

**School memories**



# **Alberto Manzi maestro (1924-2024)**

**a cura di  
MIRELLA D'ASCENZO**



## 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)

# Alberto Manzi maestro (1924-2024)

a cura di MIRELLA D'ASCENZO

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](http://www.tabedizioni.it)

Prima edizione novembre 2025  
versione digitale open access CC BY-NC-ND 4.0  
ISBN 979-12-5669-264-4

# Indice

- p. 11 *Introduzione*  
di Mirella D'Ascenzo
- Saluti istituzionali*  
prima parte
- 19 *L'eredità di Alberto Manzi tra educazione, inclusione e innovazione. Uno sguardo dal contesto dell'Alma Mater Studiorum*  
di Simona Tondelli
- 23 *La Regione Emilia-Romagna per Alberto Manzi*  
di Leonardo Draghetti
- 25 *Manzi maestro di metodo*  
di Mario Maria Nanni
- 27 *Alberto Manzi: l'educazione al centro della rinascita democratica*  
di Daniele Ara
- 29 *Formazione e filosofia come possibilità dell'uomo*  
di Luca Guidetti
- 31 *Alberto Manzi, una voce da ascoltare oggi*  
di Ira Vannini

*Contributi*  
seconda parte

- p. 37 *L'educazione degli adulti nell'Italia del secondo dopoguerra, «la fata televisione» di Nazareno Padellaro e la professionalità di Alberto Manzi maestro di Non è mai troppo tardi*  
di Mirella D'Ascenzo
- 55 *La pedagogia di Alberto Manzi e il senso del gioco*  
di Roberto Farné
- 67 *Un lungo viaggio con Alberto Manzi*  
di Alessandra Falconi
- 75 *Dalle scuole di periferia a “inviato speciale” in Sud America. Note e appunti per una ricostruzione dell'itinerario del maestro Alberto Manzi*  
di Alberto Barausse
- 101 *Il problema della valutazione («Fa quel che può, quel che non può non fa»)*  
di Cristiano Corsini
- 113 *Alberto Manzi – maestro – e la questione dei “bambini handicappati e esclusi”. Riflessioni e prospettive contemporanee per una educazione comune e per l'inclusione educativa*  
di Elena Malaguti
- 127 *Tensione etica e sguardo pedagogico nei libri di avventura di Manzi*  
di William Grandi
- 139 *Imparare a pensare. Per una didattica esperienziale*  
di Elena Pacetti
- 151 *La didattica comunitaria di Alberto Manzi per un'educazione civica globale*  
di Federica Zanetti
- 169 *«Io, tu, lui, loro, noi siamo tutti uguali in questo». Il contributo di Alberto Manzi all'educazione degli adulti*  
di Michele Aglieri

*La memoria di Alberto Manzi attraverso alcune testimonianze*  
terza parte

- p. 183 *Un ricordo del maestro Alberto Manzi*  
di Benedetto Vertecchi
- 187 *La memoria di Manzi*  
di Maria Arcà e Paolo Mazzoli
- 197 *Testimonianza di una ex alunna del maestro Manzi*  
di Maria Fierli
- 199 *L'esperienza di scuola con Alberto Manzi (1976–1985). Ricordi, metodo, eredità*  
di Federico Schneider e Raffaella Schneider
- 203 *Alberto Manzi e la pedagogia fenomenologica. Alcune considerazioni non conclusive*  
di Lucia Balduzzi
- 211 Autrici e autori

# La didattica comunitaria di Alberto Manzi per un'educazione civica globale

di Federica Zanetti

## 1. Introduzione

Quando, nel 1960, Alberto Manzi entrò nelle case degli italiani e delle italiane, con una lavagna e pochi gessetti, non stava solo insegnando a leggere e a scrivere. Stava offrendo strumenti per comprendere il mondo e per sentirsi parte attiva di una collettività. *Non è mai troppo tardi* fu molto più di una trasmissione televisiva: fu un atto di riscatto sociale, un messaggio potente sul diritto all'apprendimento e sulla dignità di ogni persona.

Il suo lavoro, nelle scuole, nelle carceri, nei villaggi dell'America Latina e anche davanti a una telecamera e a un microfono, è stato il tentativo costante di rendere l'istruzione uno spazio di liberazione, capace di restituire dignità e voce a chi era stato escluso. La sua idea di insegnamento, profondamente radicata nella relazione umana e nella giustizia sociale, anticipa molte delle urgenze che oggi interpellano l'educazione pubblica, a cominciare da quella tensione tra locale e globale che definisce le nuove forme di cittadinanza.

In un presente segnato da fratture profonde, ambientali, economiche, culturali, e da una crescente sfiducia nelle istituzioni democratiche, la scuola rischia di ridursi a luogo di selezione e riproduzione delle disuguaglianze. Rileggere Manzi in questo contesto significa non solo riscoprirne l'eredità, ma lasciarsi provocare dalla sua radicalità democratica e trasformativa: il maestro che si rifiutava di classificare gli alunni, che credeva nella parola come strumento di trasformazione, che considerava l'apprendere un'avventura collettiva, ha ancora molto da dire alla scuola di oggi.

Questo contributo si propone di esplorare la sua proposta educativa a partire dalla dimensione comunitaria dell'insegnamento, mettendola in

dialogo con le sfide odierne della convivenza e della responsabilità condivisa. Attraverso un confronto con l'orizzonte della cosiddetta *educazione civica globale*, come delineata nei documenti internazionali e nei principi costituzionali italiani, si tenterà di mostrare come la pedagogia manziana offra strumenti ancora attuali per costruire percorsi formativi orientati all'equità, alla partecipazione e a una visione planetaria della convivenza umana.

Parlare di Manzi, oggi, non è dunque un esercizio di memoria, ma un gesto di impegno verso un'idea di scuola che non abdica alla sua funzione più alta: formare esseri umani capaci di abitare il mondo con consapevolezza, coraggio e responsabilità:

in fondo, scrivo perché sono un rivoluzionario, inteso nel senso profondo della parola. Per cambiare, per migliorare, per vivere pensando sempre che l'altro sono io e agendo di conseguenza...<sup>1</sup>

## 2. Rimuovere gli ostacoli: dalla Costituzione alla prassi educativa

Questa riflessione si colloca in un momento storico di straordinaria complessità<sup>2</sup>, tanto sul piano globale, attraversato da crisi che possiamo definire sistemiche, quanto su quello locale, dove la scuola pubblica italiana appare sempre più esposta a interventi normativi che ne ridisegnano la missione educativa, spesso secondo logiche di efficienza, controllo e selezione in una visione gerarchica e competitiva. In questo contesto, ciò che Alberto Manzi avrebbe definito *i mali della scuola*, assume oggi nuove forme, ma conserva la stessa capacità di minare la funzione democratica e trasformativa dell'istituzione scolastica.

In tale scenario, riaffermare la scuola come bene comune<sup>3</sup> implica riscoprire il mandato costituzionale dell'istruzione pubblica come strumento di emancipazione collettiva. Il riferimento all'articolo 3 della Costituzione Italiana, laddove si afferma che è compito della Repubblica «rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale», non può essere interpretato in

1. A. Manzi, *Questo mi mette in imbarazzo*, in G. Manzi (ed.), *Il tempo non basta mai. Alberto Manzi: una vita tante vite*, Torino, Add Editore, 2024, p. 209.

2. Cfr. Z. Bauman, *Modernità liquida*, Bari, Laterza, 2011; Z. Bauman, *Un mondo fuori asse*, Bari, Laterza, 2023; S. Kohei, *Il capitale nell'Antropocene*, Torino, Einaudi, 2024.

3. Cfr. F. Frabboni, *Una scuola condivisa. Il suo alfabeto: democratica, inclusiva, colta, solidale*, Napoli, Li- guori, 2011; A. Canevaro, *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento, Erickson, 2013; A. Canevaro, D. Ianes (edd.), *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*, Trento, Erickson, 2022.

modo astratto. Esso costituisce il fondamento di una responsabilità educativa che mira a garantire pari dignità, libertà e partecipazione per ogni persona. Rimuovere gli ostacoli, dunque, non si esaurisce nel garantire l'accesso formale alla scuola, ma agire sulle disuguaglianze di partenza, offrendo risorse e strumenti affinché ogni studente e ogni studentessa possano trovare nella scuola un luogo di riconoscimento e crescita, e non di etichettamento e fallimento.

Declinare oggi, nei contesti scolastici, il principio della rimozione degli ostacoli, significa elaborare pratiche didattiche e politiche inclusive che contrastino attivamente le disuguaglianze strutturali, promuovendo un'educazione capace di valorizzare le soggettività in apprendimento, nel solco di una pedagogia della liberazione<sup>4</sup>, e orientata alla capacitazione dei soggetti<sup>5</sup>. In questo orizzonte, l'educazione diventa una forma concreta di lotta contro i «destini assegnati», quelli che spesso determinano, sin dall'infanzia, percorsi scolastici ed esistenziali segnati da esclusione e marginalità, e favorire l'emergere di una cittadinanza attiva, critica e globale<sup>6</sup> per accedere pienamente alla vita civile, culturale ed economica della società.

Nel suo *Educare controvento*, Franco Lorenzoni<sup>7</sup> sottolinea come la scuola abbia l'obbligo di offrire «nuove possibilità e aperture sconosciute» a chi vive situazioni povertà materiali o culturali. Senza questo sguardo attento e generativo, le differenze rischiano di trasformarsi in discriminazioni sistemiche, che mortificano il diritto all'educazione e alla possibilità.

In questa cornice, la pedagogia di Manzi rappresenta le radici di un'alternativa culturale in cui il soggetto in situazione di difficoltà non costituisce un *problema*, ma una persona a cui vanno riconosciuti i diritti, le potenzialità e la piena dignità. Al contrario, la marginalizzazione educativa nasce spesso da un tradimento istituzionale, da una scuola che abdica alla propria funzione costituzionale, per diventare strumento di riproduzione delle disuguaglianze sociali.

In un contesto politico in cui l'insuccesso scolastico viene spesso attribuito al soggetto, piuttosto che alle condizioni che lo determinano, è urgente recuperare una pedagogia della responsabilità istituzionale. Come afferma ancora Lorenzoni:

4. P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori, 1971; P. Freire, *L'educazione come pratica della libertà*, Milano, Mondadori, 1974.

5. M.C. Nussbaum, *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Bologna, il Mulino, 2012.

6. G. Moro, *Cittadinanza attiva e qualità della democrazia*, Milano, Carocci, 2013; G. Moro, *Cittadinanza*, Milano, Mondadori, 2020.

7. F. Lorenzoni, *Educare controvento. Storie di maestre e maestri ribelli*, Palermo, Sellerio, 2023, p. 47.

noi insegnanti siamo chiamati a svolgere una funzione vitale, azzardando una sfida ai limiti dell'impossibile, nel cercare di evitare che le tante differenze e disparità sociali in continua crescita non si trasformino in discriminazioni, che sono la causa delle maggiori sofferenze.<sup>8</sup>

Per costruire quella possibilità, ancora, di immaginare una scuola come spazio condiviso, democratico, culturale e solidale, in cui il sapere sia bene comune e la relazione educativa fondamento di cittadinanza attiva e partecipazione<sup>9</sup>.

### 3. La didattica comunitaria secondo Alberto Manzi: l'altro sono io

Andrea Canevaro scrive, di Alberto Manzi, che «si colloca dalla parte di chi è escluso per contribuire ad attivare un processo di cambiamento»<sup>10</sup>, e ancora «umanizzare la vita degli esseri umani è crescere insieme. Tutti. E creare legami sociali in un mondo in divenire. Non spaventandoci, ma stupendoci»<sup>11</sup>. Guardare verso l'altro e verso il mondo era, per Manzi, fare della scuola un luogo di umanizzazione, dove crescere insieme, nel rispetto, nella curiosità e nella libertà: l'educazione come relazione, l'apprendimento come scoperta e come avventura, la scuola come comunità. Su questi principi prende forma concreta la sua *didattica comunitaria*, un modello che si oppone a ogni visione individualistica o performativa dell'apprendimento. In essa, l'educazione è intesa come processo dialogico e esperienza collettiva, in cui la conoscenza si costruisce attraverso il confronto, l'espressione soggettiva e l'incontro con l'altro. Educare, nella sua visione, era un modo per dare forma a una comunità, per costruire legami attraverso i quali le persone potessero apprendere, crescere e agire in modo solidale, consapevole e critico all'interno del mondo<sup>12</sup>. La didattica comunitaria è già, di per sé, educazione civica e pratica di libertà. È una scuola che è e si fa cittadinanza

8. *Ibid.*, p. 47.

9. Frabboni, *Una scuola condivisa. Il suo alfabeto: democratica, inclusiva, colta, solidale*, cit.

10. A. Canevaro, *Vi voglio liberi dall'ignoranza*, in A. Canevaro, G. Manzi, D. Volpe, R. Farné, *Un maestro nella foresta. Alberto Manzi in America Latina*, Bologna, EDB, 2017, p. 15.

11. *Ibid.*, p. 16.

12. Cfr. M. Benetton, *Il normale evento della rivoluzione pedagogica di Alberto Manzi*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica», n. 16, 2021, pp. 155-169; R. Farné, R. Nardone (edd.), *Non è mai troppo presto: la media education a 100 anni dalla nascita di Alberto Manzi*, Bologna, Editore Regione Emilia-Romagna-Assemblea legislativa, 2024.

in cui l'educazione civica non si limita a un insegnamento formale, confinato a un'ora settimanale o a un manuale. Al contrario, è una dimensione quotidiana della vita scolastica, che si realizza nel modo in cui gli alunni vivono insieme, prendono decisioni, dialogano, affrontano i conflitti, imparano a conoscersi e a rispettarci. Nel Quaderno n. 3 della collana «Spunti per lezioni», intitolato *La società*, pubblicato nel 1970, emerge con chiarezza la ricchezza della sua proposta educativa: un'educazione civica lontana dall'astrattezza dei manuali, orientata non solo a informare ma a formare realmente cittadini consapevoli:

educazione civica è il ricordarsi di essere in ogni momento della nostra vita degli uomini e dei cittadini; è il ricordarsi di conoscere e di cercare di risolvere, in ogni momento, i problemi che travagliano l'umanità.<sup>13</sup>

Manzi non trasmetteva solo conoscenze, ma offriva ai suoi studenti e alle sue studentesse gli strumenti per diventare cittadini consapevoli, capaci di pensiero critico e autonomia morale. E lo faceva non con lezioni teoriche, ma con la pratica quotidiana dell'ascolto, del confronto e della cooperazione:

ma se la nostra lezione di educazione civica non sarà una sequenza di definizioni elaborate dagli altri ma una continua ricerca per comprendere come dobbiamo vivere per essere veramente degli uomini, allora non ci sarà posto per la noia; e la lezione (che non sarà una lezione, ma una continua lezione) non sarà più considerata un'inutile perdita di tempo. Così, ogni qualvolta ci viene offerta dai ragazzi l'occasione propizia, nasce la lezione di educazione civica. Ma, pur essendoci offerta l'occasione, siamo sempre noi che dobbiamo smuovere la curiosità dei ragazzi affinché essi giungano da soli alla sintesi. Dobbiamo spingerli a discutere, affinché questa discussione (anche lunga, anche diluita nel tempo) li porti a scoprire la verità, in modo che questa, frutto del ragionamento sia luce al cammino, sia modo di vita, non vuota dottrina.<sup>14</sup>

Il maestro dialoga con i suoi scolari, pone domande, propone riflessioni e discussioni, inserisce riferimenti provenienti da ambiti disciplinari diversi, con l'intento di portarli a prendere coscienza del significato profondo della

13. A. Manzi, *Spunti per lezioni di educazione civica: la società*, Roma, Ave, 1970, p. I. Testo disponibile al sito: [www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/03/CentroAlbertoManzi-La-societa.pdf](http://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/03/CentroAlbertoManzi-La-societa.pdf) (ultimo accesso: 05-08-2025).

14. *Ibid.*, p. II.

condizione umana. Per Manzi, infatti, l'educazione civica non può ridursi all'apprendimento di norme o principi giuridici astratti, ma deve essere vissuta come un'esperienza viva, concreta, incarnata nel vissuto quotidiano del gruppo. È in questo modo che l'educazione diventa vera leva di trasformazione sociale.

Fondamentale, in questa prospettiva, è il concetto di libertà, che diventa la premessa imprescindibile per qualsiasi discorso sull'educazione civica: «non si può parlare di educazione civica se prima non si comprende appieno il significato della parola libertà»<sup>15</sup>. La libertà, però, non viene mai presentata come un diritto assoluto o individualistico, ma come condizione relazionale, fondata sulla responsabilità e sul rispetto reciproco, da vivere pienamente nella dimensione collettiva. È quella libertà che rende l'apprendimento più efficace perché acquisito in maniera creativa: diventare creativi per potersi mantenere aggiornati e attivi di fronte ai continui cambiamenti della realtà. Essa rifiuta ogni forma di trasmissività passiva e si fonda su una profonda fiducia nelle potenzialità di crescita degli alunni e delle alunne, considerati protagonisti del proprio cammino educativo. In un tempo in cui spesso l'educazione civica rischia di essere ridotta ai confini di uno stato o appiattita su contenuti tecnici, la lezione di Manzi come atto politico e civile resta attualissima: educare alla cittadinanza significa educare all'umano e all'umanità, a partire dal netto rifiuto di ogni forma di autoritarismo, di selezione precoce, di standardizzazione. In questo senso, la scuola diventa uno spazio di emancipazione, in cui si impara a essere sé stessi insieme agli altri, non contro o al di sopra degli altri. Per Manzi, l'apprendimento ha senso se è mosso da domande reali, se nasce da problemi sentiti e condivisi. Il sapere non è fine a sé stesso, ma è uno strumento per leggere criticamente il mondo, per prendere parola, per cambiare. È ciò che egli intende quando afferma che la didattica sviluppa il proprio potenziale trasformativo quando si fanno vivere i problemi, sollecitando il ragionamento e stimolando il piacere della scoperta:

è la mancanza di creatività che rende la scuola deludente, oppressiva, mortificante: è proprio la mancanza di creatività che fa nascere la disaffezione e i giovani si ribellano con una contro-cultura. [...] Eppure l'apprendimento è più efficace se viene fatto in maniera creativa, ossia, se spinge a immaginare, ad osservare, a dimostrare, ad esplorare, a sperimentare, a verificare.<sup>16</sup>

15. *Ibid.*, p. 2.

16. A. Manzi, *Appunti scuola-problemi dei bambini*, appunti non pubblicati, in [www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/03/CentroAlbertoManzi-appunti-problemi-dei-bambini.pdf](http://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/03/CentroAlbertoManzi-appunti-problemi-dei-bambini.pdf) (ultimo accesso: 05-08-2025).

Questo aspetto richiama il pensiero di Danilo Dolci, per il quale il bambino è «esperto di cercare e trovare», e che criticava la scuola tradizionale come un ambiente in cui si imparava “con la pistola puntata alla testa” dei bambini, incapace di valorizzare la curiosità e l’iniziativa personale<sup>17</sup>:

cambiare la mente è come cambiare un vestito? O la marca di un caffè? L'autentico sapere non richiede continua esplorazione, meditare intenso, reinsistenti esperimenti? Imparare a prevedere, per quanto riusciamo, non è una profonda necessità per ognuno al mondo? Non si connette alla capacità di farsi una vera esperienza, e dunque alle problematiche della creatività e del comunicare?<sup>18</sup>

È un incontro che, forse, non è mai avvenuto davvero, pur avendo vissuto negli stessi anni. Non ci sono fotografie, lettere, né testimonianze che ci raccontino di un dialogo tra Alberto Manzi e Danilo Dolci. Eppure, nella sostanza più profonda del loro agire educativo, quell'incontro è accaduto in modo silenzioso, ma eloquente. Due strade diverse che hanno camminato in parallelo, sfiorandosi nel segno di un'idea forte: l'educazione come leva di trasformazione sociale e la scuola come strumento di emancipazione e cittadinanza.

L'approccio trasformativo che accomuna Manzi e Dolci si radica storicamente e socialmente nella storia di un'Italia del secondo dopoguerra attraversata da profonde fratture culturali, sociali ed economiche, ma anche animata da una tensione etica e civile verso la ricostruzione democratica. Dopo il 1945, l'Italia usciva da vent'anni di fascismo, da una guerra devastante e da una società lacerata dall'analfabetismo, dalla povertà e dalle disuguaglianze. In questo contesto, la Costituzione del 1948 rappresentò un momento fondativo, anche sul piano educativo. Nella loro vita esprimeranno sempre questo rispetto, un altro elemento di comunanza, tra obbedienza e disobbedienza: un impegno civile come base su cui costruire l'Italia democratica e repubblicana e allo stesso tempo una disobbedienza lucida e ribelle verso le istituzioni, quando erano ritenute responsabili di *omissioni*, di negazione e violazione dei diritti e della dignità umana.

È proprio in questa tensione tra fedeltà ai principi costituzionali e critica attiva verso le distorsioni del potere che si inserisce la lotta di Manzi, come la descrive Farné:

17. G. Barone (ed.), *Danilo Dolci. Una rivoluzione nonviolenta. La vita e l'opera di un uomo di pace*, Milano, Altraeconomia, 2024 (nuova edizione). Interviste contenute nel documentario di A. Castiglione, *Danilo Dolci. Memoria e Utopia*, Palermo, Koiné Film, 2004, 60 min.

18. D. Dolci, *Nessi fra esperienza etica e politica*, Manduria, Lacaíta, 1993, p. 249.

una dimensione della lotta non contro qualcuno, un nemico, chiunque egli sia, ma con se stessi, insieme ad altri, per una vita migliore. Se ci sono dei nemici, questi sono la miseria, lo sfruttamento, l'ignoranza, che non sono categorie astratte, ma condizioni concrete e ben rappresentate da figure in carne e ossa e da istituzioni.<sup>19</sup>

È quel dominio contro il quale si batte Dolci: «Il mito del dominio ancora discrimina il nostro percepire, la nostra vista. Spreco di occhi? A menti paurose, bloccate, schiave, gli occhi non diventano strumenti di liberazione: costruiscono altre catene»<sup>20</sup>.

Entrambi erano profondamente convinti che l'alfabetizzazione, insieme all'arte, alla letteratura e alla poesia fossero strumenti di *redenzione civile* per intraprendere l'alternativa, il cambiamento possibile e costituissero l'azione culturale della rigenerazione. Manzi e Dolci si fanno carico, con profonda consapevolezza, della responsabilità verso il prossimo e verso la società cogliendo l'essenza più profonda dell'educazione alla cittadinanza, così come loro l'hanno vissuta, incarnata e insegnata. Nel mondo frammentato di oggi, l'educazione alla cittadinanza rischia di ridursi a nozioni civiche, a una lista di diritti e doveri o a un esercizio di appartenenza passiva piuttosto che promuovere un confronto critico con la complessità della società contemporanea, fatta di pluralismo, conflitti e identità molteplici. Ma Manzi e Dolci ci mostrano un'altra strada: educare alla cittadinanza significa educare alla partecipazione responsabile, alla coscienza critica, come atto di resistenza creativa all'indifferenza. È agire perché anche gli altri possano agire.

#### 4. «Trasformare anche il più piccolo degli incontri in un viaggio»: Manzi viaggiatore dell'umanità. Verso una prospettiva di cittadinanza globale

Per Alberto Manzi ogni atto educativo era un attraversamento: un incontro con l'altro, un'occasione per esplorare mondi diversi, un viaggio di scoperta reciproca. Il suo approccio alla cittadinanza non partiva da definizioni astratte, ma dalla vita concreta, dalle relazioni quotidiane, dal rispetto per

19. R. Farné, *Occhi sul mondo al lume di tre lucciole*, in A. Canevaro, G. Manzi, D. Volpe, R. Farné, *Un maestro nella foresta. Alberto Manzi in America Latina*, Bologna, EDB, 2017, p. 48.

20. D. Dolci, *La creatura e il virus del dominio*, Latina, L'argonauta, 1987, p. 19.

la pluralità dei volti e delle storie. Lontano da ogni formalismo, insegnare era per lui un gesto di giustizia, un esercizio di libertà condivisa, una pratica di umanizzazione. In questa prospettiva, la classe diventa il primo spazio in cui si costruisce un senso di appartenenza al mondo: è lì che si impara a riconoscere l'altro, a prendersene cura, a comprendere che "l'altro sono io". Questo principio, profondamente incarnato nella sua pedagogia, rappresenta ancora oggi la radice viva di ogni progetto di cittadinanza planetaria. La cittadinanza globale, infatti, non si insegna come un contenuto da memorizzare, ma si vive nel modo in cui si sta insieme, si dialoga, si affrontano i conflitti, si condividono esperienze.

Per Manzi, ogni relazione educativa autentica era già un passo oltre il confine: un invito a immaginare altri mondi, ad abitare la complessità, a sentirsi parte di un'umanità interdependente.

Questi aspetti risuonano ancora nelle parole di Andrea Canevaro, che coglie nella sua pedagogia una profonda capacità generativa:

noi abbiamo bisogno di ispirarci ad Alberto Manzi riflettendo su una capacità di trasformare anche il più piccolo degli incontri in un viaggio, che ci mette in contatto con un mondo in cui non siamo né soli né padroni, e abbiamo bisogno di immaginare e tener conto di quello che non sappiamo, ma che desideriamo tanto vedere e sapere. È ciò che fa diventare affascinante l'apprendere e il raccontare.<sup>21</sup>

La dimensione del viaggio reale e metaforico diventa costitutiva del suo approccio educativo e pedagogico, è la tensione di un esploratore dell'umano, un narratore del reale, un educatore in cammino che si spinge da un continente all'altro, per osservare, vivere e raccontare, come pratica di conoscenza e di responsabilità.

In questo, ha percorso i tempi: ha seminato una visione di cittadinanza planetaria in un'epoca in cui la scuola italiana faticava, e fatica ancora, persino a riconoscere la propria pluralità interna.

Manzi non parlava di "educazione civica globale", ma ne praticava i principi con una coerenza sorprendente: promuoveva il rispetto per la diversità, l'empatia verso le persone lontane, la curiosità per le culture altre, l'indignazione per le ingiustizie, la cura per i beni comuni. Bambini e bambine di ogni provenienza apparivano nei testi non come *altri da noi*, ma come compagni di umanità. Sono gli anni del processo di alfabetiz-

21. Canevaro, *Vi voglio liberi dall'ignoranza*, cit., p. 24.

zazione coscientizzatrice di Freire, molto vicino a Manzi; sono gli anni dello sviluppo comunitario dell'azione nonviolenta di Dolci, dei «poveri cristi che non vogliono morire»<sup>22</sup>, «dei gentiluomini che volevano contribuire alla vita»<sup>23</sup>. Per Manzi, sostiene Patrizia D'Antonio, l'umanità ha il volto dei contadini e degli operai italiani analfabeti, come dei campesinos sudamericani: l'impegno educativo nasce ovunque ci sia un gruppo di persone da riscattare. Attraverso il riconoscimento della dignità di ogni persona e del diritto a essere educati, Manzi affida ai suoi alunni, adulti o bambini, italiani o sudamericani, una sfida profonda: credere nella possibilità di riscrivere il proprio destino attraverso la conoscenza<sup>24</sup>. Nei suoi libri di testo e pubblicazioni didattiche, come *Il mondo è la mia patria*, *Umanità*, *L'uomo contro la fame*, *Insieme*<sup>25</sup>, Alberto Manzi ha consegnato ai bambini strumenti che non si limitavano a insegnare grammatica, storia o geografia, ma che educavano al mondo, anche a partire dalle immagini delle copertine; strumenti attraverso i quali ha educato alla consapevolezza delle interdipendenze, all'attenzione per i diritti umani, alla comprensione delle diversità della comunità umana. Già dai titoli, questi testi esprimevano una visione della scuola come luogo aperto, plurale, globale, in cui si impara a conoscere sé stessi in relazione agli altri e al pianeta intero, a cambiare il modo in cui si guarda il mondo e il posto che si occupa in esso:

la mia patria è l'Italia con le sue città, i suoi paesi, i suoi borghi, con tutta la sua gente. La mia patria è il mondo, con tutte le sue terre tanto diverse dalla mia, con tutte le sue genti care al mio cuore.<sup>26</sup>

L'idea di patria non è più quella tradizionale e non sarà mai una visione nazionalistica o rivendicativa, ma piuttosto un concetto cosmopolita che abbraccia l'intera umanità e la responsabilità di ciascuno verso il benessere del pianeta in una prospettiva di appartenenza planetaria.

22. Interviste contenute nel documentario di Castiglione, *Danilo Dolci. Memoria e Utopia*, cit.

23. *Ibid.*

24. P. D'Antonio, «Ogni altro sono io». *Alberto Manzi: maestro e scrittore umanista*, Roma, Castelveccchi, 2024, p. 41.

25. A. Manzi, *Il mondo è la mia patria* (corso di letture per le 5 classi della scuola elementare), Roma, Ave, 1966; *Umanità* (tre volumi sussidiari per la scuola elementare), Roma, Ave, 1969; *L'uomo contro la fame* (appunti di didattica per lezioni di storia), Roma, Ave, 1970; *Insieme* (corso di lingua italiana per stranieri), Bergamo, Janus, 1972.

26. Manzi, *Il mondo è la mia patria*, cit., p. 10, testo disponibile sul sito <https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/03/CentroAlbertoManzi-Il-mondo-e-la-mia-patria.pdf> (ultimo accesso: 05-08-2025).

Nei suoi reportage, nei suoi racconti, e in modo sempre più profondo nella trilogia sudamericana<sup>27</sup>, emerge una straordinaria capacità di ascoltare e accogliere le differenze, trasformando ogni incontro in uno spazio di apprendimento reciproco. Portava *dentro* le esperienze, non le guardava da fuori, ma le viveva attraverso una pratica quotidiana di immersione nel reale, di ricerca e documentazione, di attenzione per l'altro, di desiderio di comprensione unito a un profondo senso di responsabilità.

Le molteplici interdipendenze che caratterizzano il rapporto tra locale e globale richiedono saperi, di cui Manzi era già consapevole, in grado di far comprendere il complesso intreccio tra le singolarità delle persone e le molteplicità di un macrocosmo che si confronta con una dimensione planetaria.

Anche Vanessa Andreotti, teorica dell'educazione globale critica, sottolinea che una vera cittadinanza planetaria non può limitarsi a un sapere "gentile" e astratto, ma deve spingere a interrogarsi sui rapporti di potere, sulle ingiustizie sistemiche e sulle responsabilità condivise, in una prospettiva decoloniale e cosmopolita<sup>28</sup>. È esattamente ciò che Manzi faceva quando, nei suoi testi e nelle sue lezioni, sollecitava nei bambini, nelle bambine e negli adulti la coscienza dei problemi del mondo, invitandoli a non essere spettatori ma soggetti attivi del cambiamento, attraverso una prospettiva che manterrà sempre una sensibilità a-centrica, decentrata, critica nei confronti della formazione culturale di matrice euro-etnocentrica, che ha dominato gran parte delle analisi storico-politiche e socio-economiche elaborate in Europa negli anni Sessanta e Settanta<sup>29</sup>.

Il confronto tra l'orientamento attuale e la visione di Manzi evidenzia una contraddizione interna all'educazione civica: da un lato si richiede lo sviluppo di competenze complesse e valoriali (come l'etica, la partecipazione, la sostenibilità), dall'altro si adottano pratiche didattiche e valutative che scoraggiano il pensiero divergente, l'esplorazione critica, la messa in discussione dell'esistente.

La didattica comunitaria, invece, come elemento cardine di un'educazione non solo intesa come un processo individuale, ma come un'esperienza

27. La cosiddetta trilogia sudamericana è costituita da *La luna nelle baracche* (1974), *El loco* (1979) e *E venne il sabato* (2005, postumo).

28. Cfr. V. Andreotti, *Actionable Postcolonial Theory in Education*, London, Palgrave Macmillan, 2011.

29. Cfr. A. Mulas (ed.), *Linda Bimbi. Tanti piccoli fuochi inestinguibili. Scritti sull'America Latina e i diritti dei popoli*, Roma, Nova Delphi, 2018; A. Mulas, *Linda Bimbi, Alberto Manzi e l'America Latina. Connessioni umane e culturali nel Secondo Novecento*, «Clionet. Per un senso del tempo e dei luoghi», n. 3, 2019. Disponibile al sito <https://rivista.clionet.it/sito/wp-content/uploads/2020/01/LINDA-BIMBI-ALBERTO-MANZI-E-LAMERICA.pdf> (ultimo accesso: 05-08-2025).

collettiva e profondamente legata alla società, continua a nutrirsi e a svilupparsi su un concetto dinamico e polisemantico della parola comunità. È una parola molto presente, come abbiamo visto, nei titoli delle pubblicazioni didattiche, nelle scelte delle letture, che si esplicita nel noi, nel mondo e nell'umanità, nell'essere insieme. È una parola che si oppone alla separazione, alla frammentazione, al dividere attraverso il classificare, come afferma lo stesso Manzi:

[classificare] significa voler dimenticare che la scuola è tale solo se insegna a pensare, solo se aiuta a immergersi con libertà nella società [...]. Classificare, pertanto, significa obbligare ad accettare definizioni stabilite, impedire il ragionamento, rendere tutti simili al modello prefisso, significa educare alla menzogna e alla falsità. Classificare significa ancora educare alla divisione classista (bravi, più bravi, meno bravi, ecc.), significa selezionare, distruggere la personalità. Classificare significa, purtroppo, distruggere il senso della comunità, dove ogni individuo deve imparare a vivere dando il meglio di sé stesso non per lucro (ed anche il voto è lucro) ma nell'interesse della comunità stessa e per il piacere personale che deriva dalla scoperta e dalla conoscenza.<sup>30</sup>

Non è un caso, dunque, che la parola “comunità” ritorni più volte: essa rappresenta il cuore del discorso, il principio ispiratore di un modello educativo che riconosce nel legame con l'altro la vera forza del sapere. Infine, è una parola collettiva che rappresenta un soggetto attivo che partecipa a un processo, a un progetto, a un desiderio come aspirazione comune di riscatto<sup>31</sup>.

Le comunità sono allora il gruppo classe, i gruppi degli stranieri e delle cittadinanze negate, i giovani ascoltatori della trasmissione radiofonica *Il mondo è la mia patria*, sono i detenuti del carcere romano “Aristide Gabelli”, le comunità indigene e dei campesinos dell'America Latina: in tutti questi contesti, l'educazione, per Manzi, è un invito ad abitare attivamente il proprio tempo e il proprio spazio, a riconoscere la dignità dell'altro e a partecipare in modo critico e consapevole alla vita collettiva. È questa la

30. A. Manzi, *Motivi per i quali l'insegnante non usa classificare gli alunni*, Lettera del 7 giugno 1975, appunti non pubblicati, cfr. <https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/07/perche-nonclassificare.jpg> (ultimo accesso: 05-08-2025). Cfr. R. Farné, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, Bologna, University Press, 2011-2024 (seconda edizione ampliata).

31. Cfr. F. Berardi, I. Filograsso, P. Ortolano (edd.), “Il coraggio di pensare a voce alta”. *Educazione, linguistica, letteratura per l'infanzia: l'eredità di Alberto Manzi a 100 anni dalla nascita*, Milano, FrancoAngeli, 2025.

radice di una cittadinanza autenticamente globale: non un sapere astratto o normativo, ma una pratica concreta di giustizia e trasformazione sociale, capace di attraversare confini geografici e culturali.

La comunità, nelle opere di Manzi, diventa un personaggio capace di prendere il posto dell'eroe.

In *Grogh, storia di un castoro*<sup>32</sup> il protagonista del romanzo è un castoro che combatte per proteggere la sua comunità e il suo habitat naturale dalla minaccia dell'uomo sterminatore. Questo personaggio è un simbolo del legame tra l'essere vivente e il proprio ambiente, e del senso di responsabilità verso la comunità animale e l'ecosistema in cui vive. Grogh non agisce per egoismo, per salvarsi, ma per preservare il benessere del gruppo e garantire la continuità della vita nella foresta: «Chiunque minaccia la colonia, minaccia Grogh; chiunque uccide la colonia, uccide Grogh»<sup>33</sup>. Il protagonista è al servizio della comunità, fino al suo sacrificio:

i nuovi castori, sia pure con nuove abitudini, avrebbero insegnato sempre ai loro figli quello che era stato il motivo principale, la ragione della loro lotta e della vita 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 sempre vivere, per cui è bello anche morire: 'Noi siamo un popolo libero!'<sup>34</sup>

Anche *Orzowei* è un romanzo che parla profondamente di comunità, anche se spesso non lo si nota a una prima lettura<sup>35</sup>. Lo fa in un modo educativo, antropologico e politico, attraverso la storia di un ragazzo che vive al margine tra due mondi. È un romanzo sulla comunità, o meglio, sulle comunità e sull'appartenenza che ha protagonista un *orzowei*, un emarginato che ne è privo. Isa/Orzowei è un bambino bianco abbandonato e cresciuto dai Swazi, in cui si incarna la figura dell'*escluso da ogni comunità*, il meticcio culturale, colui che non appartiene né ai colonizzatori né agli indigeni.

La forza del romanzo sta proprio nella trasformazione di questo concetto: da luogo di esclusione a luogo di relazione, scelta, etica condivisa. Orzowei riesce a trasformare il proprio dolore in consapevolezza. Partendo

32. A. Manzi, *Grogh, storia di un castoro*, Milano, Bompiani, 1950.

33. *Ibid.* Prima edizione digitale 2011 da edizione Bur ragazzi marzo 2011, location 532.

34. *Ibid.*, location 1156.

35. A. Manzi, *Orzowei*, Firenze, Vallecchi, 1955.

dalle domande sulla propria e sull'altrui identità, affrontando la violenza e il razzismo, conquisterà la maturazione e la sua visione del mondo.

Attraverso un doloroso percorso di esclusione e riconoscimento, giunge a costruire una nuova appartenenza fondata non sul sangue o sull'etnia, ma sulla scelta, sulla dignità e sul rispetto reciproco: Isa non ha bisogno di appartenere a una comunità etnica o culturale per esistere. Isa non viene "salvato", ma si emancipa.

Viene colpito a morte proprio nella battaglia fra Swazi e i bianchi, nel tentativo di fermare la sete di vendetta, la forza dell'odio. Il suo posto nel mondo sta nelle parole dell'amico Pao:

'Egli ha ragione' disse lentamente: 'è stato chiamato Orzowei: un trovato. Forse è un Swazi, o un bianco, o uno del piccolo popolo. È tutti e tre, o forse nessuno dei tre. Eppure io ho visto: Busheman, negri, bianchi sono stati capaci di amarlo e di sacrificarsi per lui quando lo hanno conosciuto. Ed egli ha amato tutti. Ecco: quando ci conosciamo, anche se la nostra pelle è di un altro colore, ci amiamo. Capitevi; ha detto. Già, comprendiamoci. Il Grande Padre ha parlato attraverso lui. Il ragazzo non ha saputo dir altro. Ma ha detto tutto. Solo se ci prenderemo a vicenda, solo se guarderemo al cuore, e non al colore della pelle che quel cuore ricopre, solo allora potremo vivere insieme, felici. Se no... se non sarà la fine di tutti'.<sup>36</sup>

Nella comunità de *La luna nelle baracche*<sup>37</sup>, romanzo che nasce dalla maturazione dell'esperienza di maestro che Manzi vive in America Latina dal 1955 al 1976, l'invenzione letteraria è impregnata di realismo drammatico e vivido e di una pedagogia ribelle che non può che essere fervida eco freiriana<sup>38</sup>, così come del lavoro della *Scuola di Barbiana* di Don Lorenzo Milani. Secondo Farné:

leggendo *La luna nelle baracche* emerge chiaramente la comune sensibilità per un'educazione degli adulti orientata non a 'depositare' contenuti (quella che Freire chiama 'pedagogia depositaria' e che mantiene condizioni di passività), ma a generare nei soggetti processi di 'coscientizzazione' per cui imparare a leggere e scrivere non è che il primo passo per poi prendere la parola e divenire protagonisti attivi di cambiamento.<sup>39</sup>

36. A. Manzi, *Orzowei*, Milano, Rizzoli, 2024 (prima edizione Rizzoli narrativa), pp. 241-242.

37. A. Manzi, *La luna nelle baracche*, Firenze, Salani, 1974.

38. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, cit.; Freire, *L'educazione come pratica della libertà*, cit.

39. R. Farné, *Introduzione*, in A. Manzi, *La luna nelle baracche*, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 2024, p. 9.

Manzi è promotore di una cultura della nonviolenza, con al centro il valore e la dignità di chiunque veda i suoi diritti negati dall'oppressore, dal potere. La presa di coscienza della comunità e la condivisione sono le uniche vie d'uscita per le genti oppresse, per i campesinos, gli uomini e le donne del villaggio di Sant'Andrea, i cosiddetti *locos*, la *gente stupida*. Sarà Pedro, il ribelle, a indicare alla sua comunità la via della libertà:

Pedro lo guardò [il sergente] negli occhi e comprese. Vide, anche, al di là delle baracche, i soldati armati. Guardò la sua gente. Era muta, immobile, ma finalmente viva. Lo sentiva. Gente che era sempre stata capace di dare, nelle condizioni più disumane, un senso umano alla vita. Ed ora sarebbe stata capace di dare tutto, ora che prendeva il coraggio di pensare a voce alta.<sup>40</sup>

E infine è in *E venne il sabato*<sup>41</sup> del 2005 che si colgono, amplificate e approfondite, le tematiche dei volumi precedenti in una narrazione ancora più intensa: la testimonianza della disumanizzazione, la resistenza collettiva, l'alfabetizzazione come appropriazione di strumenti culturali per una rivoluzione democratica si intrecciano attorno alla comunità, che diventa, come sostiene Patrizia D'Antonio, «la vera protagonista del racconto e del suo stesso destino»<sup>42</sup>: un'intera comunità che si ribella pacificamente, nella consapevolezza che la redenzione civile è l'unico modo per sconfiggere i soprusi degli oppressori. C'è la gente che agisce, che si fa soggetto, che diventa popolo, che diventa *noi* attraverso una volontà collettiva di presa di coscienza e di resistenza. È lo straniero, personaggio attivo non più osservatore distaccato, a cui Manzi sembra affidare la propria voce:

c'è un errore, commissario, un piccolo errore. E l'errore è che noi non siamo quello che lei crede. La gente è cambiata e lei crede che sia cambiata perché qualcuno ha messo loro in testa chissà che idee. No, questa gente ha cercato, ricercato, frugato nel suo destino. Ha frugato fino a farsi male, fino a crepare. Questo dà fastidio a chi è interessato alla conservazione del paese senza vita, perché solo se rimangono senza vita può averli in mano, tutti sottomessi tutti incapaci di pensare, tutti pronti ad accettare, a giustificare anche la dominazione di cui è vittima, perché così si sente difeso, protetto. [...] Tanti Pedro, tanti preti, tanti Juansenzaterra, tanti Huguito, tanti,

40. Manzi, *La luna nelle baracche*, cit., p. 124.

41. A. Manzi, *E venne il sabato*, Iesa, Gorée, 2005.

42. D'Antonio, «Ogni altro sono io». *Alberto Manzi: maestro e scrittore umanista*, cit., p. 121.

tanti, e tanti pazzi. Questi dovrebbe arrestare, commissario. Sono loro che hanno dato vita a questa trasformazione. Io non la chiamo rivoluzione, ma trasformazione, capisce? Così non è che uccidendo me, o Hernán, o Naiso lei potrà distruggere la voglia di giustizia che la gente ha. Noi, gli Huguito, i Juan, i Pedro, i Julio, siamo semplicemente personaggi che impersonifichiamo la naturale emancipazione del popolo. Non potrà fermare nulla, commissario. Lei non mi crede, ma più nessuno potrà fermare questa gente. [...] perché 'loro' non pensano più a sé stessi come individui. Qui è il problema. Il potere, lo sfruttamento, il possesso, non hanno più significato per loro. Se lui sono io, che me ne faccio del potere? Io sono loro, loro sono me. Tutti insieme... Hanno scoperto questo, commissario. E io l'ho scoperto con loro. Vogliono vivere da uomini, stanno imparando a vivere da uomini. E non hanno bisogno di capi.<sup>43</sup>

Nell'oppressione, nella violenza, nell'ingiustizia Manzi elabora una speranza collettiva rivoluzionaria<sup>44</sup>, la speranza dell'alfabetizzazione che restituisce il sogno di una vita libera, la responsabilità del ritrovare la dignità umana insieme agli altri, il dare voce ai destini individuali e collettivi che lottano, crescono e resistono.

«L'umanesimo dell'autore», afferma Patrizia D'Antonio, «implica essenzialmente la responsabilizzazione nei confronti dell'altro: nessuno è libero se la libertà non è condivisa. Nella profonda convinzione che non si possa restare indifferenza alle sofferenze altrui c'è tutta l'attualità del suo messaggio»<sup>45</sup>.

## 5. Conclusioni

Il pensiero di Manzi si nutre di resistenze lontane, delle pratiche di cura e solidarietà dei campesinos, dei saperi ancestrali dei popoli indigeni, di una visione del mondo in cui l'educazione è sempre un atto comunitario, mai individualista, e ricerca di un senso di appartenenza alla comunità umana. È un pensiero che attraversa i confini, che riconosce l'interdipendenza tra gli esseri umani, tra le culture, tra gli esseri viventi e l'ambiente e che nu-

43. A. Manzi, *E venne il sabato*, Iesa (SI), Gorée, prima edizione digitale luglio 2010, location 10868, 10889, 10902.

44. Cfr. M.C. Michelini, *Alberto Manzi: Un maestro di pedagogia militante*, «Pedagogia più Didattica», vol. 10, n. 2, 2024, pp. 34-46.

45. D'Antonio, «Ogni altro sono io». *Alberto Manzi: maestro e scrittore umanista*, cit., p. 136.

tre costantemente un'educazione che tiene insieme la mente dal corpo, la parola dall'esperienza, il sapere dalla terra. Sono convinta che oggi Manzi approfondirebbe il processo di *amazonizzazione* del mondo, sostenuto da Eliane Brum<sup>46</sup>, come battaglia per l'Amazzonia e per la riforestazione dei mondi, quelli di fuori e quelli di dentro:

quanto è necessario dislocarsi da se stessi per sperimentare un'altra possibilità di essere e di essere insieme. Cominciando con il rendersi conto che la rete delle esperienze individuali non è sufficiente a interpretare il mondo. È anche per questo che abbiamo bisogno dell'altro\*, perché ci insegni a vedere e, nel momento in cui vediamo con l'esperienza di un altro essere, assumiamo i suoi tratti senza temere di perdere i nostri.<sup>47</sup>

Viviamo un tempo in cui il significato della parola *cittadinanza* si sta profondamente trasformando. Non si tratta più solo di appartenenza a uno Stato, e alla difesa di confini, ma di un'appartenenza interdipendente, planetaria, plurale. L'educazione alla cittadinanza non può che essere un'educazione all'umanità, contro i devastanti processi di *deumanizzazione*<sup>48</sup>, che si intreccia con la giustizia, con la pace, con la dignità, che non accetta la normalizzazione della guerra, che contrasta il razzismo, la violenza, la logica dell'indifferenza e dell'esclusione e che rifiuta la disumanizzazione della vita.

In un tempo così fragile, ma carico di possibilità, educare all'umanità è il gesto più politico, più radicale e più urgente che possiamo compiere, solo se saremo capaci di superare quel modello di umanità che minaccia la sopravvivenza della stessa specie e di immaginare un futuro in cui si possa e si voglia vivere<sup>49</sup>. L'attualità di Manzi sta nella sua *inattualità*.

46. E. Brum, *Amazzonia. Viaggio al centro del mondo*, Palermo, Sellerio, 2023.

47. *Ibid.*, p. 276.

48. Cfr. C. Volpato, *Deumanizzazione. Come si legittima la violenza*, Bari, Laterza, 2024.

49. Brum, *Amazzonia. Viaggio al centro del mondo*, cit.