

La dimensione politica della scuola a nuovo indirizzo

La dimensión política de la “escuela a nueva dirección”

The politic dimension of the “new turn school”

Andrea Lupi; ITALIA

RIASSUNTO

La scuola italiana che Frabboni ha definito a “nuovo indirizzo” ha avuto una scaturigine politica e fondamenti pedagogici marxisti, problematicisti, deweyani, freinetiani che si articolavano nel campo dell'erogazione di servizi scolastici ed educativi con obiettivi egemonici che permettessero al contempo di formare un bambino intelligente, non condizionato dall'estrazione proletaria e dalle carenze familiari e ambientali. Ciari, Frabboni e Malaguzzi sono le tre figure che più di ogni altra hanno incarnato i diversi elementi costitutivi della scuola a nuovo indirizzo, ciascuno attingendo alle posizioni teoriche di Gramsci sul ruolo dell'intellettuale nella trasformazione della società, e bilanciando impegno teorico e prassi, mettendo in comunicazione ampi strati intellettuali, dall'alto al basso (cioè gramscianamente dai creatori di teorie ai diffusori di cultura, cioè dall'accademia ai maestri/maestre). Soprattutto all'estero si è messo in luce l'aspetto pedagogico della scuola a nuovo indirizzo, mentre la sua origine politica, teorico-pratica, è stata presa in considerazione molto meno, diversamente in Italia, dove gli studi di Frabboni, Cattarsi, Baldacci, hanno sempre tenuta desta l'attenzione su questa dimensione militante. Le scuole di Reggio Emilia infine, seguendo un ambivalente indicazione di percorso malaguzziana negli anni hanno puntato su un ricollocamento nel campo culturale per mezzo di una rappresentazione dei propri risultati educativi

riallacciandoli alle teorie bruneriane e moriniane, più digeribili dalle platee internazionali postmoderne, piuttosto che sulle premesse impegnate in senso marxista da cui pure discendono.

Parole chiave: Scuola a Nuovo Indirizzo, Curriculum, Didattica, Gramsci, Frabboni

RESUMEN

La escuela italiana que Frabboni definió como una “escuela a nueva dirección” tenía un origen político y fundamentos pedagógicos marxistas, problemáticos, deweyanos, freinetianos que se articulaban en el campo de la provisión de servicios escolares y educativos con objetivos hegemónicos que al mismo tiempo permitían formar un niño inteligente, no condicionado por su carencias familiares y ambientales. Ciari, Frabboni y Malaguzzi son las tres figuras que más que ninguna otra encarnaron los diferentes elementos constitutivos de la nueva escuela. Cada uno de ellos se basaron en las posiciones teóricas de Gramsci sobre el papel del intelectual en la transformación de la sociedad, intentando equilibrar el momento teórico y la práctica, poniendo en comunicación amplios estratos intelectuales de arriba a abajo (es decir, de los generadores de teorías a los divulgadores de la cultura, de la academia a los profesores de escuelas infantiles). En el extranjero se ha destacado, fundamentalmente, el aspecto pedagógico de la nueva escuela, mientras que se ha tenido mucho menos en cuenta su origen políti-

co, teórico-práctico, a diferencia de Italia, donde los estudios de Frabboni, Catarsi, Baldacci, siempre han prestado atención a esta dimensión militante. Finalmente, las escuelas de Reggio Emilia, siguiendo una indicación ambivalente del camino malaguzziano a lo largo de los años, se han enfocado en una reubicación en el campo cultural a través de una representación de sus resultados educativos, vinculándolas a las teorías brunerianas y morinianas, más digeribles por el público internacional posmoderno, mucho más que las premisas comprometidas en el sentido marxista de las que también derivan.

Palabras clave: Escuela a Nueva Dirección, Currículum, Didáctica, Gramsci, Frabboni

ABSTRACT

The Italian experience that Frabboni defined as a “new turn school” had a political origin and pedagogical foundations rooted in marxism, problematicismo pedagogico (italian critical philosophy of education), Dewey, Freinet, and operated in the field of the creation of schools and educational services with hegemonic objectives that at the same time tried to form an intelligent child, not conditioned by proletarian background and family and environmental shortcomings. Ciarri, Frabboni and Malaguzzi are the three figures who more than any other embodied the different constituent elements of the new turn school, each drawing on Gramsci’s theoretical positions on the role of the intellectual in the transformation of society, and balancing theoretical commitment and practice, putting in communication broad intellectual layers, from top to bottom (that is, in Gramscian lexicon, from the creators of theories to the speakers of culture, that is, from the academy to the teachers). Abroad, the pedagogical aspect of the new turn school has been highlighted, while its political origin has been taken into much less consideration, unlike in Italy, where the studies of Frabboni, Catarsi, Baldacci have always kept attention on this militant dimension. Finally, the Reggio Emilia schools, following an ambivalent indication of the Malaguzzian path, have aimed for a relocation in the cultural field thanks to a good representation of their educational results, linking them to the theories of Bruner and Morin, more digestible by postmodern international audiences, rather than on the premises committed in the marxist ground from which they also derive.

Key words: New Turn School, Curriculum, Didactics, Gramsci, Frabboni

LA DIMENSIONE POLITICA DELLA SCUOLA A NUOVO INDIRIZZO

In Italia negli anni '60 e '70 a sinistra si è lottato per avere una scuola pubblica che diminuisse il divario sociale, promuovesse le classi lavoratrici, eliminasse i condizionamenti e i pauperismi culturali che gravavano sui bambini ed emancipasse dunque la classe lavoratrice per mezzo dell'istruzione, e ciò è avvenuto sia istituzionalmente che con azioni militanti sul campo. Istituzionalmente ciò è avvenuto ad opera del PSI che all'interno del governo con la DC si dedicava ad una serie di riforme tra le quali svetta certamente quella della scuola media unica¹, ma anche ad opera del PCI che, a partire dal celebre intervento di Mario Alicata (1956) che nel 1955 al congresso del partito aveva avviato una stagione di forte impegno e continue prese di posizione sui temi della politica scolastica, ha prodotto proposte di legge e dialogato con le parti sociali per favorire il mutamento dell'assetto precedente. Sul campo invece operavano gli amministratori comunali, i sindacati, le organizzazioni magistrali, gli intellettuali, e il loro impegno trasformativo si dispiegava particolarmente sulla prima e seconda infanzia e sulla scuola elementare (si pensi al Gruppo Nidi, ai CEMEA e all'MCE), mentre nella scuola superiore e all'università i movimenti per un reale cambiamento stentavano a prendere piede e ad affermarsi, sia per l'onda d'urto rivoluzionaria dei movimenti studenteschi, sia, e di più, per l'arroccamento corporativo di larghe fasce dei docenti (Ricuperati, 1990: 258).

Una convincente spiegazione di questo intervento egemonico nell'educazione infantile che opereranno gli intellettuali militanti del PCI, e in generale di ispirazione marxista, è data dal particolare assetto dello stato sociale in Italia durante gli anni '50 e '60. Il nostro Paese, a seguito del celebre boom economico e produttivo avvenuto nel dopoguerra aveva visto aumentare il pro-

¹ Seppure l'operato del centro-sinistra ha deluso molte speranze della società civile e di alcuni intellettuali impegnati in quel processo (ad esempio Tristano Codignola), è innegabile che alcuni risultati di quella stagione hanno segnato profondamente e in senso decisamente riformista il campo dell'istruzione e dell'educazione, si deve notare infatti che dal 1962 al 1974, quindi a cavallo tra primo e secondo centro-sinistra in cui il PCI fu meno estraneo (Ricuperati, 2015), si assiste all'introduzione della scuola media unica, della scuola materna statale, della liberazione degli accessi universitari, del tempo pieno, del nido, dell'integrazione scolastica dei portatori di handicap, delle 150 ore, dei decreti delegati.

prio livello di benessere generale seppure nella grande disparità di condizioni sociali, lavorative e culturali che lo attraversavano. Dal punto di vista dell'omogeneità strutturale l'Italia era divisa, con un Nord Ovest industrializzato e fordista meta di migrazioni interne, un Sud agricolo con sacche di povertà e largo accesso al pubblico impiego e al commercio minuto, e un Centro-Nord che invece si basava sulla piccola impresa (Bagnasco, 1977). La politica centrista aveva favorito lo stabilirsi di un modello di welfare continentale in cui la fornitura di beni e servizi da parte dello Stato a favore dei cittadini era limitata, in generale rispetto al modello renano e scandinavo, e in particolare rispetto alle esigenze della classe operaia, con una sperequazione dell'intervento sociale e assistenziale pubblico a favore dei lavoratori autonomi e dei dipendenti pubblici. Il *welfare state* italiano fino agli anni '60 aveva dunque privilegiato, in maniera clientelare, il blocco sociale su cui si basava la Democrazia Cristiana creando uno svantaggio concreto e situazioni di deprivilegiamento nelle condizioni di vita della classe operaia che sosteneva costi maggiori per la gestione domestica, l'acquisto della casa, la cura dei figli, la spesa alimentare (Triglia, 1995: 722-3). In definitiva il cosiddetto salario sociale delle famiglie operaie dei centri di grande e media industrializzazione era più basso che per i nuclei che potevano contare su strutture sociali tradizionali (famiglia e parentela) o su un intervento sociale dello Stato. Il tentativo di creare un governo di Centro-Sinistra negli anni '60 (che riuniva la DC e il PSI) doveva portare, nelle intenzioni dei suoi attori e nelle speranze di larghe fasce della popolazione, principalmente a riformare l'assetto generale di protezione sociale con la creazione di un sistema universale di servizi sanitari, sociali, scolastici (Lanaro, 1992; Ginsborg, 2006). Per quanto riguarda i servizi scolastici, difatti, nel 1962 si operò la riforma della scuola media unica, che ebbe enormi e positive conseguenze nella scolarizzazione del Paese (Baldacci, 2014: 14), e si istituì la scuola materna statale nel 1968, che portò lo Stato ad aprire molte sezioni di scuola dell'infanzia fino a rispondere, nel caso virtuoso dell'Emilia-Romagna, a un terzo della domanda educativa di questo segmento verso il 1980 (Frabboni, 1983: 193) e a sostenere un'ampia offerta prescolare in tutto il Paese.

Senza addentrarci sul dibattito in merito al fallimento del progetto del Centro-Sinistra, dovuto sia a fattori strutturali che a motivazioni contingenti e di natura politica (quali il dissenso interno alla DC e al PSI sul progetto e la naturale opposizione del PCI che pure collaborava fattivamente), bisogna concentrare la no-

stra attenzione sui pochi interventi che invece modificarono in meglio (quantitativamente e qualitativamente) l'offerta pubblica di servizi scolastici ed educativi. La nascita della scuola materna statale si affiancava infatti alla sempre più ampia e capillare offerta di scuole materne messa in campo dai Comuni del Nord (proprio su sollecitazione delle operaie e degli operai impegnati nella fabbrica e impossibilitati a curare e promuovere adeguatamente i propri figli piccoli), e dava impulso alla scolarizzazione generale che per la seconda infanzia faceva registrare nell'arco di un decennio una evidente crescita.

Come si è detto però l'intervento statale in materia di scuola dell'infanzia seguiva, e non precedeva, quello comunale che aveva dato vita ad esperimenti ricchi di innovazione pedagogica e rispondenti alle esigenze della popolazione. In attesa che il partito comunista si decidesse sull'eterna *querelle* che lo faceva oscillare tra un esito riformista e uno rivoluzionario, esposto ad esempio da un intellettuale gramsciano *sui generis* come Antonio Giolitti, autore di un libro dal titolo *Riforme e rivoluzione* (1957), che segnava l'inizio del malcontento di molti militanti che spesso rimanevano fedeli alla linea politica ma sentivano comunque il bisogno di operare nel concreto con azioni di trasformazione della società, i Comuni del Centro-Nord negli anni '60 avevano intrapreso la via della creazione di servizi educativi necessari a implementare le condizioni di vita della popolazione, vere risposte alle esigenze socio-culturali della classe operaia e di tutti quanti non accedevano alle risorse tipiche della famiglia borghese utili allo sviluppo infantile nei primi anni di vita. Già nei primissimi mesi e anni dopo la fine del conflitto mondiale in molti contesti gli operai avevano immediatamente provveduto a far nascere scuole dell'infanzia, come ricordava abitualmente Malaguzzi parlando dell'origine delle scuole di Reggio, e negli anni '60 questo processo era ormai istituzionalizzato e del tutto avviato nell'alveo di una politica pubblica locale.

L'EGEMONIA E LA SCUOLA A NUOVO INDIRIZZO

In Italia dopo la Seconda guerra mondiale le forze della sinistra popolare hanno organizzato la loro azione sociale e politica secondo il ben noto concetto gramsciano di egemonia, che è l'azione culturale di una formazione politica in un ambito sociale e civile in grado di attrarre, influenzare, e dirigere politicamente altre classi. Gramsci (1975) è stato il pensatore più avanzato nel campo delle sinistre e ha inaugurato una riflessione sulla strategia rivoluzionaria che fosse

ispirata ad una idea di potere non repressivo e dominante ma bensì fondato sulla capacità di convincere e guidare, valutando la complessità della società industriale come irriducibile a schemi semplificatori e violenti. La metafora gramsciana che molto ha segnato la politica egemonica dei partiti e delle forze italiane della sinistra è stata quella del passaggio dalla “guerra di movimento” alla “guerra di posizione”. La società civile infatti è concepita da Gramsci hegelianamente come egemonia di un gruppo sociale sulla cultura e la politica dell'intera società, come espressione etica dello Stato, essa non è una struttura su cui si erge la sovrastruttura dello Stato, ma è una articolazione funzionale dello Stato stesso, che opera una mediazione tra la struttura della produzione economica e il dominio della legge e della forza che viene esercitato dallo Stato-Governo. Nel quaderno dal carcere sugli intellettuali (Gramsci, 1949) la società civile è definita come il piano superstrutturale in cui il gruppo intellettuale dominante esercita l'egemonia culturale verso le grandi masse che gli cedono il proprio consenso spontaneo e la propria fiducia, mentre la coercizione verso coloro che non consentono al potere è messa in campo dalla società politica che amministra il dominio per mezzo della forza. Se nello Stato la borghesia trova gli strumenti per oggettivare il proprio predominio in forme legali e di diritto la cui applicazione è tutelata dall'esclusivo uso della forza di polizia, nel mondo delle arti, della religione, delle associazioni culturali, trova invece gli strumenti per fabbricare il consenso di cui ha bisogno, per tutelare la propria posizione, al pari delle leggi sulla proprietà privata dei mezzi di produzione. Se al momento statale corrisponde l'esercizio del dominio, a quello culturale e civile corrisponde l'esercizio della direzione. Dirigere vuole dire propriamente saper attrarre, creare discorsi che giustificano le posizioni di rendita e di proprietà, proporre visioni della realtà che inseriscono in un orizzonte di significato culturale i rapporti strutturali che le classi hanno tra di loro sul piano oggettivo. Dirigere è dunque l'azione necessaria alla borghesia per evitare che una chiara coscienza di classe possa sorgere tra la classe operaia, e anche per rendere autonoma e totale l'espressione della propria coscienza di classe. Ma questa stessa proposizione, debitamente rovesciata, deve essere valida anche per la classe operaia se aspira a compiere il necessario passaggio al potere per emancipare l'umanità e instaurare una società senza classi. La rivoluzione dinamica e violenta, dove la classe lavoratrice non ha ancora sviluppato le capacità di dirigere tutta la società nella sua comples-

sità, non è possibile, e comunque è destinata a fallire. Prima ancora di dedicarsi alla guerra di movimento è necessario mappare il territorio egemonico in cui la società civile borghese ha eretto una robusta catena di fortezze e casematte (Gramsci, 1975), al fine di poterle far proprie scacciandovi gli attuali occupanti. La classe operaia non deve tentare improvvidamente una rivoluzione dinamica, e deve dedicarsi innanzitutto alla creazione concreta di un apparato egemonico che si ponga già come Stato e si metta in concorrenza con quello della classe dominante che è all'opera nella società, soppiantandolo gradualmente fino a rimuoverlo e renderlo inattivo. Così il nuovo sistema egemonico sostituirà il precedente e renderà privo di capacità di convinzione e di creazione di consenso quello borghese, riuscendo a dirigere non solo le forze produttive e il sistema statale, ma anche le coscienze, proponendo una visione del mondo coerente e convincente a cui tutti possono aderire e consentire.

Questa riflessione sull'egemonia e l'ingaggio diretto che ne è scaturito nell'organizzazione dei movimenti culturali italiani ha permesso anche di superare la contraddizione tra riforme e rivoluzione, e essendo anche promossa da Togliatti (con la sua democrazia progressiva) fin dall'inizio della sua azione nel Comitato di Liberazione Nazionale, ha costituito il nerbo dell'aggregazione politica di forze diverse, non inquadrata nel PCI, ma interessate a rompere con il passato per un progetto di rinascita nazionale (Mordenti, 2009: 214), oltre che il profilo da seguire per ogni azione amministrativa sui territori. Non si deve credere infatti che Gramsci fosse una alternativa all'ortodossia comunista anche se la sua riflessione nasceva direttamente dalla sconfitta globale, eccezion fatta per la Russia, a cui era andata incontro la classe operaia negli anni '10 e '20, sulla scorta delle analisi marxiane sull'ideologia e la falsa coscienza. La particolarità del pensiero di Gramsci non lo pone fuori dall'alveo del leninismo, come dimostrano i contributi dell'opera collettiva curata da D'Orsi (2014), fino a farlo diventare una sorta di liberal-comunista come propone nelle sue tesi Lo Piparo (2012), sostenuto autorevolmente da Canfora, piuttosto invece egli gli ha permesso di essere utilizzato all'interno del campo delle sinistre come pensatore *passé-partout* di un altro comunismo, come una risorsa interna alla tradizione ortodossa che si poteva valorizzare in direzioni centrifughe. Così gli intellettuali, i tecnici, i docenti, le maestre, gli amministratori di sinistra che si dovevano preparare a vivere in un contesto democratico che non poteva essere sovvertito con la forza e il di-

namismo rivoluzionario leninista, con la presa di un palazzo inesistente in una società avanzata, potevano ispirare il loro impegno al riferimento di Gramsci, che con il concetto di egemonia ne ha fondato sia l'appartenenza identitaria comunista, sia l'apertura e il confronto necessario con le altre avanguardie culturali, favorendo il loro sforzo dialettico e comunicativo, la loro presenza nevralgica nel dibattito pubblico e stabilendo come necessaria una vasta azione di organizzazione di relazioni e servizi sul territorio.

D'altronde Baldacci (2017) ha messo bene in luce che proprio per gli intellettuali della scuola e dell'educazione Gramsci è stato il riferimento più importante riconducendo ogni rapporto egemonico ad un rapporto pedagogico, e viceversa, definendo una volta per tutte che l'apparato educativo è attraversato da forze contraddittorie, e non rimane supinamente in balia delle manovre conservatrici e riproduttive della classe borghese, ma anzi reca in sé i germi e le risorse per agire una politica culturale trasformativa dalla parte del popolo. Prima ancora che a sinistra suonassero le sirene di un Althusser (1970) sulla scuola apparato ideologico di Stato e si aprisse la stagione della critica radicale ai sistemi di istruzione, tra cui spiccano, oltre a Illich (1971; 1973) e Bourdieu (1978) anche Bowles e Gintis (1979) che tracciano le linee della influenza che la provenienza socio-economica degli alunni ha sulla struttura delle istituzioni scolastiche, Gramsci aveva corroborato il pensiero dei pedagogisti italiani che si ispiravano alla filosofia della prassi per operare nella scuola, e non contro di essa.

Questa strada rivoluzionaria egemonica fu perseguita coscientemente da Ciari a Bologna e da Malaguzzi a Reggio, e più in generale fu la strada per cui optò il gruppo dirigente comunista che era responsabile delle iniziative scolastiche municipali in Emilia-Romagna e in altri contesti dell'Italia centro-settentrionale a loro coevo.

Già a partire dalla metà degli anni '50 si era assistito ad una forte ripresa del dibattito sull'idea di scuola e sulla scolarizzazione da parte del PCI (Pruneri, 2014), principalmente perché si iniziava a mettere in discussione la validità della Riforma Gentile del 1923, che aveva reso il sistema scolastico chiuso, formale e virulentemente selettivo, favorendo la selezione di classe e l'esclusione delle masse popolari dalle opportunità di crescita e apprendimento offerte dall'istituzione educativa (Baldacci, 2014:13). Tuttavia, è solo durante il periodo che va dagli anni '60 ai '70, in cui si colloca la nascita del nido e della scuola dell'infanzia (soprattutto nella sua variante a nuovo indirizzo), che

maturano i frutti di una visione egemonica dell'intervento educativo pubblico da parte degli intellettuali comunisti (o comunque marxisti, come nel caso di Frabboni).

BRUNO CIARI: IL FONDATORE DELLA SCUOLA A NUOVO INDIRIZZO

Il modello della scuola a nuovo indirizzo prende l'avvio dall'impegno di Bruno Ciari, che fu tra i primi a lavorare per dare una struttura chiara alla scuola dell'infanzia che si distanziava da modelli assistenzialistici, custodialistici, familiari e clericali, cercando invece di ergersi come baluardo sociale dell'intervento educativo precoce a favore dei figli delle classi popolari e lavoratrici, creando le condizioni per dare ai bambini fin da subito l'accesso alla cultura, alle competenze linguistiche, riflessive, logiche e cognitive in genere, "tagliando le più profonde radici della selezione classista" (Ciari, 1969). Troviamo in Ciari, infatti, una teoria e una prassi che agiscono per l'emancipazione a partire da alcune coordinate fondamentali, che costellano una pedagogia decisamente progressista che cerca di essere una esperienza di guida ed egemonia in tutte le direzioni: verso il bambino (che ha a disposizione una proposta curricolare seria che gli permette di esprimersi e al contempo accedere ai saperi necessari per la vita), verso i maestri e le maestre (che hanno a disposizione tecniche, riflessioni, relazioni e strumenti che ne potenziano il ruolo), verso la città (che scopre le grandi possibilità di un servizio nuovo per l'infanzia), verso le famiglie (che vengono coinvolte nei percorsi e messe in contatto profondo con l'istituzione), verso gli intellettuali (che guardano alla qualità di una proposta che è d'avanguardia e di sperimentazione senza essere improvvisata e precaria, tutt'altro). Questa esperienza era cosciente del processo di esclusione che era in atto nella scuola e tutto il lavoro di Ciari è indirizzato a contrastarlo, lavorando per affermare un modello di scuola dell'infanzia (ed anche elementare) che si basa sul curricolo, il collettivo, l'attivismo, il gioco, i linguaggi, il coinvolgimento del territorio, e ognuno di questi elementi funzionava come ingrediente utile solo se in combinato con gli altri. Pedagogicamente Ciari dava grande risalto al ruolo dell'ambiente e alla sua capacità di attivare processi cognitivi nel bambino e di democratizzazione nella scuola, facendovi entrare la società reale, quella dei lavoratori, nell'altrimenti inerte aula di scuola (Corradi e Vassuri, 1983). Cercò sempre di costruire intorno

al bambino un percorso formativo curricolare con al centro l'acquisizione di competenze e conoscenze necessarie alla cittadinanza, in un ambiente sociale in cui la collaborazione e la solidarietà erano il nucleo di tutta l'attività, facendo dialogare la dimensione individuale con quella del collettivo, e gestendo sempre la contraddizione tra i due poli che costituiscono ogni attività educativa, sforzo e interesse, gioco e lavoro, individuo e gruppo, bambino e maestro. Erano anni in cui a sinistra si sapeva che la cellula prima di ogni attività era il collettivo degli operatori, in questo caso quelli scolastici, che programmavano, attuavano e valutavano le linee pedagogico-didattiche dell'intervento educativo in modo antitetico rispetto ai canoni di rigido individualismo e autoritarismo dell'altra scuola, quella del vecchio indirizzo (per dire così).

Ciari fu maestro elementare, di estrazione popolare, allievo all'università di Codignola, impegnato attivamente durante la resistenza al nazifascismo e nel dopoguerra esponente del PCI con incarichi amministrativi, prima a Certaldo (suo paese di origine), poi a Bologna dal 1967 al 1970, quando morì prematuramente. Dal punto di vista pedagogico e culturale lo troviamo impegnato anche nel Movimento di Cooperazione Educativa a sperimentare e diffondere le nuove tecniche didattiche ispirate alla proposta di Freinet (Ciari, 1962), assieme a Pettini, Tamagnini, Lodi, Bernardini, Rodari. Se osserviamo oggi la sua parabola di vita emergono infatti due direttrici, la prima è l'impegno politico militante, la seconda la sperimentata passione educativa per l'attivismo e il movimento di cooperazione educativa. Su entrambi i fronti è impossibile nutrire dubbi sulla posizione di Ciari, egli è un intellettuale organico alla classe operaia, con riferimenti teorico-politici marxisti (in particolar modo gramsciani), con riferimenti pedagogico-didattici deweyani e freinetiani, insomma di educazione democratica, popolare e cooperativa. Il suo tracciato è lineare e di chiara matrice di classe, egli stesso afferma che il problema che più reputa centrale nella sua esperienza è "svegliare la classe operaia alla coscienza che la scuola tradizionale rappresenta il più valido pilastro del potere borghese [...] e individuare il terreno di lotta che non sia assorbibile in termini di razionalizzazione, di ammodernamento in senso gattopardesco, ch'è fatto per lasciar le cose come stanno" (Ciari, 1973: 37-8). Questo terreno di lotta corrisponde, evidentemente, con la sua esperienza petroniana della seconda metà dei Sessanta, ovvero con la scuola dell'infanzia, con il nuovo indirizzo che gli seppe dare e con tutti gli interventi educativi e scolastici che il

Comune in quegli anni poneva in atto, assediando da ogni lato la struttura borghese della scuola che selezionava, escludeva, rigettava a mare (si pensi tra tutte le attività avviate al tempo pieno e ai comitati genitori-insegnanti). Nello stesso intervento riportato sopra, e apparso sul periodico "Riforma della Scuola" (organo del PCI su cui Ciari scriveva spesso e sempre a difesa dell'attivismo contro i suoi detrattori, il primo essendo Lucio Lombardo-Radice su quella testata), Ciari prosegue mettendo in evidenza come lo scopo della lotta nella scuola sia quello di essere lotta di classe e rivoluzionaria per far crescere la coscienza e il potere della classe antagonista al sistema, con un obiettivo centrale costituito dalla nascita immediata di un processo educativo culturale che coinvolga tutti gli operatori (cittadini, enti locali, sindacati, insegnanti, assistenti sociali, ecc.) per far cadere il diaframma tra scuola e vita, scuola e società, dando vita a nuovi programmi e nuovi metodi che portino alla nascita di un cittadino autonomo, critico, creativo e comunitario, secondo la lezione gramsciana (Gramsci 1975: 1540-50). Lezione che ha avuto lo scopo di descrivere la formazione di una classe di intellettuali che provengano dal popolo partendo dal dato di fatto che la coscienza individuale della stragrande maggioranza dei fanciulli riflette rapporti civili e culturali diversi e antagonistici con quelli che sono rappresentati dai programmi scolastici, che non sono basati sull'unità di scuola e vita e su quella di istruzione e educazione. Dunque, il nesso tra istruzione e educazione si può manifestare solo attraverso il lavoro del maestro e della scuola che devono essere consapevoli dei contrasti tra la società e la cultura alta che rappresentano o mediano e quella popolare da cui invece provengono gli allievi. Proprio su questa consapevolezza fu incentrato il lavoro per le scuole a nuovo indirizzo di Bologna, annullando lo iato tra scuola e vita, che è poi la distanza tra cultura borghese e cultura popolare, tra ideologia borghese e coscienza popolare, e proponendo esperienze educative unitarie che creano un cittadino integrato, sviluppato nei diversi linguaggi, padrone di codici, raziocinante, aperto al mondo per come è e per come può essere, ma soprattutto libero dai condizionamenti sociali e culturali che nella scuola tradizionale agiscono sempre e producono disaffezione, rifiuto, incomprensione, cattiva coscienza, omologazione. A Bologna dunque Ciari ebbe un banco di prova per tentare di realizzare un progetto politico e scolastico assieme, che costituisse una avanzata in un settore tenuto in passato solo dal blocco clericale e conservatore, conquistando spazi in cui praticare

una proposta culturale e pedagogica che rispondesse ai bisogni delle famiglie lavoratrici e dei loro bambini, che proponesse le migliori esperienze didattiche attive, con una attenzione alle Agazzi e principalmente alla Montessori (Baldacci, 2015a), nomi questi ultimi già legati ad esperimenti del Comune (D'Ascenzo, 2010), che attraesse le masse verso il PCI grazie alla *fiducia* che il *modello emiliano*, considerato in tutta Italia come l'officina in cui l'amministrazione comunista investiva in servizi di welfare per la cittadinanza, e le scuole dell'infanzia a nuovo indirizzo erano veri e propri servizi di welfare senza avere alcun carattere assistenziale, ma solo educativo. Se la provenienza, i riferimenti e gli obiettivi educativi di Ciari sono indubitabili, altrettanto indubitabile è la congruenza tra questi e la sua capacità di portare nella scuola dell'infanzia, per primo, un nuovo indirizzo che nasceva dai quei riferimenti e si metteva al servizio dell'obiettivo di formare un cittadino forte nelle competenze necessarie a partecipare al processo storico, senza essere escluso dalle forze conservatrici che tenevano la formazione infantile in scacco, promuovendo una scuola materna del disimpegno, della spontaneità, dell'irresponsabile approssimazione pedagogica (qui, se non le parole, ma i concetti sono anche frabboniani). La scuola che seppe proporre Ciari fu in particolar modo una scuola di discontinuità e alternativa rispetto ai luoghi familiari in cui si consumavano i condizionamenti sociali, una scuola che sapesse formare il bambino in maniera differente rispetto alle altre agenzie sociali, mettendo al centro della sua opera l'attenzione alla dimensione intellettuale e cognitiva dello sviluppo infantile (Baldacci, 2015a). Ciari (1973), con Gramsci, sosteneva che il bambino incarna la sua provenienza sociale e che lo spontaneismo educativo non può che rafforzare le obbligatorie conseguenze della provenienza sociale, e propone dunque un modello educativo prescolastico che deve essere nettamente alternativo alla famiglia, per provvedere ai bambini quelle esperienze necessarie alla loro formazione integrale, avendo come orizzonte l'uomo totale, onnilaterale, anche se vive in periferia a Bologna. In passato si è sottovalutata la dimensione cognitiva nella scuola dell'infanzia, sostiene Ciari, e ora dobbiamo porvi l'accento con forza, ma senza introdurre un nuovo tipo di unilateralità, di squilibrio, anzi "tutte le dimensioni della personalità (quella emotiva e affettiva, etico-sociale, ludica, espressiva, intellettuale, ecc.) debbono essere dunque considerate e promosse in un processo unitario ed equilibrato" (Ciari, 1973), si capisce bene che cosa intenda anche Malaguzzi quan-

do parla dei cento linguaggi dei bambini, l'uomo multilaterale, completo, totale che trae la sua ispirazione da Marx. Il modello è dunque basato su tre concetti fondamentali, che fungono da pilastri: scuola alternativa e mai in continuità con l'ambiente svantaggiante in cui vivono i bambini; conquista autonoma dei saperi e delle competenze da parte del bambino che è al centro del processo di apprendimento; curricolo significativo e ampio, un incentrato sugli alfabeti, ma soprattutto sugli apprendimenti di livello superiore, metacognitivi, sulle astrazioni e le capacità operative.

"La nuova scuola dell'infanzia si pone dunque 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 farne dello scolasticismo, ma organizzando le condizioni di una conquista autonoma da parte del bambino, tende a sviluppare al massimo le capacità comunicative, linguistiche e non linguistiche dei fanciulli, e a incrementare la capacità di astrazione, di generalizzazione di operatività concreta" (1973: 114).

Ciari, risulta evidente nel passaggio che abbiamo appena riportato e nel precedente, supera la *querelle* dell'epoca tra comunisti che proponevano il cambio dei metodi e quelli che proponevano invece il cambio dei programmi (ovvero dei contenuti), con una proposta nel senso inclusivo che prevedeva un cambio completo di metodi e contenuti. Proprio sui metodi e sui contenuti fu un grande innovatore, che seppe prendere il meglio dell'attivismo e di esperienze più rigidamente connotate come la Montessoriana o la Agazziana e portarlo in un nuovo quadro di riferimento. E ci accorgiamo anche che, mentre Dina Bertoni Jovine o Lucio Lombardo-Radice lo interrogavano sull'opportunità dell'impiego delle tecniche attive, egli era su un piano del tutto diverso, creava una scuola nuova sia nei motivi, che nella realizzazione e negli obiettivi, rendendo veramente politico anche il legame con Freinet, che fino a quel momento anche per l'MCE era stato solo didattico (Catarsi, 1992), è da leggere in questa direzione anche la lotta per il tempo pieno che seppe condurre con forza e successo e che ha tanto segnato la scuola italiana elementare negli anni a venire, anche in questo caso il dibattito tra tempo pieno e tempo normale veniva superato in un'ottica di integrazione tra contenuti e metodi, superando le questioni meramente assistenzialistiche per porre una questione curricolare ed emancipativa.

Ma è nella scuola dell'infanzia che Ciari coglie

l'occasione politica per dare precisi indirizzi all'esperienza infantile, che va guidata verso determinate direzioni di sviluppo (*teoria curricolare*) senza farle perdere l'autonomia e la genuinità degli interessi e dei linguaggi, perché non è sufficiente organizzare un ambiente ricco di esperienze se ci si abbandona poi alla casualità e alla estemporaneità, è necessaria al contrario una forte intenzionalità educativa e l'insegnante deve essere in grado di imprimere direzioni di sviluppo chiare all'apertura infantile nei confronti del mondo.

Oltre a quanto appena detto dobbiamo anche ricordare che l'altro grande apporto di Ciari e dell'esperienza bolognese dei suoi anni fu quello della gestione sociale, del coinvolgimento delle famiglie e della società nella gestione della scuola, del riconoscimento del ruolo che avevano tutti coloro che erano coinvolti in educazione (seppure a titolo diverso e con obiettivi e funzioni diverse: il sindacato, le famiglie, il personale ausiliario, i docenti, le amministrazioni pubbliche, ecc.).

Abbiamo cercato di segnalare alcune tracce del pensiero di Ciari, che si leggono in filigrana nella sua opera e nei suoi scritti, e ce ne rimandano una immagine pedagogica di intellettuale organico impegnato in una militanza progressista estremamente coerente, e ci permettono anche di definire i maggiori apporti politici che egli seppe dare alla scuola a nuovo indirizzo. Le più importanti di queste tracce e di questi apporti, in conclusione, sono sicuramente:

1) l'impegno per una scuola curricolare che sappia creare cittadini multilaterali, 2) la lotta contro la selezione classista, 3) l'impegno per una idea di sviluppo intellettuale del bambino che troppo a lungo è stata trascurata, 4) il riconoscimento del ruolo della scuola contro il condizionamento sociale infantile (anche contro quei comunisti che accusavano gli attivisti e con loro Dewey, di eccessivo ottimismo nei confronti delle sue potenzialità), 5) la proposta di una scuola municipale dell'infanzia che vive di cooperazione, valorizzando la gestione sociale e il territorio.

FRABBONI LA SCUOLA DELL'INFANZIA A NUOVO INDIRIZZO VERSO UNA SCUOLA DELL'INFANZIA DEL CURRICOLO

Anticipato secoli prima da Comenio, Dewey illuminò Ciari è colui che ha dato vita alla scuola a nuovo indirizzo, Frabboni ne è stato l'alfiere e il teorico,

difendendola, portandone il vessillo nella società, nel dibattito scolastico e politico, portandola a maturazione in una riflessione pedagogica compiuta.

Questo ruolo gli è unanimemente riconosciuto, e se la scuola dell'infanzia a nuovo indirizzo che si afferma in Italia negli anni '70 è una scuola dall'importate statuto teorico lo si deve principalmente alla importante opera di elaborazione, modellizzazione e diffusione dell'impegno teorico e didattico alla stagione bolognese di Ciari e che ne ha fatto Frabboni. Se è vero che l'esperienza di Ciari era ben sviluppata, è pur vero che essa correva il rischio che se ne smarrissero le tracce per colpa della sua morte prematura e dell'assenza di testi che la presentassero organicamente e programmaticamente, e questo rischio fu evitato grazie alla sistematizzazione dell'esperienza che ne fece Frabboni (Baldacci, 2015a: 37-38), dipingendo una idea di scuola che si batte e lotta per affermare la sua presenza autorevole presso una opinione pubblica (borghese e cattolica al contempo) che la relega ancora a luogo di custodia e gioco dove non si fa vera scuola, dove non sono presenti le attenzioni verso il sapere e gli apprendimenti che sono confinati alla scuola vera, cioè quella elementare. In Frabboni la scuola a nuovo indirizzo mantiene quindi le dimensioni fondamentali già analizzate in Ciari, quella curricolare (sul versante teorico), quella dell'apertura (sul versante delle relazioni ecosistemiche) e quella politica (sul versante delle finalità educative), assumendo una maggiore coerenza teorica e diventando un modello a cui si potevano ispirare i docenti e gli amministratori di tutta Italia, e questo anche grazie alla continua partecipazione di Frabboni a congressi, seminari, riviste, progetti editoriali e corsi di formazione, che si assommavano al suo insegnamento universitario. La dimensione del curricolo, dell'apertura e dell'ingaggio politico non a caso sono le stesse dimensioni che si ritrovano nella proposta più matura di Frabboni che va sotto il nome di *sistema integrato*.

A proposito della dimensione curricolare Frabboni usa una bella metafora parlando di uno dei motivi che più rendeva invisa la scuola del nuovo indirizzo presso quelle parti dell'opinione pubblica conservatrice. La metafora in questione è tratta dalla fiaba di Pollicino in cui il piccolo protagonista riesce a ritrovare il proprio cammino e ad uscire dal bosco aiutandosi con dei sassolini utili a segnare un tragitto, una linea di orientamento nel mondo. Questi sassolini nella realtà rappresentano dei saperi e degli strumenti che la ragione, il corpo, i linguaggi, le emozioni, riescono ad impiegare per comprendere la struttura della real-

tà. Non tutti i bambini però trovano questi sassolini nell'educazione familiare ed è dunque compito della scuola fornirglieli. Questo ruolo della scuola dell'infanzia a nuovo indirizzo mette in crisi la scuola privata, la scuola dei più grandi, la scuola che ha come obiettivo riprodurre le disuguaglianze con metodi e contenuti altamente improvvisati. Per Frabboni la scuola dell'infanzia a nuovo indirizzo ha una natura curricolare che è dovuta soprattutto al suo scopo di dotare i bambini e le bambine di strumenti per la vita, di strumenti necessari a vivere una vita di cittadinanza. Sfuma in lui il linguaggio e il riferimento marxista, ma rimane invariata la teorizzazione di un'opera educativa che sappia costruire percorsi di apprendimento che siano congiuntamente percorsi di cittadinanza e di crescita umana e politica.

Frabboni (1980: 237), parlando dell'ipotesi dell'anticipo invece, ovvero della possibilità che per allinearsi agli altri paesi europei l'Italia potesse anticipare ai 5 anni l'obbligatorietà scolastica per poter terminare il corso di studi superiore a 18 anni anziché a 19, ci dà un esempio della dimensione politica della scuola a nuovo indirizzo. Specifica che prima ancora di pronunciarsi a favore o contro l'anticipo, è compito della *scuola militante* (espressione sua), dei docenti, dei genitori e delle forze sociali essere consapevoli e informati, prendere posizione, mobilitarsi al fine di poter fare delle proposte o dare delle indicazioni. Dunque, prima ancora di esprimere una posizione scollata dalla riflessione collettiva degli operatori, il vero obiettivo è coinvolgere, spingere a riflettere, creare una posizione culturale e pedagogica di valore da contrapporre alla proposta burocratica partorita come compromesso ministeriale dalle commissioni scolastiche dei partiti. Si delinea qui una vera opera di contro-egemonia in cui il dirigente è intellettuale organico che vuole indirizzare la riflessione e portare la massa (di docenti e parti sociali, che oggi invece si chiamano con linguaggio violentemente capitalistico *portatori di interesse*) a vedere il problema per come è, e cioè il problema dell'anticipo è ricondotto a problema politico per il mondo della scuola e per le parti sociali che la fanno vivere. Se la scuola (curricularmente) saprà organizzarsi sui tre linguaggi del corpo, dell'ambiente e del simbolo, diventando una scuola che prepara il bambino, lo istruisce, lo educa, lo emancipa, allora si potrà anticipare l'obbligo. Conclude quindi Frabboni che il messaggio per la politica è chiaro, se lo Stato, che fino a quel punto aveva riconosciuto la preminenza delle iniziative non strutturate (clericali e assistenziali) rispetto a quelle che esprimevano i bisogni e le rifles-

sioni della parte popolare, saprà accogliere la scuola del curriculum a nuovo indirizzo, allora sì all'anticipo, altrimenti no. Il fattore dirimente è la possibilità di articolare una proposta contro-egemonica, in assenza di questa il dialogo con l'amministrazione non è percorribile.

La scuola dell'infanzia a nuovo indirizzo per come l'ha teorizzata Frabboni è una scuola che ha l'obbligo di superare la frammentazione, sia quella che deriva da una visione scolastico-centrica, aprendosi alla città e al non-formale, sia quella curricolare prediletta dalle politiche governative (Frabboni, 1976). La grande rivalutazione del ruolo dell'ambiente come primo abecedario del bambino (Frabboni, 1978) apre una stagione dell'inclusione del territorio nella programmazione educativa della scuola dell'infanzia, promuovendo la collaborazione tra scuola e città, e abilitando la comunità come educatore, non di secondaria importanza ma identitariamente preposto a dialogare con la scuola. Da un punto di vista istituzionale invece era necessario scavalcare gli ostacoli ideologici degli Orientamenti didattici del 1969, che proponevano un bambino storico e irrealista a cui proporre attività sminuzzate e da fruire passivamente, per approdare definitivamente a un curriculum che sappia riformulare le sue caratteristiche sociali, psicologiche e pedagogiche adeguandosi a un bambino che è storico, prodotto della propria cultura e del proprio tempo, a cui non si possono somministrare brani di esperienze inutili e slegate, ma che necessità di attività operative, che possano condurlo alla padronanza, alla funzione e alla competenza in linguaggi fondamentali che egli è già in grado di acquisire e sviluppare. Socialmente egli ha saputo rimarcare attenzioni che a aspetti della società che prendono l'avvento negli anni '70 e '80, in particolar modo ha messo in guardia dal concepire il bambino come fruitore e consumatore, cosa che si riverbera su di lui dal contesto più allargato di consumismo e inflazione, anzi si dovrà optare sempre per una visione del bambino attivo, produttore, costruttore e inventore, veri contrassegni dell'esperienza "a nuovo indirizzo" che delineano un perimetro pedagogico invalicabile oltre il quale le tentazioni e gli eccessi della società del consumo non devono trapelare. Questa posizione avrà una chiara ripercussione sul sociale più ampio, e porterà la scuola ad essere una "agenzia paradigmatica" per educare la collettività sociale a rinunciare all'enfasi del consumismo (per lo più privato, indotto, superfluo, voluttuario) e ad apprezzare — in alternativa — una concezione esistenziale che faccia dei *consumi sociali*

l'occasione di una nuova *convivialità interpersonale*" (Frabboni, 1980: 22). Dal punto di vista psicologico invece la scuola dovrà restituire ai bambini le proprie motivazioni autentiche e naturali che gli vengono abitualmente sequestrate, dovrà ridare centralità ai bisogni di esplorazione, comunicazione, movimento, autonomia, elaborazione, scoperta. Psicologicamente dunque si assiste ad un fenomeno simile a quello che si auspica per il sociale, si abbandonano strade fittizie con destinazioni obbligate, omologanti, spersonalizzanti, per imboccare la via della scoperta, dell'autenticità e dell'autonomia giocata all'insegna della propria individualità in un contesto di gruppo reale in cui l'adulto, i pari, l'ambiente che circonda la scuola, sanno dialogare in maniera efficace con il bambino e la sua esigenza di apprendere rimanendo sé stesso. Infine, pedagogicamente ci troviamo di fronte a una scuola che non può ignorare la propria tradizione o disperdere il proprio patrimonio. La tradizione è compendiata dal necessario ricorso alle migliori esperienze della scuola dell'infanzia, ovvero le froebeliane, agazziane e montessoriane, mentre il patrimonio da considerare è la pratica sperimentale delle scuole aperte, alternative e a "nuovo indirizzo". In particolar modo Froebel, Agazzi e Montessori aprono immediatamente la postazione dei linguaggi intorno a cui elaborare la scuola dell'infanzia del curricolo, e cioè la scuola del gioco/corpo di Froebel, dell'*ambiente/cultura* delle Agazzi e della forza *liberatoria dell'intelligenza* della Montessori. Così gli obiettivi del curricolo, espressivi, comunicativi, cognitivi, si articolano e si dipanano in tre aree: corpo, ambiente, simboli. In ciascuna delle tre aree il bambino potrà sviluppare ogni obiettivo. Solo così la scuola sarà, oltre che maggiorenne, anche compiuta, di una compiutezza teorica, aggiungiamo noi, anche rispetto alla proposta ciariana, che prefigura la ricchezza della scuola dell'infanzia italiana uscita dalla proposta curricolare frabboniana.

Secondo Frabboni la scuola dell'infanzia in Italia sul finire degli anni '80 era ormai maggiorenne perché aveva sviluppato la sua autonomia pedagogica e aveva chiarito il suo obiettivo sociale (la sua missione sociale, si potrebbe dire), è anche però una indesiderata, è scomoda, non gradita nel consesso del sistema scolastico dell'obbligo. Si preferisce ancora lasciarla in lista d'attesa, porla in quarantena perché si diffida un po' di lei, che è nata troppo dal basso, troppo a sinistra e in modo troppo sperimentale. È una scuola, alcuni dicono, sovversiva, perché costruisce un bambino troppo curioso, edifica un bambino che parla troppo e che si muove troppo, un bambino che è un po' trop-

po divergente, un bambino appunto scomodo per gli altri gradi scolastici nei quali molto spesso, anche se non sempre, il cibo didattico quotidiano è il *surgelato* e il *preconfezionato* (Frabboni, 1980: 234). Questa scomodità, però, è un sintomo della sua irriducibilità all'ideologia dominante, della sua origine gramsciana di contraddizione agita all'interno del sistema educativo per esercitare quell'attrazione culturale delle masse, composte da docenti, amministratori, educatrici di nido, pedagogisti, verso una scuola a nuovo indirizzo. Questa azione egemonica, nella persona e nell'opera di Frabboni, ha saputo trovare una forza di convincimento che ha travalico i limiti geografici e partitici all'interno dei quali era nata l'iniziativa di Ciari, estendendosi anche al nido, nato nel 1971, a cui Frabboni ha riservato sempre attenzioni appassionate e competenti, promuovendo l'idea di una crescita emotiva, sociale e cognitiva del bambino già a partire dalla nascita (Frabboni, 1983).

Si diceva infatti che la posizione di Frabboni è in diretta continuità con quella di Ciari ma grazie alla sua provenienza problematicista egli l'ha strutturata in modo da poterla proiettare come strumento di lotta pedagogica e politica in un futuro in cui il crollo del socialismo e l'affermarsi di una società dai valori post-moderni non gli avrebbe altrimenti consentito di sopravvivere. Proprio il ricorso convinto e coerente al problematicismo pedagogico di Bertin sarà l'elemento frabboniano che irrobustisce maggiormente l'impianto di tutta la scuola a nuovo indirizzo, costituendo anche la possibilità di continuare ad alimentarne la tradizione oltre i panorami politici degli anni '70 e '80, con una tensione epistemica, e quindi anche pratica, che continua ad andare *dal trascendentale all'utopico*, richiedendo di realizzare *esperienze rivolte ad un'umanità testimone di mondi-plurali, popolati da culture complesse e diverse* (Frabboni, 2008: 156). Cambia il linguaggio, c'è un aggiornamento in direzione dell'adeguamento al post-moderno e alla fine del socialismo reale, ma rimane sempre un messaggio di matrice politica, orientato però su una teoria dell'educazione che ha un nuovo orizzonte, non più il progetto dell'egemonia marxista in preparazione di un futuro alternativo, che si connota ormai come utopia, ma la lotta contro il berlusconismo e le sue controriforme della scuola, che porta il nome della Gelmini (Frabboni, 2009) e l'opposizione al neoliberismo (Frabboni e Baldacci 2009) e ai fenomeni culturali che schiacciano il bambino su un'unica dimensione privandolo dei linguaggi e della possibilità di usarli.

La proposta del *sistema integrato* è dunque l'esito

naturale della scuola a nuovo indirizzo² per riprenderla e formalizzarla con un differente lessico pedagogico, integrandovi tanto il postulato che mette il bambino al centro della scuola attiva (per valorizzare la cultura e i valori dell'infanzia), quanto quello che mette la scuola al centro del tempo del bambino (il tempo pieno che valorizza le conoscenze e gli apprendimenti dei codici culturali ma personalizzandoli, ritagliandoli a misura degli stili cognitivi dei bambini) (Frabboni, 2004: 20), chiamando a raccolta intorno all'infanzia sia il formale (scuola), sia il non-formale (città), sia l'informale (privato), riconoscendo che l'opera egemonica della pedagogica non deve escludere alcun campo d'azione, ma dirigere le forze sociali e le energie di qualità disperse nella società verso l'obiettivo formativo, estendendosi anche verso l'extrascolastico, cioè verso la più ampia parte della società civile che ha sempre bisogno di essere raggiunta, convinta, coinvolta e guidata (Frabboni e Pinto, 2013: 257-259). In questo senso l'opera pedagogica di Frabboni ricompone anche le antinomie che avevano messo in luce i descolarizzatori, articolando in forma razionale la dialettica tra scuola e ambiente, senza ipotizzare la prevalenza di nessuno dei due momenti, anzi generando una sintesi nella *pratica* che li salvaguarda e integra entrambi in una posizione tipicamente problematicista e marxiana (Baldacci, 2015c: 15-16), e proponendo inoltre una strada che è percorribile nei due sensi, la scuola va verso la società e la società entra nella scuola, immaginando che solo così si possano elaborare percorsi egemonici che riconducono le esperienze prodotte in seno alla comunità nell'educativo, mantenendo la scuola viva, e permettendo alla società di ricevere una visione non ideologica, ma politicamente orientata del bambino e

2 Si rende necessario segnalare almeno in nota che accanto alla proposta del sistema formativo ingrato in Italia il movimento della scuola democratica ha avuto nelle proposte di De Bartolomeis (1968; 1972; 1978) una teorizzazione e una pratica parallele che hanno messo in evidenza la necessità di pensare con una dose ancora maggiore di criticismo le problematiche dell'apertura verso il mondo che la scuola deve mettere in atto. Si rimanda ad altra occasione una analisi più approfondita delle relazioni e delle differenze tra Frabboni e De Bartolomeis, che rimangono sicuramente i due pedagogisti più importanti nel campo progressista, mettendo qui in evidenza che la scuola a tempo pieno, un curriculum ampio, fatto di ricerca nel metodo e di saperi intellettuali, la presenza dei laboratori, il sistema formativo allargato alla società sono temi trattati con forza, vigore, capacità comunicativa e capacità di direzione egemonica, in entrambi.

dell'azione educativa che ha sempre fini emancipativi.

MALAGUZZI TRA L'IMPEGNO POLITICO MILITANTE E IL RIPOSIZIONAMENTO DELLA SCUOLA A NUOVO INDIRIZZO

Se Ciari è il fondatore della scuola a nuovo indirizzo e Frabboni il suo modellizzatore e grande promotore, fino a traghettarla verso forme più compiute con l'immissione di una strumentazione teorica che ne ha permesso la sua permanenza culturale anche al di fuori del primitivo contesto in cui nacque, Malaguzzi è invece una figura più difficile da mettere a fuoco rispetto al suo rapporto con la scuola a nuovo indirizzo. Egli ne è sicuramente un pilastro, ma la sua parte oscilla tra l'immagine dell'epigono che le ha consentito di oltrepassare i confini nazionali, temporali e ideologico-politici, seppure facendone emergere solo alcune caratteristiche (per lo più divergenti rispetto a quelle ciariane e frabboniane), e quella del pedagogista e amministratore schierato a difesa del modello emiliano nella lotta contro i poteri governativi e clericali. Frabboni (Frabboni e Pinto Minerva, 2008; Frabboni e Borghi, 2017; Frabboni, 2015) inserisce giustamente Malaguzzi (sempre accanto, o forse sarebbe meglio dire *dopo*, Ciari, e sulla scia del legato educativo dell'Agazzi e della Montessori) tra i grandi della scuola a nuovo indirizzo, tuttavia Malaguzzi è oggi qualcosa di diverso rispetto all'esperienza delle scuole a nuovo indirizzo, e questo principalmente per via del fatto che il suo nome è inestricabilmente annodato a un metodo vero e proprio più che alla pratica educativa che mise in atto nel Comune di Reggio negli anni '70, e il suo nome si confonde con il fenomeno culturale e commerciale di *Reggio Children* che va ben oltre le caratteristiche pedagogiche della scuola a nuovo indirizzo. In realtà è molto difficile parlare di Malaguzzi anziché di *Reggio Children*, anche perché le testimonianze che egli ci ha lasciato sono costituite esclusivamente da articoli, spesso editoriali di introduzione ad un numero delle riviste che diresse per 25 anni (*Zerosei e Bambini*). Proprio per questo cercherò di analizzare solo alcuni di questi articoli per mettere in luce come Malaguzzi fosse dotato di una accentuata vis polemica che metteva al servizio di un progetto culturale popolare e trasformativo, sempre schierato a sinistra, sempre contro il consumismo, contro le disuguaglianze, contro le politiche governative, contro la scuola clericale, a favore della spesa per l'infanzia, in difesa dei nidi e delle scuole pubbliche. Insomma l'ipotesi sottesa è che esistano molti Malaguzzi, uno

che negli anni '70 è intellettuale militante, impegnato sul fronte della lotta egemonica nell'apertura dei nidi e delle scuole, strutture di un sistema aperto, collettivo, di qualità, un altro che invece ha rielaborato alcuni elementi della proposta pedagogica ciariana arrivando a mettere l'accento su linguaggi meno formali, meno intellettuali, ma pur sempre costitutivi dello spazio cognitivo, e uno post-moderno che ha superato l'esperienza politica gramsciana e la pedagogia della scuola a nuovo indirizzo per approdare nel *Gotha* dei giganti post-moderni della pedagogia mondiale con un modello di scuola che sa rivolgersi innanzitutto alle istanze socio-costruttiviste, ludiche, artistiche, esplorative, ripensando il soggetto/bambino, che si pluralizza diventando *bambini*, e ripensando sia il modo con cui il bambino costruisce i propri saperi, sia i saperi e la valutazione degli apprendimenti. In questo ultimo Malaguzzi i riferimenti culturali non coincidono più con quelli tradizionalmente operanti nell'attivismo o nel nuovo indirizzo, si fa una proposta per *la mente a più dimensioni* (Bruner, 1993), si ampliano i linguaggi su cui soffermarsi, si lavora sulla narrazione, sulla possibilità indefinita di esplorare temi e condurre progetti. Il primo Malaguzzi è il più facile da testimoniare e più avanti ci soffermeremo solo su questo, gli altri due, il pedagogista a nuovo indirizzo e l'organizzatore di scuole che dialogano con il post-moderno sono più difficili da analizzare. Ma è difficile distinguere le due cose, per tanti motivi, primo fra tutti il fatto che Malaguzzi ha creato un'opera viva, la rete delle scuole di Reggio, e non un'opera letteraria, scientifica, che gli potesse sopravvivere dialogando con una comunità di educatori, non abbiamo un suo testo che presenti organicamente le teorie che sono dietro alle pratiche, manca la riflessione sistematica di un discorso che presenti le motivazioni delle scelte, le pratiche, le finalità, e siamo costretti a rivolgerci ai pochi contributi che tentano questa via, articoli brevi e dal linguaggio poetico, lunare, a volte francamente lontano dalla teoria pedagogica ma linguisticamente affascinante (si pensi alla *poesia programmatica* i *Cento linguaggi*, che è sicuramente più poesia che programma). Siamo quindi portati a valutare Malaguzzi principalmente dalle scuole che ha contribuito a creare, ma le scuole sono solo la realizzazione di alcune indicazioni, non hanno lo statuto identitario ed epistemico di un'opera pedagogica, e intorno a loro inoltre è circonfusa una atmosfera di propaganda che non aiuta certo a inquadrare il contributo di Malaguzzi. Malaguzzi insomma è oscillante, tra la militanza e il superamento della militanza in

un sistema di scuole post-moderne, centrate sulla libertà di indagine, su progetti aperti, innervate da mille linguaggi. Insomma, l'analisi storica, l'approvazione pedagogica e la diffidenza antiretorica si mescolano creando un coagulo che attende di essere sciolto da ricerche più approfondite. D'altro canto, è innegabile che la sua parabola lo porti ad adottare una prospettiva distante da quella più aderente ai riferimenti attivisti di Ciari e a quella pedagogicamente più coerente di Frabboni, con l'adozione di temi, teorie psicologiche, pratiche educative, anche distinte dalla proposta degli alfabeti dei linguaggi del pensiero della scuola a nuovo indirizzo, per avviarsi verso gli alfabeti dei linguaggi della fantasia (Frabboni, 2015, 31-32). Si pensi al ruolo del curricolo dunque come questione centrale per inquadrare lo scarto malaguzziano, la sua proposta è di certo per il curricolo, ma lo fa diventare un curricolo emergente, più fluido, meno vincolato a materiali logici e strutturati (di origine freinetiana e montessoriana in Ciari, ma non solo, si ricordi che proponeva anche i blocchi di Dienes), sempre in dialogo con l'arte, con la creatività, con l'esplorazione dei materiali sciolti (*loose parts*), della costruttività, della compositività, di certo non più il curricolo dei saperi di Ciari. Si pensi anche al ruolo della fantasia, al bambino che costruisce ipotesi e cerca di capire il mondo più attraverso la spontaneità immaginativa alogica che attraverso il ricorso a elementi di un codice logico (il che significa anche dare la prevalenza all'infantile sull'adulto, al bambino sul docente), e al corrispondente ruolo dell'atelier che sostituisce il laboratorio delle scuole di Bologna.

Su altri temi Malaguzzi rimane invece del tutto interno all'elaborazione bolognese di Ciari, il ruolo del collettivo, il coinvolgimento dei genitori e del territorio, l'apertura di credito alle altre agenzie territoriali che possono educare tanto quanto la scuola, la costruzione di politiche per l'infanzia che rimuovano gli ostacoli del condizionamento economico e sociale (che a Reggio Emilia negli anni diventa anche etnicamente contraddistinto, perché l'emigrazione prende piede anche in Italia, e Malaguzzi sarà sempre attento a questa nuova declinazione della disuguaglianza).

In lui però è certo che cambiano i punti cardinali pedagogici, che non sono più i numi tutelari dell'attivismo (Dewey e Freinet) o l'impostazione dialettica del problematicismo, egli apre a Bruner, a Gardner, all'approccio socio-costruttivista, con la critica alla rigidità di Piaget (troppo legato a un bambino atomizzato, senza relazioni, in cui gli oggetti svolgono un ruolo troppo importante per lo sviluppo e in cui il

pensiero logico-matematico predomina sull'euristica e la fantasia) e si lancia poi in contatti internazionali, con la mediazione di Lella Gandini, che lo porteranno a parlare di bambini e infanzia anche fuori dal panorama italiano a cavallo tra gli anni '80 e '90, ad un pubblico che non può essere interessato alla nostra politica, a Gramsci, al PCI o all'uscita dei bambini più poveri dal condizionamento sociale ed economico, disabilitati come sono dalla società all'accesso alla cultura. Il nuovo pubblico che dialogherà con Malaguzzi (e poi con *Reggio Children*) è interessato ad altro, al bello, al ruolo della fantasia nel gioco simbolico e nella costruzione di ipotesi sul funzionamento dei fenomeni da parte del bambino, alla formazione dei docenti, alle pratiche artistiche, al metodo che consente alla maestra di gestire i progetti educativi durante tutto l'anno scolastico, alle centrazioni tematiche, alla documentazione. Soprattutto il lavoro per e su progetti colpisce quanti ci vedono il nucleo di un nuovo metodo per la seconda infanzia, che apre da un punto di vista delle finalità all'obiettivo della formazione scientifica (Hawkins, 1998), mentre pedagogicamente porta alla soluzione di antinomie che altrimenti segnano la scuola dell'infanzia e segnatamente quella che contrappone l'individuo al gruppo, l'arte alla scienza, la guida dell'adulto all'esplorazione infantile (Gardner, 1998).

Evidentemente i più attenti conoscitori del fenomeno di *Reggio Children* gli hanno sempre attribuito una origine politica (Dahlberg e Moss, 2009: 21), affermando però curiosamente che le scuole sono nate da un tessuto sociale in cui i movimenti socialisti della fine dell'Ottocento hanno avuto la maggiore importanza, il che è almeno scorretto, visto che scuole e nidi nascono dalle amministrazioni comuniste del secondo dopoguerra, ma anche in questo caso l'interesse è più che altro volto a una rilettura in chiave post-moderna, deuleziana, della politicità di Malaguzzi, per utilizzarlo (non che egli sfugga al tentativo) nella lotta contro il sapere codificato, contro la pretesa delle discipline di richiedere un tirocinio che subordini il bambino all'esposizione a un codice di segni prestabilito e gestito/amministrato/erogato dall'adulto, mentre il bambino deve poter trovare un ambiente che ne provochi l'intelligenza, propizi le ipotesi e organizzzi le conoscenze, ma senza proporre alcuna preminenza di codice o di significato.

Tuttavia, seppure la pedagogia e i suoi riferimenti, i metodi e i loro elementi, in Malaguzzi hanno subito una svolta centrifuga rispetto al progetto della scuola a nuovo indirizzo, in realtà la sua posizione politica,

dalla direzione del *Convitto Scuola della Rinascita* a Rivaltella nel 1946 fino alla pensione da direttore dei nidi e delle scuole dell'infanzia del comune di Reggio (sempre a guida del PCI) è sempre stata orientata a una militanza chiara. Se distinguiamo Malaguzzi da *Reggio Children*, che nasce dopo la sua morte, prima creatura di una amministrazione che in seguito ha voluto tutelare la propria identità e mettere a profitto il proprio credito anche con l'istituzione di una fondazione, un centro internazionale di studi e formazione, e con la registrazione del brevetto (Reggio Emilia Approach[®], la scelta dell'inglese è un segno dell'oltrepasamento dei confini nazionali verso una *appeal* globale), troviamo che prima della svolta internazionalista, socio-costruttivista e post-moderna, Malaguzzi era l'intellettuale militante impegnato in un progetto di egemonia che ci si aspetterebbe di trovare nella storia della scuola a nuovo indirizzo.

Per il momento ci concentriamo dunque esclusivamente sul Malaguzzi militante degli anni 1976, 1977 e 1978, che partecipa al dibattito sulla scuola, senza avere la statura pedagogica di Ciari e Frabboni, ma intervenendo in maniera molto puntuale e con una posizione sempre a favore della promozione di una cultura della scuola pubblica a nuovo indirizzo, aperta, curricolare, di gestione collegiale. L'analisi di alcune sue posizioni nel dibattito pubblico sulla scuola dovrebbe aiutare a perdere ogni eventuale scetticismo, presente soprattutto all'estero, in merito al suo essere intellettuale di parte, soprattutto leggendo alcuni suoi contributi degli anni 1976 e 1977, sulla rivista *Zerosei* che Malaguzzi conduce, troviamo alcuni passaggi inequivocabili. Su *Zerosei* infatti Malaguzzi si scaglia in più occasioni contro: 1) il disimpegno del governo verso la scuola e il nido e la sua conseguente riduzione della spesa per i servizi sociali e per la scuola d'infanzia, 2) i progetti educativi non emancipatori, 3) gli accordi con i cattolici per includere le scuole private nel sistema pubblico di educazione della prima e seconda infanzia, 4) la crescita controllata del numero dei servizi dell'infanzia, perché altrimenti il Sud rimane socialmente in balia del ceto egemonico conservatore. Anche solo da una superficiale analisi di queste posizioni emerge la dimensione politica dell'impegno malaguzziano, irriducibile al disingaggio di chi fa la scuola ponendosi obiettivi legati esclusivamente allo sviluppo individuale o di comunità che sia, e invece pienamente emancipatorio.

Vediamo alcuni di questi interventi di Malaguzzi. Nel 1977 in *Servizi sociali*, lo *Stato paghi per i servizi sociali* e in *Cristo si è fermato a Eboli* e *Salamanca*,

Malaguzzi si lamenta delle politiche di austerità che prosciugano la spesa per l'infanzia e fanno ricadere il peso sociale dei provvedimenti economici sulle donne, i bambini, le famiglie, i servizi sociali. Accusa il ministero di non aver attuato il piano preventivato di realizzare in 5 anni 3.800 nidi (ne esistevano invece solo 221, con il doppio circa in costruzione). Infine, affronta la questione meridionale, dove i nidi non ci sono e non vengono costruiti, per questo parafrasando Levi afferma che Cristo si è fermato a Eboli. In alcune amministrazioni e territori si resiste se si sposta il carico dell'austerità sulle evasioni fiscali, gli sprechi, le rendite parassitarie, gli allettamenti consumistici, ma il problema, dice Malaguzzi, è se queste resistenze avranno la forza per approdare al successo, e questo problema è tutto politico.

Ancora ne *La signora di Feiffer e i servizi sociali* Malaguzzi (1976) afferma che “i servizi sociali [...] sono oggi beni di prima necessità. Per aiutare e consolidare le famiglie; per garantire e consapevolizzare le libere scelte delle donne e degli uomini; per realizzare risposte di responsabilità e di sicurezza per i bambini. E anche a segno di una scelta più generale che finalmente riconosca la priorità degli investimenti sociali su quelli parassitari e privati e che avvii la fine della privatizzazione ad oltranza dei compiti, dei ruoli, dei problemi della famiglia. E insieme delle deleghe e delle abdicazioni educative [...]” Auspica anche “interventi organici e programmatici in grado di portare sotto i tetti della prima cultura le centinaia di migliaia di bambini che ancora ne sono fuori o che non ne godono con pienezza” Afferma anche che tutto ciò si può realizzare esclusivamente con un impegno maggiore dello Stato, delle amministrazioni locali e delle centrali sindacali, senza che si dia ascolto alle sirene antistataliste, anti-programmatiche e separatiste. Insomma, una posizione per l'emancipazione dei bambini esclusi attraverso un maggiore e migliore intervento statale.

Troviamo passaggi in cui la scuola è aperta in molte direzioni differenti, nel collettivo educativo che mette in circolo le posizioni di tutte le maestre, della città, dei pedagogisti, nel lavoro fra gruppi e sezioni, nel collegamento con l'esterno. Il collettivo inoltre è senza distinzioni di grado e di dignità tra insegnanti e inservienti, per viverlo veramente e superare l'individualismo e il classismo. Il collegamento con l'esterno significa invece unire la scuola con la grande scuola dell'ambiente sociale, i muratori, i lavoratori del porto, la fabbrica, la fattoria come visite lontane e vicine a Reggio. Infine, l'apertura della comunicazione tra

gruppi significa alternare nell'organizzazione educativa momenti di aula e momenti di intersezione. La natura e l'origine politica di queste iniziative sono evidenti. Come evidente è lo schierarsi a favore di una idea di welfare di sinistra che vede nei servizi sociali, nei nidi e nelle scuole, delle voci di spesa che hanno il diritto di essere considerate negli elenchi delle spese produttive che l'economia mercantile considera intoccabili, altrimenti saranno sempre esposti al rischio di vedersi ridimensionate (soprattutto in tempi di crisi). La preoccupazione per le politiche di austerità che derubricano le spese sociali a spese improduttive che zavorrano la crescita è infatti sempre presente, e in *Cresciamo senza mani?* (Malaguzzi, 1977) Il timore di una offensiva conservatrice contro il nido e la scuola è esplicitata chiaramente. E prosegue in un vibrante attacco contro gli accordi con i cattolici (Malaguzzi, 1978), nell'articolo *Perché le convenzioni continuo* Malaguzzi si scaglia contro i rapporti che vengono stretti, a causa della crisi economica sostiene la politica, con le scuole cattoliche della FISM per inserirle in un sistema misto, pubblico-privato, di scuole territoriali della pluralità. Malaguzzi trova orripilante che il sindaco comunista di Pistoia aiuti le scuole private delle suore con derrate alimentari e carburante per i trasporti, chiede piuttosto che se si continua a favorirle si obblighino almeno ad un aggiornamento comune e a istituire organi collegiali come azione di bilanciamento. Si aprano piuttosto sezioni di scuola dell'infanzia pubblica e “le libere scelte siano effettivamente libere e non originino dalla carenza dell'intervento pubblico” dice Malaguzzi. Su questo stesso argomento aveva già sostenuto qualche numero prima, sempre nel 1979, che non c'è bisogno di proporre alcuna sussidiarietà dello Stato da parte cattolica e che il nuovo rapporto di connivenza tra scuola pubblica e privata che alcune amministrazioni hanno voluto coltivare è da superare e abolire, lo Stato deve programmare, formare il personale, promuovere la collegialità delle gestioni scolastiche, e soprattutto deve generalizzare la scuola dell'infanzia (e non materna), stabilizzandone la qualità che è condizione necessaria per riconoscerle la natura pubblica che i bambini e le famiglie chiedono di tutelare.

Parole di un intellettuale impegnato politicamente contro i poteri conservatori, contro le forze clericali, e soprattutto contro la volontà di stabilire un compromesso tra pubblico e privato che mettesse un'ipoteca sulle promesse di ampliare l'offerta quantitativa e qualitativa della scuola dell'infanzia e del nido, che erano gli unici luoghi dove i figli delle classi lavoratrici po-

tessero accedere alla prima cultura.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alicata, M. (1956) *La riforma della scuola*, Roma, Editori Riuniti
- Althusser, L. (1970) *Idéologie et appareils idéologiques d'État*, in *La Pensée*, n. 151, juin
- Bagnasco, A. (1977) *Tre Italie: la problematica territoriale dello sviluppo italiano*, Il Mulino, Bologna 1977
- Baldacci, M. (2014). *Per una idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, Milano
- Baldacci, M. (2015a) *Prospettive per la scuola d'infanzia. Dalla Montessori al XXI secolo*, Carocci, Roma
- Baldacci, M. (2015b) *La radice montessoriana del nuovo indirizzo*, in Baldacci, M., Frabboni, F. e Zabalza, M., *Maria Montessori e la scuola dell'infanzia a nuovo indirizzo*, Zeroseiup, pp. 9-18
- Baldacci, M. (2015c) *La rielaborazione del problematicismo nell'opera di Franco Frabboni*, in Baldacci, M. e Pinto Minerva, F., *Razionalità, educazione, realtà sociale. Studi sulla pedagogia di Franco Frabboni*, FrancoAngeli, Milano
- Baldacci, M. (2017) *Oltre la subalternità: praxis ed educazione in Gramsci*, Carocci, Roma
- Baldacci, M. e Frabboni, F. (2009). *La Controriforma della scuola. Il trionfo del Mercato e del Mediativo*, Milano, FrancoAngeli
- Bourdieu, P. (1978) *La trasmissione dell'eredità culturale*, in Barbagli (a cura di), *Istruzione, legittimazione e conflitto*, Bologna: Il Mulino
- Bowles, S. e Gintis, H. (1979) *L'istruzione nel capitalismo maturo*, Zanichelli, Bologna
- Bruner, J. (1993) *La mente a più dimensioni*, Roma - Bari, Laterza
- Catarsi, E. (1992) *Bruno Ciari e la scuola di base degli anni Novanta*, Scandicci, La nuova Italia
- Ciari, B. (1962). *Le nuove tecniche didattiche*, Editori Riuniti: Roma
- Ciari, B. (1969) *Bologna: esperienze e problemi*, in *Riforma della scuola 8-9*
- Ciari, B. (1973) *La grande disadattata*, Editori Riuniti, Roma
- Corradi, A. P. e Vassuri, P. (1983) *Radiografia dei modelli pedagogici della scuola materna in Emilia-Romagna*, in Frabboni, F., *La scuola incompiuta. La scuola dell'infanzia al bivio degli anni ottanta: il modello emiliano*, FrancoAnge-
li, Milano
- D'Ascenzo, M. (2010). *Le scuole per l'infanzia del comune di Bologna e lo sviluppo del metodo Montessori nel secondo dopoguerra*, *Infanzia*, 4, 270-273.
- D'Orsi, A. (2014) *Inchiesta su Gramsci. Quaderni scomparsi, abiure, conversioni, tradimenti: leggende o verità?*, Accademia University Press
- Dahlberg, G. e Moss, P. (2009) *La nostra Reggio Emilia*, in Rinaldi, C., *In dialogo con Reggio Emilia. Ascoltare, ricercare e apprendere*, Reggio Children, Reggio Emilia
- De Bartolomeis, F. (1968) *Il bambino dai tre ai sei anni e la nuova scuola infantile*, Firenze, La Nuova Italia
- De Bartolomeis, F. (1972) *Scuola a tempo pieno*, Milano, Feltrinelli
- De Bartolomeis, F. (1978) *Sistema dei laboratori. Per una scuola nuova, necessaria e possibile*, Milano, Feltrinelli
- Frabboni, F. (1976) *La scuola dell'infanzia: una nuova frontiera dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia
- Frabboni, F. (1978) *Il primo abecedario: l'ambiente* (in coll. con A. Galletti e C. Savorelli), Firenze, La Nuova Italia
- Frabboni, F. (1980) *Asilo nido e scuola materna*, Firenze, La Nuova Italia
- Frabboni, F. (1983) *La scuola incompiuta. La scuola dell'infanzia al bivio degli anni ottanta: il modello emiliano*, Francoangeli, Milano
- Frabboni, F. (2004) *Diamo pedagogia alla scuola di base*, in *Innovazione*, Numero 1-2, Marzo, pp. 16-20
- Frabboni, F. (2008) *Sei domande a Franco Frabboni*, a cura di Cambi, F. in *Studi sulla formazione*, 2, Firenze University Press, pp. 155-169
- Frabboni, F. (2009) *Sognando una scuola normale*, Sellerio, Palermo
- Frabboni, F. (2015) *La scuola del bambino di Maria Montessori e la scuola a nuovo indirizzo di Ciari e Malaguzzi*, in Baldacci, M., Frabboni, F. e Zabalza, M., *Maria Montessori e la scuola dell'infanzia a nuovo indirizzo*, Zeroseiup, pp. 19-34
- Frabboni, F. e Baldacci, M. (2009) *La Controriforma della scuola. Il trionfo del mercato e del mediativo*, FrancoAngeli, Milano
- Frabboni, F. e Borghi B. (2017) *Loris Malaguzzi e la scuola a nuovo indirizzo*, Zeroseiup
- Frabboni, F. e Pinto Minerva, F. (2008) *Manuale di*

Scuola dell'infanzia, Bari, Laterza

Frabboni, F. e Pinto Minerva, F. (2013) *Manuale di pedagogia e didattica*, Laterza, Roma-Bari

Gardner, H. (1998) Foreword: Complementary Perspectives on Reggio Emilia, in Edwards, C., Gandini, L. e Forman, G. (1998) *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach. Advanced Reflections*, Ablex Publishing, Westport/Connecticut

Giolitti, A. (1957) *Riforme e rivoluzione*, Einaudi, Torino

Ginsborg, P. (2006) *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi*, Einaudi, Torino

Gramsci, A. (1949) *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Einaudi, Torino

Gramsci, A. (1975). *Quaderni dal carcere*, Torino: Einaudi

Hawkins, D. (1998) *Remarks: Malaguzzi's Story, Other Stories*, in Edwards, C., Gandini, L. e Forman, G. (1998) *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach. Advanced Reflections*, Ablex Publishing, Westport/Connecticut

Illich, I. (1971) *Deschooling Society*, Harper & Row, New York

Illich, I. (1973) *Tools for Conviviality*, Harper & Row, New York

Lanaro, S. (1992) *Storia dell'Italia repubblicana*, Venezia, Marsilio,

Lo Piparo, F. (2012) *I due carceri di Gramsci. La prigione fascista e il labirinto comunista*, Roma, Donzelli

Malaguzzi, L. (1977) *Servizi sociali, lo Stato paghi per i servizi sociali*, in Zerosei, anno I, n. 10, luglio

Malaguzzi, L. (1977) *Cristo si è fermato a Eboli e Salamanca*, in Zerosei, anno I, n. 10, luglio

Malaguzzi, L. (1976) *La signora di Feiffer e i servizi sociali*, in Zerosei, anno I n. 2, novembre

Malaguzzi, L. (1977) *Cresciamo senza mani?*, in Zerosei, anno I, n.8

Malaguzzi, L. (1978) *Perché le convenzioni continuo*, in Zerosei, anno II, n. 11-12

Marx, K. (2011) *Ideologia tedesca*, Bompiani, Milano (ed. orig. 1846, prima pubblicazione 1932)

Mordenti, R. (2009) *Il Gramsci di Togliatti: l'egemonia in atto*, in *Egemonie*, a cura di Angelo d'Orsi, Edizioni Dante & Descartes, Napoli, pp. 207-235

Pruneri, F. (2014) *La politica scolastica del Partito Comunista Italiano dalle origini al 1955*, Editrice La scuola, Firenze

Ricuperati, G. (1990) *La politica scolastica dal centro-*

sinistra alla contestazione studentesca, in *Studi Storici*, Anno 31, n. 1

Ricuperati, G. (2015) *Storia della scuola in Italia. Dall'Unità a oggi*, La Scuola, Firenze

Trigilia, C. (1995). *Dinamismo privato e disordine pubblico. Politica, economia e società locali*, in F. Barbagallo, *Storia dell'Italia repubblicana. La trasformazione dell'Italia: sviluppo e squilibri*, pp. 711-777, Torino: Einaudi

Date: Ricevuto: 10-10-2020. Accettato: 10-12-2020
Articolo terminato il 5-10-2020

Lupi, A. (2020). La dimensione politica della scuola dell'infanzia italiana "a nuovo indirizzzo". RELADEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 9(2). Disponibile: <http://www.reladei.net>



Andrea Lupi

Fondazione Montessori Italia
Italia
andorlupi@gmail.com

Andrea Lupi è pedagogo e formatore del personale docente della scuola. Supervisore di strutture educative e scuole dell'infanzia, esperto del metodo Montessori. Ha ottenuto il titolo di dottore di ricerca presso l'Università degli Studi di Urbino. Svolge ricerca nell'ambito della Storia della Pedagogia, della Didattica e dell'Educazione morale.

