

## **Attualità di una pedagogia popolare.**

### **Riflessioni a partire da una ricerca sul Movimento di Cooperazione Educativa in Abruzzo**

**Elisa Maia**

Università degli Studi “G. d’Annunzio” di Chieti-Pescara

#### **Abstract**

La ricerca “Il Movimento di Cooperazione Educativa nelle province di Pescara e Chieti: radici storiche e nuove sfide educative” offre stimoli alla riflessione sull’attualità di una pedagogia popolare in Italia e sulla centralità che la scuola ancora oggi riveste nell’elaborazione e nella promozione di un modello democratico che incarni i principi della responsabilità e della solidarietà, al fine di promuovere l’inclusione e contrastare la marginalità sociale.

The research “The Educational Cooperation Movement in the provinces of Pescara and Chieti: historical roots and new educational challenges” offers stimuli for reflection on the relevance of a popular pedagogy in Italy and on the central role that the school still holds today in the development and promotion of a democratic model that embodies the principles of responsibility and solidarity, in order to promote inclusion and to contrast social marginality.

**Parole-chiave:** Movimento di Cooperazione Educativa (MCE); pedagogia popolare; pratiche educative; innovazioni educative; didattica

**Keywords:** Educational Cooperation Movement (MCE); popular pedagogy; educational practices; educational innovations; didactic

Elisa Maia – *Attualità di una pedagogia popolare. Riflessioni a partire da una ricerca sul Movimento di Cooperazione Educativa in Abruzzo*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/10730>

## 1. Educazione e politica nell'Italia post-bellica: dalla C.T.S. al M.C.E.

Ricostruire il profilo del Movimento di Cooperazione Educativa è un compito arduo. Scrive Rizzi, infatti, che «se mai microstoria e macrostoria si sono intrecciate in forme indissociabili, questo è il caso rappresentato dal M.C.E.» (Rizzi, 2015, p. 5). Un'organizzazione che affonda le proprie radici nella Francia del primo dopoguerra, precisamente nel pensiero di Célestin Freinet, per arrivare in Italia negli anni Cinquanta, interpretando e attraversando alcune delle più importanti trasformazioni educative e sociali, nonché politiche e culturali, del Novecento.

Se Freinet è stato il primo, nella prospettiva di senso che contraddistingue ancora oggi le pratiche e i valori della cooperazione educativa, a dare avvio alla ricerca delle tecniche che potessero ricucire lo iato che egli avvertiva tra la scuola francese degli anni Venti e Trenta e le esigenze formative ed educative dei figli del popolo, l'esperienza italiana si è contraddistinta molto presto per un taglio ancor più radicalmente sociale e valoriale (Rizzi, 1994). Il M.C.E. ha intrecciato con particolare forza e coscienza civile la propria ricerca e la propria lotta alle battaglie *di e per* differenti gruppi sociali che – in particolare dagli anni Sessanta – hanno animato le conquiste di democrazia e cittadinanza in Italia.

Giuseppe Tamagnini, pioniere italiano della promozione della pedagogia di Freinet, è stato interprete – insieme ad altri insegnanti figli della Resistenza, ma non solo – del bisogno di rinnovamento della scuola italiana del secondo dopoguerra. Questa, per quanto formalmente epurata dall'ideologia fascista e guidata dai programmi per le scuole elementari e materne del deweyano Washburne (D.L. 24 maggio 1945, n. 459), che prevedevano il contrasto all'analfabetismo sia strumentale sia spirituale, causa dell'immatùrità civile, rispecchiava ancora pienamente un'impostazione pedagogico-didattica autoritaristica e trasmissiva, per sua stessa natura selezionatrice ed escludente, dunque classista. Ha scritto, a tal proposito, Antonio Banfi: «la scuola soggiace ancora alle leggi e ai regolamenti fascisti: centralizzazione, burocratizzazione, autoritarismo, antidemocrazia» (Banfi, 1951, citato in Susi, 2012, p. 142).

Quelli che hanno seguito la seconda guerra mondiale, in Italia, sono stati anni dedicati sì alla ricostruzione materiale del Paese, ma anche a una ricomposizione politica, sociale e culturale complessa e multiforme. La necessità forte, umana, di risollevarsi dalla catastrofe che il conflitto aveva causato è stato un sentimento vitale inarrestabile, che ha animato le azioni e le riflessioni di alcune tra le più illuminate produzioni intellettuali del secolo scorso, che si sono materialmente intrecciate – saldamente, disperatamente – al bisogno di riscrivere una narrazione collettiva più giusta, sorretta da principi e ideali maturati in seno al sentimento di thanatos che la guerra aveva scatenato e perciò consapevoli dell'urgenza inderogabile della responsabilità individuale e collettiva.

Un principio di pragmatismo e coscienza, quello che ha guidato la ricostruzione dell'Italia post-bellica, che innerva persino la Costituzione, che «(...) è un testo all'indicativo: indica i problemi del Paese, indica gli strumenti giuridici per rimuoverli» (Roghi, 2017, p. 3). A tal proposito Pietro Pancrazi, incaricato della revisione stilistica della Carta, come ricorda Tullio De Mauro in *Storia linguistica dell'Italia unita*, suggeriva che all'articolo 3 del testo costituzionale si usasse un congiuntivo, in riferimento alla rimozione degli ostacoli che *impediscono* il pieno sviluppo della persona umana. Eppure i costituenti hanno confermato l'indicativo (*impediscono*), la sua imprescindibile funzione morale e assoluta: gli ostacoli ci sono (Roghi, 2017), sono un fatto concreto e tangibile ed è compito della Repubblica rimuoverli per promuovere la libertà e l'eguaglianza dei cittadini.

Elisa Maia – *Attualità di una pedagogia popolare. Riflessioni a partire da una ricerca sul Movimento di Cooperazione Educativa in Abruzzo*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/10730>

L'inchiesta nazionale per la riforma della scuola, voluta nel 1947 dal ministro Guido Gonella e terminata nel 1949, ha portato alla luce le condizioni di uno Stato in cui gravi erano le lacune per la costruzione della democrazia. Tra gli altri, fa particolarmente riflettere il dato relativo al rendimento scolastico per condizione sociale, una dimensione di indagine che ha costituito uno dei capitoli dell'inchiesta: nell'immediato dopoguerra la povertà culturale e materiale degli italiani era ancora percepita come un esito del conflitto e non come un fatto che, con il tempo, si sarebbe via via rivelato come una condizione per alcuni aspetti strutturale (Santamaita, 2010; Roghi, 2017).

Negli anni della rinascita della vita democratica si susseguirono numerosi provvedimenti ed è mancato un disegno organico di riforma scolastica (Pruneri, 2019). Oltre alle distruzioni materiali, alle difficoltà economiche e al basso livello di scolarizzazione, Aldo Pettini (1980) ha ricordato come in quel periodo l'attenzione abbia dovuto rivolgersi particolarmente al vuoto pedagogico successivo al crollo del fascismo, ed è in quel clima politico e culturale che nel 1951 è nata a Fano la Cooperativa della Tipografia a Scuola (C.T.S.), con la finalità principale di sviluppare le tecniche freinetiane (in primis il testo libero e la dimensione collettiva a esso legata, il calcolo vivente, la corrispondenza interscolastica, il giornalino scolastico e l'organizzazione cooperativa della classe) nella scuola italiana. Eppure, rispetto alle tecniche di Freinet, Tamagnini ha precisato:

del Freinet noi vorremmo essere capaci di interpretare lo spirito che vivifica la sua organizzazione e trasfonderlo nella nostra, determinandovi quella volontà di cooperazione fattiva che si concretizza in un ininterrotto processo di miglioramento e di realizzazioni di eccezionale valore (Tamagnini, 1951, citato in Pettini, 1980, p. 23).

I cardini dell'azione educativa e della ricerca cooperativa da perseguire, in quel momento storico, sono stati:

- 1) *individualizzazione dell'insegnamento* a misura dell'ambiente sociale e culturale e delle possibilità e potenzialità degli alunni;
- 2) *unicità del contenuto e organicità del lavoro* svolto in classe in un rapporto di reciproca collaborazione fra alunni ed insegnante;
- 3) *concretezza dei contenuti* affrontati in classe, traendoli cioè da esperienze e fondandoli su tecniche operative e con supporti materiali facilmente percepibili e motivanti l'interesse del bambino-ragazzo (Rizzi, 1988, p. 10).

Nel 1957 la C.T.S. si è trasformata nel Movimento di Cooperazione Educativa, un'organizzazione di ricerca autentica che maggiormente si sposava – rispetto alla C.T.S. – con la solidità ormai conquistata dall'Associazione sul piano elaborativo e organizzativo (Rizzi, 1988). Il movimento, in cui fino ad allora gli interessi didattici, i problemi pedagogici e gli intenti socio-politici si erano intrecciati in maniera spesso confusa e non perfettamente formalizzata con le pratiche e le riflessioni, si è trovato a esprimere chiaramente le proprie posizioni (Pettini, 1980).

Nel corso degli anni Sessanta il M.C.E. ha allargato i propri riferimenti oltre la pedagogia di Freinet e l'influenza di Dewey, per aprirsi alle contaminazioni di Piaget e Bruner: parallelamente alla trasformazione della società da contadina a industriale, infatti, è emerso un atteggiamento culturale nuovo tra gli insegnanti M.C.E., che accanto alle concezioni di un apprendimento centrato sull'esperienza diretta hanno visto maturare la necessità di verificare quella stessa esperienza con i procedimenti della ricerca scientifica (Alfieri, 1974). Dal punto di vista

pedagogico-didattico sono stati gli anni in cui la questione del corpo nel processo di apprendimento, un aspetto implicito nella pedagogia di Freinet, ha guadagnato centralità; inoltre, si sono affermati tre obiettivi trasversali, finanche politici (Rizzi, 1988): l'introduzione del voto unico e la valutazione globale; il rifiuto del libro di testo, simbolo della scuola tradizionale, dogmatica e trasmissiva; la ricerca d'ambiente, quale tecnica funzionale alla ritessitura del rapporto culturale tra scuola e territorio; la lotta per la scuola a tempo pieno, strenuamente intrecciata con le rivendicazioni sindacali, la cui conquista ha inteso contrastare le deprivazioni derivanti dalle differenti estrazioni culturali familiari.

In sintesi, la forza rinnovatrice di cui il M.C.E. è stato propulsore risiede, ieri come oggi, in quella che Rizzi ha definito:

una pratica educativa capace di stravolgere complessivamente la tradizionale concezione passivizzante e mortificante della relazione docente, trasmissiva e giudicante. (...) (...) un modo di intendere il processo educativo e di apprendimento tale da porre in crisi nel suo complesso il modello scolastico consueto (Rizzi, 1993, p. 25).

## 2. Sulle tracce del Movimento di Cooperazione Educativa in Abruzzo

Dal punto di vista dell'analisi storica, ripercorre il lavoro del M.C.E. è una sfida che rischia di scadere da un lato nel riduzionismo e dall'altro in un sentimento nostalgico, poiché irripetibile per via delle stesse condizioni storico-politiche che ne hanno originariamente determinato i valori e le direzioni. Al contempo vi è la necessità di tenere fede, problematizzandolo, al portato di una produzione pedagogica e didattica che non ha solo attraversato parte delle trasformazioni sociali e politiche di questo Paese, ma che ne è stata addirittura motore: come afferma Baldacci (2018), infatti, il M.C.E. è stata la più importante esperienza di critica della scuola tradizionale e di proposta di una scuola differente precedente al Sessantotto, rappresentando una vera e propria avanguardia. Quello del M.C.E. è un percorso, come si è visto, che si è dichiaratamente intrecciato, per vocazione si potrebbe osare dire epistemologica, alle grandi trasformazioni democratiche della seconda metà del secolo scorso: è stato un movimento che ha attraversato la storia d'Italia lasciandosi al contempo attraversare da essa, al cui cammino hanno partecipato donne e uomini resistenti, protagonisti delle lotte del loro tempo e costruttori del domani. È chiaro, questo, già nel pensiero che Raffaele Laporta, pedagogista e intellettuale di spicco del Movimento, dedica a Bruno Ciari in apertura a *La difficile scommessa*, definendo il maestro di Certaldo «compagno di pazienti opere quotidiane, prive di pubblico fascino ma ricche di intima speranza» (Laporta, 1971), evocando i tratti principali di un impegno collettivo teso all'emancipazione e al progresso, che solo nella comunanza di intenti e urgenze ha trovato la massima sintesi della pratica educativa, sociale e politica di rinnovamento.

Il Movimento di Cooperazione Educativa è una realtà che ha conosciuto grande diffusione e risonanza in alcuni territori in particolare, tra cui certamente la Bologna di Bruno Ciari negli anni Sessanta con il “febbraio pedagogico bolognese” (Ciari, 1973; D'Ascenzo, 2020), e in altri costituisce tuttora uno spazio materiale e immateriale di ricerca pedagogica e didattica, come accade nella Casa Laboratorio “Cenci”, centro di ricerca didattica fondato ad Amelia (Umbria) dal maestro Franco Lorenzoni, e punto di riferimento per insegnanti, educatori e studenti di tutta Italia. Allo stesso tempo, accanto a questi luoghi ve ne sono altri in cui il Movimento ha seminato e costruito alternative altrettanto resistenti e preziose, seppur meno note: uno di questi è certamente l'Abruzzo.

La ricerca “Il Movimento di Cooperazione Educativa nelle province di Pescara e Chieti: radici storiche e nuove sfide educative”<sup>i</sup> è stata l’occasione per ricostruire il profilo del M.C.E. nelle due province abruzzesi, con particolare riferimento agli ultimi vent’anni del secolo scorso. L’analisi, condotta sia attraverso l’individuazione e l’approfondimento di materiale di archivio sul Movimento in Abruzzo, sia attraverso una strategia di indagine qualitativa<sup>ii</sup>, sta consentendo di delineare i caratteri identitari del gruppo abruzzese, tanto nelle sue istanze quanto nelle sue espressioni didattiche.

Un quadro generale dell’Abruzzo nella prima parte della seconda metà del Novecento ce lo ha restituito Angela Zucconi, direttrice del CEPAS dal 1952 al 1963. Il CEPAS, nato nel 1946 e finanziato dal Ministero dell’assistenza post-bellica, è stato fin da subito supportato da Adriano Olivetti. Quest’ultimo, inoltre, negli anni Cinquanta è stato vicepresidente dell’UNRRA-Casas ed è stato proprio dalla collaborazione tra il CEPAS e l’UNRRA-Casas che – similmente a quanto avvenuto per la costruzione del quartiere “La Martella” a Matera – ha preso vita il “Progetto E” in Abruzzo, guidato – tra gli altri – dalla stessa Zucconi.

Il progetto, approvato nel 1958 dall’UNESCO, si è proposto la finalità generale dello sviluppo di comunità ed è stato realizzato in alcuni paesi dell’entroterra delle province di Chieti e L’Aquila, zone particolarmente depresse, principalmente dedite a «(...) un’agricoltura disperata, con una disperata cerealicoltura, che nella fame trovava la sua origine e al tempo stesso la perpetuava» (Zucconi, 2015, p. 20). Un territorio, ancora, in cui un grave ostacolo era rappresentato dagli interessi particolaristici dei dirigenti (Nanni, 2018) e dai velleitarismi dei politici locali, che impedivano l’azione concorde delle forze economiche abruzzesi, così come sottolineato negli Atti della Commissione Parlamentare di inchiesta sulla disoccupazione (Zucconi, 2015). Tra gli altri, il dato particolarmente significativo per la contestualizzazione sociale del territorio ai fini di questo contributo, emerso dalle inchieste preliminari per l’implementazione del “Progetto Pilota per l’Abruzzo”, consiste nell’importanza che le famiglie intervistate attribuivano all’istruzione. Considerata unico mezzo per l’emancipazione dei figli rispetto alle loro stesse sorti, la scuola era percepita come preconditione necessaria alla riuscita del progetto migratorio, prospettiva considerata oramai inevitabile: «così si presenteranno meglio», dicevano umilmente le mamme» (Zucconi, 2015, p. 23).

Se negli anni Sessanta l’Abruzzo era una zona stretta nelle morsa delle criticità finanziarie, politiche e sociali, a livello economico all’inizio degli anni Ottanta la Regione ha rappresentato un caso a livello nazionale: i principali indicatori, infatti, la vedevano al vertice delle regioni meridionali e, per alcuni, la sua velocità di sviluppo ha superato l’Italia nella sua interezza (Felice, 2000). Dal punto di vista politico, invece, negli anni del “compromesso storico”, il 1976 è stato l’anno delle elezioni politiche generali: a livello nazionale colpì l’esiguo scarto tra i risultati della Democrazia Cristiana (38,7%) e del Partito Comunista (34,4%), mentre l’Abruzzo ne è venuta fuori come una regione “a incastro” tra voto nazionale e voto meridionale. Sia la Dc sia il Pci, infatti, hanno ottenuto risultati maggiori tanto in riferimento al resto del Paese, quanto rispetto al Mezzogiorno, con una preponderanza della Democrazia Cristiana a Chieti e del Partito Comunista a Pescara. Nel 1980, ancora, al voto regionale, la Dc si è attestata al 45,8%, il Pci al 27,5%, meno dell’11% per i socialisti e il 6% per il Movimento sociale: un quadro che ha collocato l’Abruzzo al di sopra delle regioni meridionali per quel che riguardava il consenso a Dc e Pci, restituendo un orientamento sostanzialmente bipolare (D’Agostino, 2000).

Elisa Maia – *Attualità di una pedagogia popolare. Riflessioni a partire da una ricerca sul Movimento di Cooperazione Educativa in Abruzzo*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/10730>

Questo è stato il contesto in cui, negli ultimi decenni del secolo scorso è maturata la diffusione del M.C.E. in Abruzzo, una regione ricca di contraddizioni, in cui la processualità tra tradizione e innovazione è ancora oggi tanto incessante quanto mai pienamente sistematizzata. Nonostante la diffusione che il Movimento ha conosciuto nel Paese dagli anni Cinquanta in poi, Rizzi (1994) ha riportato della difficoltà che, per un certo tempo, il Movimento ha incontrato nel diffondersi al Sud, per ragioni storico-sociali peculiari del Mezzogiorno, che ne contrastavano l'espansione.

La regione Abruzzo, in tal senso, si è collocata a lungo come una regione-cerniera: un territorio in cui l'eco del lavoro del M.C.E. ha suscitato una certa risonanza, incontrando la sensibilità di alcuni che per diverso tempo hanno faticato per la costituzione di gruppi che operassero secondo i principi della cooperazione. Seppure, nella regione in esame, le prime tracce del Movimento fossero presenti già a partire dagli anni Sessanta, è stato negli anni Settanta e in particolare Ottanta, che gli sforzi si sono consolidati in forma di gruppi territoriali.

Dal punto di vista analitico, procedere a uno studio storico dell'identità del M.C.E. a Pescara e Chieti non è un lavoro semplice. Avrebbe potuto essere dirimente, a tal fine, rintracciare i verbali originali delle assemblee e individuare con chiarezza i nuclei di approfondimento e le problematiche che nel corso degli anni hanno occupato la riflessione e la pratica educativa del M.C.E. in questi territori, estrapolandone una fotografia dinamica che restituisse le peculiarità contestuali, anche in rapporto alle questioni nazionali.

I due gruppi territoriali in esame hanno seguito percorsi e destini diversi, per quanto strettamente interrelati, in una sinergia di intenti e visioni sviluppata nel reciproco riconoscimento non solo delle difformità territoriali, bensì anche delle vocazioni investigative e didattiche, che hanno condotto all'esplorazione di tecniche differenti. Nonostante ciò, sono stati accomunati in alcuni significativi momenti di formazione e riflessione, tra cui lo *Stage di base "Tecniche Freinet"* tenutosi a Rigopiano (Pescara) dal 23 al 28 agosto 1977, in cui sono state approfondite le tecniche freinetiane (tra cui il giornalino a stampa, il testo libero e la corrispondenza scolastica). La pubblicazione finale relativa allo stage<sup>iii</sup> (1977) precisa, tra le altre cose, due elementi particolarmente rilevanti ai fini di questo contributo: da un lato si chiarisce il senso della scuola democratica, in cui l'insegnante è un animatore di tipo socio-culturale; dall'altro lato viene esplicitato il significato che la ricerca assume per il Movimento, da intendersi come una pratica di lavoro quotidiano, tanto da rappresentare un atteggiamento che necessariamente conduce alla interdisciplinarietà.

Le prime tracce del M.C.E. a Pescara sono rintracciabili a partire da alcuni verbali e relazioni raccolti dal maestro Plinio Pelagatti relativi al periodo compreso tra marzo 1975 e giugno 1976. Tali documenti, gli unici di questa natura individuati, evidenziano quanto più volte nel corso degli anni si sia tentato di dare vita a dei gruppi territoriali, che si sono poi sistematicamente sciolti, lasciando immaginare quanto la frammentarietà delle informazioni al riguardo possa dipendere proprio da una criticità di carattere prettamente strutturale, causata da una difficoltà del territorio stesso di dare una forma organica e sostenibile all'intenzione di un gruppo di persone di costituirsi formalmente per dare vita a una rappresentanza del M.C.E. in città. Allo stesso tempo il gruppo territoriale, la cui costituzione è stata decisa nel corso di un'assemblea alla presenza di 15 partecipanti il 20 maggio 1975, ha dimostrato una certa vivacità organizzativa e metodologica, che prioritariamente si è sviluppata intorno alla riflessione sui decreti delegati e sul metodo di lavoro (con particolare riferimento alla ricerca d'ambiente,

all'educazione linguistica e corporea), denotando una sostanziale omogeneità di interessi rispetto ad altri gruppi territoriali nel resto del Paese, come si evince dallo studio delle *Informazioni M.C.E.*

L'approfondimento delle tematiche relative alla narrazione e alla corporeità è culminata, nel 1988, in uno stage residenziale di approfondimento condotto da Marco Baliani e Roberto Anglisani, che all'epoca facevano parte della cooperativa romana "Ruota libera". Il gruppo territoriale di Pescara ha dedicato l'anno scolastico 1987-1988, infatti, al recupero della "parola parlata", attraverso spettacoli, racconti e laboratori per insegnanti. La pubblicazione inedita *Parole perdute. Insieme ritrovate attraverso un percorso narrativo* (1989) raccoglie i materiali prodotti durante i percorsi di formazione: da essa si evince la preponderanza che, nella prospettiva della cooperazione educativa, la laboratorialità riveste, riguardando sì il rapporto educativo tra insegnante e alunno, ma non esclusivamente, poiché al contempo essa va a configurarsi quale dispositivo privilegiato per la messa in scena del rapporto educativo stesso, confermando l'imprescindibilità del coinvolgimento personale dell'insegnante. Rispetto al valore educativo e formativo dei laboratori si legge:

l'esperienza dei bambini e l'esperienza vissuta da noi insegnanti nel laboratorio per adulti hanno rafforzato la convinzione che è possibile, e oggi più che mai necessario, recuperare la dimensione dell'oralità intesa come liberazione, come possibilità di raccontarsi e produrre relazioni. (...).

È stato per noi importante scoprire la dimensione orale come piacere, come possibilità di comunicazione e relazione profonda, dimensione che la società odierna e conseguentemente la scuola di solito trascurano (...) (*Parole perdute. Insieme ritrovate attraverso un percorso narrativo*, 1989, pp. 2-4).

Accanto a questo tipo di ricerca, a Pescara è stata sperimentata l'adozione alternativa al libro di testo e la costruzione di una biblioteca di classe. Una tecnica, questa, che – come si legge in *Stage di base "Tecniche Freinet"* (1977) – rifiuta il contenuto del libro di testo tradizionale, ritenuto dogmatico, e valorizza uno strumento diverso, cercando di recuperare il concetto di biblioteca intesa come raccolta di materiale documentario. L'esperienza, avviata a metà degli anni Novanta e durata un triennio, è stata intrapresa da alcune maestre e da un dirigente scolastico, i quali hanno a lungo lavorato per la costruzione di un rapporto di fiducia con la famiglia, al fine di creare le precondizioni indispensabili alla sostenibilità del progetto stesso.

Per quel che riguarda Chieti, la nascita del gruppo territoriale, ancora adesso attivo, affonda le proprie radici negli anni Settanta, nella lotta per la realizzazione di una scuola a tempo pieno, in cui il modello-guida è stato rappresentato dalla scuola di Chiugiana<sup>iv</sup>, intrecciando la lotta per l'affermazione di un principio di democrazia a quella per la progettazione di una didattica di qualità, aperta alle contaminazioni del territorio e improntata alla ricerca e alla sperimentazione.

Nel 1983 a Chieti Scalo è nata la scuola elementare di Via Bosio, in cui è confluito un gruppo di insegnanti appartenenti al M.C.E., dando vita a quella che tuttora può essere definita una "scuola-laboratorio" ispirata ai principi pedagogici e didattici della cooperazione educativa, in cui il gruppo territoriale teatino ha intrecciato le sperimentazioni relative alla ricerca d'ambiente e alla linguistica, alla matematica e all'astronomia, aprendosi successivamente alle contaminazioni provenienti dalla Casa Laboratorio "Cenci", fino al 1987, quando con il progetto nazionale "Scuole verdi" del Movimento di Cooperazione Educativa si è lavorato alla costituzione di centri

extrascolastici di educazione ambientale sul territorio nazionale (Scuola Elementare Sperimentale “Via Bosio”, 1996).

Nel 1990 è iniziata la sperimentazione “Uomo e natura verso il futuro”, che ha previsto l’introduzione dell’educazione ambientale come pilastro dell’itinerario formativo trasversale alle diverse discipline, al fine di promuovere una cultura del cambiamento in grado di coinvolgere scuola e società. Un’intenzionalità educativa, perciò trasformativa, legittimata dalla processualità che intercorre tra il piano etico e il piano cognitivo e determinata dalle implicazioni che ogni scelta educativa produce rispetto al sistema dei valori (Scuola Elementare Sperimentale “Via Bosio”, 1996). Tra gli altri, vi sono in particolare due aspetti della sperimentazione che meritano di essere sottolineati: da un lato l’apertura della scuola al territorio, che ha permesso la reciproca permeabilità dei contesti; dall’altro lato il coinvolgimento attivo dei genitori, sostenuto in virtù della convinzione che un cambiamento reale può darsi solo se il soggetto è riconosciuto nella sua totalità, e dunque persino nella sua sfera relazionale. Negli stessi anni, per iniziativa delle famiglie, insieme al “Progetto Ragazzi 2000” è stato attivato il “Progetto Genitori”, in cui – con differenti modalità – sono state approfondite le tematiche del corpo, dell’ambiente, della salute, del verde e della pace. Oltre a ciò, anticipando le tesi del welfare di comunità, le famiglie si sono rese protagoniste di attività di riqualificazione di alcuni beni comuni del quartiere e della scuola stessa. Nel 2000 i genitori della scuola primaria “Via Bosio” si sono costituiti nell’Associazione “Da grande voglio crescere”, con l’obiettivo di promuovere una comunità educante, orientata al futuro, che favorisca il continuo scambio tra la scuola e il territorio.

### 3. Semi di (in)attualità

“Scuola di popolo” non è soltanto *la scuola diretta al popolo*. Noi siamo usi da tempo a dare al termine “popolare” un significato in certo senso dispregiativo: prezzi popolari sono quelli per tutti. Per tutti, ma non per l’*élite*, per quelli che li hanno magari per primi chiamati così. E così la scuola popolare è la scuola per la parte più culturalmente sprovvista del popolo: per gli analfabeti, gli ignoranti incalliti che bisogna sgrassare e ripulire intellettualmente. E se la funzione di tale scuola è sacrosanta, (...), quello che non si riesce ad accettare è il senso di superiorità con cui essa vien vista, pianificata e talvolta – purtroppo – anche fatta; (...). Nella nostra idea della scuola di popolo non c’è in alcun modo un atteggiamento del genere, (...). (...) noi siamo convinti che essere popolo è l’unico modo di essere uomini nella società, e siamo convinti anche di non essere ancora “popolo”, di dover diventare, e di dover aiutare ogni altro a diventare *popolo*. La scuola di popolo, insomma, non è quella *per il popolo* (inteso come *volgo* o *plebe*); ma è quella che *fa il popolo* (inteso come *nazione*), e lo fa della sostanza umana reperita in ogni ambiente, in ogni classe sociale (Laporta, 1971, pp. 110-111).

Laporta, in questo suo contributo apparso sul n. 1-2 di *Cooperazione Educativa* del 1955 e riportato in *La difficile scommessa*, restituisce il senso primario e al contempo ultimo della cooperazione educativa, il cui valore fondante risiede nel principio dell’affermazione della democrazia per tutti e per ciascuno. Un principio che, ieri come oggi, si alimenta nella processualità dialogica tra teoria e prassi, l’una sintesi dell’altra: la riflessione, dunque, è obiettivo e strumento dell’attività di ricerca, la quale si accompagna alla sperimentazione, incarnando una precisa concezione educativa e un modo altrettanto preciso di vedere l’uomo nella società, e dunque di prepararlo (Zangrilli, 1973).

Elisa Maia – *Attualità di una pedagogia popolare. Riflessioni a partire da una ricerca sul Movimento di Cooperazione Educativa in Abruzzo*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/10730>



Quanto emerso dal focus group condotto nell'ambito della ricerca da cui trae spunto tale contributo<sup>v</sup>, suggerisce alcune traiettorie di riflessione rispetto ai valori e alle pratiche essenziali del Movimento. La narrazione a cui i partecipanti alla ricerca hanno dato voce, infatti, non ha solo restituito una storia passata. Al contrario, a dimostrazione della forza delle anticipazioni di cui il Movimento è stato protagonista, tali suggestioni appaiono di grande modernità, tanto per le direzioni di senso che indicano, quanto per i principi che esprimono. A partire da esse, perciò, è possibile individuare alcuni semi di (in)attualità che indirizzano l'analisi delle odierne emergenze sociali ed educative, le quali trovano nella pedagogia popolare una prospettiva interpretativa fortemente attuale.

Innanzitutto dalle parole degli intervistati emerge il senso strettamente politico del lavoro educativo, a cui si intreccia imprescindibilmente la lotta per le conquiste sociali di civiltà ed emancipazione, le quali sono da realizzarsi per mezzo dei principi della cooperazione educativa. Afferma, a tal proposito, C.:

il M.C.E. si è innestato su una lotta politica per la scuola. (...) nel tempo pieno si vedeva la possibilità di apparare un po' le situazioni, di avere un'uguaglianza, uguali opportunità educative. Soprattutto, il tempo pieno permetteva, con l'ampiezza delle ore, di sperimentare nuovi metodi, nuove cose, di fare nuove attività (comunicazione personale, 18 giugno 2019).

Come afferma Zangrilli (1973), infatti, «(...) il principio democratico è anche ben presente in quell'atteggiamento critico-scientifico che è un po' la sostanza vitale del nostro metodo. La democrazia è per noi costume di vita, forma mentis, metodo di lavoro» (p. 19). Una lotta la cui finalità principale è ravvisabile nel contrasto delle diversità culturali dei vari ambienti familiari e delle conseguenti deprivazioni sociali (Rizzi, 1988) e che è stata innegabilmente una coscienza politica, come sottolinea A., ex militante M.C.E. Il principio democratico, inoltre, si è accompagnato a quello del laicismo: esso, che è stato definito da Zangrilli (1973) come disponibilità e apertura, opera su due livelli, l'uno scientifico, che è «(...) adesione al principio della verità come problema aperto, della inesauribilità d'una ricerca tanto appassionata quanto non falsata da schemi aprioristici» (p. 18), l'altro etico-sociale, che si esplica nello spirito di solidarietà e collaborazione.

Le tecniche rappresentano il *trait d'union* tra le finalità democratiche e la ricerca-sperimentazione. Considerate di per sé attivizzanti e liberalizzanti, esse sono strettamente correlate al valore riconosciuto alla creatività umana e al principio della libertà delle persone inserite in una comunità democratica, in primis scolastica (Zangrilli, 1973).

Le nostre tecniche implicano, (...), mezzi e fini di apertura laica, di cooperazione democratica, nella misura in cui mirano esplicitamente a *liberare e potenziare risorse individuali e collettive*, nella misura in cui rafforzano le attitudini della persona e dei gruppi, alla sperimentazione della vita democratica oltre che ai connessi approfondimenti culturali (Zangrilli, 1973, p. 20).

Dalle parole di Zangrilli si evince quanto la questione delle tecniche sia esemplificativa rispetto alla pratica e alla prospettiva teorica del Movimento. Entrambe queste ultime, trovandosi tra loro in un rapporto dialettico, muovono secondo una duplice direzione: dall'interno verso l'esterno e viceversa, nonché dal singolo verso la

comunità e ancora in direzione opposta. Ambedue queste dimensioni, inoltre, rappresentano due aspetti della vita democratica, ovvero dello spirito stesso del M.C.E.

Secondo la direttrice interna, quella attribuibile al singolo, la liberazione e il potenziamento delle risorse individuali a cui si riferisce Zangrilli (1973) può essere chiarita a partire dalle parole di una delle insegnanti intervistate, L.:

con il M.C.E. si dà attenzione agli ultimi, alla totalità della persona. Quelli che non parlavano italiano, che non possedevano parole, (...) erano quelli che non avevano strumenti, per questo deprivati: non avevano strumenti per poter stare insieme a quelli che li possedevano (comunicazione personale, 18 giugno 2019).

La cultura come dispositivo di emancipazione, dunque; la parola come possibilità di esercizio dell'esserci: l'alfabetizzazione, infatti, nell'orizzonte teorico del M.C.E., è insieme processo e strumento educativo, per la liberazione psicologica e la coscientizzazione sociale (Rizzi, 1993). Un impegno, quello del Movimento, teso al riconoscimento della cittadinanza nella scuola a tutti e a ciascuno, che ha visto nella promozione delle potenzialità di ognuno l'unica strada per l'emancipazione di tutti, di quel popolo fatto di ogni sostanza umana di cui scriveva Laporta (1971) e che solo nel reciproco riconoscimento avrebbe trovato il riscatto.

Al confine tra le due direttrici, interno ed esterno, singolo e comunità, si colloca la questione della cooperazione educativa tra gli insegnanti. Le tecniche, come specificano A. e C. nel corso del focus group, sono da intendersi inscindibili dal metodo, che rappresenta la sintesi di teoria e prassi. Allo stesso modo, il discorso metodologico va necessariamente situato, per essere realmente compreso, nella dimensione cooperativistica. Alla base della cooperazione educativa, infatti, vi è l'idea di un gruppo di lavoro a carattere democratico, in cui l'insegnante si organizza «(...) in un rapporto da costituirsi attraverso la sua iniziativa, il suo sforzo personale, con altri insegnanti che accettino come condizione fondamentale l'assoluta parità con lui (...)» (Laporta, 1971, pp. 107-108). Parità, tra le altre cose, specifica Laporta (1971), rispetto ai problemi educativi e didattici e delle conseguenti esigenze di ricerca finalizzata a una loro risoluzione, e all'isolamento culturale in cui quotidianamente si svolge l'attività didattica. Quest'ultimo aspetto, nello specifico, incontra una particolare eco tra gli insegnanti M.C.E. intervistati, al cui proposito una di loro afferma:

Io ho insegnato nei paesi, ho cambiato sede moltissimi anni, quindi frequentavo il Movimento (...) con l'obiettivo principale di superare la solitudine che si vive quando si va in scuole in cui non si ha un minimo di rapporto di tipo educativo, formativo, pedagogico (A., comunicazione personale, 18 giugno 2019).

L., ancora, insegnante in un paese e unica militante M.C.E. nel suo plesso:

L'importanza del non sentirsi soli: io stavo in un paese, non a Via Bosio dove ce ne stavano dieci uguali, stavo da sola lì. Eppure non ero sola, non solo perché c'era Via Bosio vicino e Pescara, ma perché c'era il nazionale, cioè c'era una struttura in cui tu ti riconoscevi e sapevi che sparse per tutta Italia c'erano tante persone che lavoravano come te e stavano cercando come te (comunicazione personale, 18 giugno 2019).

È ancora Laporta (1971) a mostrare l'ultimo snodo di questo percorso di affermazione della democrazia che si realizza nello scambio osmotico tra l'interno e l'esterno: le idee e le pratiche della cooperazione educativa hanno legittimato uno degli aspetti identitari dell'organizzazione, cioè la rilevanza che la dimensione sociale assume in essa. A partire proprio dalla condizione dell'insegnante, il quale non è più isolato:

e la sua convinzione personale non è più la sua soltanto, ma è quella di tutti noi. La convinzione che (...) possiamo incominciare anche noi a farlo, questo popolo, per il quale il nostro lavoro acquista significato e giustificazione sociale. Tutto questo dà al nostro lavoro, anche nella sua fase sperimentale, un significato fondamentalmente sociale (Laporta, 1971, p. 111).

Nella prospettiva pedagogica del Movimento non vi è alcun rapporto da ricucire tra il singolo e la comunità: al contrario, la pratica educativa trae senso dal riconoscimento dell'irrinunciabile continuità tra la dimensione intima, personale, del singolo, e quella della sua appartenenza contestuale, con la quale esso intrattiene una relazione incessante. In questo senso, dal punto di vista didattico, le tecniche di vita, cui Rizzi (1994) riconosce una pregnanza esistenziale, hanno un ruolo fondamentale, poiché consentono di instaurare un rapporto dialettico e critico con l'esperienza.

Non da meno, nella direzione che muove dall'interno verso l'esterno, dal singolo verso la comunità, si situa il rapporto che la scuola intrattiene con le famiglie. Nelle specificità del territorio abruzzese, oltre al caso della scuola-laboratorio "Via Bosio" a Chieti, vi è l'esperienza riportata da A., ex dirigente scolastico M.C.E. di alcuni istituti a Pescara e provincia. Egli si premurava, prima dell'inizio dell'anno scolastico, di organizzare un'assemblea tra insegnanti e genitori: un utile strumento di sostegno alle famiglie nella comprensione di un fatto fondamentale, cioè la preminenza dell'interesse circa il benessere dei propri figli nelle aule, prima ancora di quel che oggi viene definito "successo formativo". Le assemblee si susseguivano con una cadenza all'incirca bimestrale e costituivano momenti preziosi per la creazione di un'alleanza solida – vissuta, esperita – con le famiglie, che necessariamente gettava le fondamenta per un senso di responsabilità da parte dei genitori nei confronti non solo del percorso scolastico dei propri figli, bensì della comunità scolastica nel suo insieme, favorendone la partecipazione democratica alla vita della collettività.

Il ruolo che l'insegnante riveste in una simile prospettiva, allora, come viene suggerito nel documento relativo allo *Stage di base "Tecniche Freinet"*, deve trasformarsi rispetto ai canoni tradizionalmente intesi: egli deve farsi promotore di cultura, animatore e «per questo deve recuperare tutte le realtà culturali del quartiere: le palestre, le biblioteche, le botteghe degli artigiani. La sua scuola è veramente una scuola aperta al sociale (...)» (*Stage di base "Tecniche Freinet"*, 1977, p. 13).

La stretta correlazione che sussiste tra educazione e politica, infine, è chiaramente enucleata nella *Dichiarazione delle finalità del Movimento* del '57, che ribadisce che l'Associazione persegue – nello spirito della cooperazione educativa – il rinnovamento della vita scolastica: una trasformazione che vuole offrire un contributo allo sviluppo del costume democratico (citato in Pettini, 1980, p. 204). Scrive, anni dopo, Giorgio Bini (1980): «bisogna lavorare dentro e fuori la scuola, politicamente, in tutta la società. Non si può evitare di passare dalla pedagogia alla "politica pedagogica", alla politica scolastica, alla *politica*» (p. XVI).

#### **4. La pedagogia popolare oggi: la strada per l'emancipazione**

Questo contributo non aveva la pretesa di ricostruire esaustivamente né la storia del Movimento di Cooperazione Educativa (un'associazione complessa, con una lunga tradizione pedagogica e didattica che ha abbracciato piani di azione ed espressione che sono rimasti in queste pagine inesplorati, tra cui la dimensione internazionale della Fédération Internationale des Mouvements d'Écoles Moderne (F.I.M.E.M.) e la cosiddetta “scuola dei grandi”), né quella di tracciare compiutamente – in ogni sua manifestazione – l'identità del M.C.E. in Abruzzo. L'intenzione, al contrario, era quella di circoscrivere alcuni aspetti particolari di una pratica educativa estremamente ampia e composita che costituisce ancora oggi una voce divergente, che offre lo spazio della parola e gli strumenti per l'azione utili al contrasto di alcune emergenze educative di questo tempo.

Semi di (in)attualità, si è detto, a indicare il valore educativo dello scarto, che nell'accezione problematicista è la misura tra il già dato e il possibile (Contini, 2009): cifra, dunque, del ruolo che spetta all'educazione in una società ancora pienamente da realizzarsi, specialmente in termini di giustizia sociale. L'(in)attualità, allora, sta prioritariamente in quella processualità tra educazione e politica che ha contraddistinto il pensiero pedagogico del Novecento, in particolare quello a cui si rifà il M.C.E., e che oggi sembra quasi svanita nella narrazione collettiva sul ruolo della scuola nella società.

Nella tradizione educativa del Movimento la complessità e la problematizzazione sono da ricercarsi in ragione di quel principio di laicismo da perseguire a garanzia della libertà di pensiero e di azione e che trova nella ricerca l'antidoto al dogmatismo: questo, tra gli altri, è uno degli aspetti che suggerisce una certa attualità della pedagogia popolare, della quale va innanzitutto recuperata la postura del dubbio. La pedagogia popolare, ha scritto Ortensia Mele (1994), è essa stessa un valore, finché tende alla realizzazione delle condizioni e degli strumenti che consentono di conseguire gli scopi educativi e sociali dell'emancipazione.

Seppure i termini dell'analisi sociale siano oggi mutati, a partire dalle aggregazioni di contadini e operai (Rizzi, 1994), non è possibile dire altrettanto delle condizioni di disparità sociale che tuttora stringono in una morsa di deprivazione ed esclusione molta parte della popolazione italiana. Nel 2018, infatti, l'Istat (2019) ha stimato che le famiglie in condizione di povertà assoluta fossero oltre 1,8 milioni, con un'incidenza del 7%, e 5 milioni di individui, l'8,4% del totale. La povertà relativa, invece, colpisce poco più di 3 milioni di famiglie, l'11,8% del totale, e quasi 9 milioni di persone, il 15% del totale. Nel solo Mezzogiorno d'Italia, i nuclei familiari che vivono in condizione di povertà assoluta sono il 10%, contro il 5,8% del Nord e il 5,3% del Centro: un dato preoccupante, che conferma non solo la gravità delle condizioni socio-economiche in cui versa l'Italia, ma anche il fenomeno mai risolto della cosiddetta “questione meridionale”.

Un milione e 260 mila minori, ancora, vivono in condizioni di povertà assoluta, il 12,6% del totale: un'incidenza che va dal 10,1% del Centro al 15,7% del Mezzogiorno (Istat, 2019). Il dato della povertà assoluta si coniuga, drammaticamente, con quello della povertà educativa. Quest'ultima, infatti, si configura come un fenomeno multidimensionale, alla cui determinazione contribuiscono molteplici elementi, generalmente afferenti alla sfera della povertà in senso ampio, che insieme generano un universo multiforme di esclusione e deprivazione (Cederna, 2017). L'estrazione socio-culturale delle famiglie di origine, tra le altre cose, denota che la provenienza da nuclei familiari in condizione di svantaggio socio-culturale ed economico, esercita un'influenza sulle disegualanze educative dei minori.

Elisa Maia – *Attualità di una pedagogia popolare. Riflessioni a partire da una ricerca sul Movimento di Cooperazione Educativa in Abruzzo*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/10730>

Uno scenario che condiziona gravemente le scelte pedagogiche ed educative che tanto la scuola, quanto le agenzie educative non-formali si trovano ad affrontare in risposta a una sempre crescente frammentazione sociale e instabilità economica, che mina le fondamenta stesse di una scuola che possa dirsi realmente democratica. La pedagogia popolare, perciò, offre un contributo prezioso nel nutrire un orizzonte di senso che incita a guardare alla scuola come a un laboratorio sociale, in cui la pedagogia e la pratica educativa assumono una postura interrogativa, che ricerca nuove strategie per contrastare la frammentarietà del tessuto sociale. Una ricerca che il M.C.E. continua a promuovere incessantemente, diffondendo un patrimonio di riflessioni, pratiche e metodologie utili a chiunque abbia a cuore il destino dell'educazione democratica, nell'ottica dell'empowerment e dell'agire cooperativo<sup>vi</sup>.

Un'eredità pedagogica, quella del Movimento, che è un invito alla disobbedienza alla pressione omologante che impone il dilagante modello neoliberista, in cui la scuola diventa fabbrica del capitale umano funzionale alla produttività del sistema socio-economico, nonché agenzia di socializzazione ai valori della competizione (Baldacci, 2017). Una disobbedienza, ancora, che trova le proprie ragioni nell'affermazione del nesso indissolubile tra democrazia e educazione che è il nodo centrale del pensiero deweyano, anch'esso caro ai maestri del M.C.E., per cui l'etica democratica, di cui la società tutta deve farsi garante, risulta dall'opportunità per tutti e ciascuno di sviluppare integralmente la propria personalità. Ne traspare, pertanto, una reciproca implicazione tra educazione e democrazia, in cui la prima assicura la piena partecipazione degli individui alla vita comunitaria e la seconda la piena realizzazione di ciascuno, dunque la sua educazione (Baldacci, 2017). Ciò evidenzia chiaramente le istanze da promuovere oggi per la realizzazione di una pedagogia che possa dirsi sinceramente democratica e popolare, da rintracciarsi nella relazione profonda tra pedagogia e politica, in cui la scuola rappresenta una comunità per la realizzazione di tutti.

## Bibliografia

- Alfieri, F. (1974). *Il mestiere di maestro. Dieci anni nella scuola e nel Movimento di Cooperazione Educativa*. Milano: Emme.
- Baldacci, M. (2017). Democrazia e educazione: una prospettiva per i nostri tempi. In Fiorucci, M., Lopez, G. (a cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900* (pp. 21-38). Roma: Roma-Tre Press. <http://romatrepress.uniroma3.it/wp-content/uploads/2020/02/John-Dewey-e-la-pedagogia-democratica-del-%E2%80%98900.pdf>
- Baldacci, M. (2018). L'antitesi pedagogia del '68. In *1968 e niente fu come prima* (pp. 67-78). Roma: Edizioni Conoscenza.
- Bini, G. (1980). Prefazione. In Pettini, A. (1980). *Origini e sviluppo della cooperazione educativa in Italia. Dalla CTS al MCE (1951-1958)* (pp. V-XVII). Milano: Emme.
- Catarsi, E., & Spini, A. (1982). *L'esperienza educativa e politica di Bruno Ciari. Materiali del Convegno di Certaldo, 11-13 settembre 1980*. Firenze: La Nuova Italia.
- G. Cederna (a cura di), *Atlante dell'infanzia a rischio 2017. Lettera alla scuola*, S. l., Save the Children & Treccani, 2017.
- Ciari, B. (1961). *Le nuove tecniche didattiche*. Roma: Editori Riuniti.
- Ciari, B. (1973). *La grande disadattata*. Roma: Editori Riuniti.
- Contini, M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*. Bologna: CLUEB.
- D'Agostino, Materiali per una storia elettorale dell'Abruzzo (1946-96). In Costantini, M., Felice, C. (a cura di), *L'Abruzzo, Storia d'Italia. Le regioni dall'Unità a oggi* (pp. 727-766). Torino: Einaudi.
- D'Ascenzo, M. (2020). Pedagogic Alternatives in Italy after the Second World War: the Experience of the Movimento di Cooperazione Educativa and Bruno Ciari's New School in Bologna. *Espacio, Tiempo y Educación*, 7 (1), pp. 69-87.
- Felice, C. (2000). Da «obliosa contrada» a laboratorio per l'Europa. Industria e agricoltura dall'Unità ai giorni nostri. In Costantini, M., Felice, C. (a cura di), *L'Abruzzo, Storia d'Italia. Le regioni dall'Unità a oggi* (pp. 223-493). Torino: Einaudi.
- Freinet, É. (1973). *Nascita di una pedagogia popolare*. Roma: Editori Riuniti.
- Istat. (2018). *Le statistiche dell'Istat sulla povertà. Anno 2018*. <https://www.istat.it/it/files//2019/06/La-povert%C3%A0-in-Italia-2018.pdf>
- Laporta, R. (1971). *La difficile scommessa*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mele, O. (1994). Cosa è la pedagogia popolare. In Laporta, R., Mele, O., Rizzi, R. (1994). *Alle origini del Movimento di Cooperazione Educativa* (pp. 55-77). Chieti: Università "G. d'Annunzio".

Elisa Maia – *Attualità di una pedagogia popolare. Riflessioni a partire da una ricerca sul Movimento di Cooperazione Educativa in Abruzzo*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/10730>

- Nanni, S. (2018). *Educazione degli adulti, sviluppo di comunità, pedagogia critica. Angela Zucconi e il Progetto Pilota Abruzzo*. Milano: Franco Angeli.
- Pettini, A. (1980). *Origini e sviluppo della cooperazione educativa in Italia. Dalla CTS al MCE (1951-1958)*. Milano: Emme.
- Pilini, W. (1978). Tempo pieno a Chiugiana. *Cooperazione Educativa*, 1, 23-31.
- Pruneri, F. (2019). La scuola elementare. In *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo* (pp. 117-178). Brescia: Scholé.
- Rizzi, R. (1988). Un movimento della «pedagogia popolare». In AA.VV. *Dossier M.C.E. '88 Storia e ricerca di un movimento di educatori* (pp. 8-18). Roma: Cooperativa editoriale M.C.E.
- Rizzi, R. (1993). Anna Fantini, filatrice e pioniera della Cooperazione educativa. *Ricerche Pedagogiche*, XXVII (106), pp. 23-34.
- Rizzi, R. (1994). Nasce in Italia la pedagogia popolare (1951-1960). In Laporta, R., Mele, O., Rizzi, R. (1994). *Alle origini del Movimento di Cooperazione Educativa* (pp. 7-60). Chieti: Università “G. d’Annunzio”.
- Rizzi, R. (2015). *Pedagogia Popolare. Un itinerario di ricerca e azioni cooperative. Memoria e identità di un Movimento innovativo di “maestri”. Note storiche sul M.C.E.* Ortacesus: Sandhi.
- Roghi, V. (2017). *La lettera sovversiva. Da don Milani a De Mauro, il potere delle parole*. Bari, Roma: Laterza.
- Saibene, A. (2017). *Angela Zucconi: la comunità alla prova*. <https://www.che-fare.com/angela-zucconi-la-comunita-alla-prova/>
- Santamaita, S. (2010). *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*. Milano: Bruno Mondadori.
- Scuola Elementare Sperimentale “Via Bosio”. (1996). *Uomo e natura verso il futuro. Una proposta di educazione ambientale*. Regione Abruzzo – Assessorato alla Promozione Culturale. Chieti Scalo: S.n.
- Susi, F. (2012). *Scuola, società, politica, democrazia: dalla riforma Gentile ai decreti delegati*. Roma: Armando.
- Zangrilli, V., & Cives, G. (1973). *Pedagogia del dissenso*. Firenze: La Nuova Italia.
- Zucconi, A. (2015). *La parola comunità*. Roma: Edizioni dell’Asino.

---

<sup>i</sup> La ricerca è stata condotta dalla Dott.ssa Elisa Maia nell’ambito di una borsa di studio svolta presso il Dipartimento di Lettere, Arti e Scienze Sociali dell’Università “G. d’Annunzio” di Chieti-Pescara, nell’ambito della cattedra di Storia della Pedagogia, e supervisionata dalla Prof.ssa Ilaria Filograsso.

<sup>ii</sup> Finora è stato condotto un focus group e sono state realizzate quattro interviste non strutturate e cinque interviste strutturate.

<sup>iii</sup> I documenti *Stage di Base “Tecniche Freint”* (1977) e *Parole perdute. Insieme ritrovate attraverso un percorso narrativo* (1989), entrambi inediti, sono stati gentilmente resi disponibili per la ricerca da due insegnanti in pensione che hanno militato nel M.C.E. di Pescara, da cui sono custoditi in un archivio personale.

<sup>iv</sup> Quella di Chiugiana, frazione di Corciano (PG), è una scuola a tempo pieno dall'anno scolastico 1973/1974, quando ha fatto della ricerca, alla cui base si trovano i bisogni profondi dei bambini e dei ragazzi, un metodo di lavoro in tutte le attività scolastiche (Pilini, 1978).

<sup>v</sup> Il focus group è stato condotto dalla Dott.ssa Maia e dalla Prof.ssa Filigrasso il 18 giugno 2019 e ha coinvolto due docenti in pensione del M.C.E. di Chieti, ancora attive nel Movimento, due docenti in pensione che hanno fatto parte del M.C.E. di Pescara, e un dirigente scolastico in pensione, attivo in passato nel gruppo territoriale di Pescara.

<sup>vi</sup> Per approfondimenti si veda il *Manifesto Pedagogico del Movimento di Cooperazione Educativa*, disponibile online: <http://www.mce-fimem.it/segreteria/manifesto-pedagogico/>

**Elisa Maia** è dottore di ricerca in Human Sciences presso l'Università degli Studi "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara, dove attualmente ha una borsa di studio per attività di ricerca sul tema del contrasto alla povertà educativa presso il Dipartimento di Lettere, Arti e Scienze Sociali.

**Contatto:** [elisa.maia@unich.it](mailto:elisa.maia@unich.it)