunitaria). Ecco alcune rapide annotazioni del pedagogista americano che sembrano procedere in tal senso:

L'educazione è il metodo fondamentale del progresso e dell'azione sociale.

Il processo educativo ha due aspetti, l'uno psicologico e l'altro sociologico, e nessuno dei due può venire subordinato all'altro o trascurato senza che ne conseguano cattivi risultati.

L'individuo che deve essere educato è un individuo sociale e la società è un'unione organica di individui. Se eliminiamo il fattore sociale dal fanciullo si resta solo con un'astrazione; se eliminiamo il fattore individuale dalla società, si resta solo con una massa inerte e senza vita.³⁹

In quest'ottica, Dewey indica alcuni utili percorsi per sfuggire a una delle derive insidiose in cui sono incorse non poche sperimentazioni di scuola attiva, vale a dire il pericolo di uno spontaneismo esagerato che si faccia forte dell'idea secondo cui il soggetto in età evolutiva abbia già in sé tutti gli elementi per una crescita "naturale" in tutte le direzioni di sviluppo; il filosofo statunitense, assegna, invece, un ruolo determinato e specifico all'insegnante/formatore, il quale, come membro della socio-cultura d'appartenenza ha il compito imprescindibile di selezionare l'ambiente per sottoporre ai giovani quelle situazioni esperienziali di particolare valore educativo per la loro evoluzione personale. Dunque, l'adulto, in quanto investito di mandato formativo, non scompare o non si sfuoca completamente in un'accezione attivistica, bensì viene a ricoprire quella funzione di monitoraggio trasformandosi in accompagnatore "esperto" capace di orientare, o meglio, di predisporre le esperienze di bambini e di adolescenti, con un occhio di riguardo sia al soggetto in formazione (alle sue attitudini e ai suoi bisogni e interessi), sia alle peculiarità e alle esigenze della società nel suo specifico contesto storico di riferimento. Ancora Dewey:

L'insegnante non è nella scuola per imporre certe idee al fanciullo o per formare in lui certi abiti, ma è lì come membro della comunità per selezionare le influenze che agiranno sul fanciullo e per assisterlo convenientemente a reagire a queste influenze.⁴⁰

Ma l'affermare che "ogni educazione autentica proviene dall'esperienza", non significa affatto che tutte le esperienze siano genuinamente educative. Pertanto, spetta al docente/educatore, in virtù della sua più ampia conoscenza e competenza rispetto all'orizzonte conoscitivo ed esperienziale degli educandi, scegliere nell'ambiente circostante le situazioni educativamente più rilevanti e stimolanti e sottoporle così alle giovani generazioni in maniera che si trasformino in fruttuose opportunità di crescita e d'arricchimento personale e sociale. Le indicazioni sono chiare:

[L'educatore] dovrebbe conoscere in che modo utilizzare la situazione circostante, fisica e sociale, per estrarne tutti gli elementi che debbono contribuire a promuovere esperienze di valore.

può essere in definitiva afferrata neppure come teoria. Tende a diventare una semplice formula verbale, una serie di frasi fatte adoperate per rendere inutile e impossibile il pensiero o la teoria genuina" (J. Dewey, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1974, pp. 185-186).

39 J. Dewey, *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1976, pp. 26, 5, 9.

40 J. Dewey, *Ibidem*, p. 13.

La responsabilità di scegliere condizioni oggettive porta allora con sé la responsabilità di comprendere i bisogni e le attitudini degli individui che imparano in un dato tempo.

L'attitudine che più importa sia acquistata è il desiderio di apprendere.⁴¹

In sintesi, la proposta pedagogica deweyana è tesa a una sorta di palingenesi sociale, politica e culturale che si salda sul primato assegnato all'educazione, in quanto motore principale della stessa; viene così ad affermarsi l'idea di una comunità educante, dove tutti i membri rivestono un ruolo attivo e dinamico nel fornire un proprio contributo, ciascuno secondo le proprie peculiarità e capacità, al progetto globale. Scrive Dewey:

Far questo significa trasformare ciascuna delle nostre scuole in una embrionale comunità di vita, esplicitandosi mediante tipi di occupazione che riflettano la vita della più grande società e permeata nel profondo dallo spirito dell'arte, della storia e della scienza. Quando la scuola farà di ogni ragazzo della società un membro di questa piccola comunità, lo avrà impregnato dello spirito di servizio, e lo avrà provveduto degli strumenti di un effettivo autogoverno, avremo la più profonda e migliore garanzia di una più grande società rispettabile, amabile e armonica.⁴²

2.3. Makarenko

L'opera di Antón Semënovič Makarenko (1888–1939) s'inscrive nella cornice ideologica del marxismo-leninismo e si inserisce in un periodo storico di particolare rilevanza che vede il passaggio dall'autocrazia della Russia zarista all'avvento al potere del Partito comunista attraverso la Rivoluzione del febbraio 1917 e quella bolscevica d'ottobre dello stesso anno, per poi giungere all'istituzione dell'Unione sovietica nel 1922 che portò a un regime collettivista.

Non è facile decifrare e interpretare in maniera corretta il pensiero e l'azione dell'educatore e pedagogista ucraino, in quanto il suo lavoro più significativo si svolge prevalentemente nel delicato passaggio dall'epoca leninista alla fase del più spinto e rigido stalinismo (1920–1939), per cui non è agevole capire fino a che punto certe scelte dell'autore fossero assunte sulla scorta di convinse motivazioni personali, oppure dettate da situazioni contingenti come la sua evoluzione da posizioni apartitiche all'adesione al bolscevismo staliniano; quest'ultimo fra l'altro rilesse a modo suo la stagione makarenkiana.

Ci troviamo qui confrontati con un'esperienza maturata sul terreno, giacché per 16 anni Makarenko si trova a dirigere strutture educative di orientamento collettivista, prima la Colonia Gor'kij presso Poltava in Ucraina (dal 1920 al 1928), successivamente la Comune Dzeržinskij con l'incarico di direttore pedagogico (1928-1935). Queste due esperienze danno origine ai due volumi più conosciuti dell'autore in causa: *Poema pedagogico* in cui vengono rievocati gli albori, la matrice ispirativa e gli sviluppi della Comune di Gor'kij, rispettivamente *Bandiere sulle torri*: storia romanzata della Comune Dzeržinskij.

Quando è chiamato a dirigere l'istituto per ragazzi abbandonati a Poltava, egli lo battezza con il nome di Colonia Gor'kij in onore del celebre scrittore russo considerato il padre del realismo socialista e la cui opera è attraversata dal tema della lotta contro la miseria, l'igno-

41 J. Dewey, *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1973, pp. 24, 30, 33.

42 J. Dewey, *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze, 1950, p. 22.

ranza e la tirannia. Dal drammaturgo russo Makarenko ricava soprattutto il motivo del suo ottimismo nei confronti dell'uomo; ciò dà corpo a un umanesimo di carattere empirico che si costruisce nel fare quotidiano in grado di ispirarlo e di migliorare le condizioni dei giovani diseredati a lui affidati. L'educazione, pertanto, non si risolve con la semplice applicazione di una formula o di una teoria precostituita, ma la si nutre e la si incrementa con la costante e talvolta sofferta ricerca – costellata di dubbi, incertezze e imprevisti – finalizzata a portare al massimo ampliamento le potenzialità evolutive e realizzative del/i soggetto/i in formazione.

I primi mesi della nostra Colonia, se furono per me e per i miei compagni mesi di disperazione e di inutili sforzi, furono anche mesi di ricerca della verità. In tutta la mia vita non ho mai letto tanti libri di pedagogia come nell'inverno del 1920. (...)

Per me il risultato più importante di quelle letture fu l'opinione, tramutatasi ad un tratto, non so perché, in salda certezza, che nelle mie mani non avevo alcuna scienza, nessuna teoria, e che la teoria bisognava estrarla da tutta la somma dei fenomeni reali che si svolgevano sotto i miei occhi. In principio non tanto capii, quanto vidi che mi occorrevo non formule libresche, ma un'analisi immediata e un'azione immediata. Con tutto il mio essere sentivo che dovevo far presto, che non potevo aspettare neppure un giorno in più.⁴³

Si ritrova qui un'ulteriore testimonianza di quel principio di educabilità per cui l'adulto investito di responsabilità educativa la declina in termini di profonda credenza/convinzione nella possibilità di riscatto e di crescita umana (umanizzazione) dei destinatari della propria azione – in questo caso di adolescenti ritenuti devianti e delinquenti e per questo pressoché irrecuperabili da parte della comunità di appartenenza – accompagnata da un moto d'urgenza per portare concretamente a compimento tale progetto di "redenzione", o meglio di affrancamento e di riabilitazione al cospetto della società.

In un'impresa del genere, sorretta da una ferrea fiducia nell'uomo, l'educazione non è vista alla stregua di mera applicazione di una formula o teoria, bensì si manifesta e si spende come sofferta e indomita ricerca quotidiana nel tentativo di sviluppare al meglio le prerogative e le qualità umane dell'educando, senza etichettature precostruite che lo inchiodassero necessariamente o deterministicamente al suo passato travolto o turbolento, facendone spesso un "caso irrecuperabile".

In opposizione a certe correnti del suo tempo, quali la 'pedologia' (associata alla pedagogia scientifica e sperimentale che accentua l'aspetto psicologico e l'influsso dell'ereditarietà in educazione), Makarenko rifiuta l'idea di una qualsivoglia predeterminazione,⁴⁴ perorando la causa di formare un "uomo nuovo", vale a dire l'uomo collettivista, sovietico, comunista.

Proprio in quest'ottica viene ad assumere rilevanza particolare il concetto di 'collettivo', il quale rappresenta il mezzo, il metodo e il fine dell'autentica educazione sovietica, giacché

43 A. S. Makarenko, *Poema pedagogico*, Vol. 1, Editori Riuniti, Roma, 1977, p. 48.

44 "Nella logica del mio lavoro non sono mai partito assumendo come premessa la loro condizione di ragazzi abbandonati o violatori della legge e ho ritenuto che se avessi elaborato i miei metodi secondo una logica in cui la premessa fosse stata la delinquenza, o peggio ancora, il carattere di delinquente costituzionale, con ciò stesso mi sarei allontanato dalla nostra ideologia sovietica per avvicinarmi all'ideologia di Lombroso. Era possibile muovere dalla concezione che il delitto compiuto causa la deformazione del carattere infantile piegandolo verso il delitto ed estrarne un metodo, ma io questo non l'ho fatto. Ciò deriva dalla mia fiducia nell'uomo, o meglio del mio amore per lui" (A. S. Makarenko, *Alcune conclusioni della mia esperienza pedagogica*, in Makarenko A. S., *Carteggio con Gor'kij e altri scritti*, Armando, Roma, 1968, p. 224).

L'uomo, al di fuori della collettività è considerato da Makarenko un'astrazione priva di significato e di valore. Esso consente un'ideale fusione dell'obiettivo e del metodo attinenti all'educazione sociale rappresentata dal motto: alla socialità mediante la socialità. Il collettivo non si riduce a una semplice somma di individui, ma dà vita a un vivo organismo sociale e di lavoro in cui educatori e ragazzi convivono produttivamente per la costruzione di una solidarietà umana e di una società comunista.

La mia fede pedagogica: la pedagogia è prima di tutto una cosa dialettica, non può essere stabilito nessun sistema pedagogico assolutamente giusto. Ogni posizione dogmatica che non proceda dalle circostanze e dalle esigenze del minuto particolare di ogni tappa, sarà sempre viziata. Una sola cosa voglio confermare: nell'educazione comunista unico principale strumento di educazione è un vivo collettivo di lavoro. Pertanto lo sforzo principale dell'organizzazione dev'essere diretto al fine di creare e proteggere questo collettivo, di costruirlo, di legare e creare il tono e le tradizioni, di dirigere. (...)

Il collettivo deve essere vivo e possono crearlo delle persone autenticamente vive, che nella loro tensione trasformano anche se stesse.⁴⁵

Non ci si può rappresentare il collettivo se si prende semplicemente una somma d'individui separati. Il collettivo è un vivo organismo sociale che in tanto è un organismo in quanto possiede organi, cioè pieni poteri e responsabilità, interdipendenza e correlazione delle parti, e se questa non c'è allora non c'è il collettivo ma semplicemente un assembramento o una folla. (...) Il collettivo degli insegnanti e quello dei ragazzi non sono due collettivi ma un collettivo solo, un collettivo pedagogico. Inoltre non ritengo che si debba educare la singola persona; ritengo che si debba educare l'intero collettivo. Questa è l'unica via di una corretta educazione.⁴⁶

Come in Dewey, anche qui siamo ben lungi dal patrocinio e dal sostegno di un tipo di educazione libertaria improntata al *laissez faire*, in quanto l'organismo centrale su cui si erge la pedagogia makarenkiana implica apparati organizzativi precisi e una regolazione tutt'altro che spontaneistica in linea con la mentalità pianificatoria dell'Unione sovietica. Il collettivo, infatti, prevede tutta una serie di ruoli, funzioni e dispositivi come il direttore della colonia, i comandanti, i reparti, il consiglio, l'assemblea generale, i nuclei politici e culturali, i gruppi filantropici e sportivi, ecc. Importanza particolare è attribuita allo "stile" del collettivo associato a una certa forma di disciplina consistente nell'osservanza rigorosa di regole la cui trasgressione rimanda a delle sanzioni, ma concepita anche all'insegna dell'ordine, della pulizia, della serenità, della gioia e dove i rituali aggregativi e celebrativi rivestono un ruolo significativo. La disciplina però, in ogni caso, deve essere il frutto di consapevolezza e non di bieco autoritarismo e tale consapevolezza deve promanare dall'esperienza di una collettività che lotta per realizzare i propri obiettivi e non tanto dalla coscienza del singolo, né dalla volontà del solo educatore.

Contro alcuni dei motivi essenziali dell'attivismo, Makarenko sostiene la validità di categorie quali il 'dovere', l' 'onore', la 'produttività', difendendo l'idea che dal ragazzo si deve esigere molto, dimostrandogli però nello stesso tempo pieno rispetto, avanzando nei suoi confronti richieste che si dispongano nella prospettiva di stimolare il pieno compimento della sua personalità piuttosto che prodursi come elementi di oppressione.

45 A. S. Makarenko., *Carteggio con Gor'kij e altri scritti*, Armando, Roma, 1968, p. 84.

46 A. S. Makarenko, *Alcune conclusioni della mia esperienza pedagogica*, in Makarenko A. S., *Carteggio con Gor'kij e altri scritti*, Armando, Roma, 1968, pp. 228-229.

I cosiddetti ragazzi incorreggibili sono ritenuti tali soltanto a causa dell'arretratezza della pedagogia vigente, mentre se viene educata correttamente insegnandole a vivere e lavorare con responsabilità sociale "la gioventù è sempre bella".

Gioco e lavoro sono strettamente connessi: il secondo scaturisce gradualmente dal primo, il quale è giudicato buono solo nella misura in cui abitua allo sforzo fisico e psichico necessario all'attività lavorativa. L'educazione al lavoro occupa quindi una posizione centrale nella concezione makarenkiana e mediante la stessa si tende a promuovere nel soggetto in formazione la capacità creativa e ad abituarlo a partecipare consapevolmente e con entusiasmo al lavoro collettivo.

L'idea di cultura è associata imprescindibilmente alla preoccupazione sociale e politica, mentre in linea con la nuova politica familiare sancita anche dalla Costituzione del 1936, Makarenko riafferma l'importanza dell'educazione impartita dai genitori, la cui autorità viene riabilitata rispetto al periodo precedente dove era andata un po' scemando a favore di una visione più libertaria improntata al libero amore. Però, tale recupero dell'autorità genitoriale non coincide con un rigurgito di autoritarismo, in quanto il nostro autore la associa alla forza educativa dell'esempio, piuttosto che fondarla sui predicozzi e tantomeno su un regime di terrore. Per lui, una buona organizzazione della famiglia nei termini di un armonioso e razionale regime di vita adeguato all'età dei figli è la migliore formula di disciplina.

Se inizialmente le proposte del pedagogista ucraino vengono guardate con sospetto dall'establishment, con la condanna della 'pedologia' avvenuta nel 1936 da parte del Comitato centrale del Partito comunista, Makarenko viene ad assurgere a sempre maggior credito, in quanto la sua pedagogia incentrata sul collettivo si sposava bene con l'ideologia dominante fondata sul modello dei soviet che si stava imponendo in ogni settore del Paese sotto la forte spinta dello stalinismo. Il suo portato teorico viene quindi riconosciuto come autentica "pedagogia sovietica", la quale gode nello scorcio della vita del suo ideatore di un'egemonia incontrastata.

Uno dei limiti principali della stessa consiste nell'exasperazione dell'ambientalismo che lascia poco o per nulla spazio a fattori endogeni, di tipo biologico e psichico, nonché l'interpretazione di tutti i disordini mentali e comportamentali in termini esclusivamente sociologici.

2.4. Freinet

Ma passiamo ora a Célestin Freinet (1896–1966), il quale esprime una posizione un po' particolare nel contesto del movimento delle "scuole nuove", da lui tacciato di elitismo, in quanto non in grado di far fruire delle proposte innovative le classi meno abbienti, su cui egli accentrò la propria attenzione, propugnando e realizzando una 'pedagogia popolare'.

Il maestro-pedagogista francese, indefesso e intraprendente operatore sul campo in qualità di maestro di scuola elementare – malgrado una salute precaria, dovuta ai postumi di una grave ferita contratta durante il primo conflitto mondiale – parte con il rilevare l'irrazionalità della scuola tradizionale, identificata con un'istituzione chiusa, fine a se stessa, la quale costringe gli allievi a scindere la propria esperienza in compartimenti stagni vissuti in maniera disarticolata: mondo familiare, sfera scolastica, ambiente extra-scolastico. In pratica, quando giunge a scuola, l'alunno, lascia fuori dall'aula non solo il cappotto da appendere all'attaccapanni posto nel corridoio, ma si vede costretto a spogliarsi anche del bagaglio conoscitivo ed esperienziale che si porta appresso da casa e ha accumulato nel rapporto con il proprio ambiente socioculturale. In un modello così concepito la scuola appare inadeguata ad affrontare i problemi posti dalla società contemporanea, in quanto, piuttosto che rivolger-

si alla preparazione di uomini attivi e critici, essa si concentra sull' "addestramento" degli allievi, in base a contenuti ripescati da un passato lontano, distaccati dalla realtà presente.

La scuola pubblica, che era ancora valida per il periodo 1890-1914, è oggi ferma a una concezione pedagogica, tecnica, intellettuale e morale ormai superata, non risponde più né al modo di vita né alle aspirazioni di un proletariato che acquista sempre maggiore coscienza del suo ruolo storico e umano.

Questa scuola non prepara più alla vita; non è rivolta verso l'avvenire e neppure verso il presente; si ostina in un passato finito.⁴⁷

Per porre rimedio a un simile stato di cose e in linea di continuità con Dewey, Freinet opera un cambiamento di rotta radicale, proponendo una scuola 'viva' – termine da lui preferito ad 'attiva' – in stretto rapporto ed interazione con l'ambiente: "Non si trattava di una scuola attiva più o meno mistica (...) ma si trattava semplicemente di una scuola viva, che continuava naturalmente la vita della famiglia, del villaggio, dell'ambiente sociale".⁴⁸

In una prospettiva del genere non esiste più distinzione fra esperienza scolastica ed extra-scolastica: la scuola diventa un momento integrante e significativo dell'esistenza globale dell'individuo, considerata nella sua unitarietà di pensiero e d'azione.

Al centro dell'azione pedagogica non viene posto il maestro, bensì il bambino con i suoi bisogni e i suoi interessi reali. Ciò non significa affatto adesione allo spontaneismo o all'anarchismo; infatti, la figura dell'insegnante non scompare del tutto, ma è presente come sostegno e guida del cammino di crescita intrapreso e costruito dal fanciullo.

Per ottenere i traguardi auspicati si fa leva sulla responsabilità e sull'impegno dell'individuo e del gruppo, sollecitando il lavoro a scuola verso la direzione cooperativistica e far sì che ogni componente della 'comunità educante' assuma un'autodisciplina e un atteggiamento improntato a solidarietà e a collaborazione, pur nel coltivare parallelamente le proprie doti e le singole caratteristiche personali. L'organizzazione laboratoriale e cooperativa delle attività darà in questo modo origine a un ambiente didattico di grande laboriosità intersoggettiva con un orizzonte motivazionale condiviso, in cui il valore della prestazione e del progetto è accreditato dalla soddisfazione di ciascuno e di tutti.

Le cosiddette "tecniche Freinet", comprendenti il *testo libero*, la *stampa tipografica in classe*, il *giornale scolastico*, la *corrispondenza interscolastica*, le *scatole di lavoro per esperimenti*, gli *schedari autocorrettivi* e le *schede progressive*, i *piani di lavoro* con la differenziazione dei percorsi formativi (per renderli 'su misura' della scolaresca), sono improntate tutte al principio del

47 C. Freinet, *La scuola moderna francese e Le invarianti pedagogiche*, in Freinet C., *La scuola del popolo*, Editori Riuniti, Roma, 1973, p. 25.

48 É. Freinet, *Nascita di una pedagogia popolare*, Editori Riuniti, Roma, 1975, p. 41. "Ma il rinnovamento scolastico comporta una approfondita riconsiderazione della pedagogia, un cambiamento radicale nelle tecniche di lavoro e di vita, un cambiamento di tendenza (...) senza cui la riforma scolastica resterà velleità e illusione. Non si tratterebbe, in effetti, di un semplice rinnovamento tecnico. Se fosse sufficiente cambiare il manuale o rivedere formalmente le lezioni, l'opposizione dei maestri potrebbe essere solo formale e passeggera. Ma è tutta la concezione dell'apprendimento che dobbiamo cambiare. Tutto deve essere riconsiderato" (C. Freinet, *Destino della pedagogia Freinet*, in Freinet É., op. cit., pp. 7-8). "Non presentiamo un nuovo metodo pedagogico. Andiamo al di là dei metodi. Ritroviamo la vita. Vi lorgete a spiegare la morale o la grammatica, vi spolmonate, vi esaurite a far lezioni di calcolo, di scienze e di storia: il ragazzo non abbozza, non ha sete. Mediante le nostre tecniche diamo al ragazzo il desiderio permanente – che gli è del resto naturale – di conoscere, di agire, di creare. Ci basta nutrire questo bisogno invece di condurlo di nuovo nel ginepraio della scolastica" (C. Freinet, *La scuola del fare*. Vol. 2, *Metodi e tecniche*, a cura di R. Eynard, Emme Edizioni, Milano, 1978, p.8). Cfr. C. Freinet, *I detti di Matteo. Una moderna pedagogia del buon senso*, La Nuova Italia, Firenze, 1962.

“tâtonnement expérimental” e rappresentano un armamentario particolarmente ricco cui ispirarsi per dinamizzare la didattica dentro la scuola e nell’extrascuola.

Per il pedagogista francese la qualità dell’organizzazione del processo d’insegnamento-apprendimento, da fondarsi su basi cooperativistiche, costituisce il fattore preponderante per l’instaurazione di un clima in classe sereno e armonico, antidoto all’indisciplina, al disordine e alla demotivazione.

Diciamo subito – prima delle spiegazioni tecniche che offriremo in seguito – che la vera disciplina non si instaura dal di fuori, secondo regole prestabilite, col loro corteo di divieti e di punizioni. Essa sarà la naturale conseguenza di una buona organizzazione del lavoro cooperativo e del clima morale della classe. L’esperienza ci ha dimostrato che quando la classe sia ben strutturata, quando i ragazzi, individualmente o a gruppi, si trovino tutti occupati in un lavoro interessante, che si inserisce nel quadro della vita della classe, perveniamo allora all’armonia quasi ideale. Non può darsi disordine altro che se l’organizzazione del lavoro lasci a desiderare, e il ragazzo non sia conquistato da una attività non rispondente ai suoi desideri e alle sue possibilità. Uno dei maggiori vantaggi delle nostre tecniche consiste nel regolare definitivamente il problema della disciplina scolastica, creando un ambiente eminentemente educativo ed umano.⁴⁹

Ma Freinet va oltre l’impegno come insegnante e oltre la riflessione pedagogica sulla propria metodologia: basti menzionare anche l’intensa attività divulgativa, sindacale e di promozione di una rete nazionale e internazionale del movimento cooperativo, che ha dato origine alla Cooperativa dell’insegnamento laico (CEL), nonché l’ispirazione dei Centri di esercitazione ai metodi dell’educazione attiva (CEMEA), ancora oggi molto attivi e propositivi in vari paesi come la Francia, l’Italia e la Svizzera. È stato correttamente osservato che:

Le génie de Freinet a été aussi de bien comprendre, ou plutôt de bien "vivre", avant de le théoriser, l’isomorphisme indispensable entre la pratique des élèves et celle des maîtres. Le "mouvement Freinet" est un mouvement coopératif ; c’est la mise volontaire en commun des réflexions et des productions ; ce sont les luttes qui, autour de Freinet, tissent la réalité même de son mouvement. La Coopérative d’enseignement laïque (CEL), instrument de production et de diffusion de la documentation et du matériel, est le prolongement concret du mouvement.

Freinet montrait ainsi par l’action ce que peut la volonté commune des maîtres dans un système hiérarchique isolant l’individu face à l’inspection. D’une certaine manière, c’est la constitution d’un autre pouvoir pédagogique, face au pouvoir officiel, qui caractérise l’école coopérative du mouvement Freinet, tout comme, au sein de la classe, le pouvoir est transféré, dans la mesure du possible, aux élèves eux-mêmes. Freinet apporte aussi la démonstration de la capacité novatrice de son mouvement et de son aptitude à créer les conditions du progrès en pédagogie. Alors que les textes officiels sont incapables de promouvoir l’innovation, le mouvement Freinet administre la preuve, par l’action, que la libre association des praticiens possède un dynamisme créateur et multiplicateur.⁵⁰

49 C. Freinet, *Le mie tecniche*, La Nuova Italia, Firenze, 1990, p. 37. “Tutta la nostra pedagogia è a base di strumenti e di tecniche. Sono questi strumenti e queste tecniche a modificare l’atmosfera della vostra classe, e perciò anche il vostro comportamento, rendendo possibile quello spirito di liberazione e di formazione che ispira le nostre innovazioni. Poiché, ovviamente, questo materiale e queste tecniche dovranno venir adoperate per un certo scopo e con un certo spirito, appunto quelli già da noi definiti: formare individui colti e ricchi di possibilità” (C. Freinet, *Ibidem*, p. 103).

50 L. Legrand, *Célestin Freinet : un créateur engagé au service de l’école populaire*, in “Perspectives” : Revue trimestrielle d’éducation comparée (Paris, UNESCO : Bureau international d’éducation), vol. XXIII, no 1-2, mars-juin 1993 p. 407-423. ©UNESCO: Bureau international d’éducation, 2000.

Punto saliente del pensiero freinetiano è la convinzione secondo la quale non può cogliere e produrre alcun miglioramento duraturo nella scuola, senza un mutamento sostanziale della società di cui la prima fa parte e da cui dipende; si tratta di una impostazione interpretativa che richiede la necessità di un intervento istituzionale e politico.

L'autore in questione si fa strenuo propugnatore di una "pedagogia liberatrice" rivolta prioritariamente alle classi operaie, le cui finalità si articolano in una duplice direzione:

1. *fine pedagogico*: estrinsecare e potenziare al massimo le attitudini, le qualità e la creatività dell'alunno, allo scopo di realizzarne l'armonia individuale in quella sociale. La meta da raggiungere per il bambino è infatti la collettività cui appartiene.
2. *fine politico-sociale*: emancipazione del proletariato e raggiungimento di una società più giusta, secondo i principi di una visione socialista della stessa.

L'attività di liberazione non è ritenuta appannaggio di una ristretta élite, ma viene assegnata come compito ad un movimento di massa proveniente dal basso, che mobiliti i diretti interessati. In maniera ben più radicale di Dewey si afferma una linea di continuità, o meglio una necessaria complementarità fra educazione e impegno politico-sindacale, pur senza confondere o sfumare l'una nell'altro. Infatti, Freinet è attento a distinguere i due piani, annettendo la priorità assoluta, all'interno della scuola, al discorso pedagogico, il quale costituisce il punto di partenza della sua azione, su cui, per forza di cose (si veda il legame inscindibile fra sistema scolastico e organizzazione sociale suinducato), s'innesta necessariamente un intervento di tipo politico, affinché le idee e le istanze della nuova pedagogia popolare facciano breccia e vengano sostenute dalle masse proletarie, in funzione di una maggiore incisività e garanzia per la loro effettiva realizzazione ed emancipazione.

Chiariamo prima di tutto un fatto: siamo dei pedagogisti e non dei politici. Nelle nostre ricerche non siamo mai partiti da un punto di vista politico, il che a nostro avviso sarebbe un'eresia.

Ricordiamo il nostro punto di vista pedagogico, più volte enunciato: la funzione educativa non deve essere affatto limitata alle mura di una scuola; al contrario essa è condizionata soprattutto dalla condizione socioeconomica, e quindi psicologica, dei bambini.

Infatti l'organizzazione tecnica, fermento e mezzo di rinnovamento scolastico, non riguarda soltanto la scuola, non è un fatto esclusivamente pedagogico, è soprattutto sociale e quindi politico.

Nell'attuale congiuntura sarebbe un crimine ed un errore ostinarsi a fare della pedagogia pura. La difesa delle nostre tecniche (...) si fa su due fronti contemporanei: sul fronte pedagogico e scolastico (...) e sul fronte politico e sociale per la difesa delle libertà democratiche e proletarie.⁵¹

Freinet evita, per altro, di prendere le mosse da un preciso assunto partitico, escludente quanti non condividessero simile scelta di campo ideologico, per lasciar invece aperte le porte a tutti coloro che sentono l'impellente esigenza di rinnovare profondamente la scuola e la società. Nelle indicazioni dell'orientamento politico da assumere si comprende e vien così giustificata una certa indeterminatezza da parte del pedagogista francese, volta a non irrigidire il movimento da lui ideato, per dar modo ad ogni aderente di trovare i canali ritenuti

51 É. Freinet, *Nascita di una pedagogia popolare*, Editori Riuniti, Roma, 1975, pp. 264, 288, 271, 311. "Tocca a noi mostrare, provare, gridare che l'educazione che vorremmo dare, così come i nostri migliori pedagogisti la definiscono, presuppone la realizzazione di certe condizioni materiali e sociali senza le quali il nostro sforzo resterà votato all'impotenza. È per questo che siamo spinti a riportare nella vita sociale tutti i problemi pedagogici che esaminiamo e di studiare non solo le realizzazioni pedagogiche, ma anche i problemi materiali e sociali che condizionano tali realizzazioni" (É. Freinet, *Ibidem*, p. 103).

più idonei atti a concretizzare i principi educativi ispiratori. Nella CEL (*Coopérative de l'Enseignement Laïc*) troviamo così affiancati: cattolici, laici, marxisti accomunati dal lavoro cooperativo di scambio e discussione, in vista della meta comune costituita dalla trasformazione del sistema scolastico e della realtà sociale.⁵²

In sintesi, con Freinet si afferma e si ribadisce una stretta connessione fra educazione e politica, nell'intento di promuovere un sostanziale mutamento dell'assetto formativo, strutturale e politico della scuola, concepita come istituzione centrale nel processo di democratizzazione della società. In tal senso egli può essere annoverato tra i padri fondatori della pedagogia istituzionale,⁵³ il cui contributo è di grande rilevanza nell'ambito dell'attuale educazione alla cittadinanza attiva.

2.5. Freire

Veniamo così ad un altro autore che merita un'attenta considerazione entro il quadro storico-pedagogico di cui stiamo discutendo. Si tratta di Paulo Freire (1921–1997), il quale interpreta l'educazione come pratica della libertà. In base a tale angolatura, il compito principale della scuola è l'alfabetizzazione intesa non tanto e non solo come insegnamento della lettura e della scrittura, ma come presa di coscienza critica delle tensioni e delle contraddizioni del mondo cui si appartiene. Se così orientata, l'alfabetizzazione può produrre una progettualità tesa al superamento di simili tensioni e contraddizioni, per conseguire così l'emancipazione liberatrice delle migliori facoltà umane.

In questo umanesimo pedagogico, nessuno insegna niente a nessuno unidirezionalmente: tutti invece possono imparare gli uni dagli altri, in una circolarità euristica ed ermeneutica votata alla crescita personale e comunitaria. Secondo l'accezione freireriana, nella prospettiva politica c'è, infatti, una componente pedagogica, così come nel pedagogico vi è il segno del politico. Così, la pedagogia proposta dal nostro autore si basa su un metodo partecipativo alimentato dal vettore (auto)educativo proteso alla liberazione emancipatrice in senso psico-sociale e socioculturale.

L'educatore non è solo colui che educa, ma colui che, mentre educa, è educato nel dialogo con l'educando, il quale a sua volta, mentre è educato, anche educa. Ambedue così diventano soggetti del processo in cui crescono insieme (...)

A questo punto nessuno educa nessuno, e neppure se stesso: gli uomini si educano in comunione, attraverso la mediazione del mondo.⁵⁴

L'originalità del 'metodo Paulo Freire' non risiede solo nell'efficacia dei metodi per alfabetizzare, ma soprattutto nella novità dei suoi contenuti per 'coscientizzare'. Non si tratta solo di

52 "Ma noi non abbiamo la pretesa, né l'avremo, di fare della nostra cooperativa [CEL] e del nostro gruppo una nuova associazione con un suo proprio destino, con suoi mezzi di azione e suoi fini. (...) ci consideriamo unicamente un organismo di studi pedagogici (...) Sta ai nostri aderenti lottare in seguito, *come essi vorranno*, sul piano politico e sociale e all'interno dei loro gruppi, affinché possano realizzarsi un giorno i sogni generosi dei pedagogisti" (É. Freinet, op. cit., p. 125).

53 F. Thébaudin et F. Oury, *Pédagogie institutionnelle*, Ed. Matrice, Paris, 1995; J. Ardoine et R. Lourau, *Les pédagogies institutionnelles*, PUF, Paris, 1994; A. Vasquez et F. Oury, *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, F. Maspero, Paris, 1982; R. Hess, *La pédagogie institutionnelle aujourd'hui*, Delarge, Paris, 1975; M. Lobrot, *La pédagogie institutionnelle. L'école vers l'autogestion*, Gauthier-Villars, Paris, 1972.

54 P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, A. Mondadori, Milano, 1971, p. 94; Cfr. P. Freire, *L'educazione come pratica della libertà*, A. Mondadori, Milano, 1973.

fornire all'adulto emarginato una tecnica nuova e superiore di comunicazione (lettura e scrittura). Si tratta di farlo passare a una nuova coscienza della sua situazione e della sua possibilità di liberarsene. La coscientizzazione nasce in un determinato contesto pedagogico e presenta caratteristiche originali:

1. Con le nuove tecniche si apprende una nuova visione del mondo, la quale comporta una critica della situazione presente e la relativa ricerca di superamento, i cui cammini non sono imposti, ma lasciati alla capacità creatrice della coscienza "liberata";
2. Non si coscientizza un individuo isolato, bensì una comunità, quando è tutta solidale rispetto a una situazione-limite comune.⁵⁵

Non stupisce dunque che il pensiero di Freire sia improntato all'interdisciplinarietà e all'interculturalità, in quanto attraversa le frontiere delle discipline e delle culture, per attingere dalle varie fonti quegli indizi e quegli strumenti utili per interpretare il mondo e per trasformarlo nella direzione della ragione e della umanità. In questa visione di sintesi, pare dunque scorretto ridurre il suo lavoro o circoscrivere la sua proposta a un insieme di tecniche per alfabetizzare le popolazioni meno abbienti e più svantaggiate; la sua è piuttosto un'impostazione globale che vede al suo centro la comunità, per fornire alla gente "comune" (in particolare ai più umili, poveri e deboli) solide attrezzature intellettuali e riflessive compreso un valido strumentario espressivo-comunicativo che ne accresca il potere decisionale e l'autonomia di pensiero e d'azione. Considerato a grandi linee, il metodo suggerito e applicato da Paulo Freire si articola in tre fasi:

la fase della *Ricerca*: scoperta dell'universo del vocabolario mediante le parole e i temi generatori connessi alla vita quotidiana dell'alfabetizzazione, intesa nel senso esistenziale e sociale del termine;

la fase della *Tematizzazione*: i temi risultanti dalla conoscenza iniziale sono codificati e decodificati, creando così una presa di coscienza circa il loro significato psico-sociale e politico-culturale; ne consegue che nuovi temi generatori possono essere identificati e sviluppati. Sul piano tecnico vi è l'elaborazione di mappe per la codificazione dei gruppi fonetici come aiuto alla lettura e alla scrittura;

la fase della *Problematizzazione*: dove si sviluppano le azioni concrete per superare situazioni sociali, politiche, culturali alienanti o bloccate. L'abilità di leggere e scrivere si converte in strumento di lotta, in attività politica e sociale.

L'educazione diventa così un atto politico (trasformazione della realtà), conoscitivo (costruzione di una conoscenza prassica) e insieme creativo (ricerca di soluzioni originali) all'interno di un procedimento costruttivistico, dove tutti fanno qualcosa e sono in grado di apportare un contributo personale, che diventa così l'artefice del proprio sapere e di un autentico processo di liberazione. In questa visione, si assiste a una chiara e forte responsabilizzazione del soggetto, il quale è chiamato a contribuire attivamente al conseguimento di traguardi significativi per sé e per l'intera comunità cui appartiene.

Non sfuggerà certamente come il quadro ricostruito venga a inserirsi in una "pedagogia per progetti", dove il fulcro è costituito dalla vita stessa, che è l'autentico motore di apprendimento e di motivazione, visto che si attinge direttamente dal cuore delle vicende e le que-

55 L. Bimbi, Prefazione all'edizione italiana de' *La pedagogia degli oppressi* di P. Freire, op. cit., pp. 10-11.

stioni sono ritenute rilevanti proprio perché esistenzialmente vissute e pregnanti. E non sfuggirà nemmeno come tutto questo si regga sulla “pedagogia del dialogo”, in quanto l’educazione viene sostanzialmente intesa come un atto dialogico, dove quel che conta è il pieno rispetto dell’Altro: infatti, nel momento stesso in cui l’educatore o il docente insegna, egli sta nel contempo apprendendo dai suoi interlocutori, in una dinamica che valorizza la circolarità e l’orizzontalità degli scambi in una dichiarata e decisa opzione preferenziale per la partecipazione e la cooperazione.

Nella visione utopistica di Freire e nella sua proposta di intraprendere in prima persona e creativamente un percorso di liberazione dai condizionamenti penalizzanti e dalle saturazioni coartanti della realtà attuale, risiede coerentemente un progetto di ‘educazione alla cittadinanza attiva’, corroborato dall’applicazione concreta di un sistema di democrazia partecipativa. Questo specifico clima democratico va insediato all’interno della stessa istituzione scolastica, la quale viene concepita come una palestra dove esercitare e respirare la situazione di partecipazione attiva e appunto “democratica”, invece di pensarla come un luogo dove impartire lezioni o, peggio, lanciarsi in discorsi sulla democrazia tanto magniloquenti, quanto vacui e poco efficaci. Ma è chiaro che un auspicato cambiamento così sostanziale richiede un intenso e approfondito lavoro educativo improntato alla pazienza storica, giacché i traguardi e i frutti dell’educazione comportano tempi a medio-lungo termine, se si vuole che il cambiamento desiderato abbia modo di attecchire effettivamente e non sia soltanto una volatile chimera passeggera.

Freire fu, dunque, fedele all’idea di utopia e fu nel contempo un guardiano della speranza, sognando la possibilità di un mondo migliore, per esempio con la prefigurazione di una scuola con un altro “volto”: più felice, più fraterno, più democratico. In sostanza, egli insistette sull’opportunità e sulla necessità stessa di cambiare lo *status quo*, per alimentare la capacità di prospettare una nuova realtà volutamente più umana, meno ingiusta e più egualitaria.

2.6 Dolci

Agli autori cui abbiamo fatto fin qui riferimento dobbiamo però aggiungere brevemente un altro che si iscrive direttamente nel panorama tracciato da Freire. Si tratta di Danilo Dolci (1924–1997), il pedagogista militante la cui attività si è ispirata ai valori appena ricordati e che conosceva bene il pressoché coetaneo Paulo Freire (per inciso, a entrambi l’Università di Bologna ha conferito la laurea *honoris causa* in scienze dell’educazione). Dolci si è distinto per il suo infaticabile impegno civile profuso ininterrottamente per quarantacinque anni in quella Sicilia di adozione, lui provenendo dal Trentino da cui era originario. In Sicilia egli diede avvio a una battaglia personale e, appunto, “pedagogica” contro la criminalità organizzata, contribuendo a creare un solido fronte antimafia che ha puntato con decisione sull’emancipazione culturale, sociale e politica di contadini, pescatori e artigiani senza voce di quella terra. Il suo punto di forza è stata la “maieutica”, scelta come metodo fondamentale per cercare di ribaltare rapporti di potere e di dominio basati sull’intimidazione, sulla violenza e sull’unidirezionalità trasmissiva. A tutto questo Dolci contrapponeva una pugnace nonviolenza contrassegnata da una militanza attiva capace di dar luogo a manifestazioni popolari e a mobilitazioni civili affidate alla parola e alla testimonianza e certamente mai alla forza fisica, applicando, ad esempio e di persona, lo strumento del digiuno di protesta.

Dolci è stato, per certi aspetti, un visionario e un sognatore anche lui, come Freire, un pedagogo pronto a scrivere poesie, per incidere significativamente in una realtà abitata da “banditi” e da “industriali” senza scrupoli. Si legga quanto segue:

Sbrecciare il dominio

Ogni volta sperimento come, nel contesto di una struttura che veramente favorisce la creatività personale e di gruppo, ogni giovane è gioiosamente meravigliato di quanto riesce a esprimere e ascoltare; mi chiedo in qual modo sia possibile consolidare, approfondire e moltiplicare ampliando queste occasioni affinché riescano a inceppare e sbrecciare i meccanismi del dominio, tuttora vastamente imperanti: per riuscire a interrompere il circolo vizioso fra dilagante necrofilia inconfessata, disperazione per mancata creatività e informazione deformata, aberrante.⁵⁶

Ciascuno cresce solo se sognato⁵⁷

C'è chi insegna
guidando gli altri come cavalli
passo per passo:
forse c'è chi si sente soddisfatto
così guidato.
C'è chi insegna lodando
quanto trova di buono e divertendo:
c'è pure chi si sente soddisfatto
essendo incoraggiato.
C'è pure chi educa, senza nascondere
l'assurdo ch'è nel mondo, aperto ad ogni
sviluppo ma cercando
d'esser franco all'altro come a sé,
sognando gli altri come ora non sono:
ciascuno cresce solo se sognato.

3. Attualità e prospettive

La rapida carrellata storica presentata aveva lo scopo di recuperare alcune pietre miliari del pensiero pedagogico e delle esperienze formative più significative della tradizione educativa occidentale. Si tratta, per inciso, di un excursus certamente parziale e niente affatto esaustivo, perché mancano sicuramente diverse altre figure e testimonianze: si pensi, solo per fare qualche esempio, a Don Bosco e a Don Lorenzo Milani che potrebbe essere benissimo annoverati nella panoramica qui sommariamente tracciata, al di là in questo caso della loro matrice religiosa.

Ora è giunto il momento di sintetizzare taluni tratti salienti dell'esperienza del Villaggio Scuola Sandro Cagnola condotta alla Rasa di Varese che manifestano degli addentellati o delle affinità con questa prestigiosa tradizione.

⁵⁶ D. Dolci, *Dal trasmettere al comunicare*, Ed. Sonda, Torino, 1988.

⁵⁷ D. Dolci, *Poema umano*, Einaudi, Torino, 1988, p. 105.

Per essere più incisivi si procederà per punti e forse con un eccesso di schematismo, adottato semplicemente per facilitare al lettore il reperimento di questi elementi distintivi da inserire in un orizzonte di senso non troppo prolisso e dispersivo. Ciò che si vuole è suggerire alcune linee di sviluppo e precisi tracciati metodologici per ispirare proficuamente le pratiche pedagogiche rivolte alle nuove generazioni, soprattutto a chi si trovi in condizioni disagiate e di svantaggio socioculturale.

Ebbene, il primo tratto che mi sembra accomuni l'elaborazione concettuale e l'opera educativa degli autori presi in esame con l'iniziativa realizzata alla Rasa di Varese fra il 1947 e il 1963 consiste nel "principio di educabilità". Esso consiste nel credere fermamente nelle capacità realizzative e nelle potenzialità evolutive dei soggetti coinvolti nel processo di formazione, nel nostro caso improntato al modello dei convitti della Rinascita di Milano e allo spirito degli ideali democratici della Resistenza, rivolto a centinaia di bambini e di ragazzi orfani, disagiati o in difficoltà (molti figli di caduti partigiani e vittime delle conseguenze della guerra e del duro periodo postbellico). Si tratta in pratica del solido convincimento nella prospettiva di riscatto dei meno abbienti, dei meno avvezzi ai sistemi e alle pratiche scolastiche, di chi appare refrattario (o per condizione socioeconomica o per assunzione di atteggiamenti devianti) ad entrare in un progetto di realizzazione personale basato sull'istruzione e sulla cultura. Ci troviamo al cospetto di un principio euristico essenziale in forza del quale l'educatore assume su di sé una imprescindibile responsabilità pedagogica volta ad escogitare con caparbietà le mediazioni più innovative e creative per trasformare le predizioni o le diagnosi attribuite da altri a soggetti ritenuti "ineducabili" in un progetto che facesse rientrare quest'ultimi in un postulato di educabilità, che equivale a sostenerne l'inclusione sociale, politica, culturale. Significa puntare ostinatamente – anche al di là di qualsiasi "evidenza" – sulla possibilità di un cambiamento effettivo all'insegna di una crescita, di un riscatto, addirittura di una redenzione da sostenere e accompagnare con la ferma convinzione nella riuscita di un tale traguardo.

Ma uno "sguardo comprensivo" o una postura proattivamente militante/ingaggiata di questo tipo, assimilabile per analogia all'istanza di fondo cui si ispirava Don Milani per dar conto della sua relazione con gli alunni della propria Scuola di Barbiana (sintetizzata nella scritta a lui tanto cara, "I care": tu mi stai a cuore, mi importa di te, sono coinvolto pienamente nel tuo/nostro processo di crescita, vale a dire tutto al contrario dell'indifferenza, del distacco, del formalismo programmatico e burocratico), corre il rischio di sfociare nel delirio di onnipotenza o nella manipolazione, come abbiamo visto secondo una data interpretazione del rapporto fra precettore ed educando così come sibillamente impostato da Rousseau. Onde evitare simile deriva, occorre associare al 'postulato di educabilità' il "principio di libertà" del soggetto in formazione, riconoscendogli la piena autonomia nell'aderire o meno alla proposta educativa suggeritagli, vale a dire mettendo in conto, in qualità di educatore, il fatto che il destinatario del proprio intervento non reagisca nell'ordine della reciprocità o della "riconoscenza", magari decidendo di andare nella direzione opposta di quella auspicata per lui, senza peraltro che anche in questo caso venga meno l'atteggiamento di premurosa sostegno motivazionale del professionista nei confronti della ricerca di un traguardo realizzativo del bambino o del ragazzo assegnatogli. Ciò rimanda all'assunzione di un segno di modestia da parte del primo, il quale dovrebbe idealmente sganciarsi da un'idea di accanimento "redentivo" senza pretendere adesione a tutti i costi e tantomeno sottomissione ai propri intenti progettuali, sopportando la frustrazione di un esito ben diverso da quanto perorato o di una evidente ricusa di quanto offerto o consigliato.

Le vrai pari éducatif c'est celui de l'éducabilité associé à celui de la non-réciprocité: tout faire pour que l'autre réussisse, s'obstiner à inventer tous les moyens possibles pour qu'il apprenne mais en sachant que c'est lui qui apprend et que, tout en exigeant le meilleur, je dois me préparer à accepter le pire... et surtout à continuer à exiger le meilleur après avoir accepté le pire! Admettre que le principe d'éducabilité soit constamment mis en échec sans, pour autant, y renoncer.

È in questa dialettica fra propensione all'educabilità del formatore e riconoscimento dell'intrinseca libertà di chi apprende che si gioca il dilemma etico e politico con cui il primo è costantemente confrontato nell'esercizio del proprio ruolo. Egli, infatti, è chiamato a rispondere ineludibilmente a queste due questioni essenziali:

suis-je prêt à faire le pari de l'éducabilité de tous et à mettre en oeuvre toutes les connaissances dont je dispose et toute l'imagination dont je suis capable pour y parvenir? Suis-je prêt à accepter que l'autre échappe à mon projet, ne me paye ni en reconnaissance, ni en soumission, puisse se dégager de mon influence... sans, pour autant, lui en vouloir ni abandonner ma détermination?⁵⁸

Ebbene, io credo che Sergio e Rosina Rossi, unitamente ai loro collaboratori, abbiano ben incarnato questi due principi, credendo fermamente in una possibilità di riscatto mediante l'educazione di bambini e ragazzi socioculturalmente sfavoriti o bollati con qualche stigma di marginalizzazione. Ciò risulta ancora più valido e credibile alla luce di un tratto distintivo della loro esperienza/testimonianza, vale a dire l'applicazione in prima persona della forza educativa dell'esempio: non si sono limitati a perorare teoricamente una causa o a declamare astrattamente degli indirizzi pedagogici, ma si sono "sporcati le mani" ingaggiandosi in prima linea in un'impresa dove si sono spesi anima e corpo, con il coinvolgimento totale nella vita della Scuola-convitto, che per la sua residenzialità implicava una permanenza costante a tempo pieno, anzi 24 ore su 24. Una simile opzione – analogamente a tante "scuole nuove" e in sintonia con la presa in carico a tutto campo di Pestalozzi – non solo ha comportato un massiccio incremento educativo investito nel futuro degli ospiti sopraggiunti alla Rasa per compensarne le carenze deprivative (secondo il postulato che l'educazione fosse un potente antidoto alla condizione socio-economica meno abbiente e di svantaggio socioculturale), ma ha significato puntare con convinzione sull'idea di comunità educante. Quest'ultima è stata il motore e la stessa struttura portante dell'intero disegno progettuale condotto sulle colline varesine, ponendo i ragazzi nella condizione di vivere sulla propria pelle, in presa diretta, alcune dinamiche negoziali, gestionali e di risoluzione dei conflitti in vista di un esercizio democratico di co-costruzione di significati e di traguardi condivisi entro una cornice partecipativa. Proprio questa costante e giornaliera condivisione delle attività scolastiche, ricreative e della quotidianità ha avuto senza dubbio un ruolo centrale nell'incrementare la coscienza civile e le competenze etico-politiche nelle nuove generazioni che l'hanno sperimentata; non è un caso che gli alunni si chiamassero "cittadini", giacché è per l'appunto grazie a una simile palestra di esercitazione alla democrazia – attraverso i piccoli e grandi eventi della vita quotidiana e sulla scorta delle banali o importanti decisioni legate alla convivenza prolungata – che si è concretizzata fattivamente ed efficacemente una autentica educazione alla cittadinanza, come attestano ancora oggi le dichiarazioni degli "ex-cittadini" stessi.⁵⁹ Si è trattato dun-

58 <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/educabilite.htm>

59 Vedi documentario «La Rasa» di Bruno Bergomi e Enzo Ferrari, andato in onda il 24 marzo 2007 nell'ambito dell'emissione «Buonasera Weekend», Radiotelevisione della Svizzera Italiana, 2007, durata: 18' 38".

que di un esperimento fondato su una microsocietà democratica, alla stregua di un'istituzione che autoapprende nella cooperazione attiva di tutti i suoi membri, proprio nello spirito migliore dell'Attivismo pedagogico.

In questo orizzonte di significato si fa intravedere la robusta opzione educativa tesa ad offrire agli ospiti della Scuola-convitto innumerevoli occasioni d'impregnazione alla responsabilità, affinché il senso civico emerga da vive esperienze maturate sulla propria pelle da ciascuno e dal coinvolgimento in un processo decisionale che riguardi tutti i membri della comunità, impegnata nella pratica quotidiana e nella costruzione concreta di una cittadinanza attiva fondata empiricamente sui principi della democrazia diretta, e non per una semplice, automatica derivazione da formule predicatorie, moralistiche e astratte. Con uno spirito interpersonale del genere non sorprende che lo stesso si riverberi anche nella relazione fondamentale fra insegnanti/educatori e allievi/educandi, con l'istituzione voluta e costantemente perseguita di rapporti sostanzialmente dialogici e democratici, improntati ai valori di giustizia, eguaglianza, equità, rispetto reciproco.

Sebbene la dimensione collettiva fosse un ingrediente centrale richiamando quanto realizzato da Makarenko, a differenza dell'impostazione di quest'ultimo alla Rasa essa ha assunto una valenza meno "totalizzante" e onnicomprensiva, in quanto, insieme all'importante impulso alla socializzazione attraverso le disparate mansioni e occasioni comunitarie vi era l'attenzione a curare la prospettiva evolutiva di ciascuno, nell'applicazione ottimale di un'equilibrata dialettica fra, da una parte, la propensione alla coscienza collettiva e alla partecipazione e, dall'altra, la tensione a coltivare le attitudini e le inclinazioni personali in un'ottica di differenziazione e individualizzazione pedagogica. Una scuola su misura quindi, capace di compenetrare i due orientamenti ritenuti da Dewey fondamentali nel processo educativo, vale a dire il vettore sociale, rispettivamente quello psicologico, come abbiamo visto in precedenza. La differenziazione dell'insegnamento-apprendimento scardina in pratica l'immagine di classe monolitica e di trattamento uniforme della scolaresca sulla scorta di una certa visione ingenua e semplicistica di egualitarismo, che in sostanza spesso non fa altro che riprodurre o addirittura accentuare le disparità, per mettere in luce (soprattutto con l'ausilio dell'osservazione e della progettazione psico-pedagogica) le peculiarità soggettive nei modi, nei tempi, nei ritmi di apprendere e con la presa in considerazione delle motivazioni e dei bisogni/interessi degli allievi. Il contemperare le differenze individuali con la prospettiva sociale ha dato origine a un'impostazione educativa che si può sintetizzare con la formula: diversità nell'unità e unità nella diversità.

Nell'impresa varesina è altresì riconoscibile un'applicazione dell'approccio maieutico di origine socratica e con le varie declinazioni che abbiamo visto, in quanto vi è l'intento dichiarato di far leva sulle risorse intrinseche del soggetto in formazione affinché egli potesse scoprirne tutte le valenze accrescitive in una sorta di auto-etero-coscientizzazione, attraverso la scoperta di conoscenze sostanziali e l'impulso di esperienze significative offerte dall'allettante contesto ambientale a disposizione che muovessero dal patrimonio di potenzialità posseduto, abilmente evocato/sollecitato e amabilmente stimolato dagli educatori della colonia. Ma questo genere di maieutica, non si ferma allo sviluppo ottimale del potenziale individuale di ognuno, ma si muove nella direzione di una presa di coscienza più politico-collettiva, richiamando, sebbene in forma incipiente e in un microcosmo protetto le suggestioni di Paulo Freire e Danilo Dolci, prefigurando l'assunzione in prospettiva del ruolo di cittadini attivi e responsabili nei meandri della vita associativa più allargata del dopoguerra, così come veniva idealmente perorata dagli ambienti più innovativi dell'epoca anelanti a una palingenesi psico-socio-culturale.

Nell'ampio orizzonte formativo messo a disposizione è agevole riconoscere un ulteriore tratto distintivo: la pratica di un'educazione onnivalete caratterizzata dall'assunto di concepire globalmente la crescita dei bambini e dei (pre)adolescenti coinvolti, puntando al massimo dispiegamento di tutte le loro facoltà costitutive, coltivate a tutto campo e in varie diramazioni evolutive. Attraverso l'applicazione di una pluralità di metodologie e di linguaggi si è in pratica cercato di portare al più elevato sviluppo le varie dimensioni che compongono l'ossatura sostanziale dell'essere umano, vale a dire: fisico-corporea, psico-cognitiva, affettiva ed emotiva, relazionale e sociale, artistico-estetica, etica e politica. Nel ricco ambiente naturale e culturale in cui è avvenuta la sperimentazione, si è operata un'oculata osmosi fra spazi interni ed esterni, nella sapiente e produttiva alternanza di lezioni tenute in classe e di attività all'aperto, di tipo ginnico-ricreativo, di esplorazione e scoperta nella natura, di giardinaggio-orticoltura, di allevamento di animali ... in perfetto spirito attivistico.

Spirito che si ritrova compiutamente anche nella particolare attenzione rivolta al campo artistico-espressivo, nel quale Sergio Rossi ha investito moltissime delle sue energie e del proprio entusiasmo, mettendo a disposizione il suo riconosciuto talento artistico-pittorico e le sue doti di grafico dei giovani ospiti, contagiati in questa sua passione, allietando fra l'altro i momenti conviviali con performance musicali grazie alla sua capacità di suonare sia la chitarra sia la fisarmonica. Accanto alle materie scolastiche, nelle proposte didattiche e nell'impostazione pedagogica di fondo, si conferisce pertanto grande rilevanza alla creatività, alimentata e incentivata mediante il disegno, la pittura, la musica, il teatro. Quest'ultimo ha arricchito significativamente l'offerta espressiva con la partecipazione di esponenti del Piccolo Teatro di Milano, in particolare con Virginio Puecher, assistente di Giorgio Strehler alla regia. Tali apporti qualificati professionalmente, oltre a costituire di per sé dei modelli esemplari per i "cittadini" del Villaggio-Scuola, li spingevano con un grosso impulso motivazionale a mettere in scena spettacoli teatrali dove esercitare e sviluppare le proprie capacità recitative e comunicative, tanto importanti per consolidare l'autostima e la fiducia in sé stessi.⁶⁰

Le spiccate doti grafico-pittorico di Sergio Rossi hanno altresì fornito un notevole supporto alla realizzazione con i ragazzi del giornale "Verso la Vita", nonché di varie produzioni grafiche – assai apprezzate anche al fuori della comunità educante –, grazie all'attivazione della tipografia all'interno del Villaggio, riverberando le tecniche principali di Freinet. Ciò, oltre ad appartenere ancora una volta alla pedagogia della domanda/ricerca piuttosto che della risposta/soluzione (cfr. metodo maieutico) e della problematizzazione della realtà per interrogarla e prenderne coscienza sviluppando un pensiero critico (Cfr. Freire, Dolci, Don Milani), attesta pure l'importanza attribuita alla parola (sia orale, sia scritta), intesa principalmente non alla stregua di esercizio scolastico, bensì come strumento di emancipazione/coscientizzazione per dare spessore e significato profondo ai contenuti esperienziali legati alla vita personale e comunitaria.

Il tutto in un'ambientazione che sapesse contemperare la serietà richiesta dall'impegno di studio e dalla responsabilità personale e collettiva, con la gioiosità e la ricreazione, ricono-

60 Tali stimoli funsero da trampolino di lancio per attori talentuosi del calibro di Gianni Magni (1941-1992), il quale "giunse al Villaggio nel 1952. Proprio qui ebbe modo di scoprire e di sviluppare le sue non comuni qualità artistiche, in particolare come mimo. Nel '59, appena diciottenne, si iscrisse alla scuola di recitazione del Piccolo Teatro di Milano, abbinandovi corsi di danza. Dette poi vita al primo gruppo cabarettistico italiano, 'I Gufi', con Lino Patrino, Nanni Svampa e Roberto Brivio" (C. Musso, *Educazione laica negli anni cinquanta. Il Villaggio "Sandro Cagnola" alla Rassa di Varese*, Edizioni Arterigere, Varese, 2010, p. 87).

scendo l'indispensabilità della valenza ludica per la crescita globale delle nuove generazioni, dove gioco e sforzo cognitivo non fossero necessariamente separati, ma idealmente integrati in un processo co-evolutivo.

Il clima generale riscontrabile alla Rasa di Varese rimanda anche a quella "famigliarità" ritenuta da Don Bosco (e prima di lui praticata da Pestalozzi) uno tra i principali fattori chiave per sostanziare correttamente il rapporto fra giovani e educatori, così che le istituzioni occupantesi del disagio giovanile diventassero, proprio in virtù di uno schietto spirito di famiglia, luoghi sereni, gioiosi e stimolanti, dove l'amorevolezza dei formatori la facesse da padrone come tratto della loro professionalità. Il prelado piemontese, fondatore dei Salesiani, concepiva così le Case di educazione destinate ai "giovani più abbandonati e pericolanti" (che egli andava a "raccattare" nelle carceri, sui cantieri, nelle botteghe, nelle piazze e nelle contrade di una Torino confrontata con la prima fase dell'industrializzazione), alla stregua di vere 'comunità' in cui fossero promossi il dialogo, la corresponsabilità di tutti, l'impegno civile, la crescita personale e del gruppo. Egli, con la suggestiva espressione "amorevole fermezza", ha coniato pure un concetto pedagogicamente rilevante per rendere conto dell'atteggiamento che dovrebbe impregnare il ruolo degli educatori, i quali, pur manifestandosi come "padri, fratelli e amici", non dovrebbero dismettere mai i panni di adulti maturi e guide consapevoli, capaci di proporre obiettivi ragionevoli, di dialogare con disponibilità ma nel contempo con polso, di stimolare iniziative formativamente valide. Probabilmente anche questo tratto si confà alla configurazione identitaria e comportamentale degli educatori attivi al Villaggio "Sandro Cagnola".

Inoltre, mi sembra plausibile interpretare l'iniziativa o l'avventura condotta dai coniugi Rossi come un esempio riuscito e consistente di pedagogia per progetti, capace di proporre un'idea di scuola non incardinata sulla separazione delle materie d'insegnamento e su attività apprenditive parcellizzate, bensì su nuclei tematici e centri d'interesse suscettibili di accendere la motivazione intrinseca dei discenti coinvolti in percorsi euristici trainanti e significativi, in grado di incentivarne la curiosità conoscitiva e di affinarne le capacità, abilità e competenze.

Verosimilmente è in un sistema formativo integrato di questo genere che si producono le condizioni migliori per conferire un significato forte al processo d'insegnamento-apprendimento, ed è proprio la pervicace e instancabile ricerca del senso, sia per la realizzazione olistica del singolo individuo sia per l'edificazione eticamente orientata di una collettività composta di "cittadini" responsabili e socialmente impegnati, che rende la stagione educativa della Rasa degna della massima considerazione.

Potremmo affermare che la rivisitazione della stessa potrebbe fungere da impulso per pensare allo svecchiamento del sistema scolastico vigente, iniettandovi una ventata di rinnovamento pedagogico e metodologico capace di rendere le attuali istituzioni formative più dinamiche, vitali, creative e gioiose, così da contribuire ancora meglio alla formazione di cittadini dotati di pensiero critico-creativo e di un senso etico-civile. Come sostenuto da Meirieu e da Guiraud:

Le déficit démocratique est, d'abord, un déficit d'éducation, et c'est donc par l'école qu'il faut commencer à y remédier. (...)

À l'aube du XXIe siècle, un nouveau monde éducatif reste à inventer : l'école obligatoire.

L'enseignement ne signifie plus grand-chose pour la majorité des élèves. L'école est devenue un supermarché où des adultes distribuent des connaissances qui ne servent à rien d'autre qu'à

réussir à l'école. (...) Si l'école de la République ne parvient pas à donner du sens aux matières qu'elle enseigne, non seulement elle ne résoudra aucun de ses problèmes actuels – échec des élèves, malaise des professeurs, tensions, violences, gaspillage de ressources et d'énergie – mais, de plus, elle risque de se disloquer comme tout le corps social, rongée par les égoïsmes et les corporatismes.⁶¹

La strada non è agevole e il compito non è semplice, perché c'è ancora molto da fare, se si tiene conto della realtà scolastica e più in generale del contesto socioculturale in cui viviamo contrassegnato da non poche ombre all'orizzonte, tante delle quali sono già minacciosamente presenti.

Conclusioni

Benché nei protagonisti e nei promotori del Villaggio-Scuola di Varese non vi fosse probabilmente una piena consapevolezza degli antecedenti e dei risvolti relativi alla tradizione di pensiero e d'azione qui abbozzata, la loro impresa è l'espressione di una sperimentazione pedagogica coraggiosa, innovativa e di valore che si iscrive entro un preciso contesto storico e antropologico. Essa dimostra come certe pratiche educative possano manifestarsi e concretizzarsi senza necessariamente dare origine a "teorie", modelli o metodi pur lasciando un forte segno formativo e civile in chi le ha vissute direttamente.

Oggi una simile temperie culturale non esiste più: i tempi, mi pare di poter dire, sono meno propensi per coltivare orizzonti idealmente propositivi del genere. Utopia e speranza sembrano termini desueti e quasi improponibili al cospetto del prevalere della "finanziarizzazione del mondo" e della subordinazione della politica all'economia consumistica e predatoria delle risorse naturali della terra, mentre la pervasività della visione tecnocratica e della logica strumentale mette a dura prova, se non addirittura fuori corso, gli studi umanistici e artistici. L'apparato amministrativo e i sistemi di burocratizzazione della vita rendono meno facili le sperimentazioni, tipicamente nella scuola, la quale invece avrebbe un gran bisogno, per come la vedo io, di attingere allo spirito innovativo e alla valenza esperienziale aleggianti alla Rasa.

Se ci pensiamo, lo scenario così tratteggiato configura per certuni una "crisi mondiale dell'istruzione", come ha evidenziato Martha Nussbaum in una sua recente opera quando scrive con grande chiarezza:

Sono in corso radicali cambiamenti riguardo a ciò che le società democratiche insegnano ai loro giovani, e su tali cambiamenti non si riflette abbastanza. Le nazioni sono sempre più attratte dall'idea del profitto; esse e i loro sistemi scolastici stanno accantonando, in maniera del tutto scriteriata, quei saperi che sono indispensabili a mantenere viva la democrazia. Se questa tendenza si protrarrà, i paesi di tutto il mondo ben presto produrranno generazioni di docili macchine anziché cittadini a pieno titolo, in grado di pensare da sé, criticare la tradizione e comprendere il significato delle sofferenze e delle esigenze delle altre persone. Il futuro delle democrazie di tutto il mondo è appeso a un filo.

61 P. Meirieu et M. Guiraud, *L'école ou la guerre civile*, Plon, Paris, 1997, pp. 19, 13. Cfr. S. Hessel, *Indignez-vous !*, Indigène Éditions, 2010.

Quali sono questi cambiamenti radicali? Gli studi umanistici e artistici vengono ridimensionati, nell'istruzione primaria e secondaria come in quella universitaria, praticamente in ogni paese del mondo. Visti dai politici come fronzoli superflui, in un'epoca in cui le nazioni devono tagliare tutto ciò che pare non serva a restare competitivi sul mercato globale, essi stanno rapidamente sparendo dai programmi di studio, così come dalle teste e dai cuori di genitori e allievi. In realtà, anche quelli che potremmo definire come gli aspetti umanistici della scienza e della scienza sociale – l'aspetto creativo, inventivo, e quello di pensiero critico, rigoroso – stanno perdendo terreno, dal momento che i governi preferiscono inseguire il profitto a breve termine garantito dai saperi tecnico-scientifici più idonei a tale scopo.

Un tale pensiero critico non risulta veramente importante per un'educazione alla crescita economica (...) La libertà di pensiero dello studente è pericolosa quando ciò che si vuole è un gruppo di lavoratori obbedienti, professionalmente preparati per realizzare i progetti delle élite che puntano tutto sugli investimenti dall'estero e sullo sviluppo tecnologico. Il pensiero critico Ho detto che lo studio della storia dovrebbe essere indispensabile. Ma gli educatori votati soltanto alla crescita economica non vogliono uno studio della storia che insista sulle ingiustizie di classe, casta, genere e appartenenza etnoreligiosa, perché tutto ciò indurrebbe a una riflessione critica sul presente. Non auspicano neppure una riflessione seria sul diffondersi del nazionalismo e sui danni che esso produce, o sul modo in cui troppo spesso la dimensione etica viene travolta in nome della presunta superiorità della tecnica.

Quando la gente cominciò a interessarsi alla partecipazione democratica, l'istruzione in tutto il mondo fu ripensata per formare un tipo di giovane adatto a una tale esigente forma di governo: non un gentiluomo raffinato, ricco di cultura millenaria, bensì un attivo, critico, riflessivo ed empatico membro di una comunità di uguali, capace di confrontare idee sulla base del rispetto e della comprensione verso persone della più diversa estrazione. Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Alcott e Tagore differivano per molto aspetti, ma tutti erano d'accordo che la pedagogia passiva del passato offrisse ben poco alle nazioni del futuro, e che fossero necessari un rinnovato impegno personale e una nuova libertà di critica per dare corpo alle istituzioni partecipative.

Senza il concorso di cittadini educati in maniera appropriata, nessuna democrazia può rimanere stabile.⁶²

Ritornare all'esperienza della Rasa – non per imbalsamarla “agiograficamente” in un'immagine astratta e, appunto, celebrativa che verrebbe rifiutata dagli stessi fautori, ma per riportarla alla memoria in maniera da dialogare con la stessa per trarne spunti operativi e riflessivi –, significa proprio perorare la causa del neumanesimo e segnatamente di quello volto ad affermare i principi di una democrazia sostanziale e non meramente di facciata. In particolare, vuol dire affermare il diritto di cittadinanza delle lettere, delle arti e del patrimonio di tutte le discipline umanistiche per contrastare il prevaricante e arrogante utilitarismo tecnico-finanziario. Si tratta, se si vuole, di un vero e proprio schieramento di campo per educare in modo più creativo e felice bambini e giovani e per rinsaldare i legami sociali al fine di promuovere un'educazione alla cittadinanza attiva e solidale.

In definitiva, è nel riconoscimento dell'eticità e della politicità della pedagogia che dovremmo trarre ispirazione per alimentare le nostre ancora non sopite passioni civili e per

62 M. C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna, 2011, pp. 21-22, 38, 152-153, 28.

consegnare ai più giovani l'opportunità di pensare che il mondo non è una banale palestra di affari soggettivi e tornaconti personali. In maniera da infondere e da riscoprire nell' "educazione" il suo senso più profondo e promettente, e così da prefigurare una scuola intesa come laboratorio di democrazia per edificare una società più coesa, più giusta e più rispettosa delle differenze/alterità; una scuola fondata sulla formazione di cittadini dotati di coscienza civica e critica costruita su una pratica di convivenza quotidiana fra alunni e insegnanti; una scuola capace di stimolare l'impegno personale richiesto dal partecipare a un progetto comune di convivenza dove operare responsabilmente scelte coraggiose e decisive per la stessa sopravvivenza dell'uomo. La lezione della Rasa ci serve soprattutto per coltivare tali ambizioni e questa idea di "educazione" e di "scuola", in quanto ci insegna che si tratta di un percorso non solo possibile, ma per molti aspetti ancora vitale.

**Enrico Finzi**

Una testimonianza e un'analisi

Ben trovate, ben trovati. Sono uno dei sopravvissuti, degli ultimi cittadini della Rasa. Ringrazio la famiglia Rossi che mi ha chiesto di venire a condividere con Voi qualche ricordo. Dovrò usare più volte – e me ne scuso – la parola 'io' perché possiate capire cos'è stata la mia esperienza alla Rasa.

Sono stato un cittadino non a pieno tempo e per più anni ma uno stagionale, nel senso che ho sempre frequentato le scuole pubbliche a Milano ma sono andato alla Rasa tre volte, di cui due per alcuni mesi: quindi ho avuto del Villaggio Cagnola un'esperienza parziale, seppur molto intensa. In più, mi sono trovato a vivere in una famiglia un po' particolare, che mi ha consentito poi di ricostruire alcuni dei percorsi a cui qui si è già accennato (ma ve ne citerò qualcun altro), senza alcun merito.

I miei si sono conosciuti facendo i partigiani e io sono cresciuto in una famiglia di antica tradizione antifascista, con un *imprinting* che anche alla Rasa era fortissimo: il Villaggio Cagnola nacque, infatti, come scuola per i figli degli ex-partigiani e per alcuni ex-partigiani che non avevano finito la scuola; e questa fu la sua *mission* originaria, che poi non si perse ma si allargò comprendendo altre esperienze. I miei genitori, inoltre, facevano parte di quella cultura socialista che all'epoca si chiamava 'frontista': erano, cioè, socialisti unitari, che avevano fatto parte del Fronte nel 1948 e che nei primi anni '50 erano filocomunisti e 'partigiani della pace': quindi pienamente dentro il mondo della Rasa che nasce non solo come ex-partigiano ma sostanzialmente legato al PCI e ai suoi alleati, mentre – parlando di aiuti dalla Svizzera – ci si riferiva al Partito del Lavoro (la versione svizzera del partito comunista), al Partito Socialista, ai Falchi Rossi, alla tradizione dell'antifranchismo e dell'antifascismo europeo delle sinistre a egemonia comunista.

Io sono nato per caso in questa famiglia ma poi ci sono state molte altre casualità. I miei genitori erano amici della famiglia Quercioli: un dirigente del Partito Comunista Italiano (poi per molti anni vicesindaco di Milano) che aveva sposato Mimma Paulesu, nipote di Gramsci, che a Milano cercava soldi per la Rasa quale *fundraiser* insieme a una corista della Scala (un grande teatro lirico da sempre 'dentro' la cultura della sinistra militante: i coristi, i cantanti, ecc. erano finanziatori di molte 'buone cause' democratiche: oggi diremmo finanziatori privati ma allora si sarebbe detto collettivi e collettivisti).

E non è finita: mia madre era nipote di Cesare Musatti, il padre a Milano della psicoanalisi. La conclusione è che io ho una fotografia, tra quelle che si conservano in famiglia, dove a 5 anni sgambettavo in un salotto dove c'erano Musatti e i primi analisti della scuola freudiana lombarda, tra cui, per esempio, Mariolina Berrini (comunista stalinista e tra le prime portatrici in Italia della clinica psicoanalitica infantile) e la Balconi (altra psicoanalista che

poi diede un grande contributo alla Rasa, anche portandovi i ragazzi disadattati che venivano da Novara, ove operava).

Ebbene, a quasi sei anni vengo mandato alla Rasa e ho uno choc straordinario: venivo da una famiglia medio-borghese, intellettuale, di sinistra, laica, ricca di libri e di stimoli intellettuali, di antica tradizione antifascista (lo zio della mamma fu uno dei pochi professori universitari che in Italia rinunciarono alla cattedra per non aderire al regime di Mussolini). Insomma, una bella fortuna! E l'*imprinting*, senza miei meriti, era clamorosamente 'rasiano'; al Villaggio Cagnola arrivai perché mia madre era assistente sociale presso il Tribunale dei Minorenni di Milano e lì conobbe Sergio Rossi.

Qual era la base sociale dei ragazzi della Rasa? All'inizio gente che veniva dal partigianato e che non aveva finito gli studi o figli di partigiani, quasi tutti solo social-comunisti (i cattolici erano una rarità, rispettati e coccolati anche per dimostrare la propria 'apertura'...): ad essi veniva fornita un'educazione teorica e pratica, laica e democratica. Poi – presto – si aggiunsero i figli delle famiglie perseguitate dai governi clericoreazionari e molti ragazzi 'difficili' inviati dal Tribunale dei Minorenni di Milano, insolitamente *liberal* e assai attento alle tematiche psicologiche (ricordo altri psicoanalisti, come Tommaso Senise, che negli anni '50 aiutavano giudici assai più evoluti dei tanti arretratissimi e bigottissimi imperanti altrove). Ed ecco alla Rasa vari *delinquent boys*, figli di prostitute, figli di carcerati per un lungo periodo di tempo: spesso *deraciné*, sempre bisognosi di controllo e di aiuto psicologico, a volte senza famiglia. La popolazione del Villaggio era fatta di pochissimi varesini o varesotti, di un po' di ex-partigiani, di vari delinquenti o figli di delinquenti o di prostitute, con l'aggiunta dei figli di perseguitati da Scelba (il reazionario ministro degli Interni dell'epoca) e dei contadini, degli operai, dei manifestanti politici uccisi – come si diceva allora – “dalla reazione” (a Portella delle Ginestre, all'epoca dell'occupazione delle terre, o sul Monte Amiata, dopo l'attentato a Palmiro Togliatti).

Era un mondo assai variegato, che mi diede uno choc profondo. Venivo – come ho detto – da una famiglia benestante, colta, aperta, psicologicamente avvertita, intellettuale, che andava a comprare i libri da Al (l'elegante ex-partigiano Aldrovandi) alla libreria Internazionale Einaudi davanti al cinema Manzoni, che conosceva Adriano Olivetti (l'imprenditore intellettuale di Biella che mandava i figli dei suoi operai 'difficili' alla Rasa). Ma la prima notte da solo, mi sono fatto la popò addosso, una vergogna terribile... Per me era tutto molto duro, non tanto perché avevo abbandonato il nido caldo della famiglia ma perché mi ero trovato in un mondo 'altro' rispetto alla 'mia' illuminata borghesia filocomunista. Giocava anzitutto il totale rovesciamento sociale, perché è vero che eravamo considerati “tutti uguali”: ma i figli delle puttane milanesi, i figli dei delinquenti, i ragazzi 'difficili', erano lievemente meglio. In una memoria stesa per l'Archivio Rossi ho scritto una cosa che sembra ridicola: ho avuto invidia di classe. Di solito l'invidia di classe ce l'hanno i proletari nei confronti dei borghesi: io ho avuto l'opposto. Questi straordinari ragazzi di strada menavano (sono stato picchiato il primo giorno), magari quando non erano presenti gli adulti (era un'interpretazione *popular* del collettivismo e della solidarietà...): e io – il 'diverso' – le ho prese subito, perché la vita è così, non è solo quella delle teorie, è difficile da far entrare dentro gli stampini delle filosofie, delle ideologie, dei modelli complessi (pure utili, indispensabili). Comunque, si è rovesciata la piramide sociale 'dentro', in pochi giorni: e questo è, se ci pensate, il vero egualitarismo, quando un privilegiato si sente una merda.

Secondo punto, il collettivo, che era una cosa concreta, qualche volta persino ridicola: si facevano assemblee su tutto. Ma c'erano i doveri (eccome se c'erano!): “la scuola prima, poi

tutto il resto". C'era un fortissimo senso del dovere, non solo delle responsabilità ma proprio dei doveri stabiliti dall'autorità, che veniva riconosciuta come tale. Ma il tutto era 'collettivizzato': si attaccava la mattina con l'alzabandiera; si cantavano l'inno di Mameli ma anche l'Internazionale, Bandiera Rossa, Bella Ciao, ecc.; si discuteva tutto.

Ma (attenzione!) c'erano le responsabilità individuali: in un temino di quel periodo segnalavo con orgoglio di esser stato nominato, per quella settimana, responsabile della raccolta delle foglie. E vigeva la rotazione delle cariche, per cui non è come adesso: non c'era 'il raccoglitore delle foglie' di mestiere, magari pagato in nero e precario; avevamo tutti dei compiti e – secondo i principi dell'anticlassismo e della vera pariteticità – chi stava in basso doveva salire e chi stava in alto doveva scendere.

E poi il *teamwork*, il lavoro attivo, di gruppo, la compartecipazione, la collaborazione, ecc...

Di più: si cercava la sintesi (o almeno l'alternanza) di lavoro manuale e lavoro intellettuale (libertaria più che marxista), con la stessa dignità ma fusi insieme, per cui si imparava a scuola e s'apprendeva anche raccogliendo le foglie, facendo moltissima falegnameria, seguendo attività agricole (c'era la mucca, c'era l'asino, c'era il 'nostro' contadino), specialmente per me imparando la tipografia: lì ho imparato a fare i titoli muovendo i caratteri mobili di legno, a stampare inchiostrando la matrice per passarvi i fogli sopra... Pensate cos'è l'*imprinting*: in seconda media (Parini: nel centro di Milano) abbiamo deciso di fare un giornalino (Il Topo Pariniano), in due colori, nero (come tutta la stampa) e ovviamente rosso, con scritto in fondo 'stampato presso la tipografia La Rasa'; perché lì andai appunto a stamparlo.

Ma non c'era solo questo. C'era, fortissimo, l'impianto politico: la Rasa era tutta iscritta, negli anni '50, dentro l'opposizione social-comunista; è inutile girarci intorno, il 90% delle persone che ho conosciuto e di cui ho letto aveva quell'orientamento. Ma, attenzione (ed è estremamente interessante: forse dice qualcosa anche sul tipo particolare di cultura del PCI), il 'clima' non era minimamente stalinistico, anzi era curioso e aperto alle più variegata e vivaci esperienze della cultura che chiameremmo oggi *liberal* e *radical*, a cavallo tra i democratici americani e l'estrema sinistra americana; l'Unione Sovietica era quella che aveva salvato il mondo a Stalingrado, era quella dell'arte astratta e della psicoanalisi degli anni '20, quella della pedagogia democratica: non quella dello stalinismo cupo e liberticida ma quella del comunismo utopico e liberatorio, di una fortissima fede politica che si traduceva nella convinzione della sicura migliorabilità del mondo ma senza settarismi.

Ho discusso a lungo di ciò con Carlo Musso, col quale ho capito meglio come la cultura politica e pedagogica della Rasa fosse in parte estranea allo spirito 'chiesastico' del Partito Comunista e si collegasse invece a sensibilità minoritarie (e a volte polemiche nei confronti delle 'chiusure' comuniste), volte a valorizzare un'educazione laica e democratica, certo antifascista ma non partitica, talora persino alternativa alla cultura dominante del PCI (e, allora, del PSI). Ciò derivava anche dalla personalità di Sergio Rossi, che era innanzitutto un pittore e un grafico, con la sensibilità e la creatività dell'artista (che suonava benissimo la chitarra).

Allora, fortissimo *imprinting* politico e anche 'schieramento' ma con un'immensa apertura, fondata sul metodo del dialogo, della curiosità e del rispetto per gli altri, della netta impostazione propria che in qualche modo si contamina senza paura. E ricordo bene quel gigantesco seccatore che era il prete locale, il quale demonizzava la Rasa (secondo le peggiori tradizioni del clericalismo italiano) urlando dal pulpito ecc.: ma ricordo bene che c'erano bambini del Villaggio Cagnola che andavano a Messa da quel prete (o da un altro) e senza nessuna censura sociale.

Un ultimo punto: responsabilità e gioco. Responsabilità individuale e collettiva (con quasi perfetta intermediarietà tra 'io' e 'noi', tra individuo e comunità); ma anche un fortissimo senso (che credo derivasse dalle personalità dei due Rossi e poi da quelli che li sceglievano e che loro sceglievano) del profondo intreccio tra dovere e piacere, col gioco che si realizzava solo nelle regole (ho imparato alla Rasa che unicamente nella dialettica tra dovere e piacere si può godere e si può avanzare, insieme; e che solo con la repressione si esaltano le pulsioni, il cui scatenamento incontrollato determina malattia e sofferenza, personali e sociali). Anche in questa antinomia non contrappositiva, in questa diversità e in questo rapporto tra sapere e piacere, ho tratto nelle tre volte che ho passato alla Rasa qualcosa di assolutamente positivo.

Certe cose le ho viste ma non le ho fatte (i mitici coniugi Colla, la marionetteria migliore d'Italia, che venivano a far lezione; oppure Gianni Magni, prematuramente scomparso, che era già da ragazzino attore e cabarettista, alto e dinoccolato, il miglior produttore di pernacchie che ho mai conosciuto). Io allora francamente di Makarenko, della Paulesu, della Berriani, ecc. nulla sapevo: ho capito tutto poi ed è stata una disvelazione. Ma vi garantisco che c'era già lì dentro tutto: non era dichiarato, non era annunciato, i ragazzi/bambini non erano indottrinati. La nuova vita era vissuta e non teorizzata. Ed è stata bellissima.

**Daniele Novara**

La manutenzione educativa della cittadinanza oggi

Parlare di educazione alla cittadinanza oggi è una questione spinosa. Innanzitutto vi è una differenza sostanziale fra l'epoca arrivata fino agli anni '70 e l'epoca di oggi che parte negli anni '80 con la televisione commerciale. Si viveva allora un' enfasi pedagogica, la società stessa era pedagogica. Qualsiasi cosa era in funzione di una finalità, di uno scopo, di un obiettivo, quindi aveva un significato educativo.

Oggi viceversa viviamo in una società in cui l'*alienazione pedagogica*, ma anche educativa è sostanzialmente totale, in cui non c'è nessuna consapevolezza a livello dell'opinione pubblica del significato educativo delle nostre azioni. Se perdiamo di vista questo quadro rischiamo lo scoraggiamento nostalgico, cioè rischiamo di parlare di qualcosa che è un linguaggio puramente archeologico. Dobbiamo piuttosto cercare di riproporci proprio perché sappiamo che senza un'azione educativa si muore, si torna a condizioni di orfanità generalizzata.

Tutte le associazioni anni '50 come Nomadelfia, si occupavano da varie piattaforme ideologiche culturali di una situazione di boom demografico e quindi di orfanità reale, cioè i genitori non riuscivano a occuparsi dei figli. Oggi in qualche modo l'orfanità si ripresenta attraverso l'alienazione educativa.

L'alienazione educativa

Si riempie il tempo dei figli ma non lo si organizza educativamente. Se la pedagogia si occupa di organizzare l'educazione in funzione dell'apprendimento, oggi questo è l'ultimo pensiero dei genitori e della scuola. È difficilissimo trovare nei contesti che si prendono cura delle nuove generazioni un pensiero organizzativamente proteso ad un apprendimento efficace.

Ad esempio: il movimento, l'esperienza diretta del toccare, la sensorialità non è qualcosa che possiamo lasciare ai margini dell'esperienza di apprendimento, è la base dell'apprendimento stesso. Il bambino toccando impara. Nel momento in cui Rousseau dichiara che al bambino si potevano togliere le fasciature vi è stata una rivoluzione perché ha permesso al bambino di toccare. Peccato che poi fino agli anni '60, comprese nelle montagne elvetiche, i bambini continuassero tranquillamente ad essere fasciati. Ci sono quindi voluti due secoli.

Vi sono condizioni che dal punto di vista scientifico garantiscono un'organizzazione migliore dell'apprendimento: il fare, l'imitazione e ovviamente il sostegno della motivazione (forte nell'infanzia ma che poi necessariamente si spegne). Tutto quello che noi conosciamo

sui neuroni a specchio coincide col ritorno della scuola del non copiare. Non dobbiamo vergognarci di questo piuttosto che vergognarmi io di quello che vi sto dicendo? È antiscientifico. Faccio un altro esempio. Qualche giorno fa ero con un gruppo di ragazzi delle professionali, 80% stranieri. Faccio un piccolo test e chiedo chi sapeva due lingue. Alza la mano la metà di quel gruppo. Poi chiedo chi ne sapeva tre. Alza la mano un terzo. Considerare questi ragazzi disgraziati è un'assurdità neurobiologica e neurologica perché tutte le conoscenze che abbiamo oggi ci dicono che chi conosce due lingue, se non tre, è avvantaggiato. Considerarli svantaggiati è un'assurdità da tutti i punti di vista. Rischiamo di perdere il senso della situazione, di mantenere in vita un cadavere, la scuola tradizionale ottocentesca, che utilizza metodi arcaici se non di più, come lezione, studio, interrogazione che persistono con la forza della morbosità e che poi ci portano a pensare che se un ragazzo arriva con tre lingue è da mettere nella scuola dei disgraziati. Questo succede in Italia.

I genitori di un bambino di prima elementare che seguo mi raccontano che alla pizzata di fine anno è l'unico a tagliarsi la pizza da solo. Come mai? Sono scattati altri codici. Il codice educativo non è più un codice che possiamo utilizzare liberamente perché non è più un codice condiviso. Perché i genitori si accalcano sui figli per tagliargli la pizza? Non per un codice educativo che non avrebbe senso, il coordinamento delle due posate dal quarto anno di vita è assolutamente possibile, quindi nel settimo anno di vita non ci sono problemi, ma perché scattano altri codici che oggi come oggi sono quelli prevalenti.

Il codice emotivo

Lo presento qui come codice tirannico, non che le emozioni non siano importanti ma non possiamo esserne tiranneggiati.

Questo è un mondo dove vi piacerebbe vivere?

I nostri ragazzi rischiano di vivere in questo mondo. È la tirannia del codice emotivo. Incominciano i genitori chiedendo "Come stai? Stai bene? Hai sonno?". Un bambino non ha mai sonno se gli si fa una domanda del genere. Un bambino va a dormire, c'è un orario per andare a dormire e questo è un codice educativo. Chiedere a un bambino "hai sonno" è una forzatura di carattere emotivo.

"Stai male, come ti senti? Stiamo bene assieme?" Questa è una delle domande più tragiche che un genitore possa fare ai figli perché la risposta è scontata, il silenzio è ancora peggio. Tende ad escludere le funzioni dell'apprendimento, finisce col privilegiare le funzioni dell'accudimento.

I bambini vengono accuditi fino a un'età inverosimile. Una ricerca condotta dal Cpp, il Centro che dirigo, sulla permanenza dei bambini nel lettone in prima elementare, 4 anni fa dava il 60% di bambini ancora nel lettone con un 20% di stanziali e altri 2 su 5 che vagano ad orari abbastanza improbabili.

Queste forme tiranniche di accudimento che diventano coercitive agiscono poi sull'immaginario infantile che vuole controllare i genitori. In realtà il bambino resta fregato perché non c'è niente di peggio che passare l'infanzia a controllare i genitori. I bambini devono occuparsi di loro stessi, non dei genitori, devono occuparsi di dormire, non di vedere cosa succede nel lettone dei genitori.

Vi sono anche forme psicologiche allo stato puro. Il tema dell'ascolto diventa un tema psicologico di carattere tirannico. Ci sono genitori ossessionati dall'idea "non mi ascolta".

Il codice sanitario

Inoltre negli ultimi anni, sul piano pratico, ha finito col prevalere il codice sanitario. Ossia la patologizzazione delle differenze con tutta una serie di etichette (classi di prima elementare con tassi di dislessia elevatissimi). Come la questione delle tonsille negli anni '60, venivano tolte a tutti (magari anche senza anestesia) perché poi si stava meglio, i più sfortunati restavano anche senza appendicite.

Prendiamo ad esempio il disturbo oppositivo (DSA). Alcuni sostengono che sia una malattia molto insidiosa e occorra intervenire al più presto possibile. Purtroppo in Italia la Ministra manda fior di neuropsichiatri a cercare nelle classi italiane i bulli o quant'altro invece di sostenere pedagogicamente le scuole. Un insegnante può tranquillamente insegnare, basta che sappia la materia. Se non sa gestire la classe come gruppo, basilare pedagogico e necessità imprescindibile, non interessa a nessuno. Alla fine dice sono degli asini, dei somari e non li boccia perché non li vuole ritrovare il prossimo anno.

Il codice della sicurezza

È il più pericoloso in assoluto. Si parte con l'idea che si fanno male, si comincia coi morsi nei Nidi. Non ci devono essere. Non riesco a capire geneticamente come otterremo dei bambini non morsi. In Italia hanno cercato anche i bulli nella scuola dell'infanzia con progetti vari. Ma non è possibile, nel bullismo ci sono componenti cognitive che i bambini non hanno ancora. In Italia intervengono tutti sulla scuola meno chi si occupa proprio di educazione. Una volta vedo una classe con tutti i banchi disposti in linea retta verso l'uscita. Chiedo di quale nuova metodologia si tratti. Era una proposta della Protezione Civile per l'evacuazione. I Vigili del Fuoco proibiscono addirittura di mettere i cartelloni sulle pareti dell'aula per evitare gli incendi. La cosa più grave è che si impedisce ai bambini italiani di andare e tornare a scuola a piedi da soli. Questa è una vergogna che meriterebbe l'intervento della Comunità Europea. Il diritto alla mobilità è essenziale.

Nel frattempo emergono situazioni totalmente inedite nell'ambito della storia dell'educazione.

Ci sono due faccende molto importanti. L'invadenza, la ridondanza del tecnologico, il fatto che l'alfabetizzazione tecnologica digitale è pervasiva per le nuove generazioni mentre risulta un'aggiunta per le generazioni nostre, dei genitori.

Sono dei fenomeni abbastanza inquietanti perché tutti siamo favorevoli alla tecnologia, ognuno di noi la usa, ma stiamo parlando di situazioni di sottrazione sensoriale, di sottrazione sensitiva.

Prendiamo il caso dell'astinenza da schermi. Alcuni bambini non vanno a scuola se non passano qualche minuto, se non qualcosa in più, davanti a uno schermo. Questo ci indica che abbiamo superato la soglia evolutiva dell'invadenza tecnologica per cui siamo già dentro un'*addiction* molto problematica. Poi in Italia abbiamo anche il canale della baby TV per i neonati.

Il secondo fenomeno assolutamente inedito è il mescolarsi delle etnie, delle culture, delle provenienze geografiche. Nel Nord Italia come è noto un bambino su tre che nasce è di origine straniera. Nelle scuole dell'infanzia, sempre nel Nord Italia, uno su quattro è di origine straniera.

Si va verso una situazione in cui nel giro di 20 anni nel Nord Italia il 30% della popolazione sarà di origine straniera. Tutto questo non viene vissuto come una situazione fisiologica e naturale, ma viene vissuto ancora una volta come emergenza. Così si parla tuttora dell'accoglienza dei bambini stranieri a scuola. Con queste percentuali è un'assurdità parlare di accoglienza, bisogna parlare di una situazione normale che necessita di competenze pedagogiche che nel frattempo, purtroppo, rischiano di non esserci più.

Pensiamo anche al discorso linguistico. Cosa vuol dire per un bambino straniero che parla già alcune lingue, imparare l'italiano? Significa che deve stare con i coetanei in un contesto di full immersion linguistica.

Poiché in Italia questa cosa stava diventando una questione interminabile è dovuta intervenire la società di glottologia a richiamare sull'aspetto che non si impara la lingua prendendo un'insegnante che te la insegna, ma si impara stando in un contesto di full immersion.

Queste sono componenti pedagogiche che si stanno perdendo drammaticamente nonostante dal punto di vista scientifico vi siano tutta una serie di conoscenze che negli anni '50 ovviamente non erano presenti.

La cittadinanza come resistenza

Cosa vuol dire allora educare alla cittadinanza oggi? Potrei usare la metafora della resistenza. Occorre accettare a volte di essere dentro una collocazione, se si vuole anche minoritaria, ma non necessariamente minoritaristica. Minoritaria perché comunque oggi l'opinione pubblica condivide schemi culturali di un certo tipo, non schemi culturali educativi.

Vi è una maggioranza di bambini che dorme nel lettone a sei anni. Chi non utilizza pedissequamente la tv in casa è una minoranza. Questo non è un pensiero minoritario, è un pensiero scientifico che cerca di mantenere un presidio educativo.

Definirei oggi la cittadinanza una competenza, una sorta di navigatore, come abbiamo in auto, per orientarsi in un mondo sempre più complesso. Occorre avere delle nuove alfabetizzazioni perché altrimenti cittadinanza non vuol dire niente. I ragazzi quando vanno a votare a 18 anni non votano sulla base di una consapevolezza politica particolare. Come è noto votano sulla base di quello che votano le loro famiglie.

I diritti di cittadinanza

A che cosa serve?

Ho individuato tre punti:

saper gestire i conflitti

saper collaborare

saper sostenere un'opinione.

Sono tre diritti, il più importante, anche perché io mi occupo di questo professionalmente, è saper gestire i conflitti. Incominciamo ad avere la consapevolezza che la guerra non è un conflitto, che la violenza non è un conflitto, che c'è una differenza sostanziale. Anzi, sulla base del pensiero di Franco Fornari, la capacità di stare nel conflitto, di gestirlo, è l'antidoto alla violenza stessa. Quindi è un problema di democrazia e di cittadinanza. L'unica cosa certa in questo momento sulla violenza è che le persone violente, ma se si vuole anche i

gruppi, hanno una tolleranza alla contrarietà bassissima. Su questo si può lavorare dal punto di vista educativo, alzando la soglia.

Se si lavora troppo sull'emotività, enfatizzandola, rischiamo di trovarci con una generazione iper permalosa che si sente subito minacciata invece di avere una capacità di reggere il confronto.

Questo apprendimento alla gestione, a stare nei conflitti è estremamente pertinente con il processo di cittadinanza perché è antitetico a un'appartenenza puramente passiva. Ossia - sono cittadino, gli altri non lo sono, chi si è visto si è visto-. Acquisire la cittadinanza è saper stare in questo tipo di contesti di contrarietà e di contrasto.

Le conversazione maieutiche

Chiudo parlando di un'esperienza che cerca di attuare tutto questo, le Conversazioni Maieutiche, un progetto rivolto ai diciottenni che come Cpp stiamo portando in giro per l'Italia. Per i diciottenni, in Italia, come nel resto d'Europa, dove il servizio militare è stato abolito, la forma di passaggio alla maggiore età resta la patente. Manca una ritualità nel passaggio della maggiore età, quella che ti dà la cittadinanza conclamata anche sul piano dei diritti e dei doveri. Una forma che si sta usando molto è quella della Costituzione Italiana, metaforicamente come *patente di guida* per diventare cittadini. Nei progetti che seguiamo, prima della consegna della Costituzione Italiana da parte del Sindaco, utilizziamo le *Conversazioni maieutiche*. Si prende una situazione controversa, collegata alla vita dei ragazzi, che prevede la necessità di posizionarsi o a favore o contro. Queste due posizioni sono evidenziate proprio da due avvocati, uno difensore e uno contrario. I ragazzi prendono posizione e si schierano, c'è un forte coinvolgimento cognitivo ed emotivo. Nel piccolo un esempio di addestramento alla democrazia, specialmente nella logica di stare nel conflitto, avere un'opinione ed eventualmente capire che comunque la Costituzione ci rimanda alcuni aspetti essenziali.

Concludo ringraziandovi, le cose da dire sarebbero tante ma come ho accennato, questo mio intervento tende anche un po' a riaprire perché è importante andare avanti, non rinunciare al codice educativo, non accettare questa dilaganza del codice sanitario, del codice della sicurezza.

Rodari diceva "Si tratta quasi sempre di creare le condizioni perché la vita scelga la via che le sembra la migliore, mai di prefissare questa via centimetro per centimetro o anche solo metro per metro". Senza voler prefissare, possiamo però incominciare a immaginare con una speranza nuova.

Testi di riferimento:

D. Novara, *Dalla parte dei genitori*, Angeli, Milano, 2009

D. Novara, *La grammatica dei conflitti*, Sonda, Alessandria, 2011

D. Novara, *Ognuno cresce solo se sognato*, La Meridiana, Bari, 2005



Sonia Rossi

*Ringraziamenti e consegna dell'archivio
alla Fondazione Pellegrini Canevascini*

Saluto cordialmente tutti i partecipanti e dico subito che il mio breve intervento è svolto in nome di tutta la famiglia Rossi. Per noi, quest'occasione costituisce un momento di grande emozione, di felicità, e anche di soddisfazione, poiché rappresenta un traguardo raggiunto, il risultato di un lungo e costante lavoro.

Organizzare e vivere questo convegno è stato sicuramente il modo migliore, più autentico e costruttivo, per far conoscere e valorizzare l'esperienza del Villaggio e per ricordare la figura di papà. Speriamo che quest'incontro abbia rievocato un po' dello spirito che regnava al Villaggio e trasmesso almeno in parte l'idea del grande lavoro svolto dai miei genitori.

Ringraziamo dunque tutti i presenti per aver accolto l'invito, gli amici e le persone che, nel corso degli anni, hanno collaborato a creare l'archivio delle opere d'arte di papà, il sito internet a lui intitolato, l'archivio dei documenti che oggi consegniamo alla Fondazione Pellegrini Canevascini.

Per facilitare il lavoro alla Fondazione e quello degli studiosi che in futuro vorranno condurre ricerche su qualche aspetto del Villaggio "Cagnola", abbiamo provveduto a ordinare e a catalogare i documenti secondo le indicazioni che Gabriele Rossi gentilmente ci ha fornito.

Un grazie particolare a Carlo Musso che mi ha aiutata a dare una struttura all'archivio, ha svolto e sta portando avanti un prezioso e importante lavoro di ricerca che speriamo possa concretizzarsi nella pubblicazione di un libro. Ringrazio inoltre il comitato promotore e i relatori che hanno aderito con entusiasmo a questo convegno. Colgo l'occasione per ricordare affettuosamente gli ex-cittadini presenti e più in generale chi ha partecipato all'esperienza del Villaggio. Infine, un ringraziamento a chi si sta occupando oggi delle riprese filmate e delle fotografie, oltre a coloro che hanno pubblicato per la circostanza un articolo sulle loro riviste specializzate, in particolare su "Verifiche", "Il Quaderno Montessori"⁶³ e "Gli asini. Educazione e intervento sociale".

A chi ha aderito al convegno, ai relatori e al comitato promotore, la famiglia Rossi desidera far dono di una serigrafia realizzata da un disegno di papà.

È giunto ora il momento di consegnare alla Fondazione Pellegrini-Canevascini la prima delle nove scatole d'archivio che contengono i documenti sul Villaggio, che verranno conservate all'Archivio cantonale di Bellinzona. Già dai prossimi giorni saranno a disposizione di chi desidera conoscere quella straordinaria esperienza – storica, pedagogica e umana – costituita dal Villaggio-scuola "Sandro Cagnola" alla Rasa di Varese.

63 Gli articoli apparsi sulle prime due riviste citate sono riportati alla fine di questa pubblicazione.



Gabriele Rossi

Rappresentante della Fondazione Pellegrini Canevascini

Cari amici, cara Rosina, sono molto contento di essere presente oggi per ritirare il fondo documentario Sergio e Rosina Rossi a nome della Fondazione Pellegrini Canevascini. Conservare la memoria è un aspetto importante della militanza, ma ancora più necessario è il diffondere la conoscenza di ciò che è stato e dei suoi perché. In questo senso l'occasione che ci riunisce è esemplare. L'intera famiglia Rossi ha speso energie non solo per riannodare i fili con gli avvenimenti di molti decenni or sono, per ritrovare le tracce documentarie disperse qua e là, per organizzare momenti di riflessione sulle esperienze vissute; essa si è preoccupata di catalogare il fondo con l'aiuto di Elena Micheli e di trovare gli enti in grado di conservare e di promuovere l'uso dei materiali. Non va poi dimenticato l'impegno di Carlo Musso per trasformare il tutto in una storia coerente e correlata ai più vasti avvenimenti del recente passato italiano ed europeo.

La Fondazione Pellegrini Canevascini è dunque stata coinvolta in questo progetto perché, occupandosi di storia del movimento operaio e di storia sociale nella Svizzera italiana era la più diretta interessata alla questione. Per noi era anche importante l'aiuto fornito all'esistenza della Rasa da associazioni svizzere e il collegamento con il territorio ticinese fornito dal domicilio attuale a Stabio di Rosina Rossi nonché il suo coinvolgimento con la storia cantonale degli ultimi decenni. La Fondazione, che è nata nel 1965, ha principalmente tre campi di azione: la raccolta in un archivio proprio dei fondi di associazioni, enti e persone del movimento operaio o aventi stretti rapporti con esso, l'aiuto ai ricercatori, soprattutto agli studenti universitari, le pubblicazioni. Attualmente i fondi d'archivio conservati sono 90 (il fondo Sergio e Rosina Rossi porta il numero 76).

Abbiamo un accordo con l'Archivio di Stato secondo il quale noi depositiamo da quest'ultimo i fondi inventariati e pronti all'apertura per la ricerca scientifica; in questo modo pubblico e privato trovano entrambi vantaggio dalla formula: il privato, la Fondazione, non deve occuparsi di gestire la conservazione corretta dei fondi in ambienti ad hoc mentre il pubblico, l'Archivio di Stato, si arricchisce di materiali il cui inventario è stato realizzato a spese dei privati (o con volontariato fornito dagli stessi).

In alcune delle ultime pubblicazioni della Fondazione ci siamo occupati delle attività che il movimento operaio ha svolto nei settori culturale, sportivo, educativo, ecc. In questo senso l'acquisizione del fondo Rossi ci aiuterà ad allargare il discorso, ma contribuirà pure a riconsiderare il termine di Svizzera italiana il significato del quale, da una immagine del tutto tradizionale agli inizi, si è venuto modificando per comprendere l'emigrazione italoфона in Svizzera e, da qualche tempo, cerca di occuparsi anche di quell'area che ha mantenuto nel

tempo stretti legami di lavoro e di vita sociale in comune con il Ticino. Fenomeni quali il frontalierato, i rapporti con sindacati e partiti delle regioni finitime, l'azione di sostegno all'antifascismo e alla Resistenza mostrano in modo chiaro che per capire il Ticino bisogna varcarne i confini.

A nome del Consiglio direttivo della Fondazione ringrazio ancora la famiglia Rossi, Elena Micheli e Carlo Musso e vi invito tutti a seguire la nostra attività e le nostre proposte sul sito www.fpct.ch.



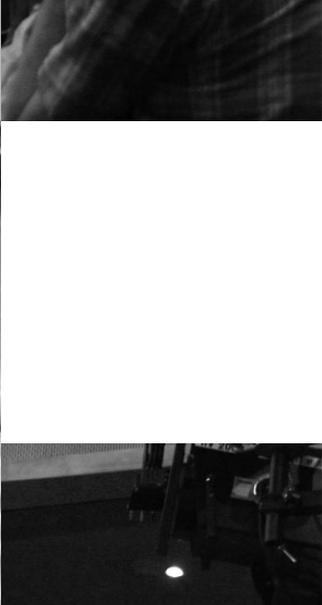
ALCUNE IMMAGINI DEL CONVEGNO







È un documento culturale che ha valore anche oltre i confini del territorio e degli attori, presentando la storia della scuola e dei suoi protagonisti, un'indagine che rappresenta l'esperienza di integrazione e inclusione. Sergio Rossi, in primo piano, racconta nella sua ricerca il cammino per i ragazzi con il suo entusiasmo, le sue competenze, la sua abilità di primo e di secondo piano. Il lavoro educativo del Villaggio va sostenuto dagli operatori e dai genitori. Il giudizio dei ragazzi è il più importante perché è la base per le iniziative del Villaggio. "Non è solo", il rapporto è importante, mentre la ricerca di Educazione Internazionale è un libro per la scuola e la biblioteca. Il Villaggio è un luogo per tutti. Le Cooperative sociali sono importanti per il movimento della scuola. Il Villaggio è un luogo per tutti. Le Cooperative sociali sono importanti per il movimento della scuola. Il Villaggio è un luogo per tutti. Le Cooperative sociali sono importanti per il movimento della scuola.











ALLEGATI

Testimonianza di Paola Brunetti

L'ex insegnante del Villaggio "Cagnola", Paola Brunetti, non essendo potuta intervenire al convegno, ha inviato a Rosina Rossi una lettera che riteniamo opportuno pubblicare interamente, per il valore della testimonianza e delle considerazioni generali in essa contenute.

Trezzano sul Naviglio, 30 agosto 2011

Carissima Rosina,

non potrò intervenire al Convegno indetto per il primo ottobre prossimo. Mi sembra tuttavia buona cosa inviarti alcune mie considerazioni a cui sono pervenuta guardando la strepitosa copertina da te voluta per l'ultimo libro sulla storia del Villaggio. Che piacevole sorpresa e che emozione rivedermi in una foto di tanti anni fa, "maestrina" di un incantevole gruppo di bambini! Quanto eravamo belli tutti quanti! Mi sia concesso un po' di vanitoso compiacimento congiunto alla soddisfazione per il fatto che venga tramandata la gioia di vivere di cui erano portatori i piccoli cittadini della scuola della Rasa.

Makarenko, Devvey, Freinet hanno offerto a noi insegnanti importanti input al nostro lavoro su diversi livelli e sarebbe lungo dissertarne qui. Ma la bella copertina di cui parlavo prima, anziché dotte riflessioni pedagogiche, evoca nella mia mente una sorta di speciale impronta, da me talvolta recepita, che non nasceva da alcuna prassi intenzionale e programmata. Essa, piuttosto, traeva la sua origine spontaneamente da una indefinibile sensazione della "magia della vita" che, secondo me, era insita nel modo di essere e di stare al villaggio.

Non so quanti di noi e in che misura fossero in tale predisposizione d'animo.

Alcuni flash emergenti dal passato mi fanno pensare che la magica percezione sia stata colta in diverse occasioni. L'ha certamente favorita Gianni Colla quando si recava alla Rasa per insegnare ai ragazzi l'uso delle marionette. L'ha suscitata Gianni Rodari allorché spedì una cartolina da Bologna, sul retro della quale aveva disegnato le due famose torri della città, sorridenti e recanti ciascuna un pacchetto pieno di torrone. Per non parlare dei libri di racconti e filastrocche da lui donati al Villaggio ogni volta che vi si recava in visita. Egli era maestro nell'elargire a piene mani fantasia matrice di magia.

Il motto "verso la vita" scelto come insegna della scuola in cui è abbozzato un ragazzino in corsa, a braccia aperte, fiducioso e lieto verso il futuro sembra un invito a intraprendere un cammino straordinario.

Il gruppo di mimi che interpretava con successo sketch e scenette comiche, ottenendo importanti riconoscimenti, poneva in essere occasioni uniche di formazione educativa e, nel contempo, era artefice di indimenticabili momenti.

Ma la testimonianza più toccante di tale atmosfera ce l'ha lasciata Emidio che in ospedale, poche giorni prima di morire, combattendo instancabilmente contro una inesorabile malattia, andava dicendo di dover guarire perché al rustico un bel giardino aspettava il suo lavoro per ricoprirsi di fiori.

E qui chiudo l'argomento perché mi sto commuovendo.

Questi saranno i ricordi prevalenti su tutti gli altri che conserverò nel cuore.

Spero che tu sia in buona salute e auguro ogni bene a te e alla tua famiglia.

Un caloroso abbraccio a te e a Sonia.

Paola

Immagini dal cortometraggio “Verso la vita”, di Dino Risi (1947)

Nelle pagine successive sono ripresentati alcuni fotogrammi tratti dal cortometraggio intitolato “Verso la vita”, che nell’estate 1947 il giovane regista Dino Risi realizzò al parco di Villa “Cagnola” allo scopo di propagandare l’iniziativa del Comitato milanese per l’Infanzia, raccogliere aiuti per la gioventù in difficoltà a causa della guerra e creare un Villaggio stabile di ragazzi nell’area della villa donata al Comune di Milano. Si tratta delle immagini esposte nell’atrio della sala dove si è tenuto il Convegno del 1° ottobre 2011.

Una copia dell’opera di Dino Risi, che si riteneva andata perduta, è stata rintracciata solo pochi anni fa, in una versione con voce narrante – fuori campo – in francese, probabilmente perché il filmato era destinato a far conoscere l’iniziativa anche all’estero attraverso la Centrale sanitaria svizzera (CSS) che ha così contribuito alla raccolta dei fondi necessari per costruire le case in muratura.

Il commento al cortometraggio fu scritto dallo stesso Montagnani. Il motivo per cui sia stato proprio Dino Risi a realizzare il film si spiega probabilmente con il fatto che il regista era sfollato nella zona di Varese durante la guerra e quindi conosceva la situazione e i progetti che stavano maturando a favore dell’infanzia. La copia del cortometraggio è stato ritrovato proprio grazie alla Centrale sanitaria svizzera, che ringraziamo per la gentile concessione.

Si tratta di una produzione “Cortometraggi” di Gigi Martello; fotografia di Massimo Dalamano; sincronizzazione sviluppo e stampa “FilmSERVICE” di Milano. Durata 18 minuti.

La traduzione dal francese è stata curata da Sonia Rossi e Cinzia Giovanettoni.

Dal film *Verso la vita*, di Dino Risi, 1947



La guerra è finita lasciando ovunque rovine. Le case distrutte hanno a volte, alla luce del giorno che nasce, un aspetto suggestivo, ma le distruzioni più gravi non sono queste. I veri danni sono quelli che hanno colpito nell'intimo l'essere umano.



I bambini sono fra quelli che hanno sofferto di più per la guerra; migliaia di bambini abbandonati, tristi, sporchi e malati vagano nelle città, camminano soli per le strade, non hanno amici.



Nessuno si occupa di loro, hanno perso tutto: la casa, la famiglia, l'amicizia ma soprattutto, la cosa più importante e la più preziosa: la loro infanzia.

La loro casa è la strada: è qui che imparano a mendicare, a rubare e qualche volta anche ad uccidere.



Emilio è uno di questi ragazzi abbandonati. La barriera forse insormontabile di un'esperienza troppo dura li separa dagli altri, i privilegiati, che sono rimasti bambini, che sanno ancora vedere, in una barca a vela che naviga nella fontana di un giardino pubblico, un veliero che attraversa il mare burrascoso dell'avventura.



Ma ecco che un giorno d'estate Emilio lascia la strada per essere accolto in un campo pieno di sole, d'aria e benessere. Un piccolo villaggio di tende dove un Comitato d'assistenza ha riunito durante la buona stagione centinaia di bambini.



Durante i giochi Emilio non riesce a sorridere.
Queste smorfie non seducono il nostro Emilio. Ben più divertenti sono i giochi che i ragazzi improvvisano tra loro. Ed ancora più interessante è il complesso cerimoniale con il quale una tribù di indiani pellirossa simula la cattura di un esploratore.



Nessuno si occupa di loro, hanno perso tutto: la casa, la famiglia, l'amicizia ma soprattutto, la cosa più importante e la più preziosa: la loro infanzia.

La loro casa è la strada: è qui che imparano a mendicare, a rubare e qualche volta anche ad uccidere.



Emilio è uno di questi ragazzi abbandonati. La barriera forse insormontabile di un'esperienza troppo dura li separa dagli altri, i privilegiati, che sono rimasti bambini, che sanno ancora vedere, in una barca a vela che naviga nella fontana di un giardino pubblico, un veliero che attraversa il mare burrascoso dell'avventura.



Ma ecco che un giorno d'estate Emilio lascia la strada per essere accolto in un campo pieno di sole, d'aria e benessere. Un piccolo villaggio di tende dove un Comitato d'assistenza ha riunito durante la buona stagione centinaia di bambini.



Durante i giochi Emilio non riesce a sorridere.
Queste smorfie non seducono il nostro Emilio. Ben più divertenti sono i giochi che i ragazzi improvvisano tra loro. Ed ancora più interessante è il complesso cerimoniale con il quale una tribù di indiani pellirossa simula la cattura di un esploratore.



Ed ecco che Emilio ricomincia a parlare il linguaggio dei bambini, entra nel gioco. Ne ha scelto uno che gli è familiare; si tratta di fuggire e non farsi prendere. Emilio corre con tutte le sue forze, più veloce che può.



In cima a questa collina Emilio ha ritrovato la sua infanzia.

L'ha ritrovata dopo un gioioso soggiorno trascorso tra i suoi coetanei.

Pieghevole realizzato da Sergio Rossi per il decennale della nascita del Villaggio "Sandro Cagnola"

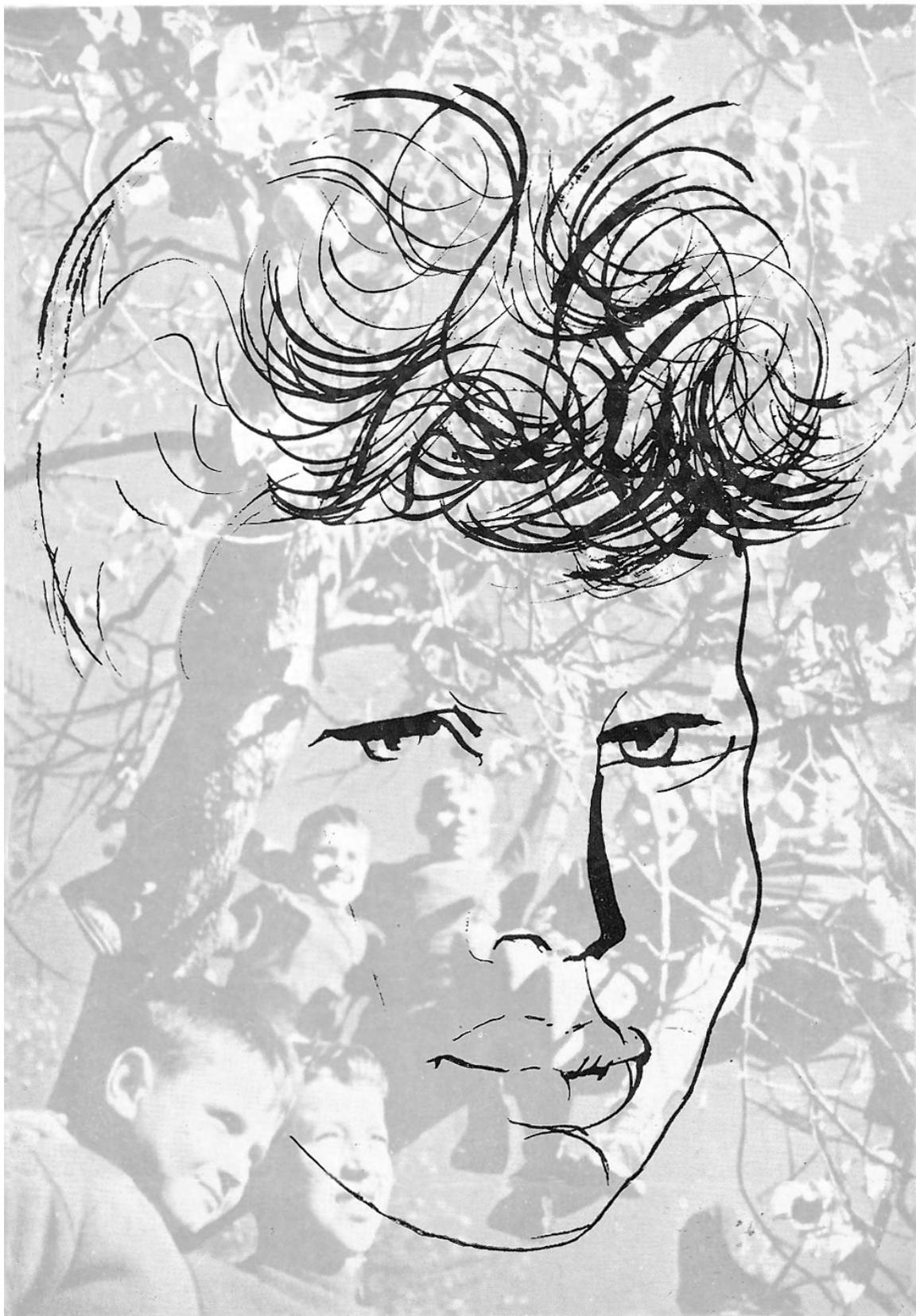
In occasione del decennale della fondazione del Villaggio, Sergio Rossi curò la pubblicazione di un pieghevole corredato di fotografie, sintetico ed efficace, che bene illustra le finalità educative della comunità, ne presenta le attività più importanti, fornisce informazioni di carattere organizzativo e precisa le condizioni di ammissione dei ragazzi.

Nelle pagine successive è riprodotta la stampa anastatica.

Per la circostanza furono organizzate giornate delle porte aperte, con presentazione delle realizzazioni dei ragazzi, attività di animazione, nonché un importante convegno sui problemi educativi della gioventù con la partecipazione di varie personalità attive nel campo dell'educazione, tra cui Carlo Pagliarini, Dina Bertoni Jovine, Ada Marchesini Gobetti e altri.

VILLAGGIO SCUOLA
«SANDRO CAGNOLA»

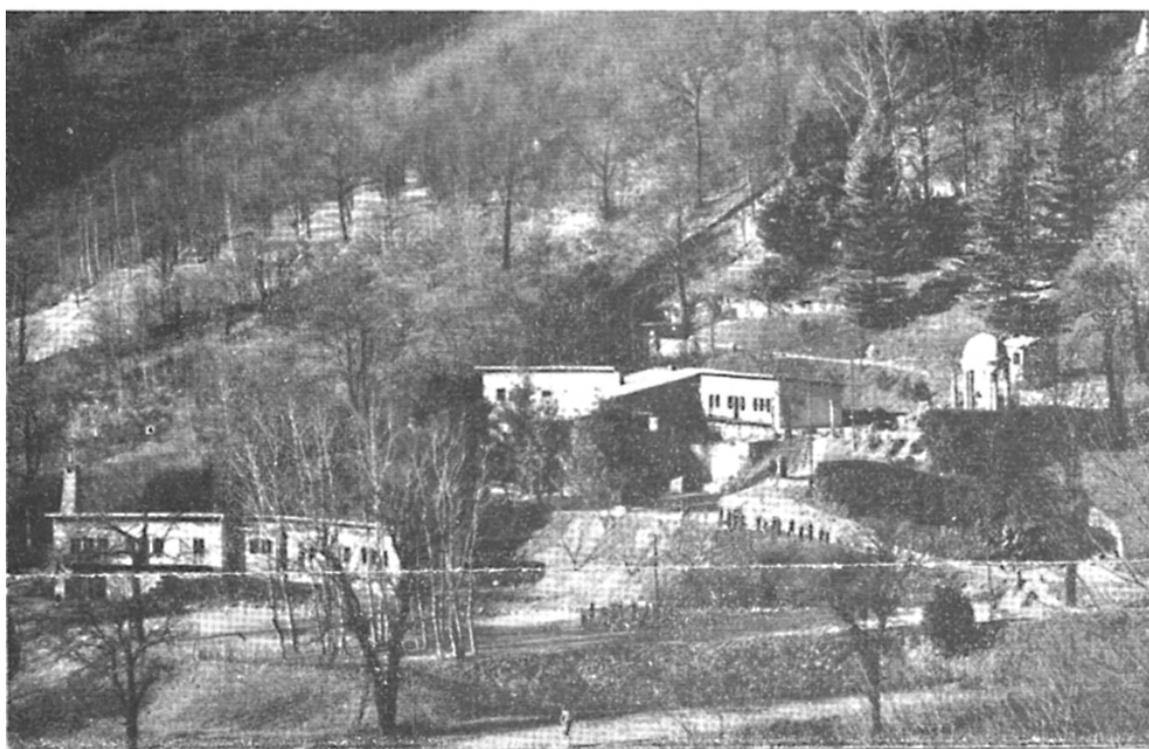
RASA (Varese) m. 600



Il Villaggio Scuola «Sandro Cagnola» è stato fondato nel 1948 dal Comitato per l'infanzia di Milano col generoso aiuto della Centrale Sanitaria Svizzera, ed è sito nel Parco Cagnola, in località Rasa di Varese, di proprietà del Comune di Milano. Esso si è affermato in dieci anni di vita come istituto moderno e specializzato nell'educazione e nella rieducazione di minori normodotati che, per disturbi di ordine psicologico o semplicemente per ragioni ambientali, presentano difficoltà di adattamento familiare scolastico o sociale.

Attraverso un metodo educativo che si ispira alle più recenti conquiste della pedagogia e della psicologia, ma che si basa anche su una esperienza decennale ricca di successi e di insegnamenti. Il Villaggio ottiene oggi notevoli risultati: gli strumenti fondamentali del processo educativo sono la scuola e la comunità, ma a questi si accompagna la viva e ricca produzione delle attività espressive e di quelle culturali, ricreative, di ricerca, ecc.

Il Villaggio è situato in una posizione incantevole e salubre a 600 m. di altitudine, ed ha un parco sconfinato.



Un po'
di lettura
prima di
coricarsi.



Il Villaggio ha una capienza di 60 posti letto ed è stato costruito ed arredato da architetti specializzati in modo da rispondere pienamente alle esigenze di vita dei ragazzi con ambienti sereni ed accoglienti; ad esempio non ha i tradizionali « dormitori a camerata » ma confortevoli « alberghi » in



Assemblea
generale.

cui il ragazzo possa sentire il meno possibile il peso della promiscuità.

Una classe
durante
una ricerca.



Lezione
all'aperto.



La scuola è interna — autorizzata — e vi si svolgono le classi d'obbligo. Alcuni ragazzi possono frequentare a Varese i corsi tecnici o altri tipi di scuola.

È attrezzato di un laboratorio di falegnameria, di un laboratorio di meccanica, di un rustico con stalla e orto, di una tipografia, di un teatro di marionette, di campi di gioco ecc.

I ragazzi sono divisi in gruppi di dieci sulla base della loro attività scolastica e vivono assieme ad un educatore: nel gruppo si realizzano tutte le attività (culturali, sportive, ricreative, igieniche, di lavoro e amministrative).

Scorcio.



Laboratorio
di
 falegnameria.



Esistono poi delle Commissioni di studio cui fanno capo i rappresentanti dei vari gruppi e che dirigono e coordinano i vari aspetti del collettivo. L'equipe pedagogica del Villaggio (Direzione, educatori, maestri di laboratorio) si avvale della colla-



Attività
al rustico.

borazione di un pediatra e di uno psicologo che seguono con continuità i ragazzi.

Si stampa
il giornalino.



L'ammissione è subordinata ad una dettagliata relazione medico-psicopedagogica. Il livello intellettuale deve risultare nei limiti della normalità. Non vengono ammessi minori affetti da debilità mentale o da disturbi psichici che che richiedano osservazioni e trattamenti in Istituti Medico-pedagogici o in reparti neuro-psichiatrici. Il periodo di prova è di due mesi.

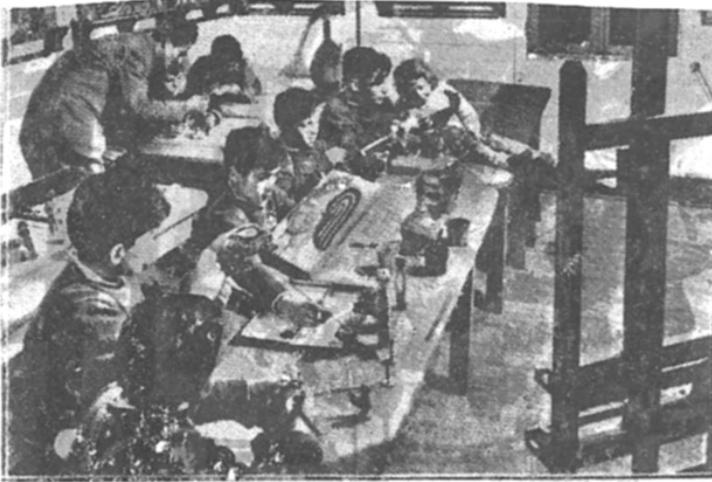


Marionette e mimi.



Musica all'aperto.

La dimissione dei ragazzi dall'Istituto viene particolarmente preparata affinché i ragazzi possano essere aiutati e seguiti nella ricerca di un lavoro stabile e nel inserimento nell'ambiente esterno. I rapporti con le famiglie vengono coltivati e favoriti sia attraverso rapporti diretti, sia attraverso la collaborazione coi Centri Medico-psicopedagogici che hanno segnalato i minori.



Attività
espressive.



Spettacolo
di
mimi.



I naturalisti.

L'età minima per l'ammissione è, di regola, 8 anni. l'età massima 13.

La durata del ricovero dipende dalle caratteristiche dei singoli casi.

Nella retta sono comprese: vitto, alloggio, assistenza medico-psicopedagogica, assistenza scolastica. Vestiario, libri scolastici, viaggi, assistenza ospedaliera e cure specialistiche sono a carico della famiglia o, previo accordo, dell'ENTE che assume l'onere di assistere il minore.

Le rette devono essere versate anticipatamente al Comitato per l'Infanzia, Via California 19, Milano, Tel. 412075.

Nel caso di Enti o Amministrazioni pubbliche possono essere pagate in rate trimestrali previa presentazione da parte di questa amministrazione del relativo rendiconto.

Documenti necessari: 2 copie certificato di nascita, certificato di vaccinazione e rivaccinazione anti-vaiolosa, antidifterica. antipolio e reazione Wassermann, esame radiologico del torace, 3 fotografie uso tessera recenti, pagella scolastica.

Per ogni ulteriore informazione rivolgersi al Comitato per l'Infanzia in Milano, Via California n. 19, tel. 412075.







Grazia Honegger Fresco

*“Verso la vita” alla Rasa di Varese,
nei primi anni Cinquanta*

Da: *“Il Quaderno Montessori”*,
n. 110, estate 2011, pp. 67-79.

Di troppe luminose e illuminanti iniziative in educazione del periodo tra il 1945 e il 1960 si è già persa la memoria. Erano stati gli anni della speranza e del desiderio di cambiamento dopo le dittature, le ferite profonde prodotte dalla guerra – oltre 55 milioni di morti, più civili che militari – con il disastro nucleare che brutalmente la concluse e proprio allora, come reazione a un passato così tragico, si proposero per gli ultimi nati, per i cittadini del futuro.

La maggior parte di esse venne sommersa dal modello americano, salvatore interessato e incumbente, dal *boom* economico anch'esso invasivo, ma soprattutto dalla ostinata contrapposizione tra buoni e cattivi – fascisti e antifascisti, cattolici e benpensanti al potere contro comunisti, azionisti⁶⁴ e libertari – con la famosa “guerra fredda” a livello internazionale che culminò nel 1953 con la condanna alla sedia elettrica dei coniugi Rosenberg. Guerre lontane continuavano,⁶⁵ sfondo angosciante, ma noi intanto avevamo città distrutte, edilizia scolastica ridotta in briciole, e dovevamo ricominciare.

Se alcune di quelle audaci proposte di ripresa sono sopravvissute fino ad oggi è stato per circostanze diverse e occasioni favorevoli, per la volontà ostinata di pochi: penso al *Villaggio del CEIS* a Rimini o al *Centro Nascita Montessori* a Roma le cui iniziatrici, rispettivamente Margherita Zoebeli e Adele Costa Gnocchi, hanno saputo dare stabilità legale alle loro iniziative, ma ricordo anche il *MCE* (Movimento Cooperazione Educativa), affidato alla volontà di tanti maestri italiani, che oggi sembra essere in tono minore e tuttavia riprende forza in luoghi come il quartiere Scampia a Napoli a cura del gruppo “*il Mammut*”,⁶⁶ il *Laboratorio di Cenci* presso Amelia fondato da Franco Lorenzoni o nelle Scuole di italiano per i migranti come *Asinitas* a Roma e *Asnada* a Milano. Su tutti ebbero forte presa le vivaci e multiformi proposte formative offerte dai *CEMEA* (*Centri di Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva*), avviati in Italia dal 1951, e attivi anch'essi dopo 60 anni.

64 Cioè aderenti al Partito d'Azione, fondato da Mazzini nel 1853 per sostenere la libertà di opinione, di stampa ed estendere a tutti la possibilità di votare. Venne ripreso da Gobetti e Rosselli e nel dopoguerra da Capitini e da Calogero in chiave liberalsocialista. Attaccato da molte parti per le sue idee in contrasto con i soliti compromessi, odiato da Croce, finì intorno al 1947.

65 Le fucilazioni e le deportazioni decise da Beria, Stalin e loro complici raddoppiano il numero dei morti nel Novecento, cui sono da aggiungere le stragi perpetrate anni dopo dai Khmer Rossi in Cambogia (oltre due milioni di morti, 1975-1979), oltre agli orrori della guerra in Vietnam (1960-1975) costati circa cinque milioni di morti (un milione di combattenti vietnamiti e quattro milioni di civili, secondo le stime più recenti); gli americani ebbero quasi 60'000 morti e più di 300'000 feriti. A queste tragedie vanno aggiunti i molti altri conflitti in Africa e Asia.

66 Vedi in *Come partorire un mammut*, a cura di Giovanni Zoppi, Marotta & Cafiero editori, via Andrea Pazienza 25, 80143 Napoli.



Del grande lavoro di impegno e di ricerca che ha messo in moto il cambiamento dalla parte dei bambini e dei ragazzi in tanti luoghi, una delle esperienze più autentiche è stata il *Villaggio Scuola*⁶⁷ a Rasa, frazione di Varese, negli anni che vanno dal '48 al '63, oggi viva solo nel ricordo di chi vi partecipò direttamente.

Il Villaggio aveva una straordinaria sede: un'intera collina con boschi a ricca e variegata vegetazione, prati, acque, massi, pietre, con il piccolo fiume Olona che da lì comincia il suo corso fino a raggiungere porta Ticinese a Milano. Era stata donata

da Amedeo Cagnola nel '38 in ricordo del figlio Sandro al Comune di Milano perché la utilizzasse a fini sanitari e sociali, era rimasta intatta a causa della guerra. Il sindaco socialista Antonio Greppi, il primo dopo la Liberazione, e il vicesindaco, comunista ed ex partigiano, Piero Montagnani che aveva fondato il Comitato milanese per l'Infanzia alla fine del 1946, si mossero per stabilire una convenzione tra Comune e Comitato al fine di accogliere bambini e ragazzi, assai numerosi in quegli anni, abbandonati a se stessi o segnalati dai Tribunali.

Nell'estate del '47, nel verde sopra il paesino di Rasa, venne organizzato un campeggio che ospitò in tre turni 150 ragazzi alla volta dagli 11 ai 17 anni: orfani di reduci, di partigiani, di disoccupati, figli di pescatori liguri e anche ragazzi dal Canton Ticino per favorire uno scambio positivo. Cominciò così.

Per far conoscere l'iniziativa e raccogliere fondi, Dino Risi, appena trentenne, girò un breve documentario intitolato *Verso la vita*, nel quale descrive da par suo il dolore di un ragazzino solo in una città in macerie, ma che, arrivato in un luogo di naturale bellezza come la Rasa, è conquistato dai giochi con i coetanei e dalla libertà che vi si respira.

Chissà, osserva lo storico Carlo Musso nel saggio che riunisce i contributi del Convegno dedicato al Villaggio "Cagnola" nel 2005,⁶⁸ se Risi conosceva un filmato russo girato nel '31 dal regista sovietico Nikolaj V.Ekk e presentato a Venezia nel '32 con lo stesso titolo. Di nuovo si tratta di ragazzi sbandati che, conquistati da un educatore, vanno con lui lontano dalla città e condotti a una vita onesta e produttiva grazie al lavoro: un esempio di quella cinematografia tutta girata sui primi piani, con grande misura ed efficacia che si vedrà ancor più esaltata da Eisenstein. Il filmato riassume in certo modo la grande avventura del *Poema pedagogico*,⁶⁹ opera appassionante nella quale l'educatore ucraino Anton Makarenko (1888-1939) racconta il suo impegno a trasformare, attraverso attività di interesse individuale e sociale, decine e decine di giovani sbandati e violenti in cittadini responsabili, competenti e attenti agli altri.

67 Ne abbiamo già parlato nel *Quaderno* n. 37, primavera 1993, pp. 75-95.

68 Vedi in *Educazione laica negli anni Cinquanta / Il Villaggio "Sandro Cagnola" alla Rasa di Varese*, Edizioni Arterigere, Varese 2010.

69 Uscito in Italia nel 1952 a cura degli Editori Riuniti, il *Poema pedagogico* di Makarenko, grande educatore e scrittore raffinato, è oggi reperibile nelle edizioni L'albatros, Roma 2009.

Al modello pedagogico di Makarenko, animato da grande rispetto per i suoi ragazzi, libero da forzature ideologiche e da demagogie, si richiamarono in parte i coniugi Sergio e Rosina Rossi quando nell'estate del 1952 si erano assunti la responsabilità del Villaggio, che dopo l'esperienza felice dei campeggi estivi aveva conosciuto anni in cui il paternalismo dei conduttori mal si coniugava con gli ideali di libertà auspicati dai primi organizzatori.

Il progetto dei Rossi nacque a poco a poco dalla realtà stessa dei giovani ospiti, in parallelo con la formazione – e l'autoformazione – degli adulti, tutti egualmente coinvolti nel compito educativo: il direttore, Sergio Rossi, come il contadino nella minuscola fattoria, la cuoca come l'inesauribile Rosina, madre di quattro figli nati dal matrimonio con Sergio, ma anche in una certa misura, pur senza pietismi, dei tanti ragazzi soli che il Villaggio ospitava.

Intorno a loro, molti i professionisti che davano un contributo volontario: medici, psicologi, artisti. Altri amici offrivano aiuti sostanziosi in modi diversi: maestri, professori, giovani che diventavano educatori sul campo. Tutte persone che, dalla prima all'ultima, seguivano continue riunioni per progettazioni e verifiche, per attuare nel modo più consono una reale vita di partecipazione e di condivisione.

Sergio e Rosina portarono nel Villaggio tutte le loro competenze – lui grafico abilissimo e pittore all'interno del Convitto della Rinascita di Milano (amico di Guttuso, di Treccani, di Albe Steiner), musicista – dal violino alla chitarra e alla fisarmonica – ma soprattutto ex partigiano, nel senso che, avendo toccato con mano violenze e soprusi del passato, voleva assicurare a bambini e ragazzi, cittadini del Villaggio al pari degli adulti, il massimo di libertà possibile nel rispetto dei diritti e delle capacità individuali.

Rosina, che veniva dalla Svizzera italiana, portò dal canto suo la sensibilità femminile, ma anche le esperienze nei Falchi Rossi, movimento internazionale giovanile originatosi sul finire della seconda guerra nei quartieri operai viennesi per proporre a gruppi di giovani campeggi in montagna, attività musicali e teatrali. Una sorta di scoutismo "a connotazione socialista", scrive Carlo Musso⁷⁰: per nulla militare, metteva insieme ragazzi e ragazze e si richiamava a ideali di fratellanza, amicizia, ma anche al senso del dovere, alla correttezza nelle relazioni con gli altri, all'amore della natura, alla libera espressione delle opinioni.

Al Villaggio "Cagnola" i giovani cittadini – fino a settanta nei periodi di massima presenza – erano tutti maschi, perché così imponevano i moralismi dell'epoca in Italia, tanto che



70 C. Musso, op.cit. , p.130.



l'unica bambina al suo interno fu sempre Sonia, la prima figlia della coppia. Non per questo però si seminò un clima maschilista.

Rosina a Milano, prima di incontrare Sergio al Convitto di Milano dove lavorava, aveva anche seguito un corso dell'Umanitaria per la formazione degli educatori: tra gli insegnanti Cesare Musatti. Glielo aveva consigliato Margherita Zoebeli cui abbiamo accennato in principio e che aveva da poco avviato il suo grande lavoro a Rimini. Un'esperienza preziosa che le consentì di mantenere vivi nel tempo i contatti con Margherita e con il CEIS,

Il Centro Educativo Italo Svizzero: un altro Villaggio per bambini tra i 3 e i 10 anni.

Rosina ha poi raccontato che alla Rasa perfezionò certe sue competenze da infermiera di pronto soccorso per evitare di mandare gli eventuali feriti in ospedale per qualche "punto", cosa che subito suscitava sospetto e accuse dalle autorità, con conseguente invio dei carabinieri che del resto si rendevano conto dell'inutilità di tali controlli.

Nel lavoro con i ragazzi i Rossi misero al centro la gioia, il sentimento più importante per giovanissimi tanto provati da perdite e abbandoni, riscoperta attraverso la musica, i cori parlati che presto diventarono teatro, i buoni insegnanti, l'assenza di punizioni umilianti e di preferenze, le varie attività espressive in cui Sergio era maestro. Il tutto si accompagnava al senso civico del lavoro, per sé e per la collettività, al gusto di lavorare, produrre, curare gli spazi naturali, le stanze e le aule. Era però essenziale lo sguardo sull'esterno: comunicare tramite il giornale "Verso la vita" (ancora questo titolo, con testi dei giovani e degli educatori) o con le drammatizzazioni, che diventavano vero teatro, tanto da meritare la *Maschera d'oro*, data ad alcuni di loro a Napoli da Eduardo De Filippo in persona.

La prima direttrice del Villaggio era stata Elena Dreher, una valdese di Milano, azionista ed ex partigiana, che conosceva il famoso Villaggio internazionale di Trogen nella Svizzera centrale, intitolato a Pestalozzi. Di idee molto aperte, aveva cercato di creare una "repubblica dei ragazzi" sulla collina della Rasa, per i primi ragazzi ospitati nelle baracche di legno che il Comitato per l'infanzia di Milano era riuscito nel 1948 a inviare. Ben presto la Centrale Sanitaria Svizzera, creata da medici, che già aveva dato aiuti di carattere umanitario alle forze antifasciste impegnate nella guerra di Spagna e a prestare soccorsi durante il secondo conflitto mondiale, finanziò due padiglioni in muratura inaugurati alla Rasa nel 1950: un progetto d'avanguardia allora, opera dell'architetto Hans Fischli che aveva già realizzato il Villaggio di Trogen.

Dunque i ragazzi erano ben ospitati. Dagli interni al mobilio, ogni particolare era stato studiato per salvaguardare l'intimità personale e la vita sociale, come ben alternati erano i momenti dedicati allo studio e al lavoro, nei laboratori di falegnameria e di meccanica, insieme con le attività espressive e ludiche destinati ai piccoli gruppi.

Tuttavia il Villaggio della Rasa faceva molta fatica a sostenersi nel clima politico di quegli anni: la "guerra fredda" dominava anche sul piano nazionale con il contrasto insanabile tra le forze della destra e clericali, ostili a ogni sentore di libertà, e le forze di sinistra, soprat-

tutto comuniste, molto ideologizzate, anch'esse ostili alla libertà di pensiero e ad autentiche forme di vita democratica.

Sergio e Rosina erano due laici molto onesti e coerenti, nonviolenti per loro natura e per scelta di vita, certamente di idee di sinistra, ma senza alcun dogma. Quando qualcuno offrì al Villaggio un congruo aiuto economico a patto che si intitolassero ad alcuni partigiani uccisi le camere dei ragazzi, Rossi rifiutò con gentile ma ferma decisione: non intendeva riportare ombre e memoria di morte su ragazzi già tanto provati.

I giovani cittadini arrivavano da tante regioni differenti, dal Sud al Nord: figli dei lavoratori uccisi a Portella delle Ginestre o in Calabria, ragazzi provenienti da famiglie coinvolte nelle repressioni delle lotte sociali, alcuni inviati dai Tribunali dei Minori, altri ancora dai servizi sociali o dai sindacati. Erano di religioni diverse – cattolici, ebrei, protestanti – ma anche di famiglie agnostiche o atee. Non c'era alcuna discriminante, ma solo l'attenzione al *qui e ora* di ciascuno, a ciò che si andava costruendo sulle basi di lealtà e di senso di responsabilità.

Al tempo stesso un grande rispetto reciproco per le storie personali, mai sbandierate in esterno. Non mancavano regole molto precise, spesso rivisitate perché fossero rispondenti alle esigenze reali e di esse ciascuno, ragazzo o adulto, era responsabile a protezione del singolo e della collettività. Con loro molto veniva discusso, verificato e di conseguenza modificato.

Fra i tanti che offrirono aiuti con generosità e senza secondi fini, da citare i coristi della Scala con invii di denaro e le Cooperative agricole emiliane inviando periodicamente camion con prodotti alimentari. Il Sindacato dei Poligrafici regalò una macchina per produrre un giornale graficamente migliore e a più pagine (in principio era stato stampato con il sistema tipografico inventato da Freinet per le scuole); gli operai della Geloso donarono uno dei primi televisori da loro costruiti. Arrivavano decine di tute e molte paia di scarpe.

Tanti nomi illustri intervenivano, davano il loro contributo e tenevano conferenze; alcune librerie donavano libri per la scuola e la biblioteca. Così molti genitori che, a poco a poco ritrovati e coinvolti – dal padre studioso di fama alla madre prostituta, tutti egualmente trattati e valorizzati – cominciarono a collaborare in tanti modi diversi, dando aiuto come potevano e come sapevano, lavorando insieme ai ragazzi nei periodi di vacanza, ad esempio nelle attività di manutenzione, costruzione o giardinaggio e cooperando anche fra di loro.

Questa struttura democratica, così concreta, dava frutti rapidi ai fini della normalizzazione di ragazzi anche problematici, che si evidenziava nella facilità con cui emergevano le qualità specifiche di ognuno. Qui i giovanissimi cittadini erano valorizzati, si formavano per il lavoro e l'inserimento nella società. Gianni Magni, attore teatrale molto apprezzato sul finire degli anni Sessanta nel celebre gruppo dei Gufi (con Svampa, Patruno e Brivio), era stato un ragazzino del Villaggio, dove il suo gusto della comicità e le sue capacità di mimo erano state incoraggiate.

C'erano genitori – ad esempio valdesi – che mandavano lì i loro figli perché potessero fare un'esperienza di vita democratica autentica in un'atmosfera laica delle più solide, assai rara a trovarsi nelle istituzioni scolastiche o sportive.

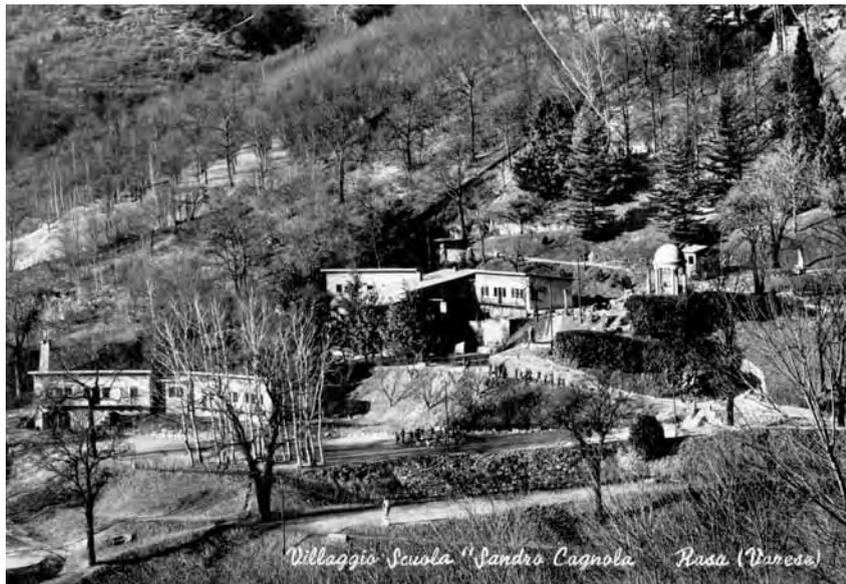
Quanto tutto questo grande lavoro fosse legato alla guida di Sergio, lo si toccò con mano nel '60, quando si ammalò. Rosina racconta di aver sentito dire al marito che il Villaggio gli aveva fatto dimenticare la malattia, iniziata durante la lotta partigiana. Sergio cominciò a trascorrere lunghi periodi in Liguria per curarsi, ma tutto fu inutile: tornato alla Rasa nel '61 morì il 3 giugno di quello stesso anno. Il Villaggio e tutti i suoi abitanti subirono uno sban-

damento gravissimo. Ancora una volta gli amici svizzeri vennero in soccorso di Rosina, proponendole di tornare in Svizzera, a Stabio, con i suoi bambini, per un nuovo lavoro.

Nei due anni successivi ci furono nuovi direttori, ma nel giugno del '63 divenne inevitabile la chiusura definitiva del Villaggio. Da quel momento iniziò il periodo di abbandono e di degrado. Ben presto tutto fu rubato e distrutto. Quello che non poté essere portato via, cadde in rovina: dalla villa agli alloggi, dai campi di gioco ai laboratori.

“Un degrado anche voluto: oggi non mi meraviglio più di tanto, dice Rosina Rossi. Non era facile mantenere in vita il Villaggio ai livelli di qualità educativa degli anni precedenti. Inoltre l'apertura mentale che vi si respirava era oltraggiosa per il potere dominante e non piaceva nemmeno alle alte sfere dell'ANPI o del PCI, come spesso ci accade di constatare. Quando rientrai in Ticino portai con me gran parte dei documenti scritti da Sergio, i libri di nostra proprietà, le sue opere. Salvai il più possibile, ma molto andò perduto. Erano per me tempi difficilissimi. Comunque c'è una raccolta di scritti e documenti vari assai significativa – che ora nei mesi scorsi è stata catalogata accuratamente – ed è questa che il 1° ottobre dalle 14 in poi, durante un convegno alla Scuola media di Stabio, consegneremo, i miei figli ed io, alla Fondazione Pellegrini-Canevascini, perché sia conservata nel'Archivio di Stato del Canton Ticino”.

Nel maggio 2010 c'è stata l'inaugurazione della villa Cagnola restaurata dal Parco “Campo dei Fiori” di Varese, cui ora appartiene e che sta risistemando anche l'area circostante. Oltre il bel volume di Carlo Musso, ricco anche di documentazione fotografica, si può consultare per altre notizie il sito: www.sergio-rossi.ch.



Lia De Pra Cavalleri

*I ragazzi ci guardano
Educare alla cittadinanza
ieri e oggi*

Da: "Verifiche. Cultura e politica dell'educazione", n. 4, settembre 2011, pp. 4-6.

A sei anni dal Convegno del maggio 2005 sull'esperienza del Villaggio "Sandro Cagnola" alla Rasa di Varese, intitolato "Educazione Laica negli anni Cinquanta" – organizzato dall'AN-PI provinciale di Varese, dall'Associazione culturale Elvira Berrini Pajetta, dall'Istituto storico "Luigi Ambrosoli" e dal Comitato ex-cittadini del villaggio-scuola della Rasa⁷¹ – viene opportunamente ripreso il filo del discorso per mettere in relazione la realtà dei nostri giorni con quanto vissuto, ideato e realizzato nell'immediato secondo dopoguerra alla Rasa e in altre importanti esperienze di educazione attiva quali i CEMEA; il Movimento di cooperazione Educativa; le proposte pedagogiche di Makarenko, Dewey e Freinet; il *Centro pedagogico per la Pace* di Daniele Novara.

Il prossimo 1° ottobre, nell'Aula Magna della Scuola Media di Stabio, in occasione del 50° della scomparsa di Sergio Rossi – direttore con la moglie Rosina Lama del Villaggio-scuola – si terrà il nuovo convegno dal titolo: "I ragazzi ci guardano - Educare alla cittadinanza ieri e oggi. L'esperienza educativa del Villaggio-scuola 'Sandro Cagnola' alla Rasa di Varese (1948-1963)".

Un incontro preparato con grande cura, che si avvale della partecipazione di personalità illustri nel campo dell'educazione e della pedagogia, svizzere e italiane: Grazia Honegger Fresco, pedagogista, ultima allieva diretta di Maria Montessori; Fulvio Poletti, pedagogista; Enrico Finzi, sociologo; Carlo Musso, storico; Daniele Novara, direttore del Centro Psicopedagogico per la Pace di Piacenza. Moderatrice Tiziana Mona, giornalista, Presidente dell'Associazione Amici della Fondazione Pellegrini-Canevascini "il becco giallo". Il primo atto del Convegno sarà la donazione dell'Archivio di Sergio e Rosina Rossi alla Fondazione Pellegrini-Canevascini da parte di Rosina Rossi Lama e dei suoi figli. Attingendo al ricco materiale degli Atti, proponiamo di seguito alcuni tra i temi principali dell'esperienza del Villaggio-scuola della Rasa attraverso il percorso personale ed educativo di Sergio e Rosina e quanto realizzato con i ragazzi loro affidati.

Questa storia inizia in Italia negli anni segnati dallo sfacelo del regime fascista, dalla successiva occupazione nazista e, dopo l'8 settembre del '43, dalla lotta partigiana promossa e

⁷¹ Gli atti del Convegno sono stati pubblicati in un bel volume completo di contributi storici, testimonianze e documentazioni fotografiche, edito nel 2010 dalle Edizioni Arterigere di Varese nella collana La Memoria, con il contributo della Repubblica e Cantone Ticino e del Parco "Campo dei Fiori" della Regione Lombardia.

sostenuta dal Comitato di Liberazione Nazionale (CNL) costituito dall'insieme dei movimenti politici e militari che si opposero al nazifascismo (cattolici, comunisti, liberali, socialisti, monarchici, anarchici). Lotta che fu guerra di liberazione dall'invasore straniero ma che fu anche guerra civile tra antifascisti e fascisti.

L'approfondito saggio introduttivo di Carlo Musso – al quale rinviemo – ricostruisce, contestualizzandole, le vicende di quegli anni: la storia, il clima, le problematiche politiche e sociali dell'immediato dopoguerra, con particolare attenzione alla condizione dei bambini e dei ragazzi.



Bollettino n° 1 del Villaggio-Scuola "Sandro Cagnola".

costituisce un momento fondamentale per la formazione di Sergio, non solo politica ma anche *pedagogica ed educativa* – scrive Musso – permettendogli di maturare idee, metodi e comportamenti che attuerà in anni successivi". Nelle brigate partigiane, infatti, si educava allo spirito di fraternità, all'onestà, alle idee di democrazia e di partecipazione, al confronto sulle decisioni, talvolta con un necessario lavoro di alfabetizzazione. A volte si usavano espedienti semplici: "Tante volte, anziché riunire i compagni, è più efficace infiltrarsi nelle ore di siesta o di riposo, nei crocchi dei compagni, fingere di interessarsi a una conversazione magari stupida e poi adagiare il discorso su argomenti a noi più interessanti". Una sorta di 'maieutica socratica' efficace e ben meditata.

A fine guerra Rossi entra nel Convitto-scuola della Rinascita a Milano nel momento stesso della sua fondazione e contemporaneamente frequenta l'Accademia di Brera. Si diploma due anni dopo, avendo avuto per Maestro Aldo Carpi, sopravvissuto ai lager nazisti di Mau-

Sergio Rossi, Rosina Lama e i Convitti della Rinascita

Nato a Mantova nel 1921 da una famiglia altoborghese, come da tradizione Sergio riceve una accurata formazione culturale e musicale, con lezioni di violino e di pianoforte.

Oltre il piacere per l'arte, che manterrà vivo per tutta la vita arricchendolo con la passione per la pittura, Rossi manifesta da subito anche un appassionato interesse per l'insegnamento: conseguito il diploma magistrale nel 1941, insegna per un anno in una scuola elementare.

Dopo un breve periodo in Jugoslavia dove è mandato come soldato, nel '44 entra nella lotta partigiana unendosi alle brigate Garibaldi. Successivamente è nella 81° Brigata "Loss" con la funzione di commissario politico, che mantiene sino alla Liberazione. "L'esperienza della lotta partigiana (che porta alla inevitabile rottura con la famiglia, di tutt'altro orientamento)



Sergio Rossi, *Veduta della Rasa*, tempera su tela.

thausen e Gusen.⁷² Nel Convitto Sergio lavora molto e realizza disegni e dipinti ispirati alla poetica realista che presenta in mostre importanti, esponendo insieme a Treccani, Sassu, Guttuso, Levi, Carrà, De Pisis e altri ancora.

Rosina Lama nasce nel 1927 in una famiglia di origini friulane. La morte prematura del padre la porta in Canton Ticino a Paradiso, nella casa dello zio materno convinto liberale, dove studia e viene a conoscenza degli ideali socialisti. Nel 1944 aderisce alla Gioventù socialista svizzera. Nel 1947 è al campeggio internazionale dei Falchi Rossi, movimento internazionale per bambini e ragazzi nato a Vienna nei quartieri operai, che ha tra le attività le gite in montagna, i campeggi,

i giochi, la musica, il teatro.⁷³ Per conto del soccorso svizzero, sempre nel '47, Rosina è a Rimini da Margherita Zoebeli, straordinaria direttrice del CEIS (Centro Educativo Italo-Svizzero), con la quale rimane in rapporto di amicizia e collaborazione per tutti gli anni del Villaggio. Rosina è inoltre cofondatrice dell'Unione donne socialiste ticinesi ed è attiva nell'U-

⁷² Aldo Carpi (1886-1973) riuscirà a scrivere il diario di questa tragica esperienza, forse il solo diario uscito da un lager nazista, completo di un significativo numero di disegni. Intitolata "*diario di Gusen*", l'opera è stata pubblicata da Garzanti, Milano, nel 1971.

⁷³ Il numero speciale di "*Libera Stampa*" del 1° maggio 1945 dedicò un articolo al movimento, cogliendo l'occasione per riaffermare i valori e i caratteri che si volevano trasmettere ai giovani: "robustezza, vigore, agilità fisica, educazione al dovere, alla bontà, alla bellezza, miglioramento delle conoscenze, abitudine all'ordine e alla pulizia."

nione donne italiane (UDI) collaborando sia con “Noi Donne”⁷⁴ che al “Giornale dei Genitori” di Ada Marchesini Gobetti.

Verso fine anni '40 conosce Piero e Alba Pellegrini, che elegge a proprio riferimento di vita. Nel 1950, su consiglio della Zoebeli, frequenta il *Corso sperimentale per la formazione di educatori* organizzato a Milano dalla Società Umanitaria. A fine corso svolge l'attività di educatrice alla scuola media della Rinascita seguendo giovani ebrei, molti dei quali hanno perso genitori e parenti nei campi di concentramento. Qui incontra Sergio. La condivisione di interessi e ideali comuni, una profonda affinità elettiva e una medesima apertura e generosità verso gli altri, li avvicina coinvolgendoli in uno straordinario progetto di vita. Si sposeranno l'anno successivo, 1951.



Attività al rustico.

La Scuola-convitto della Rasa

Del primo Villaggio della Rasa fu direttrice Elena Dreher sino verso fine anni '50.

La Dreher, che conosceva bene anche il Villaggio Pestalozzi di Trogen, organizzò la comunità sull'esempio di esperienze americane e nord-europee, secondo il modello delle *Città dei ragazzi*, dotate di una struttura articolata e di un funzionamento interno a imitazione di un piccolo paese. Dopo

il periodo delle baracche di legno, verso il 1949 grazie alla Centrale sanitaria svizzera, vennero costruiti due edifici in muratura, due padiglioni all'avanguardia ideati dall'architetto svizzero Hans Fischli.⁷⁵ Dal luglio al settembre del '47 venne organizzato un campeggio per ospitare ragazzi dagli 11 ai 17anni, figli e orfani di partigiani, di reduci, di disoccupati milanesi, come pure figli di pescatori di Genova, Camogli e Fano. Alla prima fase del campeggio parteciparono 150 ragazzi alla volta, suddivisi in tre turni. Alla seconda fase parteciparono anche ragazzi del Canton Ticino.

In questa occasione Dino Risi, all'epoca giovane regista, realizzò un cortometraggio-documentario dal titolo *Verso la vita*, allo scopo di far conoscere l'iniziativa e raccogliere fondi a sostegno dei giovani in difficoltà a causa della guerra (il titolo del documentario, con Sergio e Rosina direttori, divenne anche un secondo nome per la scuola del Villaggio Cagnola). A metà anni '50 alla Dreher subentrarono i coniugi Longhi con una gestione di stampo assistenzialistico, che avviò la scuola verso una grave crisi.

Verso la metà del 1952, Emilio Küng (responsabile della CSS in Canton Ticino) decide di andare a Milano al Convitto Rinascita: vuole incontrare Sergio e Rosina e chiedere loro di assumere la direzione del Villaggio. La coppia accetta la proposta e parte per la Rasa.

74 Il giornale dell'UDI.

75 Hans Fischli aveva già realizzato in Svizzera il Villaggio "Pestalozzi".

Il luogo è splendido per bellezza paesaggistica, ampiezza di spazi e vastità di orizzonti: ideale per ospitare bambini e ragazzi, soprattutto se con gravi problemi. Trovano però una situazione davvero difficile.

Anni dopo ne scrive Sergio: *“Malgrado alcuni ragazzi manifestassero atteggiamenti ostili alle norme, altri chiedevano sincerità e onestà di intenti. Riconoscevano nell’adulto, anche se apparentemente ostentavano strafottenza e scetticismo, una maggiore maturità e volevano essere realmente aiutati per diventare uomini, con una personalità arricchita, cosciente dei propri valori e attivamente legata alla vita”*.

“Ai giovani occorre offrire la fiducia in un nuovo sistema educativo e correggere falsi concetti di libertà e di giustizia”, ricorda Rosina. E ricorda anche che *“la scuola divenne il nucleo portante dell’organizzazione: scuola non intesa solo come apprendimento di nozioni, ma anche come formazione al lavoro, preparazione culturale, impegno quotidiano in tutte le attività, coinvolgimento e superamento delle difficoltà che in quel periodo e anche negli anni successivi travagliarono la vita del Villaggio”*.



Da destra a sinistra: Rosina Rossi, condirettrice del Villaggio ed Edmea Bassani, partigiana, ex insegnante del Villaggio

I nuovi riferimenti pedagogici

“Durante il periodo di Sergio e Rosina Rossi – evidenzia Carlo Musso – l’esperienza del Villaggio “Cagnola” rappresentò forse un fatto unico. Anzitutto il lavoro educativo svolto alla Rasa, pur nella sua modestia, contribuì in modo autonomo e indipendente a colmare lacune che lo Stato non poteva affrontare.

L’intervento degli educatori del Villaggio si poneva in una prospettiva laica e democratica, al fine di formare futuri cittadini consapevoli e attivi. Grande importanza venne attribuita a tutte le iniziative culturali: teatro, cinema, canto, musica, attività manuali ... Rispetto alla scuola

tradizionale, i corsi istituiti all’interno del Villaggio, sia quelli scolastici che quelli di formazione al lavoro, rappresentarono nei contenuti e nei metodi l’embrione di una scuola nuova, molto avanzata dal punto di vista teorico e pratico, prefigurazione di un modello di vita basata sulla responsabilità individuale nella speranza, allora ancora viva, di una consistente trasformazione sociale.

Punto forte fu il riferimento costante alla concretezza, procedendo per prove e verifiche nell’ottica di un uso costruttivo e non di biasimo moralistico degli inevitabili errori.” Principi e riflessioni che sarebbero poi emersi, seppure in forma diversa con don Lorenzo Milani e i suoi ragazzi nella *Lettera a una professoressa*.

Certamente, il fatto che Sergio sia stato pittore, grafico, musicista, educatore, oltre che padre di quattro figli – e che la stessa Rosina fosse uno spirito con alti ideali, musicista a sua volta, amante dell’arte, viva di molte significative amicizie ed esperienze, duttile davanti al ‘possibile’, con sempre rinnovata immaginazione e fiducia nel futuro – ha consentito alla lo-

ro esperienza di arricchirsi di una creatività speciale, manifesta nello stile di vita e nell'attenzione alle specifiche esigenze di ogni singolo ragazzo. Sergio Trovati, ex-cittadino della Rasa dai tempi dei Longhi, così descrive il nuovo direttore: *"Era sempre sereno e, anche quando voleva fare il serio, gli occhi lo tradivano e il volto faceva trapelare il sorriso della persona onesta e disponibile al dialogo, con chiunque, adulto e no. A fargli guadagnare la nostra simpatia ha involontariamente contribuito Rosina. Sapevamo fin dall'inizio che Sergio aveva fatto il partigiano e che era un pittore. Cose che suscitarono in noi ragazzi un profondo rispetto. Ma la nostra ammirazione per lui crebbe enormemente quando vedemmo i suoi lavori e lo vedemmo all'opera a disegnare figure e paesaggi col carboncino o dipingere un quadro col pennello. Poi scoprimmo che suonava anche la chitarra. Pure!..."*.

Dall'esperienza sopra appena accennata prenderà avvio il nuovo Convegno. E certo non si può non avvertire quante siano le affinità tra la realtà drammatica dei giovani nel dopoguerra e l'attuale, tanto socialmente disgregata, impoverita di progettualità e di valori e nel contempo tanto assetata di speranza e di concretezza.



Sergio Rossi.

Sergio Rossi intellettuale, pittore, grafico e disegnatore

Il riconoscimento del valore intellettuale, educativo e artistico di Rossi, prematuramente scomparso a soli quarant'anni nel 1961, si manifesta in questo omaggio attraverso la presentazione di suoi lavori, in particolare di alcuni suoi appassionati disegni, nati tutti da ideali di giustizia, uguaglianza e fratellanza universali e dall'amore per le persone, in straordinaria coerenza con la vita vissuta. La sua apertura alla vita e alla cultura trasformarono il Villaggio "Sandro Cagnola" in un luogo d'incontro tra artisti e intellettuali, principalmente di sinistra come Guttuso, Zigaina, Rodari, Treccani e molti altri ancora.

Per tutto ciò concordiamo con Carlo Musso nell'affermare che *"la sua complessa figura di artista, votata all'insegnamento e all'esempio morale, formata in prima persona dalle scelte del Realismo Sociale, non ha ancora trovato un'adeguata attenzione critica"*.

Ringrazio con affetto Rosina e Sonia Rossi per la collaborazione di questi mesi. Un ringraziamento speciale va agli Amici di Verifiche per aver accolto la proposta di inserire documenti e opere di Sergio (e insieme di Rosina) all'interno delle pagine dell'articolo, alterando così l'armonia grafica dell'impaginato della rivista.



Collana La Memoria

EDUCAZIONE LAICA NEGLI ANNI CINQUANTA

Il Villaggio "Sandro Cagnola" alla Rasa di Varese

Saggio di Carlo Musso

Atti del convegno di Varese (28 maggio 2005)

Edizioni Arterigere

In previsione del Convegno del 1° ottobre 2011 sono stati ristampati, in una nuova veste grafica, gli atti del precedente convegno tenutosi nel 2005 a Varese per il sessantesimo della Liberazione, con interventi sui Convitti della Rinascita - tra cui quello del pedagogista Guido Petter - e varie testimonianze sull'esperienza del Villaggio "Cagnola".

La nuova pubblicazione è ora preceduta da un approfondito saggio di un centinaio di pagine, redatto da Carlo Musso, che ricostruisce la vicenda storica e pedagogica del Villaggio dei ragazzi ed è accompagnato da ampie note biografiche su Sergio e Rosina Rossi, per conservare nella memoria collettiva il patrimonio di idee che ha ispirato il progetto educativo laico e democratico attuato alla Rasa e metterne in evidenza alcuni aspetti ancora attuali.

Carlo Musso (1955) si è laureato in storia contemporanea a Firenze, con Giuliano Procacci. Ha condotto in seguito ricerche per conto dell'Istituto per la storia della Resistenza in provincia di Vercelli e dell'Istituto milanese per la storia della Resistenza e del movimento operaio. Si è dedicato a studi sul nazifascismo e la resistenza. Ha pubblicato il volume *Diplomazia partigiana. Gli alleati, i rifugiati italiani e la Delegazione del Clnai in Svizzera (1943-1945)*, Franco Angeli, Milano 1983, e articoli per riviste specializzate. Attualmente insegna alla Scuola cantonale degli operatori sociali di Mendrisio.

Il libro si può acquistare in libreria o direttamente presso la casa editrice Arterigere: tel. e fax 00390332.264467 - info@arterigere.it - www.arterigere.it

