

School memories



«I modi dell'insegnare» tra scuola e società

Riflessioni sull'eredità di Bruno Ciari

a cura di
MIRELLA D'ASCENZO
LUCIA BALDUZZI



School memories

itinerari di ricerca nella storia
della scuola e dell'educazione



La storiografia educativa e scolastica nazionale e internazionale ha sviluppato negli ultimi decenni una notevole vivacità e un deciso ampliamento delle piste di ricerca, con la scoperta di nuove fonti e metodi d'indagine. La collana ospita contributi scientifici di respiro locale, nazionale e internazionale, espressione di ricerche su fonti inesplorate o rielaborate in una nuova cornice interpretativa, connesse alla storia e alla memoria critica della scuola, delle istituzioni educative e dell'educazione, intesa anche come patrimonio storico-educativo collettivo.

In *School memories* trovano spazio anche edizioni di fonti inedite relative a luoghi, figure e momenti della storiografia educativa e scolastica, destinate, oltre che agli studiosi universitari, anche alla formazione di insegnanti e educatori.

Tutti i volumi pubblicati in collana sono sottoposti a referaggio "doppio cieco". Il comitato scientifico internazionale esercita le funzioni di comitato dei referee.

School memories è una collana diretta da Mirella D'Ascenzo (Università di Bologna)
Nel comitato scientifico internazionale: Pablo Alvarez Dominguez (Università di Siviglia), Anna Ascenzi (Università di Macerata), Annemarie Augscholl (Università di Bolzano), Alberto Barausse (Università del Molise), Francesca Borruso (Università Roma Tre), Katya Braghini (Università Pontificia di San Paulo), Antonella Cagnolati (Università di Foggia), Lorenzo Cantatore (Università Roma Tre), Dorena Caroli (Università di Bologna), Carmela Covato (Università Roma Tre), Agustín Escolano Benito (CEINCE-Centro Internacional de la Cultura Escolar), Fulvio De Giorgi (Università di Modena e Reggio Emilia), Vera Gaspar (Università di Santa Catarina), Angelo Gaudio (Università di Udine), Carla Ghizzoni (Università Cattolica di Milano), Ian Grosvenor (University of Birmingham), Kira Mahamud Angulo (Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid), Juri Meda (Università di Macerata), Maria Cristina Morandini (Università di Torino), Michel Ostenc (Università di Angers), Joaquim Pintassilgo (Università di Lisbona), Tiziana Pironi (Università di Bologna), Simonetta Polenghi (Università Cattolica di Milano), Fabio Pruneri (Università di Sassari), Teresa Rabazas Romero (Università Complutense di Madrid), Roberto Sani (Università di Macerata), Brunella Serpe (Università della Calabria), Caterina Sindoni (Università di Messina), Geert Thyssen (Liverpool John Moores University), Giuseppe Zago (Università di Padova)

«I modi dell'insegnare» tra scuola e società

Riflessioni sull'eredità di Bruno Ciari

a cura di MIRELLA D'ASCENZO e LUCIA BALDUZZI

Il volume è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Scienze dell'educazione
“Giovanni Maria Bertin” dell’Alma Mater Studiorum – Università di Bologna.

tab edizioni

© 2025 Gruppo editoriale Tab s.r.l.
viale Manzoni 24/c
00185 Roma
www.tabedizioni.it

Prima edizione settembre 2025
versione digitale open access CC BY-NC-ND 4.0
ISBN 979-12-5669-216-3

Indice

- p. 9 *Introduzione*
di Mirella D'Ascenzo, Lucia Balduzzi

Saluti istituzionali
prima parte

- 17 *Da Mario Lodi a Bruno Ciari*
di Roberto Vecchi

- 19 *Bruno Ciari ancora oggi presente a Bologna*
di Daniele Ara

- 23 *L'“essere maestro” di Bruno Ciari*
di Stefano Versari

- 29 *Bruno Ciari e il Movimento di Cooperazione Educativa ieri e oggi*
di Donatella Merlo

Contributi
seconda parte

- 35 *Gli anni magici. Bruno Ciari a Bologna*
di Mirella D'Ascenzo

- p. 53 *La scuola dell'infanzia di Bruno Ciari*
di Lucia Balduzzi
- 67 *I rapporti di Bruno Ciari con la pedagogia laica del suo tempo*
di Tiziana Pironi
- 81 *Il giornalino scolastico di Bruno Ciari tra passato e presente*
di Elena Pacetti
- 97 *Generazioni a confronto. «La grande disadattata» di Bruno Ciari. Impegno educativo e responsabilità per una scuola fondata su principi democratici e partecipativi*
di Elena Malaguti
- Testimonianze*
terza parte
- 117 *Bruno Ciari e Bologna*
di Francesca Ciampi
- 121 *Un ricordo di ieri per l'oggi*
di Marcella Bufalini Ciari
- 125 *Il video «C'era voglia di fare qualcosa di nuovo...». Memorie di Bruno Ciari a Bologna*
di Mirella D'Ascenzo
- 133 *L'eredità didattica di Bruno Ciari*
a cura del Gruppo territoriale di Bologna del Movimento di Cooperazione Educativa
- 153 Per approfondire
- 155 Autrici e autori

Generazioni a confronto.

«La grande disadattata» di Bruno Ciari

Impegno educativo e responsabilità per una scuola fondata su principi democratici e partecipativi

di Elena Malaguti

Come si inquadra questa operazione infanzia disadattata nei problemi più generali della scuola e della società italiana?¹

Introduzione

L'occasione del convegno dal titolo «*I modi dell'insegnare*» tra scuola e società. *Riflessioni sull'eredità di Bruno Ciari* promosso dal Dipartimento di Scienze dell'educazione "G.M. Bertin" dell'Università di Bologna², permette di analizzare il suo operato anche alla luce delle odierne trasformazioni culturali in atto nel sistema di educazione e istruzione, al fine di ritrovare un rinnovato impegno educativo e sociale.

In particolare, questo contributo è rivolto alle studentesse e agli studenti che si apprestano a svolgere la professione di insegnante o di educatore*, in contesti estremamente complessi, al fine di riflettere sulla postura che intendono assumere, unitamente all'acquisizione di una capacità critica di analisi dei fenomeni attuali.

La conoscenza del lavoro di Bruno Ciari (1923-1970), da intendersi secondo una lettura rinnovata che tenga conto dell'evoluzione sociale, culturale e scientifica di questi ultimi anni, permette di comprendere l'operato di un maestro, attivo nel Movimento di Cooperazione Educativa – MCE³, che ha

1. B. Ciari, *La grande disadattata*, «Riforma della scuola», 4, 1970, qui citato da B. Ciari, *La grande disadattata*, a cura di A. Alberti, Roma, Editori Riuniti, 1973, p. 41.

2. Si rinvia al link del video <https://www.youtube.com/watch?v=jhuWgoQoncA> (ultimo accesso: 10/02/2025).

3. Il MCE nacque in Italia nel 1951 sulla scia del pensiero pedagogico e sociale di Célestin ed Elise Freinet. Cfr. <https://www.mce-fimem.it> (ultimo accesso: 10/03/2025).

animato il dibattito pedagogico del secondo Novecento e che ha contribuito a gettare le basi dell'attuale sistema di educazione inclusiva, fondato su principi costituzionali democratici.

Pensatore libero, maestro concreto, Ciari fece parte di una generazione di educatori e educatrici che conoscevano da vicino gli orrori che la Seconda guerra mondiale aveva prodotto (morte, fame, invalidità, disgregazione dei legami, confino, stupri, Shoah, bomba atomica). Ciari, come componente del MCE, intendeva praticare i principi espressi dalla Costituzione italiana, entrata in vigore nel 1948, e promuovere, come sancito dall'art. 34, una scuola aperta a tutti in cui, come indicato dall'art. 3., tutti hanno pari dignità sociale e sono uguali davanti alla legge, quindi anche i "disadattati"⁴. Per comprendere il contesto storico e culturale di quegli anni si tratta di immaginarsi un gruppo di uomini e donne che si sono assunti l'impegno concreto di costruire una scuola fondata sui principi democratici sanciti dalla Costituzione italiana. Come mai questo impegno? Secondo Gherardo Colombo perché avevano fatto esperienza personale⁵. Avendo sperimentato le distruzioni umane e materiali prodotte da un sistema fondato su un modello verticistico e autoritario di società (anche prima del fascismo) questi maestri, tra cui Ciari, si ponevano il problema del futuro e, condivisi i principi democratici, si trattava di trarne delle azioni concrete in campo economico, sociale e educativo. La riflessione di Ciari, discostandosi dai valori della scuola tradizionale autoritaria proponeva, in sintesi, quelli della pedagogia popolare e democratica proposta da lui e dal MCE. Un primo passo, dunque, era quello di contrastare le povertà educative, l'analfabetismo e le molteplici forme di discriminazione ed esclusione che riguardavano una larga parte dell'infanzia e dell'adolescenza del Paese.

Consapevoli dei molti ostacoli che si frapponevano alla piena realizzazione della persona e di un sistema educativo fondato sui principi democratici, si impegnarono a rimuoverli. Nella pedagogia e didattica attiva, il MCE, fin dalla sua costituzione, trovò la strada per educare alla pace, a quella che oggi si definisce cittadinanza globale, alla libertà, alla solidarietà, al rispetto, alla cooperazione fra allievi, al pensiero scientifico, ai diritti,

4. Erano considerati "disadattati" tutti quei bambini e bambine che non riuscivano a adeguarsi alla scuola normale. *Disabilità, salute mentale, svantaggio socio-culturale, povertà educativa*, rientravano in un'unica categoria definita "infanzia disadattata" per la quale erano previsti istituti, scuole speciali o classi differenziali.

5. EducAzioni, *Punire e umiliare non è educare – per una scuola capace di costruire comunità fondate sull'ascolto, il dialogo e la responsabilità*, webinar del 10/03/2025, <https://www.youtube.com/watch?v=mT-lx3Ya3wOo>. (ultimo accesso: 10/03/2025). Cfr. G. Colombo, *Sei Stato tu? La Costituzione attraverso le domande dei bambini*, Firenze, Salani, 2009; G. Colombo, F. Caon, *Sulle regole*, Milano, Feltrinelli, 2016.

tramite metodologie e tecniche che costituiscono il fondamento degli attuali dispositivi pedagogici e didattici volti a promuovere un'educazione inclusiva. In particolare, la lettura dei testi di Bruno Ciari è, a mio avviso, ancora fondamentale per comprendere la storia dell'attuale sistema di inclusione educativa in Italia e nel mondo, per poterlo discutere, migliorare, trasformare anche in prospettiva europea. Ciari è colui che fin dagli anni Sessanta ha scritto in modo rilevante sul tema dei disadattati, con una prospettiva diversa rispetto alla logica della separazione allora imperante.

1. Tensioni e contraddizioni. Bruno Ciari e il dibattito sull'educabilità fra scuole differenziali, istituti speciali e contesti eterogenei

Gli anni Sessanta, Settanta e Ottanta del secolo scorso corrispondono a un periodo caratterizzato da una società in profonda trasformazione. I principi pedagogici della scuola materna ed elementare, fortemente radicati nell'attivismo pedagogico, erano sostenuti, inoltre, dalla consapevolezza politica della necessità di attuare riforme e dall'impegno civile. Fino agli anni Sessanta i bambini e le bambine con disabilità non potevano accedere alle scuole cosiddette "normali" e la violenza che subiva la maggior parte dell'infanzia istituzionalizzata cominciava a essere denunciata e considerata una situazione da modificare radicalmente. La questione degli istituti, scuole speciali o classi differenziali era molto presente e divisiva nella società. Il governo italiano si trovava a dover rispondere alle garanzie di un accesso universale all'istruzione, peraltro, indicato nell'art. 34 della Costituzione.

Per comprendere il dibattito di allora, sui processi di inserimento-integrazione, occorre avere in mente, come dichiarato da Andrea Canevaro, uno schema presente in chi lavorava in quei tempi ovvero «che tutto il male fosse radicato in un posto e il bene in un altro, ma non era esattamente così [e che] tale consapevolezza permise alla società di attivarsi»⁶.

In Italia, il dibattito sui processi di *esclusione-inserimento*, ai tempi di Ciari, non solo era acceso nei discorsi pubblici, fra politici, intellettuali, filosofi, psichiatri, psicologi, sociologi e pedagogisti italiani, ma produsse risulta-

6. Parole di Canevaro nel video del 2014 dal titolo *L'integrazione prima delle leggi* visibile al link <https://www.youtube.com/watch?v=WPY-1j9Oe8o> <https://www.youtube.com/watch?v=> (ultimo accesso: 10/03/2025) che racconta, attraverso le interviste, ad alcuni protagonisti, la storia dell'inserimento dei disabili nelle scuole pubbliche.

ti significativi rispetto all'innovazione pedagogico-didattica dando, inoltre, il via ai processi di integrazione-inclusione anche sul piano legislativo⁷.

Sulla questione, a mio avviso, appare cruciale l'articolo *La grande disadattata* pubblicato da Ciari nell'aprile del 1970 nel quale il già celebre maestro scriveva:

il senso preciso dell'operazione scuole differenziali e speciali è quello di scaricare le tensioni e le contraddizioni che si accumulano entro la scuola e di eludere una riforma che dovrebbe ristrutturare l'istituzione nel suo complesso.⁸

A questo proposito, Ciari pose una domanda che è fondamentale ancora oggi, per fondare il suo ragionamento:

come si inquadra questa operazione infanzia disadattata nei problemi più generali della scuola e della società italiana?⁹

Nel suo articolo, la critica a un approccio individuale che attribuiva le difficoltà di apprendimento e l'insuccesso scolastico esclusivamente al sin-

7. La legge del 31 dicembre del 1962 n. 1859 art. 12 sancì che potessero essere istituite classi differenziali per alunni disadattati scolastici. Con apposite norme regolamentari, furono disciplinate anche la scelta degli alunni da assegnare a tali classi, le forme adeguate di assistenza, l'istituzione di corsi di aggiornamento per gli insegnanti relativi, e ogni altra iniziativa utile alla formazione delle classi stesse. La legge 118/1971 (art. 28 comma 2) sancì, per la prima volta, il diritto all'istruzione dell'obbligo per gli allievi in situazione di handicap nelle classi normali della scuola pubblica. Questa legge avviò il processo dell'inserimento scolastico degli alunni "handicappati" nelle classi comuni, indicando una strada mai sperimentata in nessun altro Stato. Stabili anche che gli alunni disabili dovessero adempiere l'obbligo scolastico nelle scuole comuni, a eccezione di quelli più gravi (fra i quali si consideravano gli allievi ciechi, sordi, con disabilità intellettiva, tetraplegici). Il d.p.r. n. 970 del 1975 introdusse la figura dell'insegnante di sostegno e, con la legge Falcucci del 1975 incominciò a farsi strada il concetto di integrazione. La legge 5 agosto del '77, abolì definitivamente le classi differenziali (art. 7 comma 10) individuando forme più articolate di integrazione. Il decreto 262/1988 aprì la strada alla *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate* n. 104 entrata in vigore il 5 febbraio del '92 dove si sanciva il diritto all'istruzione e all'educazione nelle sezioni e nelle classi comuni per tutte le persone in situazione di handicap. La legge 104/92 tutelava così la persona *portatrice di handicap* (definizione giuridica in uso fino al 31 dicembre 2024 in alcuni territori) ovvero con disabilità (definizione in vigore dal 1 gennaio 2025 nei territori interessati dalla sperimentazione ex art. 33 d.lgs. n. 62/2024, dal 1° gennaio 2026 in tutta Italia). L'art. 12, in particolare, regolava l'inserimento al nido, il diritto all'educazione e all'istruzione nelle sezioni di scuola materna, nelle classi comuni delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e nelle istituzioni universitarie. Da allora molta strada si è fatta, sotto il profilo normativo, e secondo l'ottica dell'educazione inclusiva che è differente da quella riabilitativa o di rieducazione funzionale. Cfr. M. Piccoli, *Il processo italiano di inclusione scolastica nella prospettiva internazionale: i Disability Studies come sviluppo inclusivo*, «Formazione Lavoro Persona», A. VII, 20, 2017, pp. 91-99, https://flore.unifi.it/retrieve/e398c37f-0aa2-179a-e053-3705fe0a4cff/Articolo_Il%20processo%20italiano%20di%20inclusione%20scolastica%20.pdf (ultimo accesso: 10/03/2025).

8. Ciari, *La grande disadattata*, cit., p. 39.

9. *Ibid.*, p. 41

golo era precisa e affermata con determinazione. Ciari coglieva l'occasione per aprire una profonda riflessione sul rapporto fra scuola, società e normalità:

poiché il problema dell'infanzia disadattata (uso in via provvisoria questo termine) non è che una faccia della questione più ampia e complessa di un sistema educativo e scolastico 'alternativo' a cui si deve porre mano fin da subito, non nell'illusione di trasformare insensibilmente il sistema, ma di far crescere la contraddizione e di far maturare l'egemonia della classe operaia e delle forze politiche che la rappresentano autenticamente.¹⁰

L'accento, in questa prima parte dell'articolo, era posto sul contesto scolastico, sociale e sugli impedimenti che, a livello politico e culturale, ostacolavano la costruzione di una scuola che rispettasse i principi democratici sanciti dalla Costituzione. Il pensiero di Ciari risentiva in maniera evidente sia dell'influsso della pubblicazione *Lettera a una professoressa* di don Milani del 1967 sia del clima culturale complessivo attento ai processi di de-istituzionalizzazione¹¹.

Secondo Ciari non si trattava di illudersi di cambiare il sistema ma di far maturare una coscienza che permettesse di trasformare in modo concreto, non ideologico, l'assetto del sistema di istruzione.

Ciari rompeva, dunque, con il modello precedente, ribaltava la tradizione culturale basata sulla discriminazione (classi differenziali, istituti speciali), che era considerata un valore, e ne proponeva uno che si fondasse sul principio delle pari opportunità per tutti. Il sistema educativo, secondo lui, andava ripensato perché basato sui principi discriminatori e non equi. In questo senso, è, certamente, da considerarsi un precursore di un approccio ecologico sociale e umano ai processi di inclusione educativa contemporanea¹². Egli poneva le basi per la costruzione di una società accessibile, partecipata, equa, volta al riconoscimento dei diritti, delle pari opportunità e del rispetto per le differenze.

10. *Ibid.*, pp. 39-40.

11. Cfr. V. Roghi, *Rileggere La grande disadattata di Bruno Ciari. Genealogia di un saggio per comprendere come e dove indirizzare i processi inclusivi oggi*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», vol. 15, 25/2023, pp. 187-201, <https://annali.unife.it/adfd/article/view/2659> (ultimo accesso: 10/02/2025).

12. E. Malaguti, *Quasi adatti? Equità, diversità, inclusione e resilienza. Approccio multisistemico, socio-ecologico nella ricerca nel campo della Pedagogia Speciale e Didattica Speciale*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 22, 1, febbraio 2023, pp. 5-32, <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/archivio/vol-22-n-1/> (ultimo accesso: 10/02/2025).

2. Sulla questione dell'infanzia disadattata e dei bambini "non funzionanti". Bruno Ciari e i contesti di apprendimento eterogenei

Un altro aspetto fondamentale, a mio avviso, almeno per gli studiosi di pedagogia speciale e didattica speciale, che si evince dall'articolo *La grande disadattata* riguardava nello specifico il modo in cui si diagnosticavano i bambini che allora erano considerati "non funzionanti". Ciari poneva, a questo proposito, una seconda domanda:

la domanda di fondo che dobbiamo farci è questa: in base a quali parametri, quali aspettative o livelli di rendimento un bambino è considerato disadattato o anormale? Qual è com'è stato giustamente chiesto il metro della 'normalità'? [...] Ora per i test si ripropone il problema di quale sia la norma a cui commisurano le risposte del bambino, di quali capacità, maturazioni e attitudini siano richieste affinché questo sia considerato 'normale'.¹³

Questo aspetto è fondamentale e certamente da approfondire con maggior attenzione. Ciari poneva l'accento su due temi estremamente attuali. Il primo era relativo all'identità in relazione al binomio "normale-anormale/abile-disabile"; il secondo su uno dei fondamenti della didattica speciale¹⁴ secondo cui la conoscenza del profilo dinamico funzionale del bambino (condizione neurobiologica) è solo uno degli aspetti del processo di insegnamento-apprendimento. Ciari peraltro aveva posto tale attenzione a questi temi già anni prima, nel volume *Le nuove tecniche didattiche* uscito nel 1961¹⁵.

In Ciari, dunque, la critica non era solo al sistema sociale e culturale, ma al modo in cui si costruivano le valutazioni che generavano, dal suo punto di vista, l'esclusione a priori dalle classi normali:

in altre parole, il metro della normalità è dato dall'istituzione, in particolare dalla scuola (cui società e famiglia delegano le loro funzioni formative); i

13. Ciari, *La grande disadattata*, cit., p. 46.

14. Malaguti E. et alii, *Quando l'educazione inclusiva diviene realtà? Index per l'inclusione 06 e contesti educativi per la primissima e prima infanzia. Ricerca formazione secondo un approccio ecologico e nell'Area Metropolitana del Comune di Bologna*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», anno XII, 1, giugno 2024, <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes> (ultimo accesso: 10/02/2025).

15. Il processo di crescita del bambino [scrive Ciari], è frutto di un'interazione», in B. Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, Roma, Editori Riuniti, 1961, p. 18.

test verificano la misura in cui il fanciullo ha assorbito certi valori, ha acquisito determinate abilità, si è adeguato a certi schemi di comportamento, che sono espressi dalla classe dominante.¹⁶

Tradotto in parole contemporanee, in Ciari, emergeva la questione fondamentale della valutazione dei bambini messa in relazione con gli stimoli socio-culturali e le strategie didattiche che possono o meno inficiare sia la valutazione che il rendimento. Se la valutazione è solo relativa alla capacità o meno di adeguarsi a un contesto precostituito (modello scolastico tradizionale) con i suoi valori di riferimento sociali, e culturali, secondo Ciari risulta chiaro che

l'operazione, naturalmente, non può dispiegarsi grossolanamente, confessando le intenzionalità né esplicitando la sua valenza politica. Deve coprirsi con un 'avallo scientifico'. Si sollecita e si organizza allora l'intervento dello psicologo, il quale, 'prestandosi più o meno inavvertitamente al gioco' usa dei suoi strumenti di ricerca e valutazione (particolarmente dei test mentali) quali test per codificare le pretese insufficienze, i cosiddetti ritardi, e quindi per giustificare in modo apparentemente scientifico la discriminazione e la segregazione. Intendiamoci, ci sono psicologie neuropsichiatri che respingono questo ruolo di 'lubrificatori' e di curatori delle 'piaghe del sistema'. Ma la tendenza a strumentalizzare l'operazione del tecnico, dello specialista, è chiara già nelle prassi esistenti, ed è avvertita e denunciata, ad esempio, da tutti 'gli operatori di tutte le équipes socio-medico-pedagogiche operanti nella provincia di Bologna...' Si protesta, in un ordine del giorno elaborato dai suddetti operatori, per il fatto che il lavoro è finalizzato solo alla creazione di classi differenziali e speciali, mentre tutta l'attività di consulenza psicopedagogica che non abbia questo sbocco non trova alcun riscontro ufficiale e di riconoscimento. È stato da tutti riconosciuto come questa sia da considerare una tendenza molto pericolosa, nella misura in cui orienta preventivamente l'attività dell'équipe costringendola ad avallare con un giudizio, che è proprio del suo ruolo.¹⁷

Nella nota in calce, Bruno Ciari citava anche Eustachio Loperfido¹⁸ richiamando la posizione del fronte progressista e l'operato di altrettanto stimati tecnici in favore dell'abolizione delle classi speciali. Nelle pagine

16. Ciari, *La grande disadattata*, cit., p. 47.

17. *Ibid.*, p. 45.

18. Eustachio Loperfido (1932-2008), neuropsichiatra infantile, negli anni 1970-80 assessore della giunta di Renato Zangheri, fu impegnato nella costruzione di un nuovo sistema sanitario regionale. La

successive Ciari esplicitava in modo puntuale il suo pensiero. Sempre in nota riportava l'articolo di Zappella *Un paese di deficienti?* uscito in «Riforma della scuola» nel 1969 e l'articolo *Lo psicologo e la selezione* pubblicato su «Cooperazione educativa» nel 1969 e nel 1970 e, per chiarire il suo discorso, critica il lavoro di Canella, Poletti e Cattani, svolto nel Comune di Ferrara, sulla rilevazione del quoziente di intelligenza, mediante il test-mosaico di Gille¹⁹ e la loro proposta di mantenere *tre canali scolastici permanenti* (scuole normali, differenziate, speciali). A riguardo Ciari scriveva:

non è mai misurata la 'creatività', la possibilità di andare al di là e al di fuori dei dati di cui si dispone, la possibilità di inventare, di uscire dagli schemi consueti, che è quella più preziosa di un uomo libero; così non si misura l'intelligenza operativa, né mai la possibilità di trasformare le cose con le mani, né mai si valuta l'autenticità e l'originalità espressiva (che possono realizzarsi in un testo libero scritto in dialetto ad esempio).²⁰

Sono trascorsi quasi ottant'anni da quando la Costituzione è entrata in vigore. Molti di quei principi sono stati praticati e generalizzati nel sistema di istruzione italiano, offrendo, a tutti, la possibilità di poter accedere ai sistemi di istruzione superiore. Quei valori sono anche quelli che hanno condotto, nel corso del tempo, alla stesura di importanti documenti, come ad esempio la Dichiarazione di Salamanca del giugno del 1994 e alla Convenzione ONU sui Diritti delle persone con disabilità del 2006²¹.

Per Ciari, la presenza delle differenze a scuola rappresentava un valore fondativo del processo di insegnamento-apprendimento. Questo tema è cruciale anche in questo momento storico. Per affrontare temi divisivi (quale quello del contrasto alla dispersione scolastica implicita ed esplicita degli alunni e delle alunne, dell'equità e giustizia sociale), volendo

sua azione fu tesa all'innovazione, tenendo al centro di ogni ricerca l'uomo nella sua complessità e in relazione al proprio gruppo di appartenenza. In anticipo sulle leggi 180/1978 e 104/1992 si batté per la chiusura dei luoghi di emarginazione ed esclusione sociale come i manicomi e le classi speciali. Voleva «una città a misura di bambino» come la più giusta per tutti. Negli ultimi anni diresse il Centro Minguzzi della Provincia di Bologna «con l'obiettivo di formare nei cittadini una nuova e più alta coscienza civile», <https://www.unibo.it/it/campus-cesena/biblioteca/sezione-di-psicologia/fondo-eustachio-loperfido> (ultimo accesso: 10/02/2025).

19. S. Canella, M. Poletti, L. Cattani, *La scuola e l'igiene mentale*, «La riforma della scuola», 10, ottobre 1969, pp. 33-35.

20. Ciari, *La grande disadattata*, cit., p. 49.

21. UNESCO, *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, 1994, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> (ultimo accesso: 10/02/2025); ONU, *Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità*, 2006.

utilizzare un approccio pedagogico, si tratta di fare memoria, di riscoprire alcune radici che possano guidare l'agire contemporaneo, in campo educativo, consegnando saperi, conoscenze, esperienze per far fronte a un presente complesso all'interno del quale non è semplice orientarsi per le nuove generazioni.

Ciari, a mio avviso, ha un *habitus* che si potrebbe definire partecipativo.

Il percorso compiuto da questo maestro, dagli uomini e dalle donne che hanno operato in campo educativo, con lui e dopo di lui, ha posto le basi di un sistema scolastico aperto, che ha prodotto molti risultati rispetto ai processi di integrazione e di inclusione contemporanea. L'impegno, la motivazione, la consapevolezza, la passione, hanno guidato il loro agire educativo: condizioni, queste, indispensabili per nutrire le relazioni che si instaurano nei contesti. Viceversa, le passioni diventano tristi. Si possono possedere le migliori conoscenze, tecnologie, risorse ma se manca il nutrimento emotivo, relazionale e un contesto capace di stimolare la curiosità, la creatività, il pensiero critico, attraverso l'esperienza concreta e quotidiana, il processo di insegnamento-apprendimento difficilmente, produrrà gli esiti desiderati. Essi hanno definito i valori fondativi che caratterizzano oggi le linee guida europee e internazionali sui processi di inclusione educativa e lo hanno fatto in un momento storico in cui promuovere le riforme non era semplice poiché prevalevano posizioni fortemente conservatrici. Come scriveva Ciari:

il discorso qui portato avanti potrebbe apparire astratto e ideale, di fronte ad un sistema istituzionale che preme per giungere a soluzioni immediate delle insufficienze e dei guasti che egli crea. Ma è solo con l'immaginazione pedagogica e con il coraggio politico che si riesce ad uscire dal circolo vizioso di una società e delle sue istituzioni educative che non funzionano e che creano dei non funzionanti.²²

3. Generazioni a confronto

La rilettura integrale dell'articolo *La grande disadattata* conduce a porsi alcune domande di ricerca chiave nella nostra contemporaneità. Quando si promuovono i valori dell'inclusione, a quale modello pedagogico e didattico ci si sta riferendo? All'interno di quale cornice concettuale pedagogico-didat-

22. Ciari, *La grande disadattata*, cit., p. 16.

tica si instaura il processo di apprendimento rivolto ad allievi con disabilità, con disturbi specifici di apprendimento o rispetto all'attuale dibattito sui disturbi del neurosviluppo, sulle neurodiversità, sulle povertà educative? Quale contributo le neuroscienze contemporanee e le teorie situate dell'apprendimento possono dare alla ricerca anche in campo educativo? Quando si indica la realizzazione di un piano educativo individualizzato (PEI) o di un piano didattico personalizzato (PDP) su base bio-psico-sociale, lo si colloca secondo un principio di adattamento e di ancoraggio alle discipline o si opera secondo una prospettiva co-evolutiva che si adopera per rimuovere le barriere, identificare i facilitatori e la riorganizzazione e trasformazione dei contesti, la revisione del curriculum, la sperimentazione di nuove metodologie didattiche?

La questione è di un'attualità disarmante per coloro che sono stati formati dalla generazione successiva a quella di Bruno Ciari (fra gli anni Settanta e Novanta) ma sulla quale porre una particolare attenzione per le nuove generazioni, che si trovano a dover affrontare i temi collegati ai processi di inclusione educativa, alle disabilità, alla neurodiversità, a fragilità in relazione ai processi di insegnamento-apprendimento.

L'aumento esponenziale delle diagnosi pone domande sulla loro correlazione con la dispersione scolastica ancora da chiarire. Cosa ha portato all'esplosione di diagnosi, spesso senza fondamento, negli ultimi anni?²³ Con quali conseguenze? Come gestire le continue richieste di intervento specialistico e il ricorso alle diagnosi quale strumento di tutela del diritto all'educabilità del proprio figlio/a? Come sostenere i genitori di bambini e giovani che cercano risposte e non sanno dove orientarsi anche rispetto al progetto di vita? Come rispondere alle istanze di pace, sostenibilità, equità e lavoro che i giovani continuamente domandano?

Le evidenze basate sull'esperienza forse svelano che le organizzazioni fanno fatica a trasformarsi perché questi principi non sono stati recepiti, manca un disegno comune, o non sono effettivamente condivisi? Non sono messi in pratica perché predomina, come sostiene Rigotti²⁴, l'era del singolo? Forse i dati indicano che sono ancora molto presenti proposte educative dove i bambini e i giovani sono chiamati a rispondere non solo alla stessa proposta ma anche nello stesso modo e secondo la logica del migliore e peggiore, sano/malato, disabile/abile, BES e non secondo una prospettiva

23. M. Zappella, *Bambini con l'etichetta. Dislessici, autistici, iperattivi: cattive diagnosi ed esclusione*, Milano, Feltrinelli, 2024.

24. F. Rigotti, *L'era del singolo*, Torino, Einaudi, 2021.

di senso, comune, di gruppo, di squadra, che innalzi il livello di motivazione, di passione, di curiosità, di partecipazione anche di coloro che vivono condizioni peculiari? Forse noi adulti non siamo capaci di fornire proposte che permettano a ciascuno, con le sue differenze di impegnarsi con responsabilità all'interno di un contesto che si assume il compito e li coinvolge attivamente per costruire processi di formazione di qualità? Già Andrea Canevaro sosteneva che

l'inclusione è avere una prospettiva ecosistemica ampia [...] occorre la *capacità di contaminarsi*, di 'degenerare' ovvero di svolgere una stessa funzione e produrre uno stesso risultato ma con elementi strutturalmente diversi.²⁵

La scuola ha un compito primario che è quello dello studio. La relazione che si instaura, in contesti educativi che sono eterogenei, fra chi insegna e chi apprende è auspicabile possa generare, da un punto di vista didattico, un processo di insegnamento-apprendimento. L'attenzione educativa viene posta sulla relazione. Ciò comporta che, oltre alle competenze disciplinari che occorre insegnare rendendo attivo e partecipe ogni studente, è particolarmente importante curare la relazione con il singolo e la classe perché un aspetto fondamentale che determina il successo o l'insuccesso scolastico è la qualità della relazione²⁶. L'accento è posto, in questo caso, non solo sul prodotto, sul risultato, sulla performance, ma anche sul processo ovvero sul *fare con*, sul *come*, sulla mediazione didattica ai fini dell'apprendimento, proprio come i precursori, fra cui Ciari e gli esponenti del MCE, hanno indicato, sperimentato e documentato. Il sistema scolastico può porre l'attenzione solo sull'insegnamento o solo sull'apprendimento utilizzando un approccio tradizionale e individuale, centrato sul singolo, sulla diagnosi, sulla differenza; o socio-contestuale, ecologico, ovvero sulla presenza delle differenze (culturali, sociali, peculiari) all'interno dell'ambiente (interno o esterno) di apprendimento. Si tratta di due posture pedagogiche molto diverse nelle loro implicazioni pratiche anche in riferimento agli orientamenti valoriali, alle metodologie e strategie didattiche. Da un lato la messa in luce della diagnosi stressa l'attenzione sulle caratteristiche specifiche individuali, sulle conseguenti misure dispensative e compensative

25. A. Canevaro, *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento, Erickson, 2013, p. 17.

26. S. Kanizsa (ed.), *Il lavoro educativo. L'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, Milano, Mondadori, 2007.

rimandando il problema allo specialista (figura differente dall'educatore, dall'insegnante specializzato, o dal clinico) dall'altro riconoscendole, rispettandole, accogliendole – seguendo il principio di equità e giustizia sociale – ripensa l'intero sistema anche in funzione della presenza della peculiarità, ad esempio, lavorando in sinergia con i territori, tenendo conto che nel contesto di base sono presenti differenze e anche disabilità complesse. Andrea Canevaro nel 2015 scriveva:

l'eterogeneità e la valorizzazione delle differenze negli alunni mettono alla prova la scuola e i suoi insegnanti, rappresentando una sfida faticosa di civiltà, di cultura e di politica della convivenza umana.²⁷

La logica inclusiva implica, oggi, cambiamenti radicali nella struttura organizzativa, didattica e educativa della scuola, se si desidera che ogni studente abbia accesso a una vita scolastica, sociale, culturale e lavorativa equa. A tal fine è necessario riflettere sui modelli formativi sottesi alla formazione degli insegnanti, degli insegnanti specializzati, sul curriculum e sulla organizzazione dell'intero sistema educativo, scolastico, formativo²⁸.

4. L'eredità culturale di Bruno Ciari a Bologna: università e territori in dialogo per la costruzione di una comunità educante

Bruno Ciari venne chiamato a Bologna dall'assessore all'Istruzione Ettore Tarozzi, che nel 1962 promosse la prima iniziativa del Febbraio Pedagogico²⁹, come direttore delle istituzioni educative comunali tra 1966 e 1970. La conoscenza del contesto storico di quegli anni è sostanziale per comprendere il lavoro del maestro Bruno Ciari a Bologna, le innovazioni, l'arresto e la loro ripresa. Durante i cinque anni della sua direzione didattica a Bologna Ciari utilizzò lo strumento dei Febbrai Pedagogici:

27. A. Canevaro, *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*, Bologna, EDB, 2015, p. 7.

28. E. Malaguti, *Rileggere il pensiero di Andrea Canevaro di fronte alle sfide odierne della pedagogia speciale: etica, educazione e progettualità*, in SIPEs (edd.) *L'Inclusione non si ferma: cammina sempre*, Trento, Erickson, 2024, p. 27.

29. Comune di Bologna, Assessorato per la Pubblica istruzione di base, *Agenda del Febbraio Pedagogico bolognese 1962-1975*, ciclostilato s.d. (ma 1976); su questo periodo rinvio a M. D'Ascenzo, G. Ventura (edd.), *Dalla parte delle maestre. La stagione pedagogica di Virginia Predieri (1931-2009)*, Lecce, Pensa Multimedia, 2016.

in questa impostazione del Febbraio c'era già l'idea fondamentale che il problema educativo non si risolve nel chiuso di istituti che macinano al loro interno un sapere avulso dai problemi reali del mondo: l'educazione è problema della società intera e la scuola, semmai, deve essere un centro di incontro, di dibattito, di lavoro creativo comune. Gli specialisti devono proiettarsi al di fuori del guscio rigido dell'aula o del loro settore d'impegno, la società deve penetrare nel sacrario dell'educazione, con pieno diritto. Non più porte chiuse, non più saracinesche abbassate.³⁰

Da queste riflessioni nacque il consistente coinvolgimento delle famiglie, dei genitori, del personale, della scuola a tutti i livelli: nei dibattiti, nelle conferenze, attraverso l'organizzazione di tavole rotonde nei quartieri sui temi dell'educazione e della scuola, e in anni "di fuoco" come quelli della contestazione studentesca. Il pessimismo della ragione, le ferree leggi date dalla poca disponibilità economica, incontravano il sogno, l'impegno, la responsabilità di dover migliorare le condizioni dell'infanzia.

Era molto sentita la spinta progressista in coloro che facevano parte del Movimento di Cooperazione Educativa definito da Ciari una «pluralità di persone [mettendo in luce] il suo carattere di base, il suo aspetto di comunità cooperativa in cui lavorano spalla a spalla maestre di scuola materna, insegnanti primari, professori di scuola media, universitari, assistenti sociali, medici e psicologi»³¹. Trattasi, dunque, di un periodo storico, in cui la dimensione del dialogo, del confronto, del dibattito, anche acceso, intorno ai processi educativi è vivo, reale, concreto, attivo. Lo si coglie nella testimonianza rilasciata da Marcella Bufalini Ciari, moglie di Bruno:

il nostro periodo bolognese è stato irripetibile (breve, purtroppo) per intensità e ricchezza di esperienze professionali e umane. Per Bruno ci fu la possibilità di vedere concretizzarsi, e in modo esteso, le idee già espresse a Certaldo, sperimentate in ambito minore, ma fondamentali per le attuazioni successive a Bologna. Ci fu qualche momento difficile per incomprensioni e rigidzze che, però, trovarono soluzioni per la capacità di Bruno di motivare solidamente le sue convinzioni e il suo rigore nelle scelte che abbracciavano l'ampio campo culturale fondante l'ottica politico-sociale e pedagogica del suo operare. Non c'è un ricordo in particolare di quegli anni,

30. Ciari, *Bologna: esperienze e problemi*, in Ciari, *La grande disadattata*, cit., p. 109.

31. Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, cit., p. 9.

ma il persistere nella memoria di una atmosfera generale calda, impegnata, ricchissima di iniziative.³²

L'università di Bologna in quegli anni, come si evince dalla testimonianza della moglie, svolse un ruolo significativo e attivo nella co-costruzione di un sapere pedagogico, frutto di un lavoro comune con i territori, proponendo le esperienze educative svolte in città come aule didattiche decentrate. Anche gli studenti e le studentesse universitarie, che frequentavano in quegli anni la Facoltà di Magistero, avevano la possibilità di sperimentare un continuo dialogo fra teoria e prassi che si concretizzava in una reale conoscenza e partecipazione ai processi educativi che si realizzavano nei territori³³, come riferì Marcella Bufalini Ciari:

L'Università ebbe un ruolo importante: uscì dalle proprie aule per immergersi nella vitalità del quotidiano scolastico dei bambini e delle loro insegnanti. Le insegnanti delle scuole materne comunali ebbero l'opportunità di entrare nell'Università per trovarvi dritte metodologiche e di sintesi per la propria esperienza. Si formarono gruppi misti di pedagogisti e insegnanti per studi e verifiche. Bruno vi partecipava, studiava e stimolava maieuticamente le riflessioni e le sperimentazioni. Non si annullarono esperienze montessoriane e agazziane in atto, ma le si arricchirono delle nuove motivazioni teorico-pratiche che *soddisfacevano le esigenze* culturali degli operatori della scuola, per molti dei quali fu facile rimettersi in gioco. Innumerevoli furono i corsi di aggiornamento promossi dal Comune di Bologna con conduttori esterni specialisti in discipline specifiche. Medici, psicologi e architetti furono coinvolti nella comune ideazione di tempi e spazi articolati che rispondessero ai differenti bisogni e momenti di aggregazione della nuova vita di scuola, e per gli incontri con le famiglie, per le quali le porte erano sempre aperte. Si costruirono e verificarono materiali didattici di vario tipo che rispondessero alla impostazione della scuola a nuovo indirizzo. Il lavoro sperimentale svolto nel e dal Comune di Bologna fu un laboratorio che si esportò in altre realtà.³⁴

La morte improvvisa di Bruno Ciari segnò un momento di forte *choc* in città. L'assessorato all'istruzione stabilì, che da allora, non ci sarebbe sta-

32. D'Ascenzo, Ventura (edd.), *Dalla parte delle maestre...*, cit., p. 92.

33. F. Frabboni, *Bologna culla della pedagogia italiana*, in L. Guerra (ed.), *Pedagogia "sotto le due Torri". Radici comuni e approcci plurali*, Bologna, CLUEB, 2012, pp. 15-33.

34. D'Ascenzo, Ventura (edd.), *Dalla parte delle maestre...*, cit., pp. 92-93.

ta più una direzione unica dei servizi educativi della città, ma che fosse affidata al Gruppo di direzione didattica coordinato dai professori Piero Bertolini e Franco Frabboni dell'Università di Bologna. La tensione nel concretizzare i principi democratici espressi dalla Costituzione, nonostante la morte prematura di Bruno Ciari, non si arrestò, continuò a esprimersi attraverso una molteplicità di proposte promosse dai territori e dalla Facoltà di Magistero secondo una visione e una proposta laica della pedagogia, che racchiudeva anche approcci di ispirazione cristiana. Una laicità, dunque, che non escludeva il dialogo costruttivo fra posizioni culturali differenti (credenti e non credenti), non polarizzata, perché a monte vi era un progetto comune e condiviso: la costruzione di una scuola democratica, laica, plurale. Alla morte di Ciari, seguì un periodo di assenza di divulgazione pubblica del lavoro svolto con le insegnanti che è durato circa dieci anni. La sperimentazione è continuata là dove era stata avviata e si è arricchita anche in seguito a nuove conoscenze e ricerche. Virginia Predieri, insegnante che aveva lavorato direttamente con Bruno Ciari, collaborò alla nascita del Centro di iniziativa "Bruno Ciari" nei primi anni Settanta e alla stesura del volume *Una stagione pedagogica con Bruno Ciari* curato da Graziano Bonomi e Odette Righi per poi defilarsi, certamente anche per ragioni familiari. Dagli scritti della maestra Predieri si evincono indicazioni anche rispetto alla postura professionale di Ciari:

è stato uno dei pochi pedagogisti che è riuscito a tradurre nella pratica i suoi ideali politici e pedagogici, confrontando personalmente la sua ideologia con l'esperienza. Era spesso presente nella scuola, per lavorare con gli operatori, per verificare le sue proposte, disponibile alle proposte delle insegnanti e disponibile al confronto con gli operatori esterni (universitari, uomini di cultura, ecc.). Nella nostra scuola spesso venivano docenti o studenti universitari, i nostri corsi di aggiornamento si avvalevano di uomini di cultura e docenti (Raffaele Laporta, don Giovanni Catti, ecc.).³⁵

Nel 1973 Piero Bertolini chiamò a Bologna, alla Facoltà di Magistero (attuale Dipartimento di Scienze dell'educazione "G.M. Bertin"), Andrea Canevaro come docente di pedagogia speciale per lavorare a favore degli esclusi e degli ultimi, compito che egli svolse con grande dedizione per promuovere una società democratica. Fra il 1977 e il 1980 l'assessorato alla Pubblica Istruzione del Comune di Bologna richiese alla terza sezione della scuola dell'in-

35. *Ibid.*, pp. 125-126.

fanzia “H.C. Andersen” di produrre la documentazione del lavoro svolto con Bruno Ciari. Ad Andrea Canevaro venne chiesto di scrivere la premessa

è certo che le esperienze bolognesi delle scuole della infanzia hanno avuto ed hanno una grande, incalcolabile importanza nelle vicende pedagogiche del nostro paese. Ma proprio per questo ci si può stupire che una tale ricchezza di esperienze non abbia un altrettanto ricca documentazione. Io credo che nella storia delle scuole dell'infanzia bolognesi e di un gruppo di educatrici ed educatori, vi sia stato un evento traumatico, rappresentato dalla morte improvvisa, un decennio fa, di Bruno Ciari. E un effetto del trauma è stata forse una certa paralisi – almeno in rapporto alla qualità ed alla quantità delle esperienze educative svolte – che ha impedito alle educatrici di prendere la parola e raccontare il proprio impegno, temendo ciascuna di spezzare la compattezza di un gruppo costruito nella memoria di Ciari. Il trauma per un certo tempo, più che superato, è stato in qualche modo messo da parte, vissuto segretamente. È stata vitale ed essenziale l'esperienza del gruppo pedagogico collegato all'Università e guidato da Piero Bertolini. La rivista «Infanzia» è nata grazie al collegamento fra le esperienze e le riflessioni, dal collegamento fra le educatrici, maestre e 'dade', e gli universitari docenti e ricercatori. Questa rivista, «Infanzia», ha un interesse non municipalistico; nello stesso tempo cresce perché ha radici, e queste sono certamente ben profonde nelle scuole dell'infanzia bolognesi. Proprio «Infanzia» ha costituito uno stimolo continuo alla produzione di documentazione e di riflessione. E credo che tutto questo abbia permesso di non perdere o di ritrovare il gusto del confronto e dello scambio. La memoria – di Bruno Ciari – può essere vissuta non nel silenzio di un ricordo fedele e compatto, ma nella produzione culturale. L'educazione è confronto, e per realizzarlo bisogna uscire dal silenzio. Virginia, Flavia e altre educatrici hanno dunque fatto quello che è necessario ed anche indispensabile. Bisogna raccontare quello che si fa: la qualità dell'educazione è anche dovuta alla volontà di dire e mostrare; e di non fare morire nell'oblio le giornate vissute con tanta intensità insieme ai bambini. Non parlarne, non mostrarle significherebbe non averne coscienza piena e perderle anche per distrazione, e quindi viverle sì ma con una fragilità che le esporrebbe al continuo rischio di dispersione. La documentazione e la riflessione di Virginia e Flavia aiutano ad avere una conoscenza che sia coscienza. È un patrimonio culturale da fare vivere conoscendolo e proponendolo.³⁶

36. Premessa di Andrea Canevaro, riportata in D'Ascenzo, Ventura (edd.), *Dalla parte delle maestre...*, cit., p. 99.

Riscoprire Bruno Ciari, in qualche modo, significa avviare azioni concrete, sul sistema educativo, sulle sue risorse e sulle sue criticità attuali, attraverso un'azione comunitaria da lui stesso definita:

se vogliamo educare, dobbiamo dare vita ad una comunità. Come può definirsi una comunità? Una comunità scolastica come qualsiasi altra non nasce di colpo, bell'e formata; è come un organismo vivente, i cui elementi strutturali si specificano e si maturano via via. Dapprima c'è solo un gruppo di ragazzi spauriti. Un'aula, un maestro. Un embrione di comunità nasce quasi immediatamente, a patto che i fanciulli trovino nella scuola delle occupazioni, delle attività di gioco, degli stimoli e delle possibilità, per cui si convincono che stare a scuola è il modo migliore di vivere, di essere pienamente se stessi.³⁷

Conclusioni

Il patrimonio culturale di Bruno Ciari diviene una conoscenza che è coscienza, parafrasando Andrea Canevaro e, anche in questo periodo storico, può aiutare a rilanciare questioni *calde* legate ai processi di inclusione educativa e sociale. Bruno Ciari è stato uno dei più importanti critici di un sistema scolastico che era, fino a quel tempo, ignaro dei bisogni dell'infanzia che era considerata *disadattata*. Nella sua opera principale *Le nuove tecniche didattiche* (1961) Ciari proponeva un'alternativa al sistema dominante, ovvero, l'attuazione di una pedagogia popolare caratterizzata da concreti strumenti didattici che, tenendo conto del nesso esistente tra scuola e società, e rispettando l'individualità del bambino, cercassero di liberare la sua intelligenza per lo sviluppo di una personalità autonoma e indipendente.

Il sistema educativo è oggi in crisi. Il momento presente non solo è profondamente cambiato ma è attraversato da guerre e predominano logiche di profitto e di competizione distruttive. Le nuove generazioni non stanno vivendo un momento di pace, lo si percepisce nelle scuole e nelle università. La tutela della scuola pubblica non pare essere più una priorità e se resiste è grazie al prezioso lavoro del personale scolastico e educativo.

La scuola di Bruno Ciari e di don Lorenzo hanno rappresentato straordinarie esperienze educative che insegnavano a studiare, a collaborare, a non prevaricare, non intendendo lasciare indietro nessuno.

37. Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, cit., pp. 43-45.

Saremo in grado di abitare le scomodità di Bruno Ciari, di don Lorenzo degli educatori, educatrici, degli insegnanti, dei dirigenti, precursori della scuola democratica? Sapremo immaginare un rinnovato impegno pedagogico capace di schierarsi dalla parte di coloro che sono considerati, per usare il titolo di un libro di Tonino Bello, *pietre di scarto*³⁸ magari seguendo le orme di padre Ernesto Balducci *dell'uomo planetario*³⁹? *L'I Care* di don Milani ha ancora un senso?

Saremo capaci di definire nuovi approcci, fondati su radici solide, per rispondere, in modo concreto, alle istanze di libertà, democrazia, giustizia sociale, equità, sostenibilità che le nuove generazioni domandano?

Occorre essere fiduciosi e avere speranza, soprattutto nelle nuove generazioni che, scevre dalle ideologie, dagli schematismi e dagli estremismi del Novecento, consapevoli che i diritti non sono acquisiti per sempre, continueranno a impegnarsi e a migliorare il pianeta Terra su cui abitano e troveranno nuovi sentieri per farlo insieme.

38. A. Bello, *Pietre di scarto*, Bari, La Meridiana, 2012.

39. E. Balducci, *L'uomo planetario*, Fiesole, Edizioni cultura della pace (ECP), 1994.

Autrici e autori

Daniele Ara è assessore alla scuola, nuove architetture per l'apprendimento, adolescenti, educazione alla pace e non violenza. Dopo un breve periodo come consigliere comunale, è stato presidente del Quartiere Navile del Comune di Bologna.

Lucia Balduzzi è professoressa ordinaria di didattica e pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Bologna. Le sue recenti attività di ricerca si sono orientate all'analisi delle politiche internazionali e nazionali rivolte all'educazione dell'infanzia, ai temi della continuità educativa, dell'accoglienza e della professionalità degli operatori coinvolti nei servizi 0-6 anni (educatori, insegnanti e coordinatori pedagogici).

Marcella Bufalini è stata maestra nel Lazio, in Toscana e a Bologna, dove ha vissuto e collaborato attivamente con il marito Bruno Ciari. Ha svolto attività di ricerca presso diversi istituti a Torino, occupandosi di sussidi didattici per l'inserimento degli alunni stranieri. Attualmente è presidente onorario del Movimento di Cooperazione Educativa.

Francesca Ciampi è nata nel 1936. Ha vissuto nel cuore di Corticella fino al matrimonio con Cesare Malservisi, con cui ha condiviso gli studi, la famiglia, l'impegno sociale e l'insegnamento nella scuola elementare a Pescaraola e a Monterenzio. Ha svolto ricerche sulla cultura e tradizioni popolari, pubblicando diversi scritti.

Mirella D'Ascenzo è professoressa ordinaria di storia della pedagogia presso l'Università degli Studi di Bologna. Le sue linee di ricerca riguardano l'editoria scolastica, la cultura materiale della scuola, l'outdoor education, la memoria educativa e scolastica e la storia della professione di docente. È responsabile scientifico del Centro di Ricerca sulla Storia e MEMoria della Scuole e dell'Educazione – CRISMESE dell'ateneo di Bologna (<https://centri.unibo.it/crismese/it>).

Elena Malaguti, PhD, è professoressa ordinaria di didattica e pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Bologna. Il suo ambito di studio riguarda la promozione dello sviluppo umano nei contesti di vita, in relazione a condizioni di neurodiversità, disabilità e fragilità (<https://www.unibo.it/sitoweb/elena.malaguti/>).

MCE Bologna è costituito da un gruppo docenti e educatori che lavora sul territorio di Bologna e provincia, all'interno del Movimento di Cooperazione Educativa Nazionale. Sperimenta e riflette sulle pratiche dell'educazione democratica e della pedagogia istituzionale. Si rinvia al link <https://www.mce-fimem.it/i-gruppi-territoriali-del-mce/gruppo-di-bologna/>.

Elena Pacetti è professoressa associata in didattica e pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze dell'educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università degli Studi di Bologna. Tra i suoi ambiti di ricerca si segnalano l'innovazione didattica, le tecnologie come strumento di mediazione didattica, l'educazione alle differenze, la didattica inclusiva e l'educazione alla cittadinanza.

Tiziana Pironi è professoressa ordinaria di storia della pedagogia presso il Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università degli Studi di Bologna. Ha ricoperto la presidenza del Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa (CIRSE). Fra le pubblicazioni più recenti il volume da lei curato, *Maria Montessori tra passato e presente. La diffusione della sua pedagogia in Italia e all'estero* (2023).

Roberto Vecchi è professore ordinario di letteratura portoghese e brasiliana. Si è formato a Bologna dove insegna dal 1993. Si occupa di teoria e storia delle culture di lingua portoghese. È stato coordinatore del dottorato di ricerca di iberistica (2010-2013), direttore del Dipartimento LILEC (2015-2018) e prorettore alla didattica (2021-2024). Si è occupato di didattica e di ricerca internazionale, in Portogallo, in Brasile e in area latinoamericana.

Stefano Versari è stato direttore generale Ministero dell'Istruzione e capo dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione nel Governo Draghi. Attualmente è presidente di Serinar soc. cons. p.a. e del comitato scientifico AECA. Autore di pubblicazioni, saggi e contributi in riviste scientifiche e volumi collettanei.

Nella stessa serie
#2 M. D'Ascenzo, C. De Santis, S. Loiero (a cura di),
L'eredità di Mario Lodi per la scuola del Duemila
#3 M. D'Ascenzo, L. Balduzzi (a cura di),
«*I modi dell'insegnare*» tra scuola e società. Riflessioni
sull'eredità di Bruno Ciari



«I modi dell'insegnare» tra scuola e società. Riflessioni sull'eredità di Bruno Ciari
a cura di Mirella D'Ascenzo e Lucia Balduzzi

direttore editoriale: Mario Scagnetti
editor: Annalisa Maniscalco
caporedattore: Giuliano Ferrara
redazione: Giulia Ferri
progetto grafico: Giuliano Ferrara

«I modi dell'insegnare» tra scuola e società. Riflessioni sull'eredità di Bruno Ciari

Il volume raccoglie gli atti del convegno organizzato dal Dipartimento di Scienze dell'educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università degli Studi di Bologna nel 2023, in occasione del centenario della nascita di Bruno Ciari, in collaborazione con il Comune di Bologna e il Movimento di Cooperazione Educativa. Non si tratta però di una mera raccolta degli interventi, ma di una più ampia rielaborazione in forma di saggi scientifici, memorie e testimonianze di insegnanti in servizio che mirano a riflettere sull'eredità del "maestro di Certaldo", protagonista del rinnovamento della società e della scuola italiana nel secondo dopoguerra, giocando tra storia, attualità e memoria collettiva.

Mirella D'Ascenzo è professoressa ordinaria di storia della pedagogia presso l'Università degli Studi di Bologna. Le sue linee di ricerca riguardano l'editoria scolastica, la cultura materiale della scuola, l'outdoor education, la memoria educativa e scolastica e la storia della professione di docente. È responsabile scientifico del Centro di Ricerca sulla Storia e Memoria della Scuola e dell'Educazione – CRISMESE dell'ateneo di Bologna.

Lucia Balduzzi è professoressa ordinaria di didattica e pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Bologna. Le sue recenti attività di ricerca si sono orientate all'analisi delle politiche internazionali e nazionali rivolte all'educazione dell'infanzia, ai temi della continuità educativa, dell'accoglienza e della professionalità degli operatori coinvolti nei servizi 0-6 anni (educatori, insegnanti e coordinatori pedagogici).