

La «letteratura dal basso». Il caso di Alberto Manzi, maestro scrittore

CHIARA LEPRI

Ordinaria di Storia della pedagogia e dell'educazione – Università degli Studi Roma Tre

Corresponding author: chiara.lepri@uniroma3.it

Abstract. Starting from the early 1950s, a literary trend developed in conjunction with the first attempts to renew teaching models, promoted above all by the MCE, which involved some teachers as authors, mostly elementary school teachers, who became witnesses of the narrative experiences of children and young people directly involved in the development of stories within school structures. These were often experiences conducted in marginal places during the years of post-war reconstruction, where the school became an outpost in the process of emancipation and democratization of the masses starting from the social practices that took place in the classroom. Alberto Manzi was among the first to conduct a collective writing experiment in the classroom; there were then numerous militant teachers who chose, in difficult and deprived contexts, to favor the path of storytelling and dialogue to start a process of knowledge and literacy that was not only instrumental, but also civil and imaginary. In the happiest cases, a children's literature is born that develops "from below" and that is able to intersect the experiential and inventive paths of the recipients while at the same time ensuring high aesthetic standards, since the texts produced do not operate towards a "child-friendly" simplification, but rather towards the elevation of a literary expression capable of effectively intercepting reality and giving rise to creative representation.

Keywords. Children's Literature - Grassroots Literature - Teachers-Writer - Alberto Manzi - Collective Writing

1. I maestri scrittori

Ne *La letteratura per l'infanzia* edito nel 1995 da Laterza, ormai un imprescindibile punto di riferimento per la sistematizzazione organica di momenti, autori e opere per bambini e ragazzi in relazione alla storia della scuola e della lingua nel nostro Paese, Pino Boero e Carmine De Luca individuano nel fenomeno dei «maestri scrittori» uno speciale filone letterario che si sviluppa a partire dalla metà degli anni Cinquanta del Novecento in coincidenza con i primi tentativi di rinnovamento dei modelli di insegnamento, promossi soprattutto dal Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), che vede impegnati come autori alcuni insegnanti, per lo più maestri e maestre elementari, i quali

si fanno testimoni delle esperienze narrative di bambini e ragazzi nelle strutture scolastiche, spesso attraverso il diretto coinvolgimento degli allievi stessi (Boero, De Luca, 2000, pp. 298-302).

All'interno di questo filone, i due studiosi evidenziano due tipologie di esperienze: da una parte vi sono le storie *di* ragazzi rivolte a un ampio pubblico di età diverse, il cui *focus* sono gli episodi di vita degli allievi narrati dal loro maestro, e dall'altra le storie *per* i ragazzi, ossia racconti e romanzi di maestri pensati per un pubblico giovanile e prodotti insieme agli alunni. Nel primo caso collochiamo le testimonianze di autori come Leonardo Sciascia, che in *Cronache scolastiche*, pubblicato su «Nuovi Argomenti» nel 1955, rese conto di uno sconvolgente spaccato della scuola di Recalmuto, in provincia di Agrigento, dove lo scrittore insegnava (resoconto più diffusamente noto con il titolo di *Le parrocchie di Regalpetra*, Laterza, 1956), oppure di Albino Bernardini, maestro dapprima a Lula, nella Sardegna più profonda e impervia delle Baronie, poi nella borgata romana di Pietralata, a cui dedica, nel 1968, il diario scolastico *Un anno a Pietralata*, reso noto anche dallo sceneggiato televisivo di Vittorio De Seta (*Diario di un maestro*, 1973). Ma vi è anche il maestro di Barbiana, don Lorenzo Milani, il cui «lascito» più noto, *Lettera a una professoressa* (1967), è frutto della riflessione condivisa collettivamente dai ragazzi della scuola sul Monte Giovi da lui ideata, sebbene nello stile si avverte nitidamente il tocco magistrale del priore: si tratta sempre di opere di denuncia scaturite da esperienze difficili, condotte in contesti territoriali dimenticati negli anni della ricostruzione postbellica, dove la scuola e l'educazione divengono avamposto nel processo di emancipazione e democratizzazione delle masse a partire dalle pratiche sociali che si compiono in aula.

Nel secondo filone, tra le storie *per* i ragazzi, Boero e De Luca segnalano Alberto Manzi e i suoi libri più fortunati come *Grogh, storia di un castoro*, pubblicato nel 1951, e il più noto *Orzowei*, del 1955, una storia, quest'ultima, negli anni in cui vide la luce, «al rovescio» – direbbe Gianni Rodari – perché narra di un ragazzo bianco, Isa, abbandonato in una foresta del Sud Africa e cresciuto in una tribù nera, all'interno della quale subisce pesanti soprusi a causa del colore della sua pelle fino al tragico epilogo. Vi sono poi anche Mario Lodi con *Cipi*, scritto con i bambini di una classe elementare di Vho di Piadena, pubblicato per la prima volta nel 1961 dalle Edizioni Avanti, quindi da Einaudi nel 1972, ma anche Maria Luisa Bigiaretti, maestra del MCE, che nel 1964, nella borgata romana del Trullo, lavora con i suoi ragazzi della Scuola «Collodi» e l'aiuto di Gianni Rodari alla stesura della *Torta in cielo* (1966), un romanzo fantastico originato dalla sperimentazione con le «tecniche di fantastica» che lo scrittore e giornalista avrebbe enunciato più compiutamente anni dopo nella *Grammatica della fantasia* (1973).

2. Il caso di Alberto Manzi

In questo *parterre* di maestri scrittori, maestri militanti, maestri di frontiera che hanno lasciato un'impronta indelebile nella storia del Novecento pedagogico non attraverso trattati o riforme, bensì manifestando una precisa idea di scuola nella prassi quotidiana dell'insegnamento e nella sua documentazione, Alberto Manzi si distingue come una figura di intellettuale *sui generis*, atipica, poliedrica: egli è anzitutto un educatore con un progetto di uomo e di società che non si desume da una riflessione teorica e siste-

matica su temi e questioni di carattere educativo, ma dalla testimonianza umana e dal contributo che nei diversi campi dell'impegno civico e culturale egli ha costantemente profuso e che proprio di recente, nel corso del 2024, in occasione delle celebrazioni del centenario della nascita, sono state ricomprese e interpretate più organicamente grazie alle molteplici occasioni di riflessione sull'opera del «maestro della televisione» fiorite in tutto il territorio nazionale.

Eppure indagare ancora l'opera di Manzi offre inesauribili opportunità conoscitive per la complessità e la ricchezza della sua vicenda intellettuale sin dai primi passi d'esordio dell'*engagement* culturale. Si dice, infatti, che da studente egli frequenta l'Istituto magistrale e l'Istituto nautico, per poi proseguire gli studi universitari prima in Biologia e poi in Pedagogia: dà così avvio a un percorso formativo apparentemente dicotomico – da una parte coltiva interessi umanistici, dall'altro tecnico-scientifici – che – vedremo – troveranno una perfetta sintesi nel dispiegarsi delle sue molte vite (di maestro, di scrittore, di attivista – si direbbe oggi – nei programmi di scolarizzazione e socializzazione in Sudamerica, di *media educator ante litteram*, di politico), vite che – lo ricordiamo – attraversano epocali trasformazioni sociali, culturali ed economiche del nostro Paese.

Maestro e scrittore, tra le sue molte qualifiche, sono dunque due apposizioni che ben identificano e sostanziano l'identità sfaccettata di Manzi, che Patrizia D'Antonio ha definito anzitutto un *umanista* (2024) volendo «disambiguare» la precisazione che Boero e De Luca esprimono sul Manzi scrittore «di matrice cattolica» in contrapposizione a Mario Lodi, pensatore laico, il quale, scrivono gli studiosi, non ha «nulla della lezione moralistica e edificante di tanta narrativa confessionale» (Boero, De Luca, 2000, p. 300). D'Antonio rileva che in Manzi vi è in effetti una radicata fede, ma è anzitutto quella «nelle possibilità e nel valore dell'umanità» e che le sue funzioni di maestro, educatore, scrittore prendono senso «nella misura in cui possono contribuire al miglioramento della società, intesa come comunità universale di cittadini liberi e con uguali opportunità» (2024, p. 19).

Questa fede/fiducia nell'uomo che contrassegna l'impegno di una esistenza si fa postura anche nel Manzi *scrittore*, uno scrittore maestro inserito appieno nel *milieu* culturale degli altri educatori «della ricostruzione» (di Biasio, Silvestri, 2024) – come Milani, come Rodari, come Danilo Dolci – e che mostra da subito una propria autonomia e originalità di pensiero, come pure intuizioni indubbiamente precorritrici di metodi poi formalmente codificati da movimenti educativi e associazioni negli anni successivi e sino ai nostri giorni.

Alberto Manzi compone infatti il suo primo libro *Grogh, storia di un castoro* in condizioni particolari. Si trova sì in un'aula scolastica, ma non di una periferia urbana: è la classe dell'Istituto di Rieducazione e Pena «Aristide Gabelli» di Roma, del carcere minorile: un'aula che conta 94 ragazzi dai nove ai diciassette anni. Vi giunge nel 1946 quando, dopo aver rifiutato di aderire alla Repubblica Sociale e aver combattuto volontario nel Battaglione San Marco, con in tasca un diploma di maestro e la necessità di lavorare, fa domanda da supplente, ricevendo dopo molta attesa l'unica convocazione su un posto in trincea che avevano già rifiutato in quattro. Indicative sono le sue parole all'accettazione dell'incarico, che esprimono un giudizio *tranchant* su un'idea di scuola come un apparato di foucaultiana memoria, qual era quella che faticosamente usciva dagli anni dal processo di fascistizzazione compiuto sull'impalcatura gentiliana: «che differen-

za c'è tra un ragazzo che sta dentro e uno che sta fuori? Sono praticamente in prigione tutti e due» (Manzi, s.d., p. VI). A soli 22 anni il maestro Manzi viene accolto con diffidenza dai ragazzi: è giovane e inesperto, forse corruttibile, pensano i giovani detenuti, che gli propongono di restare in cattedra a leggere il giornale per guadagnarsi con poca fatica lo stipendio, mentre loro si fanno quattro ore di libertà. Egli rifiuta e ottiene l'attenzione dei ragazzi attraverso l'unico linguaggio che essi conoscono, una «scazzottata». Da quel momento e per quarant'anni sarà maestro, considerando anche l'esperienza alla Scuola romana «Fratelli Bandiera» e l'esperienza televisiva del programma RAI da lui ideato «Non è mai troppo tardi», con il quale, a partire dal 1960 e per otto anni, ha contribuito all'alfabetizzazione di oltre un milione di italiani.

Tornando alla scuola del carcere, le giornate risultano per lungo tempo dure. Così leggiamo nelle memorie di Manzi, che a guarda al giovane maestro che era con ironia:

«per un mese il “nostro” entrò nella sala-classe; parlò, disegnò, raccontò. Ma nessuno l'ascoltava. Stavano tranquilli, parlottando sottovoce, ignorandolo completamente. Andò avanti così per un pezzo. Poi un giorno stanco, sfinito, lasciò perdere grammatica, storia, geografia, tutto. Tentò un'ultima carta. Cominciò a raccontare una storia. Una storia di animali che lottavano per la loro libertà fino a morirne. Ai ragazzi sembrava la loro storia. Non parlavano più. Immobili, seguivano attentamente il racconto. E ogni volta che il colpo battuto sulla porta di ferro annunciava il termine della lezione, esclamavano: - Ancora un po'!» (Manzi, s.d., p. XII).

Da questa esperienza narrativa nasce il primo giornale realizzato in un istituto penitenziario, «La Tradotta», dal nome del vecchio treno militare che avrebbe caricato «pensieri, opinioni, dibattiti, cattiverie, scherzi», scrive Manzi, ossia «la voce libera, veramente libera, totalmente libera dei ragazzi di Porta Portese» (*Ibidem*). E dopo il giornale vengono il teatro, l'orchestra, l'abolizione dei «cubicoli» e delle sbarre, e poi le gite e il campeggio senza guardie. Come scrive Roberto Farné, a cui si deve uno dei primi e più approfonditi studi sul contributo del maestro romano, «Manzi capì che il problema pedagogico era quello di costruire con i ragazzi un'idea di libertà in positivo e che questa idea non si poteva fondare su discorsi e lezioni a base di principi morali pensando così di convincere i ragazzi ad un futuro di «buone azioni»» (2024, p. 17).

L'aneddoto ormai leggendario legato alla nascita di *Grogh* è assai interessante perché ci permette di notare che senza alcuna esperienza didattica pregressa Manzi sceglie di privilegiare la via del dialogo e – più precisamente – di adottare il dispositivo della narrazione per stabilire un primo contatto con i ragazzi. Si tratta di una scelta felice e vincente, scaturita dall'intuizione che nel luogo più disagiato che vi sia il racconto rappresenta una via di fuga, appaga il bisogno di immaginazione, dà ordine e senso all'esistenza, dilata gli orizzonti rendendo pensabile un'alternativa a un reale intollerabile per mezzo di processi simbolici.

Nella fattispecie, la bellissima e dolorosa storia che Manzi costruisce con i ragazzi – una storia che non ha un finale consolatorio, alla maniera di altri racconti di cui sarà autore – si connota per una forte potenza allegorica che offre un'inedita visione del mondo: come nelle favole ci sono gli animali antropomorfizzati, ma i loro comportamenti appartengono più facilmente a un manuale di etologia (di nuovo la sintesi tra umanesimo e scienza); l'ambiente naturale è minacciato dall'uomo (emerge qui un altro tema di estrema attualità che ci muove a riconoscere chia-

ramente la cifra ecologica nell'opera letteraria tutta di Manzi, *fiction e non-fiction* e i castori difendono la loro libertà, che è il bene più prezioso e vale ogni sacrificio. Assistiamo dunque a un capovolgimento che sino ad allora solo il Buzzati de *La famosa invasione degli orsi in Sicilia* (1945) aveva immaginato e che ci permette di affermare con sicurezza che *Grogh* – originato da un progetto di scrittura collettiva – è un manifesto sui temi della giustizia, dei conflitti, della libertà, appunto, e lo è ancor di più se pensiamo che si sviluppa in carcere e all'indomani della caduta del fascismo, in un'Italia da rifondare su basi democratiche, di libertà e di uguaglianza.

Quanto al processo narrativo, come nota Giorgio Crescenza ricorrendo agli studi di Jerome Bruner in riferimento alle metodologie dei maestri che vissero immersi in quella tempesta culturale, esso

«svolge una funzione epistemica, poiché contribuisce all'elaborazione e alla comprensione delle esperienze umane. Le narrazioni permettono alle persone di descrivere le proprie esperienze agli altri, di tentare di spiegarle alla luce delle circostanze, delle intenzioni e delle aspettative dei protagonisti e di conferire loro senso e significato all'interno di un contesto culturale e sociale» (2024, p. 48).

Dunque, Manzi adotta in tempi non sospetti uno strumento didattico transdisciplinare, comprendendo, da neofita dell'insegnamento, che «lo schema narrativo (legato al protagonista+contesto, al conflitto+sfida, alle prove, alle scelte, agli esiti di un percorso, a un processo dinamico e attivo) sta *dentro* i saperi, li anima e li coordina, non appena noi ci collociamo, per pensarli, *oltre* il singolo disciplinarismo e oltre anche l'opposizione di retorica e logica» (Cambi, 2005, p. 29). I ragazzi del «Gabelli», cui nessuno mai aveva dedicato quella cura esclusiva che può esprimersi attraverso il racconto e l'affabulazione, sono protagonisti di un'esperienza straordinaria che consente loro «di riflettere sulle proprie esperienze, rivelando le intenzioni, le motivazioni, le opzioni etiche e i valori coinvolti [...] in una rete di significati culturalmente condivisi» (Crescenza, 2024, p. 49).

Il monoscritto di *Grogh*, trascritto a macchina nel 1948, vince il Premio Collodi nel 1950 tra 442 concorrenti. In commissione vi sono, tra gli altri, niente meno che Ignazio Silone, Corrado Alvaro, Cesare Zavattini. Bompiani pubblica il libro nel 1953 e da allora la storia del castoro ribelle conoscerà un successo planetario con trasposizioni radiofoniche e cinematografiche e la traduzione in 28 lingue: da una cella alle case dei bambini lettori, quindi, a testimonianza dell'efficacia di un messaggio che ha valore universale.

Le tecniche della scrittura collettiva – «tecnica piccina» (Lorenzoni, 2023, p. 247) – e della stamperia inaugurate da Manzi saranno a «portate a sistema» nell'ambito dell'educazione attiva dal Movimento di Cooperazione Educativa, che vedrà la luce il 4 novembre 1951 per opera di maestri e maestre come Giuseppe Tamagnini, Aldo Pettini, Bruno Ciari, Mario Lodi, Maria Luisa Bigiaretti, Albino Bernardini, Idana Pescioli e molti altri. Come osserva Lorenzo Cantatore,

«il lavoro di questi insegnanti illuminati e luminosi [...] si è basato quasi esclusivamente sulla loro iniziativa personale, sulla forza incontenibile della sperimentazione, sul bisogno di fare ricerca, sulla fiducia nell'infanzia, sugli strumenti umani e materiali – apparentemente scarsi e poveri, in realtà numerosi e ricchi, grazie alla loro capacità di saperli guardare e utilizzare pedagogicamente – messi a disposizione degli ambienti e dai territori di riferimento» (2024, p. 1).

3. «Collocarsi interi»

Nel metodo maieutico che Alberto Manzi adotta, l'impegno a coinvolgere gli allievi nel gioco narrativo, oltre che nell'ambito di un progetto più vasto e urgente sul fronte dell'alfabetizzazione e dell'apprendimento della lingua, acquista valore nell'invito a stabilire una complicità tra maestro e allievo, entrambi protagonisti del processo conoscitivo. Scrive Tania Convertini che secondo le testimonianze dei suoi alunni, la classe era «configurata come una palestra di scambio, uno spazio di «allenamento» alla conversazione democratica e una fucina di idee innovative, dove ogni parere conta e viene valorizzato attraverso l'ascolto e il rispetto»: ne emerge un rifiuto dell'idea di trasmissione della conoscenza in favore della sua costruzione partecipata (2024, p. 57) a partire dal presupposto che il bambino è competente. Il sodalizio che si sviluppa però è possibile se l'adulto si colloca *intero*, ossia con la «disposizione d'animo» non occasionale di incontrarsi con i ragazzi su un terreno condiviso scegliendolo come luogo presso cui sostare e intessere un discorso aperto, pur conservando fino in fondo una mente adulta: sono queste le parole con cui Gianni Rodari tratteggia un autore come Lewis Carroll, che scrive la sua opera maggiore, *Alice in Wonderland*, eleggendo a interlocutrice privilegiata non una lettrice/un lettore ideale ma la decenne Alice Pleasance Liddell (1982, p. 163).

Come Rodari e come altri maestri scrittori, tra i quali occorre ricordare Mario Lodi, che Francesco Tonucci ricorda in aula «confuso» e irriconoscibile tra i suoi scolari perché chino sui banchi al lavoro assieme ai suoi ragazzi, anche Alberto Manzi testimonia questa *disposizione* attraverso la quale inaugura una letteratura per l'infanzia che si sviluppa nello «spazio dell'incontro»¹ e incrocia i percorsi esperienziali e inventivi dei destinatari assicurando una qualità estetica e formale: è lungo questo sentiero che i buoni autori non operano verso una semplificazione «a misura di bambino», ma anzi lavorano all'elevazione di un'espressione capace d'intercettare efficacemente la realtà e la rappresentazione creativa dei più piccoli attraverso la partecipazione.

Nei maestri scrittori come Manzi l'incontro con i bambini e i ragazzi è del resto un momento denso e centrale del proprio impegno espressivo e letterario. Non stupisce che molti dei maestri menzionati siano divenuti, proprio come Manzi, formidabili sperimentatori di forme di comunicazione ibride e plurime, che fossero aperti alla diffusione democratica e non elitaria delle narrazioni e al *dare la parola* a tutti nella circolarità dialogica e creativa. Del resto, come scrive Bianca Pitzorno, «lo scrittore per l'infanzia non può mai dimenticare il proprio pubblico, neppure nei momenti più «ispirati»» (2002, p. 125): egli svilupperà in maniera del tutto naturale e rispondente alla propria sensibilità creativa «un discorso che «interessa» il bambino. [...] Che trova un'eco nella sua esperienza interiore, nel suo sistema di valori, nei suoi sforzi, se non nel suo modo di organizzare mentalmente il significato della vita». Non si tratta di temi o argomenti, aggiunge la scrittrice sarda, ma «di toni, di rispondenze, di identificazioni e proiezioni. Chi scrive per bambini dovrebbe prima di tutto stare dalla loro parte e, possibilmente, conoscerli» (Ivi, p. 123).

¹ In continuità con Matilde Callari Galli (1996), Franco Cambi definisce «spazio dell'incontro» un «luogo abitato da modelli culturali plurali, asimmetrici tra loro per identità, ma anche per ruolo (uno, in genere, domina, gli altri no); è carico di tensioni tra identità e appartenenze, ma anche per la sfida dell'alterità che ogni cultura rappresenta per le altre; è uno spazio in cui stanno si identità plurali, ma che devono lì incontrarsi, e lo devono in quanto fisicamente lo abitano e mentalmente vengono a costituirlo» (2006, p. 16).

L'attività del Manzi scrittore sarà pervasa da questa cura per tutta la sua vita. Nel 1955 esce *Orzowei* per Vallecchi, romanzo che l'anno dopo vincerà il Premio Andersen. Il libro è un successo persino maggiore del precedente: sarà tradotto in 32 lingue e ne sarà tratta una celebre trasposizione televisiva Rai in 13 puntate; ricordiamo poi *Testa rossa*, edito da Bompiani nel 1968 e recentemente ristampato da Donzelli, una specie di fiaba in cui i giovani protagonisti sognano un mondo felice e accogliente; *Tupiriglio*, del 1988, in cui il protagonista rappresenta l'infanzia nella sua essenza di sfida al mondo adulto. Vi sono inoltre racconti inediti, poesie, raccolte di fiabe dal mondo, storie di animali «a casa loro» – dal titolo di una raccolta del 1962 – nei quali la divulgazione scientifica incrocia sapientemente la favola ambientalista, ma anche romanzi per lettori adulti e resoconti delle avventure educative in Sudamerica (la trilogia *La luna nelle baracche*, 1973; *El loco*, 1979; *E venne il sabato*, 2005).

L'espressione «scrittore totale» utilizzata da Daniele Giancane, che per primo ha dedicato un'approfondita monografia agli scritti per ragazzi del maestro romano, ci appare quanto mai appropriata nel definire Manzi «capace di estasi liriche ma anche di serio impegno umano: scrittore totale come, e non potrebbe essere diversamente, uomo totale, per il quale esperienza cultura intuizione operano insieme per costruire una società di uomini migliori» (1976, p. 6).

4. Il punto di vista «radente»

Leggiamo in alcuni appunti dattiloscritti di Manzi, risalenti ai primi anni Novanta, che la creatività è la capacità di «rompere conformismi e adattamenti, di affrontare in maniera critica abitudini radicate, di evitare l'appiattimento della propria capacità critica per seguire una moda» (Manzi, 1991, s.p.). La creatività, osserva il maestro, deve essere sollecitata per essere sempre più se stessi, per essere preparati all'imprevisto, per aver chiaro cosa fare e come farlo, e si sviluppa con la comunicazione, prendendo confidenza con le parole e trasformandole, lasciando esprimere il corpo, giocando sulle probabilità, inventando stranezze (*Ibidem*). Indubbiamente questi passi ci ricordano le più note osservazioni rodariane presenti nella *Grammatica*: «È creativa una mente sempre al lavoro, sempre a far domande, a scoprire problemi dove gli altri trovano risposte soddisfacenti [...], capace di giudizi autonomi e indipendenti [...], che rifiuta il codificato, che rimanipola oggetti e concetti senza lasciarsi inibire dai conformismi» (Rodari, 1973, pp. 171-172), o del Vygotskij di *Immaginazione e creatività infantile*, la cui traduzione italiana giunge presso Editori Riuniti solo nel 1972 e diventa rivelatrice per chi, in quegli anni, si interessa di educazione nuova attribuendo alla fantasia un ruolo nodale nello sviluppo integrale del bambino: «L'attività creativa è quella che rende l'uomo un essere rivolto al futuro, capace di dar forma a quest'ultimo e di mutare il proprio presente» (1972, p. 21), ossia permette «d'impadronirsi del discorso umano, di quello cioè che è il più sottile e complesso strumento di formulazione e di trasmissione del pensiero, del sentimento, del mondo interiore degli uomini» (Ivi, p. 101).

È evidente che la consapevolezza del valore formativo dell'attività creativa a partire dall'infanzia e per mezzo dei processi narrativi e, più nello specifico, della scrittura di storie, magari collettivamente, attraversa molte stagioni dalla seconda metà del secolo scorso e mantiene una sua centralità. Non è anacronistico asserire che la creatività

rimane una via regia verso l'emancipazione, l'autonomia di giudizio, la formazione di un'identità libera e completa, oggi, nella complessità dei contesti sociali ai quali apparteniamo, connotati da multiculturalità e multimodalità espressiva. E lo diventa a maggior ragione se praticata nello scambio dialogico interno a una comunità a partire dalla realtà che quella stessa comunità vive. Per questo guardiamo con attenzione alle esperienze che storicamente ne testimoniano la significatività e gli esiti più positivi.

Scrive Susanna Barsotti, studiosa di fiaba, a proposito della tecnica della scrittura collettiva promossa in aula da Mario Lodi, che il raccontare non è mai separabile dall'esperienza; se non c'è il vissuto dell'esperienza come tale non può esserci racconto. Racconto che nasce dalla conversazione, dal raccontarsi vicendevolmente, una pratica quanto mai emarginata nella nostra società che ha determinato un progressivo allontanamento di bambine e bambini dalla pratica narrativa, dall'abitudine a conversare che è disponibilità all'ascolto, è osservazione del punto di vista, è sviluppo di un pensiero critico e co-costruttore del sapere nello scambio con altri da sé (2024, p. 149).

La classe diventa quindi luogo di educazione linguistica ed espressiva più in generale, nel quale il racconto orale trasmigra nella pagina scritta dando luogo a un'opera che a buon diritto possiamo collocare nell'ampia categoria interpretativa della letteratura per l'infanzia. Una letteratura per l'infanzia che qui si fa «letteratura dal basso» poiché adotta un punto d'osservazione unico, quello *radente*, per usare un'efficace espressione introdotta da Alberto Asor Rosa in *Scrittori e popolo* (1965): si tratta di una prospettiva che implica «non un atteggiamento mimetico, ma un *livello* e un *modo* dell'osservazione» che «ci sembra il metodo più vicino a quello che comunemente s'intende per metodo dell'osservazione scientifica» (Asor Rosa, 1988, p. IX), dal momento che consente di osservare esattamente qualcosa dal *dentro*. In altri termini, trattando di letteratura, il punto di vista «radente» che i maestri scrittori come Manzi hanno contribuito a promuovere non può che manifestarsi come uno strumento di formidabile osservazione culturale – per quanto ci riguarda: della cultura dell'infanzia – che ha il pregio di mantenere «un elevato coefficiente di *diversità*» e assicurare una distanza dalle «pratiche del potere» (Ivi, p. X) che una certa letteratura eterodiretta – leggi: scritta da un adulto per un bambino, per quanto in buona fede egli sia – inevitabilmente esprime. Certamente in chi si fa promotore di un tale dispositivo occorre – va ricordato – l'assunzione di uno sguardo aperto al confronto dialettico, autenticamente interessato all'acquisizione di uno strumento di partecipazione alla vita sociale che diventa politico allorché promuove nuove possibilità e orizzonti di vita, anche quando l'immaginazione creativa si confronta con un finale non lieto, rompendo il patto riparatore con il lettore, per esprimere un messaggio denso di significati, come accade in *Grogh*: alla fine di questo racconto, il castoro aveva vendicato la sua colonia minacciata dagli umani ma un bastone improvvisamente lo colpisce. In un momento così drammatico, Grogh abbozza ugualmente un sorriso perché gli appare chiara la ragione del suo sacrificio:

«I nuovi castori, sia pure con nuove abitudini, avrebbero insegnato ai loro figli quello che era stato il motivo principale, la ragione della loro lotta e della vita in comune, e se non era la diga, la capanna, il segnale del gruppo, il consiglio degli anziani, se non più nel villaggio, ma nel fondo di una tana sotterranea, essi avevano sempre qualcosa da dire, qualcosa per cui vale la pena sempre vivere, per cui è bello anche morire: «Noi siamo un popolo libero!»» (Manzi, 2011, s.p.).

Riferimenti bibliografici

- Asor Rosa A. [1965], *Scrittori e popolo. Il populismo nella letteratura italiana contemporanea*, Torino, Einaudi, 1988.
- Barsotti S., *Mario Lodi e i suoi ragazzi. Dalla scrittura collettiva all'invenzione di storie*, in L. Cantatore, J. Meda, F. Tonucci (a cura di), *Mario Lodi: maestro, intellettuale, scrittore*, Roma, Carocci, 2024, pp. 145-155.
- Bernardini A., *Un anno a Pietralata*, Firenze, La Nuova Italia, 1968 (ora con introduzione e cura di E. Zizioli, in Roma, Edizioni Conoscenza, 2019).
- Boero P., De Luca C. [1995], *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 2000.
- Buzzati D., *La famosa invasione degli orsi in Sicilia*, Milano, Rizzoli, 1945.
- Callari Galli M., *Lo spazio dell'incontro. Percorsi nella complessità*, Milano, Meltemi Editore, 1996.
- Cambi F., *Dispositivi transdisciplinari*, in F. Cambi, M. Piscitelli (a cura di), *Complessità e narrazione. Paradigmi di trasversalità nell'insegnamento*, Roma, Armando, 2005.
- Cambi F., *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Roma, Carocci, 2007.
- Cantatore L., *Presentazione. Una scuola dove non si uccidono le anime*, in S. di Biasio, L. Silvestri L. (a cura di), *Maestre e maestri della ricostruzione. Una nuova scuola nell'Italia tra dopoguerra e boom economico*, Milano, Mondadori, 2024, pp. 1-7.
- Crescenza G., *Ritratti di maestri. Suggerimenti pedagogiche sulla professione docente*, Roma, Edizioni Conoscenza, 2024.
- D'Antonio P., «Ogni altro sono io». *Alberto Manzi: maestro e scrittore umanista*, Roma, Castelvecchi, 2024.
- di Biasio S., Silvestri L. (a cura di), *Maestre e maestri della ricostruzione. Una nuova scuola nell'Italia tra dopoguerra e boom economico*, Milano, Mondadori, 2024.
- Farné R., *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro* (seconda edizione ampliata), Bologna, Bologna University Press, 2024.
- Giancane D., *Alberto Manzi o il fascino dell'infanzia*, Rino Fabbri Editore, Milano, 1976.
- Lodi C., Tonucci F. (a cura di), *L'arte dello scrivere. Incontro fra Mario Lodi e don Lorenzo Milani*, Drizzona (CR), Casa delle Arti e del Gioco - Mario Lodi, 2017.
- Lodi M., *Cipi*, Milano, Edizioni Avant!, 1951 (poi Torino, Einaudi, 1972).
- Lorenzoni F., *Educare controvento. Storie di maestre e maestri ribelli*, Palermo, Sellerio, 2023.
- Manzi A., *Come nacque Grogh*, s.d., in <https://www.centroalbertomanzi.it/narrativa/> [<https://www.centroalbertomanzi.it/didattica-e-pensiero-pedagogico/chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/><https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/02/CentroAlbertoManzi-Come-nacque-Grogh.pdf>], ultima consultazione 15 maggio 2025.
- Manzi A., *Orzowi*, Firenze, Vallecchi, 1955.
- Manzi A., *Gli animali a casa loro*, Milano, Istituto Edizioni Artistiche, 1962.
- Manzi A., *Come sollecitare l'uso della fantasia creativa*, 1991, appunti dattiloscritti in <https://www.centroalbertomanzi.it/narrativa/> (chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/03/CentroAlbertoManzi-come-sollecitare-sviluppo-fantasia-creativa.pdf>), ultima consultazione 15 maggio 2025.

- Manzi A. (1951), *Grogh, storia di un castoro*, Milano, BUR, 2011 [edizione digitale].
- Pitzorno B. (1995), *Storia delle mie storie. Miti, forme, idee della letteratura per ragazzi*, Parma, Pratiche, 2002.
- Rodari G., *La torta in cielo*, Torino, Einaudi, 1966.
- Rodari G., *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Torino, Einaudi, 1973.
- Rodari G., *I bambini e la poesia*, in Id., *Il cane di Magonza*, pref. di T. De Mauro, Roma, Editori Riuniti, 1982, pp. 156-176 [prima edizione in «Il Giornale dei Genitori», n. 6-7, giugno/luglio 1972].
- Sciascia L., *Le parrocchie di Regalpetra*, Bari, Laterza, 1956.
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967.
- Vygotskij L. S., *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, trad. it., Roma, Editori Riuniti, 1972