



Mirella D'Ascenzo Gabriele Ventura
[a cura di]



Dalla parte delle maestre

La stagione pedagogica di Virginia Predieri
(1931-2009)


Pensa
MULTIMEDIA

EMBLEMI


EMBLEMI 
TEORIA E STORIA DELL'EDUCAZIONE

diretta da

Pierluigi Malavasi

(Università Cattolica del Sacro Cuore)

Roberto Sani

(Università di Macerata)

Simonetta Polenghi

(Università Cattolica del Sacro Cuore)

11

Comitato scientifico internazionale

Augustin Benito Escolano (Centro Internacional de la Cultura Escolar, CEINCE, Berlanga de Duero, Spagna)

Gerald Grimm (Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Austria)

Gary McCulloch (University of London, England)

András Németh (ELTE-Budapest, Ungheria)

Michel Ostenc (Université de Angers, Francia)

Joaquim Pintasilgo (Universidade de Lisboa, Portugal)

Edvard Protner (Università di Maribor, Slovenia)

Béla Pukánszky (Università di Szeged, Ungheria)

Antonio Viñao Frago (Universidad de Murcia, Spagna)

Comitato scientifico italiano e comitato referee

Anna Ascenzi (Università di Macerata)

Alberto Barausse (Università del Molise)

Paolo Bianchini (Università di Torino)

Luciana Bellatalla (Università di Ferrara)

Emma Beseghi (Università di Bologna)

Carmen Betti (Università di Firenze)

Pino Boero (Università di Genova)

Giorgio Chiosso (Università di Torino)

Maria Grazia Contini (Università di Bologna)

Michele Corsi (Università di Macerata)

Carmela Covato (Università di Roma Tre)

Mirella D'Ascenzo (Università di Bologna)

Carla Ghizzoni (Università Cattolica del Sacro Cuore)

Vanna Iori (Università Cattolica del Sacro Cuore)

Daniele Loro (Università di Verona)

Alessandro Mariani (Università di Firenze)

Maria Cristina Morandini (Università di Torino)

Furio Pesci (Università di Roma La Sapienza)

Lorena Milani (Università di Torino)

Franca Pinto Minerva (Università di Foggia)

Tiziana Pironi (Università di Bologna)

Maria Grazia Riva (Università di Milano Bicocca)

Giuseppe Trebisacce (Università della Calabria)

Comitato editoriale

Paolo Alfieri (Università Cattolica del Sacro Cuore)

Cristina Birbes (Università Cattolica del Sacro Cuore)

Elisa Mazzella (Università Cattolica del Sacro Cuore)

Luigiaurelio Pomante (Università di Macerata)

Responsabili del processo di referaggio

Cristina Birbes (Università Cattolica del Sacro Cuore)

Luigiaurelio Pomante (Università di Macerata)

Mirella D'Ascenzo, Gabriele Ventura

[a cura di]

Dalla parte delle maestre

La stagione pedagogica di Virginia Predieri (1931-2009)



Volume stampato con il contributo della famiglia Capelli

Le immagini presenti nel volume sono state concesse dalla Famiglia Capelli ai curatori, a titolo gratuito, per scopi scientifici e didattici.

ISBN volume 978-88-6760-407-4
ISSN collana 2284-0338



2016 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Indice

Prefazione	9
di <i>Marilena Pillati</i>	

Le ragioni del volume	11
di <i>Mirella D'Ascenzo</i>	

PARTE PRIMA

Un profilo di Virginia Predieri a più voci

I. Virginia Predieri, maestra di scuola dell'infanzia nella Bologna del secondo dopoguerra	17
di <i>Mirella D'Ascenzo</i>	
1. Una premessa metodologica per una vita intensa	17
2. L'infanzia tra fascismo e Repubblica	23
3. Politiche educative e scolastiche del Comune di Bologna nel secondo dopoguerra	27
4. L'Assessorato di Ettore Tarozzi per la scuola materna	32
5. L'arrivo di Ciari e la pedagogia popolare	39
6. Virginia Predieri tra macro e microstoria	55
II. I servizi educativi e le scuole per l'infanzia a Bologna tra passato e presente	65
di <i>Gabriele Ventura</i>	
1. Una nota personale, tra storia e autobiografia	65
2. Autonomie locali e autonomia scolastica: una storia lunga, ricca e travagliata	67
3. Una città per l'infanzia: una storia in cinque atti	70
III. La professionalità della maestra Predieri	83
di <i>Lucia Balduzzi</i>	

IV. Testimonianze	91
1. Marcella Ciari	91
2. Ettore Tarozzi	95
3. Miriam Traversi	97
4. Andrea Canevaro	99
5. Ex colleghe	101
5.1 Daniela Neri	101
5.2 Anna Madia	102
6. Ex allievi	105
7. Ex genitori	105
8. Una professione vissuta in famiglia	106
8.1 Il marito Luciano racconta	106
8.2 La figlia Raffaella racconta	108

PARTE SECONDA
Antologia degli scritti di Virginia Predieri

1. Premessa a ‘Una scelta giusta’.	
La scelta pedagogica e didattica (giugno 1980)	118
1.1 La scelta pedagogico-didattica	119
1.2 Riflessioni sui contenuti	122
1.3 La conversazione come mezzo di conoscenza del bambino e di lavoro	123
1.4 I materiali strutturati	124
2. Esperienza in una sezione montessoriana nell’anno scolastico 1966-67 della scuola comunale dell’infanzia ‘T. Guidi’ di Bologna, con Bruno Ciari	125
3. Il confronto didattico con Bruno Ciari tra 1966 e 1968	128
4. Relazione su ‘I modi dell’insegnare’ di Bruno Ciari	130
5. Relazione per un convegno sulle violenze all’infanzia	136
6. Commento alle unità didattiche svolte tra 1977 e 1980 presso le scuole ‘H. C. Andersen’	139
6.1 Prefazione di Andrea Canevaro	140
6.2 Introduzione a cura dell’Assessorato alla Pubblica Istruzione del Comune di Bologna	147

6.3	Anno scolastico 1977-1978. Premessa alle programmazioni	149
6.3.1	Importanza della conoscenza di sé	150
6.3.2	Programmazione annuale di sezione	151
7.	Anno scolastico 1978-1979	
	Programmazione annuale di sezione	169
7.1	Ricerche e lavoro per centri di interesse	171
7.2	Programmazione del lavoro di abbinamento fra la 1° e la 3° sezione: motivazioni e fini	172
8.	Anno scolastico 1979-1980	
	Programmazione annuale di sezione	203
APPENDICE ICONOGRAFICA		
La scuola 'Tommasina Guidi' negli anni Sessanta		233

Prefazione

di *Marilena Pillati*

Vicesindaco e Assessore a Educazione, Scuola, Adolescenti e Giovani del Comune di Bologna

Il volume dedicato a Virginia Predieri, curato da Mirella D'Ascenzo in collaborazione con Gabriele Ventura, sono certa possa risultare una lettura di sicuro interesse e valore, non solo per gli studiosi di storia della scuola e dell'educazione del Novecento, ma anche per le/gli insegnanti e professionisti del mondo della scuola nonché per gli studiosi della storia del Comune di Bologna, di cui ricostruisce le linee della politica scolastica degli Assessorati all'Istruzione dal secondo dopoguerra alla fine degli anni Sessanta.

Il profilo professionale e la vicenda personale di Virginia Predieri, maestra di scuola dell'infanzia, protagonista e interprete di una stagione pedagogica che si è caratterizzata per la sperimentazione del modello di "scuola a nuovo indirizzo" elaborato da Bruno Ciari durante la sua direzione della scuola dell'infanzia comunale a Bologna, in questo testo si intrecciano così alla ricostruzione storica del contesto culturale e istituzionale del secondo dopoguerra. Accompagnano il racconto le testimonianze personali di colleghi e altri attori professionali e istituzionali che ne hanno incrociato il percorso per ragioni differenti e con relazioni di diversa intensità.

Il volume ha rappresentato un'interessante occasione di collaborazione tra il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Alma Mater e il Comune di Bologna, alla cui storica alleanza abbiamo cercato di ridare slancio nello scorso mandato e che si arricchisce oggi anche di una nuova Convenzione.

L'ispirazione iniziale e determinante per la realizzazione di questo volume è venuta dalla generosa disponibilità della famiglia di Virginia, dalla figlia Raffaella e dal marito Luciano Capelli, scomparso la primavera scorsa e che purtroppo non ha potuto vedere ultimato il lavoro. A loro dobbiamo essere doppiamente grati, per il dono prezioso che hanno scelto di fare alla comunità bolognese e alla sua scuola e perché la loro iniziativa ha indotto a valutare la possibilità di promuovere la ricostruzione delle storie di altri/e protagonisti/e ve-

nuti successivamente. Si tratta di un'ipotesi di lavoro tutt'altro che nostalgica o estemporanea, perché la ricostruzione critica della biografia e dell'impegno professionale di un'insegnante del passato consente di riflettere sulla cultura scolastica di un certo contesto storico e culturale e può offrire elementi di metodo utili anche a riflettere sulla formazione (contenuti, motivazioni e consapevolezza del ruolo professionale e sociale) degli insegnanti di oggi e di domani. Resta poi sullo sfondo l'ipotesi, ad oggi non ancora concretizzata, di un futuro museo della scuola, che rimane uno dei progetti scientifici e dei sogni nel cassetto dell'Università di Bologna fin dal 1990 e dell'Amministrazione Comunale, per coltivare una memoria storica utile ad affrontare il presente e progettare il futuro innovando. È questo il paradigma che dovrebbe caratterizzare l'azione di chi amministra, nonché l'agire dei professionisti della scuola e dell'educazione. Anche i versi del grande cantautore emiliano Pierangelo Bertoli ci esortano ad affrontare la vita con coraggio e determinazione e a procedere "... con un piede nel passato e lo sguardo dritto e aperto nel futuro".

Parte prima

Un profilo di Virginia Predieri a più voci

I.

Virginia Predieri, maestra di scuola dell'infanzia nella Bologna del secondo dopoguerra

di Mirella D'Ascenzo

1. Una premessa metodologica per un vita intensa

Ripercorrere le vicende di una persona e ricostruirne la biografia umana e professionale non è una sfida semplice, neanche per uno storico della scuola e dell'educazione. Doveroso accostarsi con grande 'timore e tremore', specialmente se la persona in questione è ancora viva nella memoria familiare e amicale di molti, ciascuno con i suoi ricordi. Io non ho conosciuto personalmente Virginia Predieri, ma mi avvicino alla sua esperienza professionale con gli strumenti dello storico della scuola e dell'educazione, in un'ottica di storia locale dell'educazione e di microstoria della scuola dell'infanzia bolognese e italiana¹. Si tratta di strumenti che attingono principalmente alle fonti utili per ricostruire una biografia di vita professionale, da inserire nel quadro storico, sociale, culturale, economico e pedagogico del tempo e spazio di vita del personaggio. In questo caso la sfida intellettuale si complica. La vicinanza temporale e spaziale dovrebbe offrire una documentazione più chiara e trasparente del personaggio rispetto ad altre figure defunte da tempo, le cui carte sono raccolte magari in un archivio sistemato. Invece in questo caso non è del tut-

1 M. D'Ascenzo, "Linee di ricerca della storiografia scolastica in Italia: la storia locale", in *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(1), 2016, pp. 249-272; sul ruolo della biografia nella storia dell'educazione e della scuola cfr. G. Zago, "La biografia nella storiografia e nella storiografia dell'educazione. Linee evolutive di un rapporto complesso", in *Espacio, Tiempo y Educación*, vol. 3 (1), January-July 2016, pp. 203-234; F. De Giorgi, "Biografia e storia dell'educazione, Un sintomo di crisi storiografica o una chance?", in *Pedagogia e vita*, 67 (3-4), 2009, pp. 207-216; più in generale C. Ginzburg, *Il formaggio e i vermi. Storia di un mugnaio del Cinquecento*, Einaudi, Torino, 1976; Id., *Miti, emblemi e spie. Morfologia e storia*, Einaudi, Torino, 1986; L. Stone, *Viaggio nella storia*, Laterza, Roma-Bari, 1989; J. Tosh, *Introduzione alla ricerca storica*, La Nuova Italia, Firenze, 1989.

to così. Le fonti scritte sono costituite principalmente dalle carte personali conservate e offerte dalla famiglia, nonché dalle notizie amministrative disseminate negli archivi locali, dalla bibliografia del periodo e dalla ricca documentazione che la stessa maestra Virginia aveva prodotto e conservato, peraltro anche su richiesta dell'Assessorato all'Istruzione di Bologna. La vicinanza temporale della protagonista di questa storia ha permesso anche di raccogliere alcune testimonianze orali e scritte di chi l'ha conosciuta personalmente, in alcuni casi utili per la ricostruzione storica, e comunque interessanti per definire in maniere corale e plurale il profilo di questa insegnante particolarmente amata, la cui vicenda si colloca all'interno delle storie di vita magistrale, ancora non pienamente diffuse a livello nazionale², a differenza di altre realtà internazionali³, certo più scarse per la scuola dell'infanzia, se non per qualche

- 2 Più frequentata la storia dei singoli maestri e maestre elementari, cfr. Movimento di Cooperazione Educativa, *Dare di sé il meglio. La pratica educativa di Anna Marcucci Fantini dalla scuola primaria all'Università*, a cura di R. Rizzi, Centro Pedagogico MCE, Gorizia, 2001; E. Gianini Belotti, *Prima della quiete. Storia di Italia Donati*, Rizzoli, Milano, 2003; C. Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo (1869-1956)*, La Scuola, Brescia, 2005; B. Salotti (a cura di), *La maestra e la vita. Maria Maltoni e la scuola di San Gersolè*, Noèdizioni, Firenze, 2006; M. D'Ascenzo, "Momenti e figure femminili dell'associazione magistrale bolognese tra Otto e Novecento", in C. Ghizzoni, S. Polenghi (a cura di), *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*, SEI, Torino, 2008, pp. 215-248; P. Fossati, *I maestri del regime. Storia di un maestro nell'Italia fascista*, Unicopli, Milano, 2009; M. Bacigalupi, P. Fossati, *Giorgio Caproni maestro*, Il Melangolo, Genova, 2010; G. Bandini, C. Benelli, *Maestri nell'ombra. Competenze e passioni per una scuola migliore*, Amon, Padova, 2011; M. D'Ascenzo, *Alberto Calderara. Microstoria di una professione docente tra Otto e Novecento*, CLUEB, Bologna, 2011; R. Farnè, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, Bononia University Press, Bologna, 2011; C. I. Salvati, *Mario Lodi maestro*, Giunti, Firenze, 2011; M. D'Ascenzo, "Diventare maestre nella Scuola Normale 'Laura Bassi' di Bologna dopo l'Unità", in M. Cavazza, P. Govoni, T. Pironi (a cura di), *Eredi di Laura Bassi. Docenti e ricercatrici in Italia tra età moderna e presente*, Franco Angeli, Milano, 2014, pp. 111-124; Id., "Biografie magistrali per la professione docente oggi: suggestioni dal passato", in L. Balduzzi, D. Mantovani, M. T. Tagliaventi, D. Tuorto, I. Vannini (a cura di), *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro*, Aracne, Roma, 2014, pp. 269-274.
- 3 P. L. Moreno Martinez, Felix Martí Alpera (1875-1946), *Un maestro y la escuela de su tiempo*, Ediciones de la Universidad de Murcia, Murcia, 2010; K. Whitehead, K. Morris Matthews, "Connections: women educators in the national memories of New Zealand and Australia: Catherine Francis and Dorothy Dolling", in *History of Educational Review*, 39, n. 2, 2010, pp. 67-80; M. Del Mar Pozo Andrés, *Justa Freire o la pasión de educar. Biografía de una maestra atrapada en la historia de España (1896-1965)*, Octaedro, Barcelona, 2013; A. Correa Ramón, M. Beas Miranda, *Antonio Correa Acosta. A la luz de la razón. Memoria de un maestro de principios de los '60*, Editorial Universidad de Granada, Granada, 2014; D. E. Soto Arango, *La escuela rural en Colombia. Historias de vida de maestras. Mediados del siglo xx*, Fudesa, Tunja, 2014.

caso famoso⁴. È in questo contesto che si colloca la vicenda umana e lavorativa di Virginia Predieri, nata e vissuta a Bologna tra 1931 e 2009. Una biografia professionale che s'inserisce pienamente all'interno di una storia della scuola dell'infanzia italiana di cui ancora poco si conosce, se non sul piano legislativo o pedagogico nazionale ma non su quello delle reali attuazioni locali dopo l'Unità, rivelatrici dei modelli pedagogici impliciti o espliciti e delle figure magistrali che le hanno sviluppate, nonché delle politiche educative e scolastiche che le hanno promosse. Una biografia umana e professionale che s'inserisce in un preciso spazio-tempo di vita: quello della città di Bologna, città caratterizzata da una lunga storia di politiche scolastiche da sempre in fermento e che dagli anni Cinquanta ha conosciuto 'la febbre del fare' e dell'innovare, nella stagione politica della Giunta di Giuseppe Dozza dapprima e di Guido Fanti poi in particolare, con le figure dell'Assessore all'Istruzione Ettore Tarozzi e di Bruno Ciari, nel quadro di una storia della scuola dell'infanzia ancora da approfondire, studiare, conoscere⁵ anche a livello locale⁶. Una bio-

- 4 Scarse le biografie specifiche sulle maestre di scuola della fascia tre-sei anni. Importante appare il profilo tratteggiato su Rina Nigrisoli (1885-1966) per la quale rinvio a F. Borruso (a cura di), *Rina Nigrisoli. La mia scuola*, Unicopli, Milano, 2011 ed alla scheda da me redatta, "Nigrisoli Rina", in G. Chiosso, R. Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell'Educazione*, Editrice Bibliografica, Milano, 2013, 2 voll. (d'ora in poi *DBE*) ora on line <http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html>. Più numerose le ricerche su figure femminili dedite più ampiamente all'organizzazione della scuola della fascia tre-sei anni, sebbene non propriamente solo 'maestre'; tra queste si segnalano gli studi su Ernesta Galletti Stoppa e Margherita Zoebeli, per le quali si rinvia a M. D'Ascenzo, "Galletti Stoppa Ernesta", in *DBE*, ora on line <http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html>; T. Pironi, "Ernesta Galletti Stoppa. Una pioniera del rinnovamento scolastico in terra di Romagna", in E. Musiani (a cura di), *Non solo rivoluzione. Modelli formativi e percorsi politici delle patriote italiane*, Aracne, Roma, 2013, pp. 135-159; C. De Maria (a cura di), *Intervento sociale e azione educativa. Margherita Zoebeli nell'Italia del secondo dopoguerra*, CLUEB, Bologna, 2012; Id., *Lavoro di comunità e ricostruzione civile in Italia. Margherita Zoebeli e il Centro Educativo Italo-svizzero di Rimini*, Viella, Roma, 2015.
- 5 E. Catarsi, G. Genovesi, *L'infanzia a scuola. L'educazione infantile in Italia dalle sale di custodia alla materna statale*, Juvenilia, Bergamo, 1985; S. S. Macchietti, *La scuola infantile tra politica e pedagogia dall'età giolittiana ad oggi*, La Scuola, Brescia, 1985; E. Catarsi, "L'asilo e la scuola dell'infanzia", in Id. *Storia della scuola 'materna' e dei programmi dall'Ottocento ai giorni nostri*, La Nuova Italia, Firenze, 1994; F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *La scuola dell'infanzia*, Laterza, Roma-Bari, 2008; M. Gecchele, *Momenti di storia dell'istruzione in Italia*, Pensa Multi-Media, Lecce-Brescia, 2014, pp. 293-339.
- 6 Sulla storia della scuola dell'infanzia bolognese cfr. O. Righi, *Dall'asilo alla scuola dell'infanzia. Bologna 1840-1970. 130 anni di storia*, Cappelli, Bologna, 1979; M. D'Ascenzo, *La scuola elementare nell'età liberale. Il caso di Bologna 1859-1911*, CLUEB, Bologna, 1997; Id., *Tra centro e periferia. La scuola elementare a Bologna dalla Daneo-Credaro all'avocazione statale*

grafia professionale, quella di Virginia Predieri, che s'inserisce altresì nella storia della professione docente 'al femminile', ancor più specifica all'interno di una storia culturale delle donne e 'di genere', così carente di profili di donne docenti nella scuola dell'infanzia.

Ma chi era Virginia Predieri e per quale motivo vale la pena dedicarle un intero volume? Dal suo fascicolo personale di insegnante del Comune di Bologna emergono alcuni dati interessanti, che rivelano una caratteristica molto frequente nelle maestre di scuola materna ed elementare degli anni Cinquanta e Sessanta, cioè una notevole laboriosità che la spinse a frequentare corsi di vario genere pur di perfezionare la propria preparazione ed ottenere un titolo utile ai fini dei concorsi. Incrociando tali dati ufficiali (diplomi, certificati, curriculum vitae da lei stessa redatti) con le carte d'archivio e le testimonianze dei familiari ed amici raccolte in questo volume, emerge un profilo interessante di maestra particolare e combattiva, capace di partecipare ad un percorso di rinnovamento pedagogico-politico della generazione uscita del fascismo e dalla guerra di Liberazione poi attiva negli anni Sessanta e Settanta. Virginia era nata infatti a Bologna il 15 luglio 1931 da una famiglia molto particolare: la madre Maria Dall'Aglio era comunista e credente, il padre Raffaele Predieri era socialista fin dal 1910, poi combattente nella Grande Guerra, dalla quale era ritornato mutilato⁷ e disoccupato. Durante il fascismo il padre aveva pagato duramente la sua fedeltà al socialismo, con l'umiliazione di frequenti licenziamenti e lavori solo saltuari, che lo avevano costretto ad una vita di sofferenze e di dipendenza dall'attività della moglie, proprietaria di una tabaccheria, con la quale sopravvivevano anche la suocera e la piccola Virginia⁸. È

1911-1933, CLUEB, Bologna, 2006; Id., "Le scuole per l'infanzia a Bologna in età giolittiana e l'avvio delle prime esperienze montessoriane", in *Infanzia*, 7/8, luglio-agosto 2007, pp. 330-335; Id., "Le scuole per l'infanzia a Bologna e la difficile diffusione del metodo montessoriano durante il fascismo", in *Infanzia*, 3, 2010, p. 198-200; Id., "Le scuole per l'infanzia del Comune di Bologna e lo sviluppo del metodo Montessori nel secondo dopoguerra" (seconda parte), in *Infanzia*, 4, 2010, pp. 270-273; Id., *Col libro in mano. Maestri, editoria e vita scolastica tra Otto e Novecento*, SEI, Torino, 2013, specie pp. 155-160; L. Campioni, F. Marchesi (a cura di), *Sui nostri passi. Tracce di storia dei servizi educativi nei Comuni capoluogo dell'Emilia Romagna*, Spaggiari-Junior, Parma, 2014; un brevissimo accenno a Virginia Predieri in M. Tarozzi, "Editoriale", in *Encyclopaideia*, XIX(43), 2015, pp. 1-4.

7 Comune di Bologna, Archivio del Settore del Personale, Personale cessato, Fascicolo matricolare n. 26759 Predieri Virginia (d'ora in poi CB, FM, PV) Elenco dei documenti prodotti da Predieri Virginia per la partecipazione al concorso interno previsto dalla deliberazione consiliare n. 65 del 3 Febbraio 1969.

8 Predieri Raffaele, *Diario della vita*, autobiografia manoscritta, senza data, di proprietà della famiglia Predieri-Capelli.

in questo complesso clima di privazioni e di difficoltà familiari che crebbe Virginia, in via San Mamolo 119, la quale venne iscritta alle scuole elementari comunali 'Ferdinando Berti' nell'anno scolastico 1937-38 ed ebbe come prima maestra Didima Cavazzi. Il suo rendimento non appariva brillante, tanto che ripeté la seconda classe elementare, cambiando però insegnante, la maestra Elda Forlivesi Dantini, con la quale concluse la quinta elementare nel 1942-43. Erano gli anni in cui il fascismo era onnipresente in città ed era ampiamente penetrato nella vita quotidiana e nella didattica della scuola. Virginia, di famiglia comunista e socialista, con un padre antifascista e mutilato, si ritrovava così a dover superare l'esame di passaggio alla seconda elementare svolgendo dettati celebrativi di ciò che in famiglia era detestato

l'ozio è finito ormai e ricomincia il lavoro. Disponete con gioia e amore il vostro animo allo studio, fanciulli. Mettete tutto il vostro cuore e la vostra intelligenza al servizio di Dio e della vostra grande Patria, sempre più forte e gloriosa: l'Italia. Il Duce ce ne dà ogni giorno un luminoso esempio⁹.

Terminata la scuola elementare non è chiaro l'iter scolastico compiuto: le fonti familiari raccontano di un percorso classico, ma non c'è traccia di frequenza nei ginnasi e licei statali cittadini, né di frequenze private. La libertà sembrò donare pace al padre ed alla famiglia e Virginia poté così conseguire l'abilitazione all'insegnamento nelle scuole del Grado Preparatorio presso la Scuola magistrale San Vincenzo de' Paoli di Bologna nel 1955. Desiderosa di indipendenza, accettò l'incarico di riorganizzare l'Asilo Infantile della Camera del Lavoro nella frazione di San Marino del Comune di Bentivoglio, ove rimase ufficialmente dal 1 maggio 1955 al 30 settembre 1955 e poi fino al 30 maggio 1956¹⁰. Dalla testimonianza indiretta del marito in questa prima occasione si impegnò con grande entusiasmo, tanto che a sue spese sostituì le panche ed i tavoli con seggioline e tavoli adatti, oltre a fornire il materiale didattico.

Sempre nel 1955 conseguiva il primo importante titolo culturale cioè il certificato di partecipazione al Corso nazionale di Differenziazione didattica

9 Archivio Storico del Comune di Bologna (d'ora in poi ASCB), Registri delle scuole elementari del Comune di Bologna, Anno scolastico 1937-38, Scuola 'F. Berti', Registro degli scrutini e degli esami di ammissione alla 2° classe elementare dell'anno scolastico 1937-1938, Processo verbale degli esami della seconda sessione, 29 settembre 1937.

10 CB, FM, PV, Qualifiche ed altre variazioni matricolari.

secondo il metodo Montessori svoltosi a Parma in quell'anno. Si trattava dei primi Corsi organizzati dall'Opera Montessori a Parma autorizzati dal Ministero della Pubblica Istruzione dal gennaio 1955; Virginia Predieri partecipò conseguendo l'idoneità ad applicare il metodo Montessori con una votazione decisamente superiore alle precedenti cioè 27/30, con una cura confermata anche dal suo *Album Tecnico* di oltre 90 cartelle dattiloscritte e recanti la firma di controllo di Giuliana Sorge, celebre allieva della Montessori protagonista della diffusione del Metodo in Italia. Negli anni successivi iniziò la conquista dei corsi rilasciati da vari enti, allo scopo di conseguire il punteggio utile per la partecipazione ai concorsi. Nel luglio 1956 e nel giugno 1957 conseguì il certificato di partecipazione ai Corsi di Educazione popolare per adulti rilasciati dall'E.C.A.P., cioè l'Ente Confederale Addestramento Professionale di Bologna, autorizzati dal Ministero della Pubblica Istruzione e dal Comitato centrale per l'Educazione popolare.

Il 16 gennaio 1957 venne assunta dal Comune di Bologna per la prima supplenza nelle scuole materne comunali, con incarichi annuali protratti fino al 1964, quando le fu conferito un incarico triennale presso la Scuola materna 'Tommasina Guidi'. Tra aprile e maggio 1959 conseguì il diploma di frequenza e profitto di un 'Corso speciale di studio di aggiornamento sui problemi didattici' organizzato dal Centro Didattico nazionale per la scuola materna di Brescia presieduto allora da Aldo Agazzi¹¹, anche se nella sede di Bologna, diretto dal professor Augusto Baroni¹². Nel giugno dello stesso anno conseguì anche l'abilitazione per l'insegnamento ai sordomuti nella scuola materna speciale presso la Scuola di metodo 'Fratelli Gualandi' di Bologna e nel dicembre 1959 il certificato di partecipazione con profitto del Corso residenziale sulla Danza Popolare organizzato presso Sermoneta (Latina) dai Centri d'esercitazione ai metodi dell'educazione attiva, noti come C.E.M.E.A: si trattava di corsi residenziali della durata di dieci giorni centrati sulle tecniche dell'educazione attiva per la vita comunitaria, destinati ai monitori delle colonie di vacanza, ma aperti alle metodologie educative più generali¹³. Nel marzo dell'anno 1960 conseguì l'attestato di frequenza del Cor-

11 Archivio della Famiglia 'Predieri-Capelli' Diploma di frequenza e profitto rilasciato dal Centro Didattico Nazionale per la scuola materna, 1 maggio 1959 con votazione 24/30.

12 Su Augusto Baroni (1897-1967), protagonista del mondo cattolico bolognese, docente di Storia della pedagogia nella Facoltà di Magistero di Bologna, preside della Scuola magistrale 'S. Vincenzo' di Bologna si rinvia alla voce curata da S. Macchietti in *DBE*, ora on line <http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html>.

13 I Centres d'entraînement aux Methodes d'Education Active avviati fin dal 1936 su inizia-

so di religione presso l'Associazione Italiana Maestri Cattolici (AIMC) all'interno della diocesi di Bologna, diretto da Giovanni Catti; nello stesso mese e anno 1960 frequentò anche il corso di 'Didattica degli insegnamenti integrativi con particolare riguardo all'educazione stradale'; nel maggio dello stesso anno conseguì l'attestato di frequenza del 'Corso di cultura agraria con particolare riferimento all'ecologia ed alla protezione della natura in Bologna svolto presso la Facoltà di Magistero di Bologna tra 1959-1960; nello stesso mese e anno conseguì l'attestato di frequenza di un Corso popolare di orientamento musicale presso il conservatorio 'Martini' di Bologna. Nel giugno 1963 conseguì l'attestato di frequenza del I Corso presso la Scuola di Servizio Sociale svolto nel 1961-1962; nel novembre 1964 conseguì il diploma della Scuola superiore magistrale ortofrenica di Urbino; nel marzo 1965 ottenne l'idoneità 'Nell'uso e manutenzione dei proiettori cinesonori a passo ridotto' presso il Centro provinciale sussidi audiovisivi del Provveditorato agli studi di Bologna.

2. L'infanzia tra fascismo e Repubblica

Quando Virginia Predieri nacque, nel 1931, venne accolta da un contesto storico molto particolare, di cui – come si è visto – la sua famiglia subiva le conseguenze. Era il periodo degli anni Trenta, di un'Italia dominata dal regime fascista, che aveva posto nella fascistizzazione della scuola uno degli obiettivi centrali della propria politica interna, tesa a rafforzare il consenso delle masse. Si trattava di una fascistizzazione avviata in direzione del controllo politico e sociale del personale docente e direttivo, così come dei contenuti di apprendimento espressi nei programmi didattici e nei libri di testo, nonché della gioventù, attraverso il perfezionamento della struttura dell'Opera Nazionale Balilla e della sua progressiva invadenza all'interno della scuola. La città di Bologna, con i suoi circa 240 mila residenti, era allora stata appena sconvolta dal fallito attentato al Duce e dall'epurazione interna del ras locale, il podestà Leandro Arpinati, nominato sottosegretario agli Interni dal 1929 fino al 1934, anno del suo confino a Lipari. Nell'anno della nascita di Virginia, il 1931, podestà di Bologna era Giovan Battista Berardi, a cui seguirono una serie di fi-

tiva di Gisèle De Failly in Francia per la formazione dei monitori di colonia e la promozione dell'educazione attiva e, in Italia, introdotti negli anni Cinquanta per iniziativa di gruppi milanesi, fiorentini e romani, cfr. B. Libretti Baldeschi, *Il pensiero e l'azione dei CEMEA*, a cura dell'Associazione CEMEA, Milano, 1996.

gure podestarili che contribuirono a guidare la città negli anni Trenta, anni caratterizzati da periodi alterni di espansione e di crisi economica, nel quadro di una modernizzazione industriale importante, poi rilanciata dopo la guerra. Erano gli anni del vescovo Giovanni Battista Nasalli Rocca alla guida della diocesi di Bologna, anni difficili, caratterizzati da tentativi di mediazione col potere fascista ma anche di resistenza intellettuale di molti, anche tra i cattolici locali¹⁴.

A livello scolastico l'Ufficio Istruzione aveva da poco un nuovo Direttore generale nella figura di Arnaldo Cocchi e stava completando quell'opera di contenimento delle spese comunali per la scuola elementare già avviato dalla Giunta di Umberto Puppini dal 1923, sostenendo da un lato la fascistizzazione imposta dal centro dello Stato – con la partecipazione alle feste e parate ufficiali – ma dall'altro manifestando forme di insofferenza nei confronti dell'invadenza dell'Opera Nazionale Balilla nella vita della scuola. Nel 1931 venne emanato anche il R. D. 1175 del 14 settembre, che avviava il processo di definitiva avocazione delle scuole elementari allo Stato per i Comuni rimasti autonomi dopo la legge del 1911. Anche la città di Bologna dunque dovette consegnare allo Stato centrale la gestione ed amministrazione delle scuole e dei suoi insegnanti elementari; nel 1934 una Convenzione fissò il passaggio allo Stato, mantenendo il Comune la gestione tecnico-amministrativa delle scuole e delle scuole speciali e le spese per le istituzioni integrative (colonie estive, doposcuola soprattutto), l'assistenza scolastica espressa nella refezione agli alunni poveri¹⁵.

La guerra consegnò alla città il suo lascito di morte e distruzione, anche nel settore scolastico, con scuole distrutte o gravemente danneggiate e personale docente in vistose difficoltà. La situazione a livello nazionale era del resto molto simile: il 40% delle aule inagibili, minori rimasti orfani e 'sciuscià' per le strade, disoccupazione dilagante, povertà diffusa. Dal punto di vista politico l'Italia repubblicana vide la spaccatura tra gli schieramenti cattolici e laici, nel quadro della 'guerra fredda' internazionale. L'Italia, entrata nell'orbita statuni-

14 Su Bologna durante il fascismo rinvio ai contributi presenti nell'opera di sintesi di A. Varni (a cura di), *Storia di Bologna. Bologna in età contemporanea 1915-2000*, Bononia University Press, Bologna, 2013 specie i contributi di N. S. Onofri, *Gli anni della dittatura (1920-1943)*, pp. 393-437; S. Cavazza, *Miti e consensi durante il fascismo*, p. 439-492; B. Dalla Casa, *Leandro Arpinati: ascesa e caduta di un gerarca di provincia*, pp. 493-546 con i numerosi riferimenti bibliografici; cfr. anche, più divulgativo, M. Melara, A. Rossi, *La febbre del fare. Bologna 1945-1980*, Cineteca di Bologna, Bologna, 2010.

15 M. D'Ascenzo, *Tra centro e periferia. La scuola elementare a Bologna dalla Daneo-Credaro all'avocazione statale 1911-1933*, cit., specie p. 349 e ss.

tense, conobbe un rilancio economico grazie ai fondi del 'piano Marshall' che creò le condizioni per una lenta ripresa economica che condusse poi al 'boom' negli anni Sessanta. L'Italia così da Paese prevalentemente agricolo conobbe la sua vera stagione industriale, con lo sviluppo di una forte migrazione interna dal Sud e dal Centro del Paese verso il Nord industrializzato e ricco di opportunità lavorative impensabili nelle regioni centro-meridionali, nel sogno di un benessere materiale che condusse al 'miracolo italiano'¹⁶. La trasformazione industriale implicò anche un cambiamento sociale lento ma inesorabile, con l'ingresso dei miti di Hollywood attraverso le nuove forme di comunicazione di massa dei giornali, del cinema, della radio e della televisione, con una lenta trasformazione dei valori tradizionali su cui era impostata la mentalità comune degli italiani, in quella 'mutazione antropologica' ancora allora non pienamente colta, se non da intellettuali particolari come Pier Paolo Pasolini. Anche il mondo della cultura uscì dall'ombra dell'idealismo per accogliere e diffondere le nuove correnti del pragmatismo e dell'attivismo pedagogico americano, unitamente alle correnti filosofiche della fenomenologia, dell'esistenzialismo e del personalismo francese. La Costituzione appena emanata non aveva modificato l'impianto scolastico ereditato dal fascismo e dalla politica dei ritocchi avviata dagli anni Venti, lasciando la situazione ordinamentale pressoché immutata fino al 1962, anno della riforma della scuola media unica. Anche i lavori della Commissione d'indagine voluta da Guido Gonella, allora ministro della Pubblica Istruzione, non portarono a modifiche dell'assetto scolastico. La formazione dei maestri elementari e delle maestre di scuola dell'infanzia rimase sostanzialmente affidata rispettivamente all'Istituto magistrale ed alle Scuole magistrali, eredità e trasformazione delle Scuole di metodo avviate negli anni Venti¹⁷.

La città di Bologna costituiva una realtà particolare nell'Italia del secondo dopoguerra. Le elezioni amministrative videro la vittoria dello schieramento di sinistra, con la scelta del nuovo sindaco Giuseppe Dozza, leader del Partito

16 P. Scoppola, *La Repubblica dei partiti*, Il Mulino, Bologna, 1991; G. Crainz, *Il paese mancato*, Donzelli, Roma, 2003; A. Cardini, *Il miracolo economico italiano*, Il Mulino, Bologna, 2006.

17 L. Ambrosoli, *La scuola italiana dal dopoguerra ad oggi*, Il Mulino, Bologna, 1982; A. Alberti, P. Cardoni, *Scuola, politica, pedagogia nella seconda metà del Novecento*, Valore Scuola, Roma, 2004; A. Santoni Rugiu, *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, Carocci, Roma, 2006; N. D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri*, Zanichelli, Bologna, 2010; F. De Giorgi, *L'istruzione per tutti. Storia della scuola come bene comune*, La Scuola, Brescia, 2010; S. Santamaita, *Storia della scuola*, Bruno Mondadori, Milano, 2010; F. Susi, *Scuola Società Politica Democrazia dalla riforma Gentile ai Decreti delegati*, Armando, Roma, 2012.

Comunista a livello locale, protagonista della guerra partigiana, dotato di una forte personalità e di indubbie capacità politiche, sia organizzative sia di mediazione tra le diverse forze in campo. Dozza guidò le sorti della città dal 1945 al 1966, in due successivi mandati, senza soluzione di continuità, delineando così le politiche di ricostruzione della città, al fine di renderla 'più bella e più grande'¹⁸. Partecipazione pubblica, trasparenza delle procedure, bilancio in pareggio e autonomia amministrativa furono le linee guida della sua amministrazione, in anni dominati dal desiderio di rinascita civile e morale. Anche a Bologna nei primi anni si dovette fare i conti con la ricostruzione materiale della città e delle sue scuole. Nella relazione inaugurale Dozza illustrava la situazione

quali erano le condizioni della scuola all'indomani della Liberazione! Le fognature distrutte in molti punti e rese quasi inutilizzabili, le strade del forese in parte ridotte a campi arati e quelle cittadine sconvolte in più punti ed ingombro di macerie, immondizie ed altro, l'acquedotto funzionante con limitatissima quantità d'acqua, il gas e l'illuminazione cittadina mancanti completamente, le scuole distrutte, lesionate ed occupate da truppe, da profughi e da ospedali, gli uffici sinistrati in parte e sparsi in diversi fabbricati, le abitazioni distrutte e lesionate in grandi quantità. Una serie notevolissima di problemi richiesero l'immediato interessamento dell'Amministrazione, la quale si trovò di fronte a difficoltà di ogni genere per la mancanza di finanziamento, di materiali, ecc.¹⁹

La citazione rivela come anche a Bologna malati e profughi occupassero i locali scolastici, impedendo la ripresa della normale attività didattica: presso la scuola Ercolani, la cui occupazione era denunciata con viva preoccupazione dall'assessore socialista all'istruzione Renato Tega e dall'opposizione democristiana della maestra Anna Serra²⁰; una situazione comune a molte realtà italiane dell'epoca e magistralmente raccontata in termini comici anche da Totò nel film "Totò cerca casa" del 1949.

18 L. Baldissara, *Per una città più bella e più grande. Il governo del Comune di Bologna negli anni della ricostruzione 1945-1956*, Il Mulino, Bologna, 1994; L. Lama, *Giuseppe Dozza. Storia di un sindaco comunista*, Aliberti Press, Reggio Emilia, 2007; G. Fanti, G. C. Ferri, *Cronache dell'Emilia rossa. L'impossibile riformismo del PCI*, Pendragon, Bologna, 2001; R. Parisini, *La città e i consumi. Accesso al benessere e trasformazioni urbane a Bologna (1951-1981)*, Carocci, Milano, 2012; D. De Prete, *Il processo di via Barberia. La requisitoria stalinista che annunciò la fine del PCI*, Pendragon, Bologna, 2016.

19 ASCB, Verbali del Consiglio comunale di Bologna (d'ora in poi CC), 19/12/1945.

20 ASCB, CC, 10/7/1946.

3. Politiche educative e scolastiche del Comune di Bologna nel secondo dopoguerra

In questa fase le competenze dell'Assessorato all'istruzione erano strettamente intrecciate con quelle dell'Assessorato all'assistenza e beneficenza, diretto senza soluzione di continuità da Giuseppe Beltrame, medico protagonista della Resistenza e straordinaria figura di amministratore, dal 1945 al 1967. All'Assessorato di Beltrame spettava tutto l'importante settore dell'assistenza scolastica, dalla refezione alle forme di sostegno a scuole materne, colonie, doposcuola ecc., compresi i servizi sanitari realizzati sempre più con i medici scolastici ed il Laboratorio di psicologia applicata sorto nel 1946, in accordo con il Provveditorato ed altri enti. L'Assessorato all'istruzione invece, dopo aver perduto la gestione delle scuole elementari nel 1934, manteneva la gestione degli edifici scolastici, la direzione delle scuole materne, dei doposcuola, degli educatori, delle colonie estive e della formazione professionale di origine e gestione comunale come l'istituto Aldini-Valeriani e l'Istituto Sirani: un ruolo importante ma, di fatto, di secondo piano allora rispetto all'Assessorato all'assistenza e beneficenza.

Nel primo anno l'Assessorato all'istruzione fu guidato dapprima da Domenico Comandini e poi da Giovanni Elkann, entrambi della Democrazia Cristiana. Dall'aprile 1946 al 23 agosto 1948 l'incarico fu assegnato al professore socialista Giacomo Donati poi per il successivo triennio 1948-1951 a Renato Tega, uno dei principali esponenti del socialismo emiliano, maestro antifascista nella Bologna del Ventennio, costretto al confino a Lipari, protagonista della Resistenza e deputato alla Costituente²¹. Durante i suoi soli tre anni di Assessorato all'istruzione, Renato Tega diede un forte impulso lungo tre direzioni. Da un lato proseguì nella ricostruzione materiale delle scuole, dall'altro nella riorganizzazione dell'Assessorato ed infine nel rilancio dell'impostazione pedagogico-didattica dei servizi educativi del Comune. Nel 1951 fu varato il regolamento per le istituzioni sussidiarie e integrative della scuola²², poi approvato dalla Giunta provinciale amministrativa nel 1953, vigente l'Assessorato di Giuseppe Gabelli. Il Regolamento, ampiamente discusso in Consiglio comunale, subentrava a quello del 1934 – ed alla versione 'fascista' del 1941 e 1943 – che, col passaggio allo Stato delle scuole elementari e delle scuole spe-

21 Su Giacomo Donati (1888-1948), professore socialista e su Renato Tega (1887-1955) rinvio alle schede da me redatte in *DBE*, ora on line <http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html>

22 ASCB, CC, 12/3/1951.

ciali, aveva di fatto perduto gran parte della propria autonomia gestionale, con forte ingerenza delle funzioni ispettive statali sul complesso delle istituzioni educative comunali. Nel 1951 pertanto s'intendeva affermare nuovamente l'autonomia comunale della 'periferia' definendo le funzioni del Direttore e del Vicedirettore comunali da designare a guida delle istituzioni 'sussidiarie ed integrative della scuola' rimaste a carico del Comune, come gli educatori, le scuole materne, i doposcuola materni e le colonie comunali, dei quali erano definiti l'impianto organizzativo e l'equiparazione del trattamento giuridico ed economico delle insegnanti di educatorio – o doposcuola – elementare e materno, nonché delle maestre di scuola materna comunale. Si trattava di un provvedimento importante perché, come riferiva l'Assessore all'Istruzione Renato Tega

effettivamente costituisce una pietra basilare delle tradizioni scolastiche del Comune di Bologna e che credo possa (perdonatemi questa manifestazione di orgoglio), servire di esempio per molte città che vanno per la maggiore e che hanno acquistato con troppa facilità la nomea di essere all'avanguardia in materia scolastica²³.

Sul piano squisitamente pedagogico-didattico Tega promosse anche l'innovazione nelle scuole materne cittadine, interrotta durante il periodo fascista. Durante la sua gestione infatti il Comune riprese i contatti con l'Opera Montessori e nel maggio-giugno 1949 inviò tre maestre di scuola materna al Corso Montessori a Bergamo

considerata la necessità che anche a Bologna non manchi un modello di applicazione di tale metodo basato sul rispetto della personalità e sulla conoscenza delle leggi dello sviluppo psichico²⁴.

Qualche mese dopo in città nasceva, in via sperimentale, una sezione di scuola materna montessoriana presso le scuole Ercolani di via Filopanti e nel-

²³ *Ibidem*.

²⁴ ASCB, Verbali della Giunta comunale di Bologna (d'ora in poi Giunta), 22/3/1949, n. 425. Sulla diffusione del metodo Montessori a Bologna rinvio a "Le Case dei bambini a Bologna", in *Quaderni Montessori*, 1992, pp. 61-69 e *Le Case dei Bambini di Bologna* www.montessori.uniroma3.it/tecaweb/download.php?id=107); M. D'Ascenzo, *Le scuole per l'infanzia a Bologna in età giolittiana e l'avvio delle prime esperienze montessoriane*, cit.; Id., *Le scuole per l'infanzia a Bologna e la difficile diffusione del metodo montessoriano durante il fascismo*, cit.; Id., *Le scuole per l'infanzia del Comune di Bologna e lo sviluppo del metodo Montessori nel secondo dopoguerra*, cit.

l'ottobre 1949 nacque la Sezione bolognese dell'ente 'Opera Montessori', di cui dava notizia la presidente locale nel settembre 1949: si trattava di Laura Cantalamessa Montanari, medico dell'Ufficio di Igiene del Comune e presidente della F.I.L.D.I.S. cioè la Federazione Italiana Laureate e Docenti Istituti Superiori²⁵. Tramite il suo impulso il Comune di Bologna diventò socio fondatore della Sezione bolognese dell'Opera Montessori²⁶ avviando una collaborazione sempre più stretta e proficua, nell'intento di estendere il metodo montessoriano nelle scuole materne comunali, inviando, a proprie spese, tre maestre al Corso trimestrale di differenziazione didattica montessoriano del 1950 a Varazze, in Liguria²⁷: si trattava delle maestre Sara Spadoni, Maria Luisa Sardini e Fernanda Cividali, che ricoprirono poi ruoli di primo piano nella diffusione del metodo montessoriano nelle scuole materne bolognesi e nella sezione locale dell'Opera²⁸. Lo stesso Tega, tuttavia, recependo le perplessità della diffusione di un metodo certamente apprezzato, ma anche costoso per attrezzature e *setting* organizzativo, favorì altresì la diffusione del metodo delle sorelle Rosa e Carolina Agazzi, promosso dal Centro Didattico nazionale per la scuola materna di Brescia, optando così per una pluralità di modelli didattici da promuovere in città, secondo una linea di politica pedagogica poi mantenuta nel tempo

ella sa che si fecero appunti all'asilo Montessori di essere troppo costosi nei riguardi dell'arredamento, tanto che si disse – e questo erroneamente – che erano asili di ricchi. In realtà nel nostro asilo di questo tipo, aperto nel plesso scolastico G. B. Ercolani, hanno trovato la loro ospitalità bambini di tutte le classi sociali, taluni anzi di poverissime condizioni economiche. Però è logico che noi non dobbiamo esimerci da al-

25 Laura Cantalamessa Montanari (1887-1970) era figlia del medico Ignazio e della celebre Giulia Cantalamessa, allieva di Carducci e tra le prime donne laureate in Italia. Laura fu medico presso l'Ufficio d'Igiene per le istituzioni educative del Comune di Bologna; cfr. la voce curata dalla scrivente in *DBE* ora online <http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html>

26 ASCB, CC, 30/12/1949.

27 ASCB, Carteggio amministrativo del Comune di Bologna, XIV Istruzione (d'ora in poi Istruzione), 1950, b. 3444, R. 4, Lettera di Renato Tega dell'11/4/1950 in risposta alla richiesta di Bruno Pulzè su incarico della sede centrale dell'Opera Montessori del 24/3/1950.

28 ASCB, Istruzione, 1950, b. 3444, R. 4, Lettera di Sara Spadoni del 14/3/1950, di Francesca Cividali del 17/3/1950 e di Maria Luisa Sardini del 23/3/1950; cfr. M. D'Ascenzo, *Le scuole per l'infanzia del Comune di Bologna e lo sviluppo del metodo Montessori nel secondo dopoguerra*, cit.

ci da altri esperimenti, che si ispirino al principio moderno della scuola attiva e, per altre vie, mirino a realizzare il nostro indirizzo dell'autoeducazione del fanciullo [...] L'asilo Agazzi, una volta trovato l'ambiente di questo genere offre questo vantaggio: che il materiale didattico, in massima parte, è frutto dell'indagine degli alunni, in collaborazione con le maestre, sul genere di quanto facevano nelle scuole all'aperto froebeliane²⁹.

Dal 19 giugno 1951 al novembre 1960 l'Assessorato all'istruzione fu diretto invece da Giuseppe Gabelli, primo assessore comunista all'istruzione, già docente antifascista al liceo classico 'Galvani' di Bologna ed autore di testi di storia³⁰. Il Comune continuava ad avvalersi di personalità che appartenevano alle vicende scolastiche cittadine di età giolittiana e fascista sopravvissute ai vari passaggi storici e che continuarono ad operare nella direzione didattica delle scuole speciali – come Arnaldo Cocchi³¹ – o nelle istituzioni scolastiche prettamente comunali, come Luigi Arnaud (dal 1951 al 1958³²) e Antonio Amadori già direttore didattico delle scuole elementari statali a riposo (dal 1959 al 1961³³). Gabelli proseguì nella linea indicata da Tega e accompagnò la

29 ASCB, Istruzione, 1950, b. 3444, R. 4, Lettera di Tega del 23/6/1950.

30 Su Giuseppe Gabelli (1903-1970) cfr. la scheda redatta dalla scrivente in *DBE* ora online <http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html>

31 Arnaldo Cocchi (1886-1959) era stato maestro elementare a Bologna, dapprima esponente dell'associazionismo magistrale cittadino filo-socialista, poi vivace ex combattente dopo la Grande Guerra, nazionalista e iscritto al partito fascista dal 1921. Fu Direttore generale delle Scuole elementari di Bologna dal 1930 alla statalizzazione del 1934, specialista nell'insegnamento delle scienze, promotore dell'introduzione della radio nelle scuole cittadine e autore di testi scolastici; divenne poi Ispettore capo della circoscrizione di Bologna e referente per le scuole speciali di Bologna fino al 1953, anno del pensionamento. Cfr. M. D'Ascenzo, *Cocchi Arnaldo*, in <http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html>

32 Luigi Antonio Arnaud (1881-1959) era stato maestro a Bologna, ove aveva conseguito nel 1911 il diploma di direttore didattico presso il Corso di perfezionamento per insegnanti di Scuola normale; protagonista dell'associazionismo magistrale locale prima del fascismo e ispettore scolastico dal 1913, autore di libri di testo per la casa editrice Bemporad, insieme al collega Alfredo Plata, nel secondo dopoguerra fu nominato direttore delle istituzioni integrative comunali di Bologna dal 1951 (ASCB, Giunta, 29/9/1951) fino alle dimissioni per salute nel febbraio 1958 (ASCB, Giunta, 21/11/1958). Cfr. M. D'Ascenzo, *Arnaud Luigi Antonio* in <http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html>

33 Antonio Amadori (1892-1961) era stato maestro socialista nella provincia di Bologna, vincitore del concorso per maestro ex combattente a Bologna (1924) e poi direttore didattico in città dal 1925 e per lungo tempo alle scuole 'Carducci' di Bologna; subentrò a Luigi Arnaud nella direzione delle istituzioni integrative del Comune dal 1958 al 1961, anno della morte commemorata in Consiglio Comunale da Ettore Tarozzi (ASCB, CC,

rinascita materiale ed industriale della città, che rendeva sempre più urgente la questione degli spazi scolastici e delle scuole materne, a cui le famiglie potessero affidare i propri figli. Negli anni Cinquanta vi fu un massiccio aumento quantitativo dei doposcuola e delle scuole materne comunali in città, con il proseguimento degli esperimenti di differenziazione didattica secondo i due metodi montessoriano e agazziano. La ripresa economica e la crescita quantitativa delle istituzioni educative comunali fu accompagnata dalla necessità di personale docente qualificato e questo aspetto fu colto ben presto dai ceti dirigenti cittadini, creando le condizioni favorevoli alla nascita della Facoltà di Magistero in città nel 1955, grazie alla stipula di una più ampia Convenzione tra Comune e Università di Bologna nel 1952. La nascita della Facoltà di Magistero costituì per molti maestri e maestre elementari di Bologna e provincia la realizzazione di un desiderio formulato fin dagli anni del fascismo e mai realizzato, che li aveva costretti a far vita da pendolari tra Bologna e Firenze, ove si trovava invece la prestigiosa Facoltà di Magistero, negli anni Cinquanta diretta dalle figure di Lamberto Borghi e Ernesto Codignola³⁴.

In seguito alla nuova vittoria elettorale sulla Democrazia Cristiana di Giuseppe Dossetti, nel 1956, l'amministrazione di Dozza iniziò a sviluppare il tema del decentramento delle competenze ai diversi quartieri cittadini con l'avvio di una seconda stagione, caratterizzata dall'abbandono della necessità del pareggio del bilancio per avviare nuove imprese, come il Piano regolatore del 1958, che prevedeva la costruzione della tangenziale e del quartiere fieristico. Nel 1965, alla stazione di Bologna, Dozza accolse clamorosamente il vescovo Giacomo Lercaro, di ritorno dal Concilio Vaticano II a Roma, compiendo così un atto di distensione e di mediazione politica importante tra laici e cattolici, duramente osteggiato dalle gerarchie di entrambi gli schieramenti. Nel 1960 le nuove elezioni videro nuovamente la nomina a sindaco di Giuseppe Dozza, ma nella Giunta entrarono nuove figure politiche più giovani, che non avevano partecipato direttamente alla Resistenza e fu nominato anche il primo assessore donna cioè Mirella Bartolotti, nel 1957 assessore ai problemi familiari³⁵.

30/6/1961). Cfr. M. D'Ascenzo, *Amadori Antonio*, in <http://-dbe.editricebibliografica.it/-dbe/ricerche.html>

34 Sulla nascita della Facoltà di Magistero di Bologna cfr. M. D'Ascenzo, "Dagli esordi al '68", in F. Frabboni, A. Genovese, A. Preti, W. Romani (a cura di), *Da Magistero a Scienze della Formazione. Cinquant'anni di una Facoltà innovativa dell'Ateneo bolognese*, CLUEB, Bologna, 2006, pp. 37-107.

35 P. Furlan (a cura di), *Mirella Bartolotti. Discorsi, scritti, testimonianze. La prima assessora italiana ai problemi delle donne*, Pendragon, Bologna, 2016. Su questo periodo politico bolognese

4. L'Assessorato di Ettore Tarozzi per la scuola materna

Tra queste nuove personalità venne nominato assessore effettivo all'Istruzione, Sport, Problemi della Gioventù un giovane di appena 29 anni laureato in giurisprudenza cioè Ettore Tarozzi (1931-2011), che si era segnalato quale esperto di filmografia e per questo coinvolto nelle attività educative del Partito comunista in città³⁶. A Tarozzi si deve la guida dell'Assessorato all'istruzione più longeva nella storia del Comune di Bologna: egli diresse le sorti dell'istruzione cittadina per circa quindici anni, anni complessi del *boom* economico, della stagione del Sessantotto e delle prime stragi. Tarozzi rimase in carica infatti dal 1960 al 1975, attraversando la stagione dei sindaci Giuseppe Dozza (1960-1965), Guido Fanti (1966-1970) e in parte di Renato Zangheri (1970-1975). Ettore Tarozzi caratterizzò il suo lungo mandato per l'impressionante quantità di idee e di progettualità politico-pedagogica, per l'abile capacità di dare visibilità ai dibattiti sui temi educativi a livello cittadino e nazionale, per l'apertura culturale alla comunità degli specialisti dei temi educativi – l'Università di Bologna ma non solo – e per la capacità di valorizzare i collaboratori chiamati in Assessorato, Roberto Mazzetti dapprima e Bruno Ciari poi.

Nei primi anni molti interventi di Tarozzi in Consiglio Comunale furono legati alle questioni degli istituti professionali comunali (Aldini-Valeriani e Sirani) ed all'edilizia scolastica, anche in vista dell'imminente emanazione della legge sulla scuola media unica del 1962, temi che tuttavia esulano dall'intento di questo volume e che meriterebbero una ricostruzione a parte. Tra i primi atti del suo mandato Tarozzi avviava nel 1961 le procedure per la costituzione di un Centro di aggiornamento pedagogico, stanziando una cospicua somma "per convegni preparatori con l'intervento di eminenti personalità della pedagogia italiana"³⁷. Nel luglio 1962 illustrava le ragioni che rendevano necessaria la costituzione di tale Centro, connesse alla formazione del personale delle scuole materne perché

se rinvio a A. Varni (a cura di), *Storia di Bologna. Bologna in età contemporanea 1915-2000*, cit. pp. 589-630.

36 Su Tarozzi cfr. il breve profilo biografico e l'intervista da lui rilasciata presenti in <http://www.comune.bologna.it/storiaamministrativa/people/detail/36632> Si ringrazia il figlio prof. Massimiliano ed il nipote, prof. Luca Alessandrini, per le notizie biografiche qui brevemente indicate.

37 ASCB, CC, 18/12/1961.

la scuola magistrale, che dovrebbe produrre le insegnanti della scuola materna, non ha il carattere giuridico di scuola media superiore, ed è costituita da un corso di soli tre anni. L'insegnante non è dunque professionalmente preparato. Viene trattato dal punto di vista economico e giuridico come maestranza generica, ciò che gli impedisce una qualsiasi specializzazione che non sia determinata dal censo o dal caso e si crea così un circolo vizioso, dove le colpe si inseguono, attraendosi e respingendosi e all'interno del quale viene travolta l'intera società italiana³⁸.

Pertanto il Centro Pedagogico comunale avrebbe dovuto

curare in modo quasi esclusivo, almeno all'inizio, l'aggiornamento degli insegnanti di scuola materna e di educatorio³⁹

evidenziando la continuità della tradizione pedagogica bolognese e la funzione del Centro come luogo d'incontro e scambio tra docenti

e anche in questo campo, forte delle tradizioni che si rinnovano, che si fanno belle con la continua adesione alla realtà, Bologna, col suo centro pedagogico, potrà avviare un discorso interessante e grandemente proficuo. Altro aspetto da considerare è il vedere il centro come luogo di incontro degli insegnanti: uscire dall'isolamento, scambiare esperienze, quelle di ciascuno che diventano di tutti, conoscere e verificare, attraverso un metodo di documentazione annesso, fruire di una biblioteca aggiornata (e si sa cosa rappresenta un libro per un professionista, e l'insegnante è un professionista), fruire di riviste, di materiale audiovisivo, tutto ciò non può che contribuire all'eliminazione di quella psicologia della subordinazione che è sempre tipica di un certo nostro corpo insegnante⁴⁰.

Tarozzi propose diversi esponenti della cultura pedagogica e psicologica all'avanguardia all'epoca: Giovanni Maria Bertin, Placido Alberti e Augusto Baroni dell'Istituto di Pedagogia dell'Università di Bologna, Lamberto Borghi e Raffaele Laporta dell'Università di Firenze, Dina Bertoni Jovine e Lucio Lombardo Radice dell'Università di Roma, Angiola Massucco Costa direttrice dell'Istituto di Psicologia dell'Università di Cagliari, Renzo Canestrari, di-

38 ASCB, CC, 13/7/1962, parole di Tarozzi.

39 *Ibidem*.

40 *Ibidem*.

rettore dell'Istituto di Psicologia di Bologna, Carmela Metelli Di Lallo dell'Università di Padova e Luigi Pedrazzi direttore della rivista 'Il Mulino' di Bologna. Il dibattito consiliare proseguì a lungo nei mesi successivi, per gli ostacoli posti dalla Giunta Provinciale Amministrativa e dal provveditorato di Bologna, e venne di fatto imposto l'inserimento di altre figure di studiosi per 'bilanciare' politicamente e culturalmente il Centro, con l'inserimento dei cattolici Giuseppe Flores D'Arcais dell'Università di Padova, Fausto Bongioanni dell'Università di Genova e alcuni consiglieri comunali della minoranza, tra cui il professore di sociologia Achille Ardigò. Tale Centro Pedagogico però, pur approvato dal Consiglio il 13 luglio 1962

non venne attuato pienamente, ma le iniziative che avrebbe dovuto realizzare furono ugualmente portate avanti, con maggiore fatica e con tenacia⁴¹.

Rispetto alla questione delle scuole materne – nella cui vicenda storica si colloca Virginia Predieri – l'Assessorato di Tarozzi si caratterizzò per la continuità delle scelte già intraprese da Tega in merito all'introduzione dei due metodi didattici allora noti cioè agazziano e montessoriano. Notevole fu l'impulso quantitativo e qualitativo, affidato alla direzione di Antonio Amadori tra 1958 e 1961 dapprima e poi di Alberto Albertoni dal 1962⁴², noto per un suo commento ai programmi della scuola elementare del 1955 editi dalla Nuova Italia per la collana 'Educatori antichi e moderni'⁴³. Accanto al più anziano Albertoni, Tarozzi chiamò come consulente pedagogico Roberto Mazzetti, docente all'Università di Salerno, celebre per il suo multiforme impegno culturale nella Bologna degli anni Trenta e Quaranta nonché per gli studi sulla Montessori e sul socialismo utopistico, definito da Tarozzi stesso allora

una persona particolarmente esperta ed altamente qualificata per assolvere i compiti di collaborazione e soprattutto di consulenza e di specifica assistenza scientifico-pedagogica nel settore della Scuola materna⁴⁴.

41 O. Righi, *Dall'asilo alla scuola dell'infanzia*, cit., p. 70.

42 ASCB, Giunta, 19/12/1962.

43 A. Albertoni, *I programmi per la scuola primaria. Testo e note introduttive*, La Nuova Italia, Firenze, 1958.

44 ASCB, Giunta, 19/12/1962. Roberto Mazzetti (1908-1978), professore nell'Istituto 'Pier Crescenzi' di Bologna, fu legato alla scuola di Antonio Banfi, Luigi Russo, Ernesto Codignola e Giuseppe Lombardo Radice, poi collaboratore di Giuseppe Bottai al Ministero

Con Mazzetti – coadiuvato dal giovane Franco Bochicchio poi docente di Metodologia e didattica nella Facoltà di Magistero di Bologna⁴⁵ – si diffuse la differenziazione didattica dei due metodi, avviando contemporaneamente la formazione specializzata del personale docente comunale, l'ampliamento delle biblioteche scolastiche cittadine ed il coinvolgimento delle famiglie nei dibattiti scolastici⁴⁶. L'introduzione del metodo Montessori non fu indolore in città e il dibattito entrò anche nel Consiglio comunale, connesso agli aspetti tecnici legati al possibile trasferimento d'ufficio di maestre di scuola materna non abilitate nel metodo Montessori. L'occasione permise a Tarozzi di illustrare il suo programma cultural-pedagogico per le scuole materne e l'impulso da attribuire al metodo montessoriano

dunque il Comune di Bologna gestisce da oltre 50 anni le proprie istituzioni integrative della scuola che si articolano principalmente in educatori per ragazzi dai 6 agli 11 anni e in scuole materne per i bambini dai 3 ai 6 anni. Negli ultimi tempi tali istituzioni e in modo particolare la scuola materna hanno registrato un impulso notevolissimo, passando

dell'Educazione Nazionale e tra i redattori della Carta della Scuola del 1939, nonché autore di testi scolastici. Nel secondo dopoguerra fu provveditore agli studi in diverse città d'Italia, attento studioso dell'attivismo ed in particolare della Montessori (*Il fanciullo come padre dell'uomo* e *Il fanciullo educatore dell'umanità*, 1951; *I fanciulli rinnovano la scuola*, 1952) e soprattutto di Giuseppe Lombardo Radice (*Giuseppe Lombardo Radice tra l'idealismo pedagogico e Maria Montessori*, 1958) e del socialismo umanitario e utopistico di Fourier, Owen, Proudhon (*Assistenza e educazione in una società in trasformazione*, 1964). Dal 1956 al 1978 fu docente di Pedagogia all'Università di Salerno e dal 1962 al 1968 consulente pedagogico del Comune di Bologna. Su Mazzetti cfr. la voce redatta da G. Chiosso in *DBE* ora sul web <http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html>

45 Dipartimento di Scienze dell'Educazione 'G. M. Bertin' di Bologna, Biblioteca 'Mario Gattullo', Fondo 'Franco Bochicchio', Lettera di Ettore Tarozzi del 22/9/1971 in cui si attesta che Franco Bochicchio "negli anni 1963-1964, 1964-1965 e 1965-1966 ha coadiuvato il professor Roberto Mazzetti ordinario di pedagogia nella Facoltà di Magistero di Salerno, consulente pedagogico del Comune di Bologna. In particolare ha seguito, per il Comune di Bologna, le esperienze in atto in quegli anni, tendenti da un lato a verificare l'attualità del metodo Montessori e del metodo Agazzi e dall'altro a proporre una nuova sperimentazione nella scuola materna più legata alla problematica psicopedagogica della pedagogia contemporanea. In questo periodo ha anche collaborato alla costituzione dei Comitati genitori-insegnanti, ha tenuto una serie di conversazioni nei Quartieri, nell'ambito dei Febbrai pedagogici bolognesi, ha partecipato come relatore e/o organizzatore a diverse iniziative per la formazione del personale insegnante." Ringrazio il professor Franco Bochicchio, testimone privilegiato e partecipe di quegli anni di rinnovamento, della preziosa segnalazione.

46 O. Righi, *Dall'asilo alla scuola dell'infanzia*, cit., pp. 66-67.

da una media di 4000 iscritti nel 1958 e 1959 ad una media di 8000 iscritti nel 1963 e 1964. Si tratta di istituzioni del tutto particolari che rispondono a interessi sempre più vivi della didattica della società moderna e che sono fatti oggetto per la loro cura ed anche per la loro importanza numerica di attenzione e di studio da parte di un certo numero di docenti italiani e di ambienti culturali del nostro Paese in relazione all'esigenza di verificare, di sperimentare scientificamente concetti e valori pedagogici moderni. La scuola materna del Comune concepita un tempo solo in funzione della sua finalità benefica si è imposta oggi alla attenzione della opinione pubblica caratterizzandosi sempre più come istituto educativo; questo continuo ma lento processo di trasformazione dei contenuti ha richiesto da parte dell'Amministrazione uno sforzo notevole che si è tradotto negli ultimi anni in una serie di iniziative concrete quali ad esempio l'istituzione di un centro pedagogico, l'organizzazione di una serie di seminari di studio, di conferenze, dibattiti, convegni, pubblicazioni intesi in primo luogo a qualificare il corpo degli insegnanti attraverso una particolare preparazione specifica; il Comune si è fatto patrocinatore fra l'altro di un corso nazionale per l'abilitazione all'insegnamento nelle scuole secondo il metodo Montessori, tenutosi a Bologna dal gennaio al maggio di questo anno cui hanno partecipato molti insegnanti comunali, parliamo di centinaia ed è il corso a cui si riferiva prima il prof. Broccoli che è stato organizzato insieme dal Comune e dal centro nazionale sotto gli auspici del Ministero della Pubblica Istruzione. Contemporaneamente in queste ultime settimane l'Amministrazione ha promosso con la collaborazione dell'ONAIRC di Trento, che è uno degli organismi più qualificati in materia, un corso per l'insegnamento secondo il metodo Agazzi iscrivendo un altro gruppo di insegnanti. In secondo luogo ad attuare sul piano delle istituzioni nell'ambito dei propri compiti quelle riforme di struttura che dalla pedagogia moderna vengono indicate come unica soluzione del problema della scuola⁴⁷.

Tale programma prevedeva, per l'anno scolastico 1964-65, l'aumento da 8 a 30 delle sezioni montessoriane al fine di

dotare ogni quartiere della città di una scuola montessoriana, almeno, in attesa che ciò possa essere fatto altresì con una materna ad indirizzo agazziano, a mano a mano che si avrà personale all'uopo veramente qualificato⁴⁸.

47 ASCB, CC, 24/71964.

48 *Ibidem*.

Contemporaneamente dal 1962 l'Assessorato di Tarozzi dava vita all'iniziativa del 'Febbraio Pedagogico', il primo di una lunga serie di 'Febbrai Pedagogici' bolognesi, rimasti nella tradizione cittadina ancora nel ricordo ed avvolti in una sorta di mito. Si trattava di una serie di iniziative, convegni, incontri, seminari organizzati dall'Assessorato in varie parti della città per promuovere la riflessione a più voci sui temi dell'educazione e della scuola, avvalendosi della collaborazione di docenti universitari di varie sedi italiane (tra cui i medesimi segnalati nel Centro Pedagogico e non solo), ma anche insegnanti, direttori didattici, famiglie, politici e personale della scuola. Il primo 'Febbraio Pedagogico' fu avviato nel 1962 sul tema 'Indagine sui fini, i metodi, i contenuti, le tecniche dell'educazione' cui si collegarono lezioni sull'uso di tecniche e attività, conferenze, tavole rotonde sull'educazione attiva e rassegna sulle attività delle istituzioni estive del Comune⁴⁹. Nel 1963 fu dedicato a vari temi: il convegno nazionale di studio sull'edilizia per la nuova scuola media, alla luce della riforma della scuola media del 1962 e dell'indagine sul fabbisogno dell'edilizia scolastica avviato dall'Assessorato alla Pubblica Istruzione; conferenze su 'La scuola e la famiglia' con riferimenti alla storia dell'educazione dei genitori, all'educazione alla salute, all'educazione sessuale, alla scuola materna ed al giocattoli. Esito di tale Febbraio fu la monografia *Il bambino la famiglia e la scuola* con i testi degli interventi degli illustri relatori, docenti universitari – e non solo – di Bologna, Firenze, Brescia e di diversa formazione scientifica, specie psicologica (Renzo Canestrari), medica (Luisa Levi e Bice Libretti Baldeschi) e pedagogica, prevalentemente di aree laica (Ada Marchesini Gobetti sulla storia dell'educazione dei genitori, Francesco De Bartolomeis sugli aspetti psicologici del gioco, Marcello Trentanove sul valore pedagogico del gioco, Margherita Zoebeli sull'attività espressiva, Mario Gattullo sull'educazione affettiva e sociale, Raffaele Laporta sulle dinamiche di gruppo, Lamberto Borghi sull'educazione degli adulti, Lucio Lombardo Radice sulla formazione della mente), ma non solo (Aldo Agazzi sullo spirito dell'educazione familiare), oltre a due interventi del Direttore didattico comunale Alberto Albertoni rispettivamente sulle finalità e metodi delle scuole materne ed educatori e sui genitori e l'organizzazione del tempo libero dei ragazzi⁵⁰. Fu un evento importante di grande rilevanza sul piano nazionale, per la qualità dei relatori coinvolti e la ricchezza di iniziative anche collaterali, come la Mostra dei bambini del ghetto di Terezin,

49 "Il primo Febbraio Pedagogico Bolognese", in *Bollettino d'informazione dell'attività municipale. Supplemento a Bologna-Rivista del Comune*, n. 2, aprile, numero speciale, 1962.

50 Centro studi dell'Assessorato alla Pubblica Istruzione del Comune di Bologna (a cura di), *Febbraio Pedagogico Bolognese. Il bambino la famiglia e la scuola*, Galeati, Imola, 1963.

la Mostra del buon giocattolo e la Rassegna dell'editoria pedagogica, psicologia e didattica, che miravano a porre Bologna e l'amministrazione locale come luogo di elaborazione pedagogica e scientifica d'avanguardia.

Nel 1964 il terzo Febbraio Pedagogico Bolognese affrontò il tema della programmazione scolastica all'interno del comprensorio bolognese⁵¹ e quello dei rapporti scuola-famiglia, con tavole rotonde sui primi anni di vita del bambino, conferenze sulla maternità e paternità, sull'alimentazione infantile, sul gioco e giocattolo; le iniziative del terzo Febbraio Pedagogico videro una diffusione in città con ramificazione nei quartieri appena definiti dalla politica di decentramento avviata da Dozza nel 1960 e la nascita così di primi Comitati Genitori-Insegnanti, in grado di organizzare incontri anche nelle scuole con insegnanti, docenti universitari, direttori didattici ecc.⁵² La politica del decentramento locale nei quartieri proseguì con successo anche negli anni successivi, nella prospettiva di un legame sempre più attivo del rapporto scuola-società. Il quarto Febbraio Pedagogico fu centrato proprio sul rapporto scuola-società con oltre 200 incontri, conferenze, dibattiti, tavole rotonde sui temi delle malattie dell'infanzia, dei disturbi della personalità infantile, del valore del gioco, del metodo Montessori, delle istituzioni estive, dell'insegnamento scientifico ecc.

La prospettiva del quinto Febbraio Pedagogico si allargò alla dimensione internazionale tramite l'incontro con Abel Prieto Morales, viceministro dell'educazione della Repubblica di Cuba, evento attorno al quale furono organizzate tavole rotonde e conferenze allestite dai Comitati Scuola-Società (nuovo nome dei Comitati Genitori-Insegnanti) con circa 100 manifestazioni e dibattiti pubblici in 31 sedi diverse della città, che videro docenti di varie Facoltà universitarie di Bologna e di altre sedi, ed ulteriori esperti di educazione alla pace ed alla democrazia, di educazione alla Resistenza, di educazione laica e religiosa, di mass media, ecc. Incontri e tavole rotonde accompagnarono poi la Mostra dei progetti premiati nel Concorso nazionale di idee per la progettazione di massima di un complesso scolastico destinato a scuola

51 *Valutazioni e orientamenti per un programma di sviluppo della città di Bologna e del comprensorio*, Zanichelli, Bologna, 1964.

52 Sui Febbrai Pedagogici bolognesi, terminati nel 1985, ancora avvolti nel mito, manca una ricostruzione storico-critica; cfr. B. Ciari, "Bologna: esperienze e problemi", in *Riforma della scuola*, n. 8-9, agosto-settembre 1969, pp. 22-28; Comune di Bologna, Assessorato per la Pubblica istruzione di base, *Agenda del Febbraio Pedagogico Bolognese 1962-1975*, ciclostilato s.d. (ma 1976); Comune di Bologna, Assessorato per la Pubblica istruzione, *Bambini si diventa. Bologna: storia di una politica per l'infanzia. Anno internazionale del bambino, 18° Febbraio Pedagogico Bolognese*, s.d. (ma 1985).

secondaria di 1° grado bandito dal Comune di Bologna, nonché l'intitolazione di sei scuole materne a ragazzi caduti durante la Resistenza. Fu una mobilitazione cittadina intensa e ricchissima di eventi, non sempre ben accettata dalla minoranza consiliare, ma che condusse ad una sensibilizzazione civile nei confronti dei problemi educativi davvero straordinaria e certamente senza precedenti in città. Questa visibilità e apertura al confronto sui temi dell'educazione coincise con la straordinaria stagione di espansione quantitativa delle scuole materne e delle istituzioni integrative comunali, che vide moltiplicarsi i concorsi per l'assunzione in ruolo del personale e parificazione di trattamento economico e giuridico tra personale di ruolo definitivo e incaricati. L'Assessorato ritenne necessario formare ed aggiornare il personale in servizio e quello neoassunto: oltre ai primi Febbrai Pedagogici, tra 1960 e 1964 furono avviati corsi residenziali di aggiornamento ai metodi didattici, corsi per dirigenti delle istituzioni estive, seminari di studio, lezioni su temi specifici, corsi di preparazione professionale per bidelle tenuti da docenti universitari con circa 300 partecipanti "il primo esperimento in Italia"⁵³.

5. L'arrivo di Ciari e la pedagogia popolare

Il 22 aprile 1966 il Consiglio Comunale attribuiva ufficialmente l'incarico di Direttore didattico delle istituzioni educative comunali a Bruno Ciari. Egli era già famoso per la sua militanza nel Movimento di Cooperazione Educativa (noto come MCE), l'associazione dei maestri e maestre che dal 1951 si ispirava alla tecniche di Freinet e promuoveva 'dal basso' il rinnovamento della scuola elementare e della società, in una cornice politica di Sinistra⁵⁴. Ciari si era segnalato per la sua esperienza politica come partigiano e poi come assessore alla pubblica istruzione di Certaldo, suo paese natale in Toscana, dal 1952 al 1960. Nel 1961 aveva pubblicato il volume *Le mie tecniche didattiche* e rappresentava quindi la novità di un maestro provvisto della più innovativa esperienza pedagogico-didattica e della opportuna mobilitazione politica nel par-

53 O. Righi, *Dall'asilo alla scuola dell'infanzia*, cit., p. 68.

54 Sulla storia del Movimento di Cooperazione Educativa cfr. A. Pettini, *Origini e sviluppo della cooperazione educativa in Italia. Dalla CTS al MCE (1952-1958)*, Milano, Emme, 1980; G. Tamagnini, *Didattica operativa. Le tecniche Freinet in Italia*, MCE, 1965 (ora Junior, Bergamo, 2002); R. Laporta, O. Mele, R. Rizzi, *Alle origini del Movimento di Cooperazione Educativa*, CURTIS-Università, Chieti, 1994; R. Rizzi, *Pedagogia popolare. Un itinerario di ricerca e azione cooperazione. Memoria e identità di un Movimento innovativo di 'maestri. Note storiche sul M.C.E.*, Sandhi, Ortacesus, 2015.

tito comunista. La sua chiamata a Bologna era dovuta alla profonda stima personale di Tarozzi nei suoi confronti ed al desiderio di proseguire il rinnovamento pedagogico bolognese con la collaborazione di una personalità di analogo appartenenza politica – a differenza del più controverso Mazzetti – e con l'esigenza di caratterizzare ancor di più il modello pedagogico e scolastico bolognese come esemplare ed all'avanguardia nel panorama italiano dei Comuni 'rossi'. Come scrisse poi Ettore Tarozzi anni più tardi

non è che venendo a lavorare a Bologna in quanto Comune democratico, retto dalle forze di sinistra da tanti anni, Bruno si sia trovato di fronte ad un terreno fertile, solo da arare. Ha trovato delle zone d'ombra, ha trovato delle difficoltà, ha trovato dei sassi e dei macigni, a volte anche sul piano politico. Erano anni difficili, anni in cui l'ottimismo della volontà spesso doveva scontrarsi col pessimismo della ragione, cioè con le ferree leggi della disponibilità finanziaria dei bilanci, gli anni in cui per esempio si discuteva nell'ambito delle forze politiche, che reggevano la città, se si dovesse continuare a gestire certi servizi sociali, così allora si chiamavano le scuole del comune, o se invece le risorse comunali non dovessero essere impegnate per lo sviluppo economico della città stessa. Non era una discussione teorica, era una discussione che si riversava immediatamente nella realtà, nella pratica di tutti i giorni, nei mezzi, negli strumenti e Bruno si impegnò a fondo a livello politico per far vincere la tesi dell'impegno del comune, che doveva mantenersi nell'ambito delle istituzioni scolastiche, andare avanti come quantità e come qualità⁵⁵.

55 Centro Studi e iniziative B. Ciari (a cura di), *Bruno Ciari e la nascita di una pedagogia popolare in Italia*, Tip. Nazionale, Firenze, 1972, p. 61. Su Bruno Ciari (1923-1970) cfr. il profilo di L. Bellatalla in *DBE*, al link <http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html>. La bibliografia di e su Ciari è sterminata e necessita di una storicizzazione nuova, che esula tuttavia dagli obiettivi del presente lavoro. Si rinvia almeno Centro Studi e iniziative B. Ciari (a cura di), *Bruno Ciari e la nascita di una pedagogia popolare in Italia*, cit.; G. Chiosso, "Le «mediazioni» di Bruno Ciari", in *Pedagogia e vita*, 1, 1973-1974, pp. 21-34; C. Covato, "Pedagogia e politica nell'attività teorico-pratica di Bruno Ciari", in *Studi di storia dell'educazione*, 2, 1981, pp. 27-49; E. Catarsi, A. Spini (a cura di), *L'esperienza educativa e politica di Bruno Ciari*, La Nuova Italia, Firenze, 1982; L. Bellatalla, "La pedagogia dei maestri nel secondo dopoguerra", in *Ricerche pedagogiche*, 1991, 100-101, pp. 31-38; E. Catarsi (a cura di), *Bruno Ciari tra politica e pedagogia*, La Nuova Italia, Firenze, 1992; Id., *Bruno Ciari e la scuola degli anni Novanta*, La Nuova Italia, Firenze, 1992; L. Bellatalla (a cura di), *1968-1998. Ciari e Freinet. Un bilancio tra passato e futuro*, Ricerche pedagogiche, Parma, 1999; E. Catarsi (a cura di), *Bruno Ciari e il riordino dei cicli*, Edizioni del Cerro, Tirrenia, 2001. Su Ciari nel periodo bolognese cfr., in ordine cronologico, oltre agli stessi scritti di Ciari apparsi su "La riforma della scuola" e poi rifusi nelle sue opere, i contributi di L. Raparelli,

Con Tarozzi Ciari condivideva pertanto l'appartenenza politica ed ideologica, ma anche una visione più dinamica e politicamente impegnata rispetto ai precedenti direttori. Nei cinque anni della sua direzione didattica a Bologna (dal 1966 al 1970 anno della morte) Ciari utilizzò lo strumento dei *Febbrai Pedagogici* già collaudato come promotore della politica educativa e scolastica comunale, amplificando il tema del rapporto scuola-società con un più stretto rapporto tra cittadini e istituzioni educative nella fase della discussione, progettazione e gestione dei servizi. Per Ciari

il 'Febbraio' non è una manifestazione centralizzata, a fini di prestigio e di lustro, né vuole costituire una nuova iniziativa settoriale, che riguarda i 'tecnici', i professionisti dell'educazione. L'iniziativa implica, sì, tutti gli specialisti (medici, psicologi e neuropsichiatri, assistenti sociali, insegnanti, dirigenti...) ma si rivolge ad altri interlocutori e protagonisti: al tramviere e al metalmeccanico, alla donna di casa e all'impiegata; si rivolge insomma ai lavoratori, alle masse, alla periferia, non con intenti illuministici, di indottrinamento e di semplice informazione, ma di sollecitazione per una presenza attiva, per un contributo originale e critico che venga dalla base. In questa impostazione del febbraio c'era già l'idea fondamentale che il problema educativo non si risolve nel chiuso d'istituti che macinano al loro interno un sapere avulso dai problemi reali del

"Il febbraio pedagogico", in *Riforma della Scuola*, 8-9, 1975, pp. 42-44; M. Zecchini, *Pedagogia e psicologia dinamica. Aspetti della didattica di Bruno Ciari*, Lucarini, Roma, 1979; F. Alfieri, "Nel movimento di cooperazione educativa", in *Riforma della Scuola*, 9, 1980, pp. 19-28; F. Frabboni, "Bruno Ciari a Bologna", in *Cooperazione educativa*, 11-12, novembre-dicembre 1980, pp. 15-25; O. Righi, "Come ho conosciuto Bruno Ciari", in *Zerosei*, 2, ottobre 1980, pp. 6-8; L. Malaguzzi, *Con Bruno Ciari*, ivi, pp. 6-7; E. Catarsi, *Bruno Ciari: un maestro*, ivi, pp. 8-9; O. Righi, *Dall'asilo alla scuola dell'infanzia*, cit.; E. Tarozzi e R. Mazzetti in *Centro Studi e iniziative B. Ciari* (a cura di), *Bruno Ciari e la nascita di una pedagogia popolare in Italia*, cit., pp. 61-69; G. Bonomi, O. Righi (a cura di), *Una stagione pedagogica con Bruno Ciari*, Il Mulino, Bologna, 1982; E. Catarsi (a cura di), "Bruno Ciari e la scuola dell'infanzia testimonianze di Odette Righi", in *Infanzia*, 1, settembre 1983, pp. 5-11; F. Frabboni, "Il contributo storico della Cooperazione educativa per la promozione culturale del territorio", in E. Catarsi, A. Spini (a cura di), *L'esperienza educativa e politica di Bruno Ciari*, cit., pp. 51-78; F. Frabboni (a cura di), *La scuola incompiuta. La scuola dell'infanzia al bivio degli anni 80: il modello emiliano*, Franco Angeli, Milano, 1983; altri riferimenti in L. Guerra (a cura di), *Pedagogia "sotto le due torri". Radici comuni e approcci plurali*, CLUEB, Bologna, 2012; A. Lazzari, L. Balduzzi, "Bruno Ciari and 'educational continuity'. The relationship from an Italian perspective", in *Early Childhood and Compulsory Education, Reconceptualising the relationship*, London and Routledge Taylor & Francis Group, New York, 2013, pp. 149-173.

mondo: l'educazione è problema della società tutta intera, e la scuola dev'essere semmai un centro d'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 abbassate⁵⁶.

Di qui il consistente coinvolgimento delle famiglie, dei genitori, del personale della scuola a tutti i livelli nei dibattiti, conferenze, tavole rotonde nei quartieri sui temi dell'educazione e della scuola, in anni appunto 'di fuoco' come quelli della contestazione studentesca che richiamava ai valori della partecipazione, della collaborazione, della cogestione, di quella che oggi si definisce come 'cittadinanza attiva'.

Ciari condusse una battaglia a favore del tempo pieno per la scuola elementare, inteso come organizzazione del tempo-scuola capace di superare la formula del 'parcheggio' dei doposcuola/educatori precedenti per porsi come occasione di didattica laboratoriale in grado di aprirsi al territorio ed all'ambiente esterno alla scuola; una formula nuova, diversa, che fosse capace di oltrepassare la tradizionale didattica frontale e del silenzio dell'alunno per una scuola attiva, partecipata, democratica, rinnovata sul piano delle tecniche connesse alle didattiche delle discipline, su cui il Movimento di Cooperazione Educativa da tempo stava compiendo una ricerca importante, di cui Ciari stesso aveva dato conto come maestro nei suoi scritti. Il tempo pieno era uno degli aspetti di una visione della scuola ancora più dinamica ed *in fieri*, inserita da Ciari all'interno di un complessivo rinnovamento della scuola di base, ripensata anche in termini di cicli; una scuola di base capace di rivedere tutta la formazione iniziale dei cittadini, per ridurre le condizioni di disegualianza culturale e sociale di partenza ed offrire eguali opportunità di apprendimento e di vita. Di qui la progettazione di una scuola di base capace di accentuare il ruolo della scuola della fascia tre-sei anni, che proprio negli anni del Febbraio Pedagogico cominciava ad essere chiamata non più 'scuola materna' ma scuola dell'infanzia, nonostante la legge che introduceva la scuola materna statale nel 1968 e i successivi Orientamenti del 1969 continuassero a denominarla come 'scuola materna'. Si trattava di un ripensamento complessivo della politica educativa e scolastica dell'intera Giunta, probabilmente, che in quegli stessi anni condusse l'Assessorato all'Assistenza diretto dal 1967 da Adriana Lodi a promuovere con appassionata determinazione la battaglia già anticipata dal

56 B. Ciari, *Bologna: esperienze e problemi*, cit., p. 23.

suo predecessore Beltrame per gli asili nido a Bologna, e poi in Italia con la legge 1044 del 1971⁵⁷.

A livello di scuola dell'infanzia Ciari trovava a Bologna una realtà già in forte crescita quantitativa e in notevole ricerca e sperimentazione didattica, promossa fin dagli anni dell'Assessorato di Tega e poi con più vigore da Tarozzi e Mazzetti. Tuttavia la sua fiducia nel metodo Montessori non era totale e la provenienza dal Movimento di Cooperazione Educativa lo guidò alla ricerca di una scuola diversa, 'a nuovo indirizzo', capace di adeguare la metodologia e le tecniche freinetiane della scuola elementare alla specificità della scuola della fascia tre-sei anni da un lato e di rinnovare la gestione della scuola in direzione democratica e sociale dall'altro. Egli non intendeva proseguire nel solco tracciato da Tarozzi-Mazzetti a favore dei due indirizzi agazziano e montessoriano soltanto, come non troppo velatamente lo stesso Mazzetti – rimasto come vicedirettore didattico comunale fino al 1968 – espresse anni dopo nella sua testimonianza al Convegno di Certaldo su Bruno Ciari del 1980

io ho lavorato con Ciari in quel famoso comitato per la scuola di base insieme ad altri amici sparsi un po' in tutta Italia. Specie in quell'occasione io sono stato vicino al Ciari ed anche così, vivendogli accanto, mi faceva impressione quella sua gioia di vivere, quel suo entusiasmo, quella sua capacità creativa, quella sua ingenuità, quella sua aria distratta che era poi l'espressione della sua capacità fantastica, creativa, radicata in una larga capacità di simpatia umana [...] Ciari è stato veramente un personaggio. Io ho imparato qualche cosa da lui e credo di aver anch'io dato qualche cosa a lui come succede sempre nella vita. Un altro suo mito era la scuola a tempo pieno. Si è discusso molto su questo. Io ho insistito con lui sulla validità dell'esperienza montessoriana. È facile liquidarla, ma insomma è un grosso fatto vitale e mondiale. C'è ad esempio quel suo principio della concentrazione mentale e creativa del bambino, da cui nessun avanguardismo pedagogico può prescindere. Del resto Ciari ha cercato, soprattutto a Bologna, di approfondire un aspetto della via scolastica e umana che qui a Certaldo non aveva potuto fare. A Certaldo gli mancava l'esperienza della scuola materna, cioè dei bambini pri-

57 Sui nidi a Bologna cfr. T. Pironi, "Infanzia e famiglie al nido: alle origini di un'alleanza complessa", in M.G. Contini (a cura di), *Dis-alleanze nei contesti educativi*, Carocci, Roma, 2012, pp. 163-175; L. Campioni, F. Marchesi (a cura di), *Sui nostri passi. Tracce di storia dei servizi educativi nei Comuni capoluogo dell'Emilia Romagna*, cit., specie pp. 101-162 con la testimonianza di Adriana Lodi, anche in http://www.comune.bologna.it/storiaamministrativa/media/files/adriana_lodi_intervista_ok.pdf

ma dei sei anni, l'esperienza a monte della scuola elementare. A Bologna ha potuto fare questa esperienza con i bambini da tre ai sei anni, un'esperienza nuova per lui che lo portava su un nuovo terreno. Egli ha affrontato bene questa esperienza prima di tutto per la sua concezione democratica della scuola. Egli ha dovuto trasferire molti dei criteri della sua scuola elementare di Certaldo nell'ambito della scuola materna e portando anche nella scuola materna il tentativo dell'educazione sociale e mentale qui sperimentata. Ora io insistevo con Ciari nel richiamarlo a questa grande lezione di tutta la psicologia moderna sui primi anni del bambino, dalla nascita ai tre anni, e sulla tematica che una scuola di tutti non la facciamo se non nell'ipotesi che i condizionamenti culturali dei bambini siano tutti positivi⁵⁸.

Come ricordato anni più tardi anche da Odette Righi e Graziano Bonomi, collaboratori di Ciari, il nuovo direttore impostò ben presto

una sperimentazione nuova e completa nella scuola dell'infanzia (dal 1966-67); l'avvia concretamente nella scuola elementare (dal 1968-69); la indica per la scuola media (dal 1965-66); intuisce di doverla ricercare anche per gli asili nido⁵⁹

coniugandola con i dibattiti pubblici dei Febbrai Pedagogici con i lavori del Movimento di Cooperazione Educativa. Tra 1966 e 1970 i Febbrai Pedagogici furono in larga parte dedicati al tema della nuova scuola dell'infanzia, con convegni di studio, tavole rotonde, presentazione di diverse sperimentazioni del 'nuovo indirizzo', seminari per la produzione di materiale didattico apposito, gruppi di lavoro sul gioco, sul canto, sulla drammatizzazione, sulle letture e sui libri di testo ma anche dibattiti pubblici sui temi che interessavano la scuola e l'educazione di quegli anni, anni complessi caratterizzati dal *boom economico*, dall'espansione quantitativa della scuola e dell'istruzione di base e secondaria, nonché dall'applicazione della riforma della scuola media del 1962, dall'emanazione degli Orientamenti della scuola materna statale introdotta nel 1968, dalla *Lettera a una professoressa* di Don Milani e dalla contestazione studentesca.

Il sesto Febbraio Pedagogico (1967) vide lo sviluppo di un importante Convegno nazionale proprio sulla scuola pubblica per l'infanzia, i cui lavori furono articolati in quattro commissioni di studio, a cui parteciparono educa-

58 E. Catarsi (a cura di), *Bruno Ciari tra politica e pedagogia*, cit., p. 65-67.

59 O. Righi, G. Bonomi (a cura di), *Una stagione pedagogica con Bruno Ciari*, cit., p. 32.

trici, insegnanti, direttori direttrici, genitori, pedagogisti, psicologi, architetti e rappresentanti della società civile sui temi degli “aspetti istituzionali della scuola per l’infanzia (“in seguito si definirà meglio il concetto dichiarandola giustamente scuola *dell’infanzia*”⁶⁰), degli aspetti pedagogici-didattici, su quelli organizzativi e psicologici e sugli elementi sociali. Dai lavori delle Commissioni emergevano diversi aspetti comuni per la scuola dell’infanzia ‘a nuovo indirizzo’ che Ciari voleva promuovere: durata giornaliera possibile di 8 ore, massimo 15 o 20 bambini per sezione, sezioni omogenee con sistematiche aperture tra sezioni, piena titolarità e alternanza tra mattina a pomeriggio delle educatrici-insegnanti, arredo e nuova edilizia scolastica rinnovato ed adeguato all’idea centrale della gestione democratica e sociale della scuola, pieno coinvolgimento delle famiglie nelle scelte, introduzione di nuovi materiali non strutturati (giochi con l’acqua, con la sabbia, con i sassi, con la vegetazione) e con attrezzi adatti a sviluppare la motricità posturale e la coordinazione, nonché l’innovativo

uso di materiali strutturati (blocchi logici Dienes, numeri in colore Cuisenaire-Gattegno debitamente ingigantiti, blocchi multibase ecc.) che consentono, dopo un periodo di gioco libero, l’acquisizione di determinati concetti e capacità: le prime testimonianze sulla loro utilizzazione nella scuola per l’infanzia appaiono positive, anche se la loro sperimentazione è ancora agli inizi⁶¹.

Era auspicata altresì la formazione psicologica e sociale degli insegnanti e

la creazione di un ‘bollettino’ o di una rivista, per l’esame critico dei materiali ludici esistenti e per l’ideazione, progettazione e creazione di prototipi di nuovi materiali. A Bologna dovrebbe sorgere a questo scopo un centro di ricerca e di lavoro⁶².

Particolare ruolo ebbe il XVI Convegno nazionale del Movimento di Cooperazione Educativa del 1967 da cui emerse un importante documento, pubblicato da Bruno Ciari sulla rivista del Movimento cioè “Cooperazione Educativa”, poi postumo nel volume “La grande disadattata” ed ampiamente citato nella monografia di Odette Righi del 1979⁶³. In esso il gruppo di inse-

60 O. Righi, *Dall’asilo alla scuola dell’infanzia*, cit., p. 174.

61 Ivi, p. 249.

62 Ivi, p. 250.

63 B. Ciari, “Necessità di un nuovo indirizzo. Relazione presentata al XVI Convegno nazio-

gnanti di scuola dell'infanzia, dirigenti e amministratori coinvolti nella costruzione dell'idea di scuola dell'infanzia 'a nuovo indirizzo' definiva una sintesi programmatica che teneva conto delle finalità, dei rapporti scuola-famiglia, dell'organizzazione delle sezioni della scuola, del clima relazionale della comunità degli educatori, dello studio psicologico del bambino, degli aspetti della programmazione didattica. Quale finalità saliente era indicata la formazione di tutte le dimensioni della personalità (intellettuale, emotiva e affettiva, etico-sociale, ludica, espressiva). Attenzione importante era dedicata ai rapporti tra scuola e famiglia, in particolare alle modalità per favorire il distacco non traumatico del bambino all'ingresso nella scuola dell'infanzia, all'opportunità di incontri individuali con la coppia di genitori per ricostruire la storia di ogni bambino, favorendo la partecipazione dei genitori stessi alla vita della scuola come falegnami, elettricisti, sarte ecc., al fine di coinvolgergli nella gestione della scuola ed evitare forme di disimpegno e di disinteresse. Quanto all'organizzazione delle sezioni e della scuola il documento richiamava i lavori del Febbraio Pedagogico Bolognese del 1967 per la netta preferenza delle sezioni omogenee per età, anche se con molteplici occasioni di apertura, contatti, scambi, gruppi di lavoro tra bambini di età diverse; cruciale l'alternanza dei turni di ciascuna insegnante al mattino e pomeriggio per evitare differenze tra le docenti nonché la considerazione delle bidelle, "che noi preferiamo denominare assistenti"⁶⁴ come parte integrante del collettivo pedagogico per il loro ruolo assistenziale-educativo nella vita quotidiana delle sezioni. Importante la riflessione sulla comunità degli educatori, inteso come

modello vivente di rapporti umani che essa deve presentare ai fanciulli⁶⁵

in cui l'insegnante

di per sé rappresenta un modello, i cui attributi, anche i più esteriori, come il modo di camminare o di gestire, vengono progressivamente interiorizzati dai bambini; ma, se è importante la figura dell'educatore in

nale", MCE, Pesaro 3,4,5, novembre 1967, in *Cooperazione Educativa*, I, 1968, qui attinta da B. Ciari, *La grande disadattata*, a cura di A. Alberti, Editori Riuniti, Roma, 1973, pp. 209-218 e citato da O. Righi, *Dall'asilo alla scuola dell'infanzia*, cit. pp. 128-136.

64 B. Ciari, *Necessità di un nuovo indirizzo. Relazione presentata al XVI Convegno nazionale*, cit. qui attinta da B. Ciari, *La grande disadattata*, cit., p. 213, e in O. Righi, *Dall'asilo alla scuola dell'infanzia*, cit., p. 132.

65 Ivi, p. 213, citato in O. Righi, *Dall'asilo alla scuola dell'infanzia*, cit., p. 132.

sé, della sua dignità, della sua gentilezza nei rapporti di ciascun fanciullo, ancora più significanti sono i rapporti che si stabiliscono tra i vari membri della comunità pedagogica. Ove esista sempre un clima di comprensione, di amicizia autentica, di spirito collaborativo, di dignità per tutti, questo non può non costituire un modello di crescita anche per i bambini. La formazione di una comunità pedagogica effettiva non è cosa di scarso rilievo; occorre un'opera costante di comune ricerca, di studio, di costruzione. Il problema di uno deve diventare sempre il problema di tutti⁶⁶.

Sul piano della programmazione didattica la riflessione sulla scuola dell'infanzia a nuovo indirizzo traeva dalla metodologia del MCE l'approccio di fondo mirante a costituire nel bambino un atteggiamento positivo e stimolante nei confronti del sapere. Sul piano logico-matematico i riferimenti all'epistemologia genetica di Piaget per la formazione del concetto di numero, unitamente ai blocchi logici del Dienes e altri materiali didattici erano cruciali, mentre per l'area scientifica era centrale l'invito all'osservazione dei cambiamenti dell'ambiente naturale e grande importanza era assegnata all'educazione espressiva e linguistica. In quest'ultimo caso centrale era indicata l'osservazione delle scritte conosciute dai bambini, la conversazione in sezione, l'emergere di una parola o frase-modello su cui lavorare insieme ed anche scrivere in un giornalino con la tipografia o il limografo, sempre senza puntare alla precocizzazione degli apprendimenti in funzione della scuola elementare.

L'eco di questi lavori del MCE a Pesaro giunse anche nel settimo Febbraio Pedagogico Bolognese (1968) ed in particolare nel Convegno su "La scuola dell'infanzia e la formazione di base del bambino". Nella terza sezione dedicata a "Prospettive di sviluppo dei contenuti educativi" i coordinatori Bruno Ciari e Loris Malaguzzi, allora direttore delle scuole dell'infanzia di Reggio Emilia, richiamavano esplicitamente i lavori del gruppo nazionale MCE del novembre 1967, i cui contenuti sull'educazione linguistica e sull'apprendimento logico-matematico erano proposti come l'innovazione possibile nella scuola dell'infanzia 'a nuovo indirizzo' unitamente al tema della continuità pedagogica e didattica da 3 a 14 anni ed alla formazione culturale e professionale delle educatrici, ipotizzata più ampia rispetto alla sola fascia di età di loro stretta pertinenza. Le altre sezioni di lavoro del Convegno, che vide la partecipazione delle educatrici, direttori, direttrici e della cittadinanza, furono centrate sulla "struttura e funzione dell'arredamento" (coordinati dagli architetti

66 *Ibidem*, citato in O. Righi, *Dall'asilo alla scuola dell'infanzia*, cit., pp. 132-133.

Antonio Bonomi e Carlo Salomoni), sulla “medicina preventiva ed educazione sanitaria” (coordinati da Marino Finzi e Bice Libretti Baldeschi) e sul “rapporto psicologico tra il bambino e l’insegnante” (coordinato da Walter Battacchi e Gina Ferrara Mori).

Nel frattempo la promulgazione della legge 444 del 18 marzo 1968 sulla scuola materna statale impose all’opinione pubblica una maggiore attenzione sul ruolo ed identità della scuola 3-6 anni, accelerando sempre più il dibattito sul ripensamento dell’intero percorso della scuola dell’obbligo, con l’anticipo dell’obbligo scolastico al quinto anno di età, la revisione dei cicli con un biennio 5-6 anni obbligatorio ed un’espansione dell’asilo nido: su questi temi si esprimevano favorevolmente Roberto Mazzetti e Aldo Agazzi proprio pochi giorni dopo l’emanazione della legge suindicata nel Convegno ‘La scuola di base. Tradizione e rinnovamento’ interno al settimo Febbraio Pedagogico Bolognese⁶⁷, da cui scaturì il documento *Per la ricostruzione della scuola di base* curato dall’Assessorato alla Pubblica Istruzione di Bologna⁶⁸.

La definizione di una scuola dell’infanzia ‘a nuovo indirizzo’ prevedeva quindi una duplice nuova sperimentazione, sia di natura didattica –con nuove tecniche e materiali che giungevano dal MCE, ma anche dalle ricerche di psicologia dell’educazione – sia di natura organizzativa e gestionale della scuola, entrambe fortemente intrecciate. Il senso di tale intreccio era magistralmente definito dallo stesso Ciari in uno scritto del 1969 che definiva la sua linea pedagogica nel contesto bolognese

la linea pedagogica della nuova scuola dell’infanzia, che si era sperimentata in concreto, concepisce la scuola come ‘ambiente non continuativo di quello vissuto in famiglia, ma *alternativo*’. Questo concetto va ad investire criticamente la tradizionale concezione agazziana, per cui la scuola materna dovrebbe continuare ad estendere l’opera educativa della famiglia, modellandosi in fondo su questo e restando aderente all’ambiente di provenienza. Il significato essenziale di questo indirizzo, al di là di ogni fumosa teorizzazione, sta nel *‘lasciare le cose come sono’* nel bambino e nel suo mondo. La pedagogia montessoriana, d’altro canto, inventò un modello alternativo, che si contrapponeva a quello familiare per la sua struttura, i contenuti e i materiali; il modello è nato però con i connotati dell’eccessiva artificiosità, della rigidità, e soprattutto della

67 O. Righi, *Dall’asilo alla scuola dell’infanzia*, cit., pp. 276 e ss.

68 *Per la ricostruzione della scuola di base: Bologna*, giugno 1969, con introduzione di Ettore Tarozzi, Istituto Aldini-Valeriani, Bologna, 1969; cfr. G. Bonomi, O. Righi (a cura di), *Una stagione pedagogica con Bruno Ciari*, cit., pp. 57-58.

sostanziale chiusura verso la società, che può non distruggere quel che la scuola riesce ad edificare (quando riesce). Inoltre la cultura che sta alla base del metodo montessoriano (non parlo qui delle geniali intuizioni pedagogiche) già aveva in partenza finalità utilitarie, mirando a far conseguire ai fanciulli gli strumenti tradizionali del far di conto, del leggere, del conoscere nozionistico. Oggi, il curriculum montessoriano appare totalmente estraneo alle conquiste della scienza e della cultura più avanzata. La nuova scuola dell'infanzia si pone così come modello sociale e culturale in alternativa critica e costruttiva dinanzi al modello familiare, coinvolgendolo in pieno in una comune impresa. La cultura che essa propone, senza fare dello scolasticismo ma organizzando le condizioni di una conquista autonoma da parte del bambino, tende a sviluppare al massimo le capacità di astrazione, di generalizzazione, di operatività concreta, tagliando le più profonde radici della selezione classista. Le acquisizioni culturali non si vedono mai disgiunte dalle dimensioni emotive e affettive, e particolarmente dai valori politico-sociali di cui abbiamo parlato a proposito del collettivo degli adulti e della nascita di una 'coscienza di gruppo'. Gli elementi culturali non valgono mai di per sé, dunque, ma come aspetti di un quadro organico in cui sono basilari le motivazioni del fanciullo e le prospettive politiche e pedagogiche degli operatori adulti. Ma la scuola dell'infanzia non può essere fine a se stessa. Essa dev'essere il primo necessario grado di una scuola dell'obbligo ch'è totalmente da ricostruire, e che dovrebbe andare obbligatoriamente dai tre (o, provvisoriamente, dai cinque) ai sedici anni. Tutto il discorso che si è fatto per la scuola infantile vale anche per i gradi successivi. Del resto, i gruppi di genitori che hanno vissuto l'esperienza della partecipazione e della gestione al livello della scuola dell'infanzia, reclamano con forza il diritto di continuare anche nella scuola elementare questa esperienza, e rivendicano per i loro figli la continuità degli indirizzi il cui valore hanno compreso⁶⁹.

La dimensione della gestione sociale democratica era l'altro elemento centrale della scuola a nuovo indirizzo, intesa come democratizzazione del processo gestionale ed organizzativo, con un nuovo coinvolgimento delle famiglie, all'interno delle scuole, come condiviso e sostenuto politicamente anche dall'assessore Tarozzi in Consiglio Comunale nel 1969

la famiglia entra nella scuola di pieno diritto, partecipa allo studio ed alla soluzione dei suoi problemi più propriamente educativi e perfino, a

69 B. Ciari, *Bologna: esperienze e problemi*, cit., pp. 24-25.

volte, didattici, intravede il ruolo che l'istituto familiare, con i suoi nuovi connotati, può svolgere nel tempo presente. Nella gestione comune di insegnanti e genitori assumono rilievo problemi di fondo, da affrontare e risolvere, quali quello della democrazia dal basso, l'aspetto economico finanziario, l'aspetto pedagogico; sono i temi del nostro lavoro più vero in uno dei momenti più nuovi del rinnovamento, affascinante e trascinate giacché coinvolge, dentro e fuori la scuola, un mondo sempre più vasto⁷⁰.

La gestione sociale riguardava però anche il funzionamento interno del personale docente e non docente della scuola. Dopo la primissima fase sperimentale tra 1966 e 1969, specie dopo il gemellaggio del Comune con la città di Zagabria (1969) e la pubblicazione di un documento della direzione didattica comunale intitolato "Partecipazione-democrazia di base" nacque il concetto di 'collettivo pedagogico' per cui, secondo la ricostruzione di Odette Righi di qualche anno dopo

si proponeva che in ogni scuola si costituissero i collettivi pedagogici formati da insegnanti, bidelli e ogni altro operatore di una scuola; si indicavano compiti e funzioni di questi nuovi strumenti democratici che dovevano elaborare collegialmente la programmazione, le iniziative, la verifica del lavoro, senza mai ridursi a mero gruppo esclusivamente organizzativo. In tutte le occasioni di incontro venne esaltato il valore del gruppo, che aumentava nella misura in cui i valori dei singoli componenti venivano raccolti e ridistribuiti in un'azione di 'crescita i gruppo'; quindi senza appiattimenti né livellamenti di sorta⁷¹.

Il concetto e l'uso del termine 'collettivo' era una delle espressioni più significative dell'idea di gestione sociale della scuola, intesa come corresponsabilità totale di ogni componente della scuola

perciò essendo finito il periodo *dell'individuo isolato*, chiuso ed esclusivista, Ciari diceva che il gruppo degli adulti che avrebbe dovuto formarsi sarebbe stato un modello fondamentale di riferimento. Infatti parità, rispetto e aiuto reciproco fra gli adulti, assenza di *ruoli* privilegiati o su-

70 E. Tarozzi, *Situazione e problemi della scuola all'inizio dell'anno scolastico 1969-70*, Intervento nella seduta del Consiglio Comunale di Bologna del 13/10/1969.

71 E. Catarsi (a cura di), *Bruno Ciari e la scuola dell'infanzia testimonianze di Odette Righi*, cit., p. 7.

balterni, collegialità delle decisioni e delle programmazioni erano tutti valori positivi che il gruppo doveva assumere e saper esprimere: erano valori di fondo che i bambini avrebbero dovuto far propri⁷².

La gestione sociale proposta da Tarozzi e Ciari era una visione della società e della scuola davvero innovativa nella scuola italiana, non solo dell'infanzia, da estendere all'intera collettività del Comune di Bologna, come progetto politico ed insieme educativo, in cui la Giunta riconosceva

il ruolo dell'Ente locale quale deve essere e quale noi abbiamo cercato di prefigurare nell'organizzazione statuale e nell'organizzazione sociale, contemporanee. I problemi della democrazia nella scuola, della casa della scuola, dei cittadini che lavorano nella scuola⁷³

rivendicando altresì anche sul piano storico il ruolo primario degli Enti locali rispetto allo Stato centrale

nell'imminenza della costituzione dei Consigli regionali [...] l'ente locale chiede con forza [...] un mutamento anche nelle competenze, tale da accentuare il ruolo della comunità e dell'amministrazione comunale che ne è rappresentante e garanzia, nella possibilità di intervenire nella scuola pubblica di base, in tema di direzione generale, di contenuti educativi, di vita democratica [...] non si vuole con ciò tornare indietro rispetto alla vecchia legislazione, soprattutto alla legge del 1913 che toglieva ai comuni la responsabilità diretta della scuola obbligatoria di allora, né si vuole, appunto, negare il valore democratico della legge Daneo-Credaro, sostenuta dal movimento progressista del tempo; ma certamente questo provvedimento che avrebbe dovuto rappresentare il punto di partenza per il rinnovamento scolastico, fu solo il momento più avanzato della democrazia italiana di quegli anni, nella collaborazione tra stato ed ente territoriale. Si accentuò il dovere di provvedere alla scuola obbligatoria in modo giacobino, ma poi si accentrò anche tutto il potere decisionale e i nemici della legge, le forze conservatrici, ne ebbero vantaggio, risolvendo in un sol colpo le antiche battaglie tra Stato e Chiesa, tra idealismo e positivismo, coll'impadronirsi del potere materiale e con la sintesi, prima filosofica e poi politica, operata da Gentile. E quando si tornò a decentrare, fu l'autorità ad essere decentrata. Vec-

72 *Ibidem*.

73 E. Tarozzi, *Situazione e problemi della scuola all'inizio dell'anno scolastico 1969-70*, Intervento nella seduta del Consiglio Comunale di Bologna del 13/10/1969, cit.

chie cose, ma profondamente radicate nella realtà, per i guasti prodotti in modo indelebile e le rinunce e gli abbandoni che ne furono conseguenza. La storia degli enti locali italiani è sempre stata la storia di abdicazioni nei confronti della propria funzione e realtà educativa, ridotti a enti amministratori di gerarchie burocratiche, oberate di compiti e oneri puramente tecnici⁷⁴.

Si trattava di una più ampia e complessa 'pedagogia popolare' che intendeva realizzare una mediazione tra scuola attiva e democratica deweyanamente intesa – partecipazione attiva, collaborazione tra soggetti diversi, confronto costante – ed emancipazione dei ceti subalterni di matrice gramsciana, in una dialettica politica e culturale sempre *in fieri*, in cui i ceti operai soprattutto non erano intesi come puri destinatari della scuola del potere borghese ma promotori di una scuola di massa partecipata e di qualità. Di qui l'idea di educazione e scuola come luogo di azione di alunni, famiglie e docenti, in una visione e gestione sociale del processo educativo e scolastico, inteso come processo di partecipazione politica alla gestione della scuola stessa. Contenuti da insegnare-apprendere non rigidi, partecipazione di tutti gli attori dell'istruzione scolastica (alunni, genitori, insegnanti, personale della scuola) nella progettazione e gestione diretta, promozione dell'auto-gestione da parte della singola realtà di gruppo nella specifica istituzione (scuola dell'infanzia, campi solari, colonie estive ecc.) non erano intese tuttavia come spontaneismo o episdicità ma richiedevano una costante progettazione partecipata e condivisa; in questo senso la gestione sociale era intesa come attivazione della democrazia nel metodo e nelle finalità, dove il docente era inteso come motore principale di questa azione politico-educativa: una professionalità docente davvero 'alta' ed allora all'avanguardia rispetto alla tradizione della scuola, non solo italiana. Già nel 1969 Ciari dichiarava che

ove la nuova linea pedagogica ha mosso i primi passi (in una decina di scuole dell'infanzia, che probabilmente aumenteranno nel '69-70) la vita di gruppo e l'autogestione costituiscono una realtà, che deve ancora crescere e irrobustirsi, ma rappresenta un fatto irreversibile. Nessuno sottovaluta le difficoltà di questo processo, proprio perché esso tende a contrastare e superare vecchi abiti e strutture che ciascuno si è formato vivendo e formandosi in un certo modo nella scuola e nella società tradizionale⁷⁵.

⁷⁴ *Ibidem*.

⁷⁵ B. Ciari, *Bologna: esperienze e problemi*, cit., p. 2.

Per realizzare questo complesso progetto, decisamente *in fieri*, fu centrale considerare il problema della formazione degli insegnanti, cui Ciari e l'Assessorato dedicarono grande attenzione. Non più corsi vari diffusi fin dagli anni Cinquanta per i maestri, di breve durata e di svariati argomenti ma senza una visione d'insieme, utili spesso ad accumulare punteggio per le graduatorie nei concorsi. L'Assessorato promosse direttamente la formazione degli insegnanti ed operatori dei servizi educativi e scolastici comunali. Stages residenziali a Cesenatico, seminari di studio, corsi di aggiornamento di logica, linguistica, matematica, astronomia, problemi di alimentazione, psicologia, canto, danza, attività espressive e tecniche didattiche del MCE furono organizzati "a catena"⁷⁶ per gli insegnanti dall'Assessorato in collaborazione con l'Università di Bologna e col Movimento di Cooperazione Educativa, come quello affidato al professor Raffaele Laporta, Anna Fantini, Mario Lodi e Giuseppe Tamagnini sul testo libero, sul limografo, sulla tipografia e le altre tecniche espressive in linea con l'MCE nel 1968⁷⁷.

Sul piano della specifica scuola dell'infanzia Tarozzi e Ciari optarono per una formazione 'a cascata' cioè l'aggiornamento di 15 insegnanti di scuola materna comunale, che avrebbero dovuto partecipare al seminario organizzato da Ciari con la consulenza dell'Istituto di Pedagogia della Facoltà di Magistero di Bologna; queste poche 15 insegnanti, a loro volta, avrebbero poi dovuto "collaborare in qualità di animatori ai seminari e corsi che si terranno nei prossimi anni scolastici"⁷⁸.

La morte di Ciari, nel 1970 costituì inevitabilmente un duro colpo a questo progetto di rinnovamento pedagogico-didattico e politico-sociale. L'Assessore all'Istruzione Ettore Tarozzi, in carica fino al 1975, preferì evitare la sostituzione di una figura così carismatica e importante da apparire allora insostituibile. Apparve più prudente e opportuno, proprio per proseguire la linea di Ciari-Tarozzi, rafforzare i rapporti con la Facoltà di Magistero di Bologna. Ciari fu così l'ultimo direttore delle istituzioni educative nella storia del Comune di Bologna. Nel 1971 fu costituito il Gruppo di Direzione Didattica composto dai pedagogisti Milena Manini, Simonetta Andreoli, Donatella Beltrami, Concetta Baldacci e Anna Di Giorgio, dalla psicologa Anna Teresa Grilli e dalla maestra Odette Righi. Il Gruppo era coordinato dai professori Piero Bertolini e Franco Frabboni dell'Istituto di Pedagogia dell'Università di

76 O. Righi, *Dall'asilo alla scuola dell'infanzia*, cit., p. 171.

77 ASCB, Giunta, 30/12/1967, approvato in CC il 12/3/1968.

78 ASCB, Giunta, 29/4/1969.

Bologna⁷⁹ che immediatamente diede vita al primo di numerosi corsi di aggiornamento per le insegnanti di scuola comunale dell'infanzia, a siglare l'importanza del rapporto "tra scuola militante ed Università"⁸⁰. Nasceva così nel 1970-1971 l'idea e la pratica dell'equipe di coordinamento pedagogico nel Comune di Bologna, così argomentata dallo stesso Tarozzi

la direzione didattica in senso tradizionale, cioè con funzioni burocratiche e amministrative, è finita per sempre. Non vogliamo infatti una direzione didattica dai compiti rigorosamente precisati da leggi e da regolamenti secondo vecchi e decrepiti schemi. Consideriamo la partecipazione verso la gestione sociale come una forma di educazione permanente; alla stessa stregua, consideriamo l'equipe di coordinamento pedagogico come una forma di lavoro, di ricerca, di studio, di verifica permanente⁸¹.

In un'ottica di continuità restarono comunque in azione i più stretti collaboratori di Ciari nei diversi settori di sperimentazione, tra cui Odette Righi, Graziano Bonomi, Franchino Falsetti ed il gruppo di insegnanti che avevano partecipato attivamente a quella sperimentazione didattica e politica, i quali diedero vita anche al progetto di un Centro di iniziativa 'Bruno Ciari', solo in seguito poi trasferito a Certaldo. Di lì a poco, nel 1973 nacque la rivista "Infanzia" diretta da Piero Bertolini – condirettore Franco Frabboni – che intendeva rilanciare e promuovere la scuola dell'infanzia, non più 'materna', in modo che fosse "realmente alternativa"⁸² alle forme esistenti e sperimentale, secondo la linea già inaugurata da Bruno Ciari, avviando una nuova stagione

79 Comune di Bologna, Centro di Documentazione Ri.E.Sco, Faldone 10° Febbraio Pedagogico Bolognese, Lettera di Ettore Tarozzi del 5 aprile 1971 che annuncia la nascita dell'equipe di direzione didattica.

80 Comune di Bologna, Centro di Documentazione Ri.E.Sco, Faldone 10° Febbraio Pedagogico Bolognese, Lettera del Capo Ripartizione Franca Farinatti del 3 aprile 1971, la citazione tra virgolette riferisce le parole di Piero Bertolini nella presentazione del Corso.

81 Comune di Bologna, Assessorato alla Pubblica Istruzione, *Orientamenti di lavoro della scuola comunale dell'infanzia*, Bologna, Sezione Arti Grafiche dell'Istituto Aldini-Valeriani, s.d. (1971?), pp. 13-14.

82 P. Bertolini, F. Frabboni, "Per una scuola dell'infanzia realmente alternativa", in *Infanzia*, 1, ottobre/novembre 1973, pp. 4-10; P. Bertolini, "Sul carattere sperimentale della nuova scuola dell'infanzia", in *Infanzia*, 2, 1973, pp. 3-7; G. M. Bertin, "La scuola materna oggi e la pedagogia alternativa", in *Infanzia*, 3, febbraio 1974, pp. 3-7, P. Bertolini, "A proposito del collettivo scolastico", in *Infanzia*, 3, febbraio 1974, pp. 16-20; Id., "Ancora sul collettivo scolastico. Difficoltà e problemi", in *Infanzia*, 4, aprile 1974, pp. 15-20.

di rapporti tra scuola militante, Università di Bologna e amministrazione comunale, che dagli anni Settanta si allargò alla dimensione regionale, con la nascita dell'Istituto Regionale per l'Apprendimento, più noto come 'IRPA'.

6. Virginia Predieri tra macro e microstoria

Quando Bruno Ciari giunse a Bologna, Virginia era una delle tante maestre di scuola materna uscite dalle persecuzioni del fascismo e dalla guerra, con il desiderio di costruire un mondo nuovo e di emanciparsi attraverso il lavoro, come molte altre donne diplomate dell'epoca, negli anni del *boom* economico e delle complesse trasformazioni della scuola e della società italiana. Maestra supplente nel Comune di Bologna, colse ben presto l'esigenza di migliorare la propria preparazione, anche in vista di possibili concorsi, conseguendo numerosi attestati nei più disparati corsi durante gli anni Cinquanta e Sessanta, tra cui quelli nel metodo agazziano e montessoriano. Attingendo alle pagine autobiografiche raccolte nella sezione antologica di questo volume, si possono evincere le emozioni e paure della maestra alle prime armi nella costruzione della relazione educativa ed i passaggi della sua avventura professionale negli anni di Ciari a Bologna

le motivazioni di una scelta pedagogico-didattica vanno ricercate nella propria storia di educatore e nell'evolversi della propria professionalità. Dopo tanti anni di insegnamento è difficile parlare delle prime incertezze, so di averne avute tante, e di averle superate faticosamente con il lavoro e nelle verifiche di quello che facevo. Ma c'è una difficoltà che ancora ritrovo nelle mie giornate di lavoro e che all'inizio mi angosciò per lungo tempo: il timore di non riuscire ad instaurare un rapporto con i bambini. Quando cominciai ad insegnare ero in continua analisi del mio modo di parlare, del mio modo di agire. Mi chiedevo spesso "chissà se i bambini mi hanno capito, chissà se sono in grado di capire i loro bisogni?" Queste incertezze mi facevano perdere di vista tutto il discorso sui fini e le motivazioni del mio lavoro. Che senso ha porsi dei fini quando non esiste la certezza di comunicare e di capire? Infatti, mi sembrava di non riuscire a costruire alcuna cosa, mi dicevo, "devo trovare la strada giusta per instaurare un rapporto" e intanto mi sentivo come un muto che parla solamente a se stesso.

Giocavo, raccontavo, mi divertivo con i bambini, ma il dubbio rimaneva. Poi a poco a poco, soprattutto quando smisi di fare supplenza ed ebbi la mia sede, dalla simpatia e dalla partecipazione dei bambini, scoprii che il mio modo di essere e il mio linguaggio si erano modificati e riuscivano a comunicare. Per lungo tempo ho continuato a consolidare la

mia esperienza nella ricerca di un rapporto, con letture, modifiche continue del mio comportamento, e verifiche giornaliere su ciò che io ed i bambini eravamo riusciti a direi ed a fare assieme. Nella vita scolastica è il rapporto che decide la validità dello stare assieme. Questo vale anche nella vita privata, infatti, solo dopo aver instaurato un giusto rapporto diamo il nostro consenso, la nostra fiducia e la nostra simpatia. Acquistata una minima e relativa sicurezza nel rapporto “adulto-bambino”, dico minima e relativa sicurezza, perché un problema sempre presente nella vita di un educatore, che si ripete tutti gli anni, anzi per essere più esatti, tutti i giorni. Spesso verificando il lavoro di una giornata mi chiedo: Chissà se ho capito “Andrea”, se sono riuscito a dare una risposta giusta al suo bisogno? Nel ripensamento a volte ritrovo sicurezza, a volte, invece, la certezza che il giorno dopo dovrò recuperare molte cose.

Comunque è già una sicurezza per un educatore acquisire la consapevolezza, che il rapporto “adulto-bambino” è un aspetto della propria professionalità, che va continuamente costruito e verificato, con se stessi, con le colleghe, con i genitori e con l'aggiornamento.

Raggiunta questa responsabilità professionale ho cominciato a pormi tante altre domande. Quali sono i fini del mio lavoro? Quali obiettivi devo pormi? È sufficiente raccontare favole, fare giochi tradizionali, aiutare i bambini nei loro bisogni, promuovendo solo attività educative e di socializzazione, o devo pormi anche altri obiettivi? (*infra* pp. 119-120).

Dal 1964 al 1967 Virginia era maestra nelle scuole ‘Tommasina Guidi’ insieme alla collega Anna Selva. Non si trattava di una scuola qualunque ma di una di quelle scelte dall'amministrazione comunale come ‘pilota’ per l'introduzione del metodo Montessori’, considerato il possesso del titolo da parte delle due maestre. Così raccontava Virginia di quella scelta pedagogico-didattica condivisa ed attuata allora

a quei tempi gli ideali montessoriani mi affascinarono. La concezione evangelica della formazione di un uomo che dà tutto se stesso per il bene dell'umanità, era un grande traguardo [...] Altra intuizione montessoriana che mi fece trovare motivazioni valide per il mio lavoro fu il grande valore che la Montessori diede alla vita psicologica, biologica e antropologica del bambino, mettendo in evidenza le grandi capacità di assorbimento del bambino da 0 ai 6 anni e le grandi conquiste di autonomia che egli compie in questo periodo. Da qui l'importanza di un ambiente stimolante e di una educazione percettiva. “I sensi a servizio della mente”, quindi la necessita di costruire le condizioni migliori, perché il bambino possa giungere più facilmente alla conquista della propria autonomia e del sapere. Il fare (lavoro montessoriano) come

mezzo di conoscenza. Anche la scuola nuova è scuola del “fare”, ma un fare diverso, più aderente alla realtà che ci circonda e alle esigenze del bambino, e soprattutto un fare tutti insieme (*infra* p. 120).

L'arrivo di Ciari a Bologna fu un fulmine a ciel sereno. L'attività di formazione, aggiornamento, progettazione condotta dall'Assessorato attraverso la figura di Ciari coinvolse direttamente Virginia e la generazione di maestre della scuola materna bolognese che vollero partecipare a questo processo di rinnovamento della scuola. Con Anna Selva fece parte di quel

gruppo di insegnanti comunali che durante l'anno scolastico precedente si erano raggruppate intorno a Ciari avviando un lavoro di ricerca, approfondimento e rinnovamento della loro attività, rappresentanti dei vari indirizzi metodologici a Bologna⁸³.

Virginia partecipò anche ai lavori dell'ottavo Febbraio Pedagogico Bolognese del 1969 insieme ad Anna Selva, che riferì sui lavori di un gruppo di studio interno al convegno nazionale “Organizzazione ambientale della scuola dell'infanzia. Struttura e funzione”⁸⁴. La scuola ‘a nuovo indirizzo’ promossa da Ciari trovò proprio nelle insegnanti più preparate il desiderio di rimettersi in discussione, anche là dove la qualità didattica era già elevatissima, come nelle scuole a indirizzo montessoriano, che Ciari mantenne in vita solo in parte, proponendo appunto un ‘nuovo indirizzo’. Così Virginia raccontava anni più tardi

Ciari trovò una Bologna assai diversificata nell'attuazione delle metodologie, e il suo interesse si soffermò inizialmente sulla Scuola Guidi, che, a quel tempo, era ad indirizzo Montessoriano; in un primo tempo non riuscì a coinvolgerla come plesso, quindi fece riferimento ad una sola Sezione nella quale iscrisse anche i suoi bambini, Marco e Nicoletta. Cominciò per noi un lavoro molto intenso, con colloqui durante i quali Ciari ci spiegava il suo modo di concepire una scuola veramente formativa per i bambini. Nella Sezione della Scuola Guidi si sperimentò, in prima istanza, il confronto di una ideologia pedagogica e didattica in forma dialettica e critica. Quindi, uno scambio continuo di opinioni, at-

83 O. Righi, *Dall'asilo alla scuola dell'infanzia*, cit., p. 128.

84 S.A., “Struttura e organizzazione della scuola dell'infanzia aperto con un convegno e una mostra l'8° Febbraio Pedagogico Bolognese”, in *Il Comune di Bologna. Notiziario settimanale*, IX, 12, 17 marzo 1969, pp. 1-8.

teggimento irrinunciabile, secondo Ciari, per un educatore. Egli ci stimolò moltissimo nella nostra professionalità, incoraggiandoci nelle nostre convinzioni sul tema pedagogico e offrendoci modi e mezzi per conoscere altre teorie, ragionare su diversi obiettivi e aumentare le nostre conoscenze. Insieme a lui facemmo molte letture: Piaget, Bruner, De Bartolomeis, Vygotski, ecc.” (*infra* p. 128).

Quella di Virginia fu dunque una formazione ‘in servizio’, quasi in aula... era la maestra dei figli di Bruno e Marcella Ciari, disposta a mettersi in gioco sul piano professionale, con l’avventura di nuove letture connesse al rinnovamento psicopedagogico del costruttivismo di allora. A questa sfida non si sottrasse, ma anzi offrì tutta la sua disponibilità a discutere e mettersi in gioco

quando Bruno Ciari venne per la prima volta nella nostra scuola, trovò una sezione montessoriana già aperta alla sperimentazione di nuove tecniche di lavoro. Infatti, erano già stati inseriti il disegno, la drammatizzazione e l’interpretazione mimica di brani musicali. In seguito, in questo nuovo modo di fare scuola trovai le motivazioni pedagogiche e politiche più valide alla mia professionalità. In opposizione alla concezione individualistica montessoriana lo scoprii che la scuola può aprirsi ai bisogni dei bambini, con una visione più larga, che si estende al mondo esterno ed alla società in una scelta pedagogica e politica, in cui si possono creare le premesse per futuri uomini consapevoli e democratici, dove ogni educatore, cittadino, genitore può contribuire alla formazione di un uomo che conta nella vita del Paese, è stata, ed è tutt’ora a distanza di dieci anni, la motivazione principale della scelta che ha profondamente modificato il mio operare nella scuola (*infra* p. 121).

La ricerca pedagogico-didattica di quell’anno scolastico 1966-67 nella scuola ‘Guidi’, raccontata nella sezione antologica del presente volume, non intendeva abbandonare del tutto i materiali montessoriani, quanto ampliarne il loro uso, sotto la regia attenta di Ciari stesso

nella nostra Sezione ci fu un nuovo modo di usare il materiale montessoriano che avevamo in dotazione. Fummo concordi nel riconoscere l’importanza di questo materiale unito a nuove tecniche introdotte e tutto ciò racchiuso in un grande discorso di collegamento con la realtà. Allora operavamo in una Sezione eterogenea con 49 bambini (molto diversi erano i criteri di iscrizione alla scuola perché diverse erano le motivazioni che sostenevano la scuola stessa). La media frequentante era di 45 bambini al mattino e circa 38 al pomeriggio. Ciari, quasi giornal-

mente, verificava con noi l'esito di ciò che avevamo precedentemente programmato, poiché queste sperimentazioni dovevano essere estese ad altre scuole nel momento in cui se ne fosse riconosciuta la validità in campo pratico. Per noi il tema dominante per tutta la strutturazione del discorso didattico e delle conseguenti tecniche, era l'esprimersi nel rapporto di gruppo, l'esperienza del singolo, le esperienze fatte insieme, la cooperazione. Quindi lo stabilirsi di centri di interesse derivanti da conversazioni o da esperienze pratiche e da questo la produzione di materiale percettivo come la frase tecnica iniziale per l'apprendimento della lettura, poi i giochi di nomenclatura, le ricerche, le scoperte, fatte anche con la lente contafili, i testi liberi, le invenzioni di linguaggi, i giochi di rima, le grandi illustrazioni che diventavano poi schede di lettura, le registrazioni perché il bambino potesse riascoltarsi, materiali sensoriali e logici, blocchi del Dienes, Gattegno, classificazioni, relazioni, giochi logici operativi e verbali, giochi di spazio e tempo, giochi di topologia, giochi ritmici, ascolto della musica. Facemmo una sperimentazione collegando l'ascolto della musica, l'attività pittorica e l'invenzione di racconti. Le attività espressive furono molto stimolate nei bambini dando una gamma assai vasta di tecniche che potevano essere messe in coesione fra loro come: drammatizzazione, invenzioni di storie, pittura, disegno, collages, ritaglio, burattini, osservazione dell'ambiente e sua interpretazione, manipolazioni con la creta, stampa fatta con vari strumenti, ecc. Le attività espressive e l'osservazione dell'ambiente furono un lungo lavoro di ricerca insieme ai bambini e di collegamento con le attività linguistiche e logiche. Questa impostazione fu utilizzata per un lavoro di intersezione che si poneva lo scopo di creare dei momenti di lavoro di gruppi omogenei. Ben presto questo nuovo modo di gestire la scuola coinvolse altre persone che, attraverso il rapporto dialettico che Ciari aveva sviluppato in noi, e con le loro capacità continuarono il discorso di alternative didattiche e pedagogiche e di tecniche. Questo venne effettuato con incontri sistematici presso l'Assessorato e con periodici corsi di qualificazione (*infra* pp. 129-130).

Non si trattava soltanto di una sperimentazione di nuovi materiali didattici provenienti dalla ricerca didattica coeva (insiemistica, blocchi logici ecc.) ma di una visione ben più ampia dell'educando, della scuola e del ruolo dell'insegnante, come lei stessa raccontava anni più tardi

solo più tardi capii la differenza tra queste concezioni e l'altra, proposta da Bruno Ciari, più aderente alla realtà dell'uomo e ai suoi bisogni veri, non imposti. L'uomo che costruisce se stesso, che modifica la realtà assieme agli altri per migliorare le condizioni di vita dell'umanità, è un traguardo ben più importante per l'evoluzione umana. Lo spirito scien-

tifico che la Montessori introduce nella scuola, sia nell'osservanza psicologica del bambino che nella formulazione scientifica e graduale dei processi di apprendimento, è ancora oggi per me un'ottima formazione mentale, per la programmazione di processi cognitivi e per la costruzione dei materiali didattici. Quello che vi è di nuovo e di vero, è la concezione di una didattica più aderente agli interessi del bambino, con conseguente costruzione di materiali sempre scientifici, sempre graduali, ma in continuo rinnovamento in relazione alle diverse richieste del bambino (*infra* p. 120).

La scoperta del bambino ora diventava la scoperta del mondo sociale in cui il bambino era immerso, un ambiente naturale e un territorio socio-culturale che doveva costituire, per Ciari e l'accezione attivistica del Movimento di Cooperazione Educativa, un imprescindibile luogo educativo della stessa attività didattica. Così recepiva anche Virginia

ora è il bambino e il suo contesto sociale a determinare la programmazione e le attività della scuola. È l'ambiente in cui vive motivo di ricerca e lavoro scolastico. Sarà il bambino che indicherà gli argomenti che più lo interessano, e l'insegnante sarà l'animatore nei diversi momenti educativi e cognitivi. In questo modo nasce e si sviluppa una scientificità in continua evoluzione: non esiste più un materiale preconstituito con dei percorsi cognitivi fissi, sarà l'insegnante in continuo atteggiamento di ricerca per la costruzione di materiali inerenti ai filoni di lavoro e ai processi di apprendimento del bambino. La stessa cosa avverrà per i bambini, che si abitueranno a formulare ipotesi di ricerca per i loro argomenti, seguiranno le scoperte fatte con raccolte di cose e con materiali, che ricostruiscono l'iter delle loro scoperte. Attraverso questi materiali ci sarà la verifica delle ricerche fatte ed in più saranno di stimolo per altre possibilità di ricerche (*infra* p. 120).

Si coglie la lezione della 'Logica, teoria dell'indagine di Dewey riletta ed interpretata dall'MCE e da Ciari, in maniera concreta, pratica, didatticamente possibile nel contesto scolastico e sociale del tempo, come esemplarmente reso noto in quegli anni anche da Anna Fantini, Albino Bernardini, Aldo Pettini, Fiorenzo Alfieri e Mario Lodi a livello di scuola elementare. Fu solo Ciari però, per le circostanze in cui si trovò ad operare, a sperimentare tali tecniche didattiche nella scuola dell'infanzia, adeguandole alle indicazioni psicopedagogiche emergenti da Piaget, Bruner e Vygotsky, trovando la mediazione concreta e 'di fattibilità' proprio nel gruppo di insegnanti che con lui vollero collaborare, in una sinergia importante. Anche Virginia offrì la mediazione straordinaria della 'didattica in azione', partecipando attivamente a tutti i corsi ed

incontri organizzati dal nuovo direttore, non senza un costante lavoro di riflessione critica

in questo contesto Ciari propose la sperimentazione di nuove tecniche didattiche. Furono necessari alcuni mesi di discussione prima di capire e di accettare le nuove idee, che egli portava nella scuola dell'infanzia (*infra* p. 121).

Anche l'altro punto forte del 'nuovo indirizzo' cioè la gestione sociale della scuola, promossa nei Febbrai Pedagogici e nei Comitati Scuola-Genitori, fu accolto con entusiasmo da Virginia, come emerge dalle sue pagine autobiografiche

solo quando riusciremo a condurre una gestione sociale (collettivo degli operatori, genitori, forze sociali) in maniera responsabile senza personalismi, atteggiamenti qualunquistici o intellettualistici, si favorirà un reale rinnovamento della scuola (*infra* p. 122).

anche negli anni dopo i Decreti Delegati del 1974

nella Scuola, nonostante la tentata Gestione Sociale e gli Organi Collegiali, non si è ancora riusciti a creare una vera cooperazione educativa-culturale con la famiglia, per la scarsa volontà delle Istituzioni ed il disimpegno dei genitori che delegano il proprio ruolo alle Insegnanti (*infra* p. 138).

cogliendo altresì la valenza, nell'orientamento della scuola 'a nuovo indirizzo' dell'approccio inclusivo rispetto alla presenza di bambini con handicap e/o difficoltà, dovuto alla peculiare costruzione del rapporto tra scuola-famiglia e società

se si vuole parlare di "valore del rapporto", questo andrebbe ricercato in un maggiore equilibrio nell'inserimento dei bambini diversi. È certamente indispensabile un aiuto tecnico per recuperare bambini con problemi, ma a volte si esagera con autolesionismi, discussioni, recupero di esperti. Tutto ciò, crea un clima che non va a beneficio del bambino, e, spesso succede, che non solo il "diverso", ma anche il "caso sociale" vada alla scuola elementare già "bollato". È qui che andrebbe ricercato il giusto rapporto. La scuola di rapporto si ha quando non si sente più che c'è il caso, pur prevedendo una programmazione di lavoro che tenga conto dei diversi recuperi (*infra* p. 123).

La morte di Ciari fu uno *choc* per tutti in città, probabilmente anche per Virginia Predieri. Come già anticipato, l'Assessorato all'istruzione stabilì che da allora non ci sarebbe stata 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. Gli anni successivi furono anni complessi sul piano personale: Virginia si sposò con Luciano Capelli nel 1972 e diventò madre di Raffaella nel 1973, con un comprensibile maggiore impegno familiare; non mancò di sottolineare di quegli anni, sul piano professionale, che

la morte prematura di Bruno Ciari non ha permesso la diffusione dei contenuti e delle tecniche da Lui proposte; solo dov'è stata iniziata la sperimentazione il lavoro è continuato, e si è arricchito e completato in seguito alle scoperte di nuove realtà esistenziali e di apprendimento del bambino (tecniche di conoscenza, psicomotricità, linguaggi non verbali; ecc.) (*infra* p. 118).

Virginia collaborò alla nascita del Centro di iniziativa 'Bruno Ciari' nei primi anni Settanta ed alla stesura del volume 'Una stagione pedagogica con Bruno Ciari' curato da Graziano Bonomi ed Odette Righi per poi defilarsi, certamente anche per ragioni familiari. Continuò comunque la sua attività didattica all'insegna del 'nuovo indirizzo' presso le scuole 'H.C. Andersen', con nuove colleghe, partecipando al Convegno di Certaldo in memoria di Bruno Ciari nel 1980 e concludendo la sua carriera con le dimissioni spontanee il 19 novembre 1986. Alla famiglia lasciò il dattiloscritto delle attività didattiche, svolte in anni diversi, che costituisce una buona parte della sezione antologica qui presente nel volume. Si tratta di una documentazione conservata, selezionata e collazionata dalla stessa Virginia, su incarico dell'Assessorato all'istruzione, che intendeva raccogliere testimonianze della 'stagione' di Bruno Ciari e della permanenza/evoluzione della scuola 'a nuovo indirizzo' negli anni successivi. All'occhio dello storico della scuola questa documentazione appare particolarmente interessante. Da un lato perché documenta la 'stagione pedagogica' di Bruno Ciari raccontata da chi l'ha sperimentata 'dal basso' come maestra allora, con un taglio non di tipo politico-istituzionale ma di vero e proprio racconto della trasformazione di una esperienza professionale, da maestra alle prime armi a maestra montessoriana e poi maestra della scuola 'a nuovo indirizzo'; si tratta così di un 'racconto 'dall'interno' che da biografia professionale diventa biografia di una generazione di maestre e di una stagione pedagogico-didattica ancora poco nota nella sua concretezza, almeno al di fuori dei circuiti cittadini. Dall'altro perché la documentazione presentata,

specie quella iconografica, fornisce elementi per ricostruire la cultura scolastica prodotta in un certo momento storico e per indagarne le continuità e discontinuità rispetto ad oggi, in una prospettiva di archeologia scolastica che mira a cogliere la materialità scolastica fatta di oggetti, spazi, arredi, tempi, persone, abbigliamento e strumenti didattici la cui organizzazione costituisce – all'occhio dello storico della scuola e dell'educazione – la cosiddetta 'scatola nera della scuola'⁸⁵. Infine perché l'esperienza di Virginia – e con lei di una generazione di insegnanti di scuola dell'infanzia formatesi negli anni di Ciari – mostra la concretezza delle pratiche pedagogico-didattiche attuate nella scuola dell'infanzia a 'nuovo indirizzo', delle quali si è scritto più a livello politico-pedagogico che didattico. Emerge così, sullo sfondo, una biografia magistrale di cui si coglie lo spessore professionale, una maestra di scuola dell'infanzia che ha attraversato diverse stagioni culturali, politiche e pedagogico-didattiche con entusiasmo e apertura al cambiamento, al rinnovamento e caratterizzata da una costante riflessione critica sul proprio operato, da vera 'professionista riflessiva'⁸⁶.

- 85 D. Julia, *La culture scolaire comme objet historique*, in A. Novoa, M. Depaepe, E. W. Johanningmerier (ed.), "The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives", in *Pedagogica Historica*, Supplementary Series, I, 1995, pp. 353-382 e Id., "Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche", in *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 3, 1996, pp. 119-148; M. Lawn, I. Grosvenor, *Materialities of schooling. Design, technology, objects, routines*, Symposium Books, Oxford, 2005; A. Escolano Benito (a cura di), *La cultura material de la escuela en el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios, 1907-2007*, Centro Internacional de la Cultura Escolar, Berlanga De Duero (Soria), 2007; S. Braster, I. Grosvenor, M. Del Mar Pozo Andrés, *The Black Box of Schooling. A cultural history of the classroom*, Peter Lang, Brussels, 2011; A. Viñao Frago, "La historia material e immaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación", in *Educação*, 35, 1, jan./br. 2012, pp. 7-17; J. Meda, A. M. Badanelli (a cura di), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*, EUM, Macerata, 2013 con contributi di Agustín Escolano Benito, Gabriela Ossenbach, Antonio Viñao Frago, Anna Ascenzi, Giorgio Chiosso, Roberto Sani; cfr. anche A. Escolano Benito, *La cultura empirica della scuola. Esperienza, memoria, archeologia*, Volta la carta, Ferrara, 2016 (trad. it. di A. Gramigna).
- 86 D. A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1993; P. Perrenoud, *Le dieci competenze per insegnare. Invito al viaggio*, Anicia, Roma, 2002; M. Altet, E. Charlier, L. Paquay, P. Perrenoud, *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*, Armando, Roma, 2006.

Il volume *Dalla parte delle maestre. La stagione pedagogica di Virginia Predieri (1931-2009)* ripercorre le vicende di Virginia Predieri, maestra di scuola dell'infanzia nel Comune di Bologna nel secondo dopoguerra, nata durante il fascismo e immersa nella stagione della ricostruzione postbellica e della scuola nell'Italia repubblicana. Una prima parte del volume delinea il contesto storico, politico e pedagogico in cui ella si è formata ed ha operato, con maggiore attenzione agli anni della presenza di Bruno Ciari a Bologna (1966-1970) con il quale ha collaborato strettamente, in una straordinaria ed innovativa stagione pedagogica e didattica, ancora poco nota sul piano operativo interno alla didattica nella scuola. Accanto ad una rigorosa ricostruzione storico-critica della scuola e della politica scolastica del Comune di Bologna si accostano voci e testimonianze di chi l'ha conosciuta e apprezzata, tra cui Marcella Ciari, moglie di Bruno Ciari, ed Ettore Tarozzi, allora assessore all'istruzione, che ne hanno tratteggiato la straordinaria professionalità. Nella seconda parte compare un'ampia sezione antologica delle attività didattiche svolte da questa maestra di scuola dell'infanzia tra la fine degli anni Sessanta e gli anni Ottanta, accompagnata da una ricca documentazione fotografica. Si tratta di carte relative all'attività didattica che raccontano la cultura scolastica realmente prodotta in un certo contesto storico e geografico, con tutti i riferimenti alla cultura materiale della scuola ed agli strumenti della professionalità docente, che si offrono all'indagine dello studioso come vera e propria 'scatola nera della scuola', capace di penetrare nelle pieghe della storia della scuola, della didattica e della professione docente.

Mirella D'Ascenzo è professore associato di Storia dell'educazione e di Storia della scuola presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione 'G. M. Bertin' dell'Università di Bologna. Autrice di numerosi articoli e saggi di storia dell'educazione e di storia della scuola, ha pubblicato i seguenti volumi: *La scuola elementare in età liberale. Il caso Bologna (1859-1911)*, (Bologna, 1997); *Tra centro e periferia. La scuola elementare a Bologna dalla Daneo-Credaro all'avocazione statale (1911-1933)*, (Bologna, 2006); *Scuola, didattica e musei tra Otto e Novecento. Il Museo didattico 'Luigi Bombicci' di Bologna* (curato con R. Vignoli, Bologna, 2008); *Alberto Calderara. Microstoria di una professione docente tra Otto e Novecento* (Bologna, 2011); *Col libro in mano. Maestri, editoria e vita scolastica tra Otto e Novecento* (Torino, 2013); *Tutti a scuola? L'istruzione elementare nella pianura bolognese tra Otto e Novecento* (a cura di, Bologna, 2013). È membro del Comitato scientifico di riviste e case editrici e del Comitato Scientifico internazionale della rivista 'History of Education & Children's Literature'.

Gabriele Ventura è pedagista presso il Comune di Bologna – Area Educazione e Formazione – Istituzione Educazione e scuola. Ha conseguito il Dottorato di ricerca in Pedagogia presso l'Università di Bologna e ha ricoperto ruoli di direzione e di coordinamento dei servizi educativi per la prima infanzia e delle scuole d'infanzia comunali. È consulente tecnico dell'ANCI Emilia Romagna per l'ambito dei servizi educativi e scolastici. Ha partecipato a vari progetti di ricerca promossi da Enti pubblici e collabora alla redazione di riviste specializzate nel settore educativo e scolastico. Ha pubblicato i seguenti volumi: *Lo specchio di Alice. L'immagine di un altro rapporto fra territorio, scuola, e tempo libero* (con D. Iaschi, Bologna 1990); *L'altra faccia della luna. La proposta educativa del territorio per le scuole* (con D. Iaschi, Bologna 1990); *Lexico Minimo. Vocabolario interculturale illustrato e Guida* (Bologna, 1998); *Il salvagente. Manuale di pronto intervento interculturale per la scuola di base* (con M. Traversi, Bologna, 2004); *Prisma. Calendario Multiculturale e guida* (con G. Catti, Bologna 2009).

euro 28,00
iva assoluta



9788867604074

pensamultimedia.it