

Margherita Zoebeli, una vita per l'infanzia

A cura di

Dorena Caroli, Tiziana Pironi, Ilaria Bellucci,
Monica Maioli, Mara Sorrentino



Transnational History of Education and Civilizations

directed by Dorena Caroli

Alma Mater Studiorum – University of Bologna

International Scientific Board

Kolly Bérengère (Université Paris-Est Créteil), Catherine Bouve (Université de Paris Nord, Paris), Antonella Cagnolati (University of Foggia, Italy), Michel Christian (Université de Genève), Mirella D'Ascenzo (Alma Mater Studiorum, University of Bologna), Renaud d'Enfert (Université de Picardie Jules Verne), Andrea De Vincenti (Pädagogische Hochschule Zürich, Zurich), Joëlle Droux (Université de Genève), Diana Franke-Meyer (Evangelische Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe, Bochum), Eckhardt Fuchs (Leibniz Institute for Educational Media and Georg Eckert Institute, GEI), Laurent Gutierrez (Université Paris Nanterre), Rita Hofstetter (Université de Genève), Iveta Kestere (University of Latvia), Karina V. Korostelina (George Mason University, Washington), Damiano Matasci (Université de Genève), Eva Matthes (University of Augsburg), Gary McCullogh (University College London, London), Filiz Meseçi Giorgetti (İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Istanbul), Eleni Mousena (University of West Attica, Athens), Tiziana Pironi (Alma Mater Studiorum, University of Bologna), Rebecca Rogers (University of Paris Cité, Cerlis, CNRS, Paris), Eugenia Roldán Vera (Cinestav, Mexico City), Bernard Schnewly (honorary professor, Université de Genève), Sylvia Birgit Schütze (University of Bielefeld), Noah W. Sobe (Loyola University, Chicago), Irena Stonkuvienė (University of Vilnius), Johannes Westberg (University of Groningen), Joseph Zajda (Australian Catholic University, Melbourne).

This series of volumes aims to publish monographs or collective volumes, both in Italian and other languages, concerning the history of pedagogy as widely understood within the Italian university field M-Ped/02. The studies will address issues that include the history of pedagogical ideas, education and educational institutions in general, and, in particular, preschool institutions and children's literature. Particular attention will be devoted to transnational and comparative dimensions of the educational problems and to pedagogical transfers of the past, which allows us to grasp the circulation of educational models and reciprocal influences at an institutional and cultural level. The multiple approaches of cultural history will also be adopted for the interpretation of the educational reforms and institutions of the different historical periods.

The volumes are subjected to double-blind review.

Responsible for the review process is the publisher's redaction.

Margherita Zoebeli, una vita per l'infanzia

a cura di

Dorena Caroli, Tiziana Pironi, Ilaria Bellucci,
Monica Maioli e Mara Sorrentino



Questo volume è stato finanziato grazie al contributo del Dipartimento di Science dell'Educazione «Giovanni Maria Bertin» dell'Università degli Studi di Bologna.

In copertina: Margherita Zoebeli con i bambini del CEIS, 1954, Photopress Zürich (AMZ, CEI-0253_025), già pubblicata nel settimanale svizzero «Cooperation», n. 26 (1954).

Copyright © 2024

ISBN 978-88-491-5799-4

Opera pubblicata in modalità Open Access con licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 (CC BY).

Clueb
via Marsala, 31 – 40126 Bologna
info@clueb.it – www.clueb.it



Sommario

Maurizio Fabbri e Ira Vannini, <i>Rinnoviamo i saluti... a qualche mese di distanza</i>	1
Giovanna Guerzoni, Margherita Zoebeli, <i>fare comunità in un mondo plurale</i>	5
Emma Petitti, <i>Saluto introduttivo</i>	9
Romano Filanti, <i>Intervento del Presidente del CEIS</i>	11
Ilaria Bellucci, <i>Intervento della Direttrice del CEIS, Centro Educativo Italo-Svizzero di Rimini</i>	17
Nadia Bizzocchi, <i>Presentazione della Direttrice della Biblioteca civica Gambalunga di Rimini</i>	19
Dorena Caroli, Tiziana Pironi, Ilaria Bellucci, Monica Maioli, Mara Sorrentino, <i>Introduzione</i>	23
PARTE PRIMA – Margherita Zoebeli tra internazionalismo e attivismo	29
Tiziana Pironi, <i>Curare l'infanzia per salvare l'umanità: l'intervento educativo di Margherita Zoebeli nella rete internazionale del Soccorso Operaio Svizzero</i>	31
Juri Meda, <i>Spontaneità ed espressione artistica infantile nella pratica educativa di Margherita Zoebeli</i>	47
Monica Maioli, <i>Tracce architettoniche della nuova pedagogia di Margherita Zoebeli</i>	59
Carmen Betti, <i>Il contributo di Margherita Zoebeli e del CEIS allo sviluppo della pedagogia attivistica in Italia</i>	81
Anna D'Auria, <i>Margherita Zoebeli e il Movimento di Cooperazione Educativa in Italia nel secondo dopoguerra</i>	97

PARTE SECONDA – Margherita Zoebeli e il rinnovamento delle istituzioni educative.....	109
Dorena Caroli, <i>L'evoluzione del giardino d'infanzia di Margherita Zoebeli in prospettiva locale, nazionale e transnazionale (1946-1968)</i>	111
Mirella D'Ascenzo, <i>La scuola italiana nel secondo dopoguerra e l'innovazione pedagogica e didattica all'aperto di Margherita Zoebeli a Rimini</i>	151
Simona Salustri, <i>Le colonie estive di Margherita Zoebeli</i>	165
PARTE TERZA – Il CEIS tra passato e presente.....	179
Roberta Caldin e Giovanni Sapucci, <i>Margherita Zoebeli, il CEIS di Rimini e la Pedagogia speciale per una scuola inclusiva</i>	181
William Grandi, <i>Orizzonti narrativi al Centro Educativo Italo-Svizzero di Rimini: una lunga storia di libri, racconti, didattica attiva e piccoli autori</i>	189
Anna Rita Addessi, <i>Margherita Zoebeli e l'educazione musicale al CEIS. Metodi e pratiche da un'indagine nel Fondo del CEIS-Archivio Margherita Zoebeli</i>	201
Vanna Gherardi, <i>Il tirocinio al CEIS negli anni Ottanta</i>	235
Mara Sorrentino, <i>Il punto di vista di Margherita Zoebeli. Immagini e testimonianze nell'archivio delle carte e nell'archivio fotografico del CEIS</i>	249
Cristina Gambini, <i>Lo spazio che vive, il documentario di Teo De Luigi, dedicato ai 75 anni del CEIS</i>	285
<i>Il rapporto con Margherita. Testimonianze. A cura di Maurizio Boarini</i>	289
Lucia Biondelli, <i>Ex alunna del CEIS e insegnante di inglese</i>	290
Agostina Fabbri, <i>Insegnante al CEIS</i>	300
Carla Ferri, <i>Insegnante nella scuola elementare</i>	306
Natalina Parma Feligioni, <i>Insegnante della scuola elementare</i>	309
Carla Semprini Cesari, <i>Educatrice e maestra</i>	314
Romeo Selvatici, <i>Insegnante di musica</i>	320
Autrici e autori.....	327
Indice dei nomi.....	337

Sigle e abbreviazioni

AMG	Allied Military Government
AMZ	Archivio Margherita Zoebeli
BGR	Biblioteca civica Gambalunga, Rimini
CEIS	Centro Educativo Italo-Svizzero
CEMB	Centro Educazione Musicale di Base
CEMEA	Centri di Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva
CEPAS	Centro di Educazione Professionale per Assistenti Sociali
CIDEF	Centro di Innovazione, di Documentazione Educativa e di Formazione
CIRSE	Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa
CTS	Cooperativa della Tipografia a Scuola
DSS	Dizionario Storico della Svizzera
ECA	Ente Comunale di Assistenza
ENAOLI	Ente Nazionale Assistenza Orfani dei Lavoratori Italiani
ETH	Eidgenössische Technische Hochschule
FICE	Fédération Internationale des Communautés d'Enfants
FIER	Fédération Internationale des Enseignants de Rythmique
ICEM	Institut Coopératif de l'École Moderne
IRPA	Istituto Regionale per l'Apprendimento
IRRSAE	Istituto Regionale di Ricerca e Sperimentazione e Aggiornamento Educativi
ISF	Internationale Socialiste des Femmes
ISME	International Society for Music Education
JLR	Jeunesse Laïque Républicaine
MCE	Movimento di Cooperazione Educativa
MZ	Margherita Zoebeli
ONAIR	Opera Nazionale di Assistenza all'Italia Redenta
ONMI	Opera Nazionale per la protezione della Maternità e dell'Infanzia
OSEO	Oeuvre Suisse d'Entraide Ouvrière
SAH	Schweizerisches Arbeiterhilfswerk
SCI	Servizio Civile Internazionale
SEPEG	Semaines Internationales d'Études pour l'enfance victime de la Guerre
SIA	Solidarité Internationale Antifasciste

SIEM	Società Italiana per l'Educazione Musicale
SIFF	Switzerland International Film Festival
SOS	Soccorso Operaio Svizzero
UDI	Unione Donne in Italia
UIPE	Union Internationale de Protection de l'Enfance
UISE	Union Internationale de Secours aux Enfants
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNRRA	United Nations Relief and Rehabilitation Administration
USPD	Unabhängige Sozialdemokratische Partei Deutschlands

Rinnoviamo i saluti... a qualche mese di distanza

Maurizio Fabbri e Ira Vannini

Con il Convegno *Margherita Zoebeli (1912-1996). A centodieci anni dalla nascita. Una vita per la pedagogia attiva al servizio dell'infanzia* si è aperta una nuova stagione di collaborazione fra il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Alma Mater Studiorum Università di Bologna, il CEIS - Centro Educativo Italo-Svizzero e la Fondazione Zoebeli di Rimini. Siamo lieti di portare i nostri saluti al Convegno, nel Campus di Rimini, e ringraziamo ancora le promotrici Dorena Caroli e Tiziana Pironi che hanno saputo magistralmente organizzare le giornate di studio dedicate alla figura di Margherita Zoebeli, una pedagogista italiana assai significativa nella storia della pedagogia del Secondo dopoguerra in Italia, che può essere considerata una tra le principali figure femminili della pedagogia del Novecento.

Già in passato, grazie a vari docenti del nostro Dipartimento di Scienze dell'Educazione – profondamente impegnati e coinvolti nel progetto del CEIS e della Fondazione – e grazie in particolare all'intensa attività di Andrea Canevaro, la collaborazione con il Centro Educativo Italo-Svizzero era stata significativa e proficua. Siamo convinti che tale collaborazione possa ritrovare ancora oggi energie per una progettazione condivisa, nella duplice prospettiva di contribuire alla qualità educativa del territorio e alla qualità della formazione dei futuri educatori e progettisti dei corsi di studio riminesi. In questa direzione, è da segnalare l'avvio di una nuova fase, con la costituzione di un gruppo di lavoro, composto da docenti del Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" e da insegnanti e educatori del CEIS, finalizzato alla rivitalizzazione dei tradizionali rapporti di dialogo, collaborazione e progettazione: rapporti formalizzati dal rinnovo della convenzione fra CEIS e Dipartimento.

La particolare attenzione istituzionale di cui è stato circondato il Convegno ci riempie di fiducia per lo sviluppo del nostro Dipartimento all'interno del Campus riminese. Ringraziamo nuovamente moltissimo il Sindaco di

Rimini Jamil Sadegholvaad, il Magnifico Rettore Giovanni Molari, il Prorettore alla Didattica Roberto Vecchi per le parole che, durante il convegno, hanno dedicato ad una intenzionalità progettuale condivisa all'interno del sistema e dei servizi educativi del territorio romagnolo. Un grazie sentito al Campus di Rimini, alla Delegata Alessia Mariotti, per aver supportato le giornate di studio con particolare efficienza organizzativa e cura nelle relazioni. Siamo ancora grati ai colleghi Roberta Biolcati e Dario Tuorto, coordinatrice e coordinatore rispettivamente dei Corsi in Progettazione e gestione dell'intervento educativo nel disagio sociale e in Educatore Sociale e Culturale, per l'impegno profuso in questa parte di Romagna, lontana solo geograficamente dal Dipartimento di Bologna. La partecipazione attiva e piena di interesse degli studenti e delle studentesse ha reso tutti noi fiduciosi dello sviluppo e delle potenzialità professionali di cui essi stessi potranno beneficiare all'interno del vivace e solidale territorio della Romagna.

Le idee e le pratiche pedagogiche di Margherita Zoebeli possono, ancor più oggi, essere considerate una fonte di ispirazione importante per tutti coloro che lavorano in ambito educativo: educatori e progettisti, formatori, insegnanti, attori del territorio, decisori politici e comunità civile, che si trovano ad affrontare le sfide di un presente complesso e problematico per i bambini e i giovani, soprattutto laddove vi siano condizioni di disuguaglianza e disagio sociale. Abbiamo una fortissima responsabilità nell'orientare le politiche e le pratiche educative nei nostri territori, al fine di accompagnare tutte le bambine e i bambini in percorsi equilibrati di crescita, di maturazione di consapevolezze critiche, di esperienze orientate al rispetto dell'altro, alla cittadinanza democratica e alla partecipazione attiva. Come Margherita Zoebeli seppe affrontare i problemi dei bambini colpiti dai traumi della guerra, anche oggi purtroppo gli educatori e le educatrici si trovano di fronte a problemi drammatici che colpiscono in primo luogo le giovani generazioni. Le povertà educative, le migrazioni di minori, la fuga da ignobili guerre, la violenza domestica e di genere sono questioni enormi che ci affliggono e ci spingono a mettere in campo tutte le nostre energie progettuali e le competenze pedagogiche per individuare qualche, piccola ma preziosissima, via di uscita, ancor più guardando all'esempio delle grandi donne della nostra storia, della loro forza, del loro coraggio e del loro impegno politico e sociale.

Ci auguriamo che, grazie a questo Convegno, l'operato di Margherita Zoebeli – arrivata a Rimini il 17 dicembre 1945 e fondatrice di un Villaggio per bambini che è stato ed è ancora oggi modello di impegno educativo – sia sempre più analizzato, studiato, approfondito con consapevolezza critica e intelligenza storica, in modo da offrire un modello di riferimento per le professioni educative. Il nostro migliore augurio va alle Studentesse e agli Studenti che hanno scelto questa difficile e bellissima professione, impe-

gnativa e generosa, che si confronta costantemente con una realtà che cambia repentinamente e che tende a rincorrere il tempo con la forza di progetti di trasformazione e di crescita.

Margherita Zoebeli, fare comunità in un mondo plurale

Giovanna Guerzoni

Ripensare alla figura di Margherita Zoebeli a centodieci anni dalla sua nascita è davvero importante perché non consiste semplicemente in un contributo storiografico riguardo a una figura così rilevante per la storia dei servizi socioeducativi in Italia ma è, sotto diversi aspetti, un “atto politico” nel senso che, proprio la biografia e il pensiero di Margherita Zoebeli si pongono come spazio performativo tra riflessione accademica e capacità di attivarsi delle comunità nel territorio, in questo caso Rimini.

Il percorso di vita di Margherita Zoebeli, come educatrice e pedagoga politicamente implicata, appare, infatti, storicamente intrecciato, in modo diretto e indiretto, alla storia e alle politiche educative del territorio di Rimini dal secondo dopoguerra in poi. E, forse, parlandone oggi, è proprio da questa “giusta distanza” che è possibile ricostruire non solo una biografia e un pensiero pedagogico che ha inciso nelle scelte di ricostruzione della comunità riminese del dopoguerra, ma considerare i numerosi slittamenti possibili (forse anch’essi necessari) – che lo siano per analogia o per differenza – con la contemporaneità. Tale riflessione induce a riappropriarci di una figura così forte e così importante per chi si occupa di educazione, ma anche per chi semplicemente vive e studia, sia parte attiva della Rimini di oggi¹.

Ricostruendo la vita, il pensiero, le scelte che oggi definiremmo – forse in modo inopportuno – da “attivista” di Margherita Zoebeli come bene ha fatto il Convegno curato da Dorena Caroli e Tiziana Pironi, è possibile adentrarci in un’epoca storica di cui rischiamo forse di dimenticare in parte i tratti della vita quotidiana: una Rimini completamente distrutta sul piano ur-

¹ Si rinvia agli studi pionieristici di C. De Maria, *Lavoro di comunità e ricostruzione civile in Italia*, Roma, Viella, 2015; Id., *Utopia e concretezza. Ricordiamo Margherita Zoebeli a 110 anni dalla nascita*, in «Clionet», 6 (2022). Si vedano anche le riflessioni di G. Fofi, *Margherita Zoebeli e il lavoro di comunità*, in «Quaderni Cisl. Scuola e formazione» (2016), pp. 54-55.

banistico dalla seconda guerra mondiale, una regione che ri-parte da una situazione di grande povertà e il lavoro di una giovane donna – che all’epoca ha già al suo attivo un lungo e forte impegno politico a favore dell’infanzia e una rete di conoscenze di livello internazionale intorno ai suoi interessi in ambito pedagogico – volta a realizzare un’esperienza educativa inedita. Il futuro di una comunità è, per Margherita Zoebeli, chiaramente riposto nei bambini e nelle bambine usciti dal trauma della guerra, ma è anche strettamente legato alla ricostruzione dei contesti urbani come “spazi pedagogicamente pensati”; sperimentare nuovi valori in un percorso di empowerment socioeducativo: educazione, crescita, attenzione al tema delle disuguaglianze e dell’inclusione permette di dare forma a un percorso utopico, ma al tempo stesso concreto di sviluppo di comunità fondato sull’educazione ad una cittadinanza attiva di tutti/e e per questo inclusiva. È a partire dai più piccoli e dagli esclusi che diventa pensabile la ricostruzione di una comunità lacerata dalla guerra.

In questo dialogo tra passato e presente, l’agire educativo non può che scaturire da un pensiero pedagogico politicamente e socialmente engagé. Tra le figure più innovative del pensiero pedagogico internazionale (da Piaget alla Montessori, da Codignola a De Bartolomeis, da Borghi a Capitini, a Célestin Freinet) possiamo riscoprire il contributo di Margherita Zoebeli impegnata in una prassi educativa all’avanguardia tra pedagogia e pratiche educative, tra idea di comunità e rapporto con il territorio e il suo pensarsi necessariamente proteso verso il futuro². D’altra parte è pur vero che ad approfondire la vita e l’opera di Margherita Zoebeli si vive una sorta di spaesamento: da un lato, emergono socialità, vita famigliare, tempi e modi di crescere molto lontani dal nostro presente, dall’altro la performatività delle scelte di Margherita Zoebeli sembra parlare – tra attuale e inattuale – con il nostro presente in cui, ancora una volta e in modo inatteso e violento, siamo travolti dal rumore assordante e ingiusto di nuove guerre tra Europa e Mediterraneo; questi conflitti mostrano il vero volto della violenza che è quello che si abbatte sulla vita delle famiglie, sull’interruzione dei percorsi educativi e scolastici, e in modo particolarmente drammatico sui diritti dell’infanzia. E in ultima analisi sull’urgenza di domande che sembrano non trovare risposte durature intorno a un pensiero/prassi pacifista e a quale tipo di solidarietà possa garantire il futuro di comunità sgretolate dalle guerre.

Tra i numerosi aspetti della vita e dell’opera di Margherita Zoebeli, vorrei soffermarmi su tre questioni che mi sembrano di grande attualità: un’azione dedicata ai bambini e alle bambine in forte relazione con il territorio della

² T. Pironi, *Da Maria Montessori a Margherita Zoebeli: l’impegno educativo nei confronti dell’infanzia traumatizzata dalla guerra*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», 8/12 (2016), p. 11.

città di Rimini. L'idea di "sviluppo di comunità" che si dipana a partire dall'esperienza del CEIS, si basa sulla scelta prioritaria di ripartire dall'infanzia e rivela la consapevolezza, in Margherita Zoebeli, che la guerra non è solo distruzione di un territorio e morte, ma che la sua azione distruttiva rischia di protrarsi attraverso le generazioni, interrompendo o rendendo difficile la trasmissione culturale nel tempo e con essa l'idea stessa del "fare/farsi di comunità". Un sociale quotidiano che si rivela in aspetti "minuti" attraverso cui la cultura costituisce il collante di una comunità, in tutto ciò che alimenta le relazioni sociali (amicizia, rispetto, aiuto reciproco, amore), e la cui quotidiana assenza rafforza l'incertezza nei confronti del futuro. Niente di peggio per coloro che, in questo frangente, si trovano ad avere "tutta la vita davanti a sé". Allora fare "sviluppo di comunità" nell'esperienza di Margherita Zoebeli e del CEIS è espressione di due movimenti reciproci: la costruzione di una comunità educante, in grado di sperimentare pratiche educative innovative per superare la fase di prima emergenza, e un impegno a orientare la cittadinanza sull'importanza strategica delle politiche educative in un mondo a rapida trasformazione sociale e culturale.

Potrà sembrare una forzatura, ma la storia di Margherita Zoebeli e del CEIS a Rimini assume i connotati di quello che oggi viene definito nei termini di una *community organizer*³, ovvero della necessità sui temi dell'educazione, dell'istruzione e dell'inclusione di una forma di attivismo impegnato sensibile alle ricadute dell'intervento educativo sui contesti sociali. La storia della piccola comunità del CEIS e del suo rapporto con la città sembra porre l'esigenza di evitare ogni forma di strumentalità educativa per affermare che "altri mondi" sono possibili, mondi in cui la guerra non abbia cittadinanza, mondi in cui sia possibile dare voce agli ultimi, mondi in cui diventi necessario educare all'inclusione a partire da una "comunità di pratica"⁴. Così la vita di Margherita e la storia del CEIS che attraversa il Novecento ci ricordano che educare è già di per sé un atto politico, perché "parteggia" per l'inclusione, per la lotta alle disuguaglianze sociali, per il riconoscimento del valore delle differenze.

Il respiro internazionale della vita e delle opere di Margherita Zoebeli è, a ben vedere, davvero di grandissima attualità: nel suo impegno a favore dell'infanzia – o meglio dovremmo dire delle infanzie – è riconoscibile una critica forte alle politiche dei confini, oltre gli steccati di una geopolitica che sembra negare, allora come oggi, l'umano e che spesso finisce per colpire proprio l'infanzia. Non è un caso che il percorso dell'esperienza del CEIS

³ B. Hooks, *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Roma, Meltemi, 2020.

⁴ E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina, 2006.

abbia portato in anni più recenti a intraprendere il progetto di cooperazione internazionale decentrata di Educaid. Educaid (di cui il CEIS è tra i soci fondatori in collaborazione con cooperative sociali del territorio e con l'Università di Bologna) ha sviluppato un'esperienza assai rilevante operando in diversi territori internazionali (dalla Palestina al Sud America) nella "convinzione che sia necessario agire concretamente affinché nei contesti internazionali e nazionali, le pratiche di educazione attiva ed inclusiva si diffondano come un contributo importante all'avvio di processi di rinnovamento educativo e sociale per il superamento delle condizioni di esclusione e marginalità di bambini e adulti" (Statuto di Educaid, 10/05/2004). E allora dobbiamo cogliere l'occasione per conoscere meglio la vita, il pensiero pedagogico, l'idea di comunità e di azione a favore dell'infanzia di Margherita Zoebeli. In un mondo che sembra passare di emergenza in emergenza di livello globale e che ci concede poco tempo per una riflessione approfondita oltre che necessaria sulle responsabilità di ciascuno specie nei confronti dell'infanzia, la storia di Margherita Zoebeli e del CEIS ci dimostra come sia possibile ri-partire dalla capacità di chinarsi verso i più piccoli per inventare un nuovo futuro.

Saluto introduttivo

Emma Petitti

L'Asilo italo-svizzero è diventato nel tempo, a partire dalla sua nascita nel secondo dopoguerra in una città piegata e distrutta, un vero e proprio punto di riferimento non solo per Rimini, ma anche per la Regione e a livello nazionale. Un modello educativo innovativo che ha saputo *mettere al centro i bambini e le bambine* e che vede anche nella valorizzazione degli spazi un punto cardine della propria attività.

Riflettendo sugli albori del CEIS il pensiero torna al presente, al conflitto russo-ucraino e anche in tale occasione, da subito, questa realtà si è fatta promotrice di gruppi ricreativi di accoglienza per i piccoli profughi e le loro famiglie.

L'iniziativa di *Margherita Zoebeli* ha fatto sì che negli anni il Centro Educativo Italo-Svizzero diventasse un luogo di incontro e di ricerca della migliore cultura pedagogica internazionale, di medici, psicologi e pedagogisti provenienti da tutto il mondo.

L'idea di fondo è sempre stata quella del *modello pedagogico attivo*, con i bambini al centro di tutto, un *modello innovativo anche dal punto di vista culturale*. Il tutto calato nella realtà riminese, diventando esso stesso un pezzo di storia della città.

Come Assemblea legislativa della Regione Emilia-Romagna abbiamo sostenuto con grande convinzione il documentario *Lo spazio che vive* prodotto da Gruppo Icaro, CEIS e Fondazione Margherita Zoebeli: il racconto di una realtà che ha segnato in maniera indelebile e significativa la città di Rimini e tutti coloro che le si sono avvicinati.

Parlare di questo lavoro mi permette inoltre di ricordare due grandi persone recentemente scomparse come il regista riminese Teo De Luigi, che ha diretto il film, e Andrea Canevaro, padre della pedagogia speciale che per anni ha lavorato al fianco di Margherita Zoebeli e dei docenti del CEIS e che nel documentario ha rilasciato una preziosa intervista.

Il CEIS è stato il centro motore delle esperienze delle scuole materne in tutta la Regione. Questa esperienza riminese ha avuto un'importantissima influenza sulla pedagogia italiana, e non solo.

La Regione Emilia-Romagna è da sempre attenta a scuole che sappiano valorizzare la pedagogia tenendo conto di tutti gli aspetti che la compongono, tra cui l'*importanza dello spazio* volto ad accogliere bambini e bambine.

Crediamo inoltre che *partire dai bambini e dalle bambine sia l'investimento più importante* che si possa fare per porre le basi per il presente e il futuro della nostra società.

Intervento del Presidente del CEIS*

Romano Filanti

Innanzitutto ringrazio la Presidente del Consiglio Comunale, Giulia Corazzi, per l'invito che mi ha rivolto e che ho accettato con piacere.

Sono entrato per la prima volta al CEIS come genitore. Nell'aprile del 1995 entro a far parte del Collegio Sindacale, nell'aprile del 2014 del Consiglio di Amministrazione come Consigliere e Vicepresidente e dall'ottobre del 2021 ricopro la carica di Presidente del CEIS, che stasera ho l'onore e il piacere di rappresentare.

Certo che i miei 28 anni al CEIS sono nulla di fronte ai 77 anni di storia del Centro Sociale prima, poi del Giardino d'Infanzia e ora del Centro Educativo Italo-Svizzero e stasera siamo qui proprio per parlare delle nostre radici.

Prendo alcuni spunti dal libro *Memoria come futuro* pubblicato per i 50 anni del CEIS¹ da Teo De Luigi, regista riminese scomparso nell'ottobre del 2022 di cui parlerò in seguito e Stefano Pivato, emerito professore di storia contemporanea, Assessore alla Cultura del Comune di Rimini dal 1999 al 2009, Professore all'Università di Urbino della quale è stato Rettore dal 2009 al 2014.

Scusate se ritorno al passato e a quegli anni terribili del dopoguerra ma è utile al fine di contestualizzare la situazione di oggi, perché è in quegli anni che vengono poste le fondamenta dell'attuale CEIS.

Come scrive Oreste Delucca, «all'indomani del secondo conflitto mondiale (1945-1946), le condizioni di Rimini erano veramente tragiche: 396

* Questa relazione è la rielaborazione dell'intervento letto parzialmente in occasione del Convegno, e presentata nella versione integrale durante il Consiglio Comunale del Comune di Rimini del 21 febbraio 2023: Si veda: <https://www.youtube.com/watch?v=ko2KPpJRR8U> (ultimo accesso 6/05/2024).

¹ T. De Luigi e S. Pivato (a cura di), *Memoria come futuro. Cinquant'anni di vita del CEIS*, presentazione di R.L. Montalcini, Rimini, Maggioli Editore, 1996.

bombardamenti subiti in 11 mesi, 607 vittime civili, 4.189 edifici rasi al suolo, 3.155 gravemente danneggiati, 1997 lesionati, con un coefficiente di distruzione superiore all'82%»².

Rimini così distrutta lanciò una richiesta d'aiuto che venne prontamente accolta dal Soccorso Operaio Svizzero in segno di solidarietà alle popolazioni uscite dalla guerra e più bisognose.

Dopo un primo sopralluogo a Rimini nell'agosto del 1945 da parte del Soccorso Operaio Svizzero, si decise di costruire un Centro Sociale e un asilo per ospitare i bambini rimasti orfani.

L'allora Vicesindaco Gomberto Bordoni seguì in prima persona, assieme a Margherita Zoebeli (che divenne poi la Direttrice), la nascita del Centro Sociale e del Giardino d'Infanzia.

Nel dicembre del 1945 Margherita è a Rimini col progetto esecutivo elaborato dall'architetto Felice Schwarz e da lei stessa, per iniziare a coordinare i lavori che porteranno alla costruzione del Centro e di un asilo baraccato costituito da 13 baracche in legno capace di contenere fino a 200 bimbi.

Viene scelta dal Comune, previa autorizzazione della competente Sovrintendenza, l'area vicina all'anfiteatro romano e di proprietà dello stesso Comune, per quanto segnata dai bombardamenti, ma priva di macerie, di abitazioni limitrofe e vicina al centro della città³.

Sono 4 le delibere approvate dalla Giunta Comunale che danno corpo e vita al progetto dell'architetto Schwarz:

- 04/01/1946 con oggetto il *“programma di realizzazione di un asilo baraccato”*. Viene nominato l'Assessore Bordoni a rappresentare il Comune nei rapporti con il Soccorso Operaio Svizzero;

- 01/02/1946 con oggetto *“l'approvazione del preventivo di spesa per la sistemazione dell'asilo baraccato donato dal Soccorso Operaio Svizzero”* in sostituzione dell'asilo Baldini, distrutto dalla guerra e quindi doveva essere finanziato con fondi pubblici. Preventivo di spesa di £ 2.980.000.

- 12/04/1946 con oggetto *“l'approvazione dello statuto del Giardino d'Infanzia Italo-Svizzero”* con la denominazione di “Giardino d'infanzia Italo-Svizzero” Remo Bordoni. La delibera e lo Statuto approvati dal Comune davano atto che il progetto di realizzazione dell'asilo aveva ottenuto l'assenso del Ministero dell'Istruzione Pubblica, dato che l'area prescelta era sottoposta a vincolo archeologico per la sua vicinanza all'anfiteatro romano.

- 23/04 1946 con oggetto la *“nomina di una commissione provvisoria”* per la gestione dell'asilo italo-svizzero. L'Amministrazione, pertanto, in ap-

² O. Delucca, *Nasce il centro italo-svizzero*, in T. De Luigi e S. Pivato (a cura di), *Memoria come futuro*, cit., p. 11.

³ *Ivi*, p. 16.

plicazione dell'art. 30 dello Statuto («nella fase iniziale di funzionamento, il Giardino d'Infanzia sarà amministrato da una commissione provvisoria nominata dalla Giunta, sotto la vigilanza della Giunta medesima»), provvedeva a nominare la “Commissione provvisoria amministrativa” presieduta dal Vice Sindaco Bordoni Gomberto e composta da dieci membri, in gran parte rappresentanti del Comune e delle Istituzioni pubbliche. Resterà in carica fino al marzo del 1950⁴.

Il terreno su cui sono sorti il Centro e l'asilo, dovendo svolgere una doppia funzione, è stato diviso in due:

- la parte meridionale è stata destinata ai bimbi, ai loro giochi, al loro lavoro ed era composta di 5 sezioni del Giardino d'Infanzia, l'orfanotrofio, la baracca adibita ai lavabi ed il refettorio;

- la parte nord del terreno è stata destinata agli adulti. Qui erano stati installati gli uffici, i laboratori (scarpe, vestiti, mobili), le docce e la sala di cultura.

L'inaugurazione dell'Asilo Italo-Svizzero avviene il 1° maggio del 1946.

I riminesi accolgono molto favorevolmente la nascita del Centro e le baracche sorte fra le macerie di una Rimini distrutta sono uno stimolo alla ricostruzione della città e al tempo stesso un forte segnale di solidarietà.

Il Centro accoglie fin da subito 150 bambini (dai 3 ai 6 anni) e 20 orfani di guerra.

A partire dal 1947, prende avvio anche la scuola elementare rivolta soprattutto ai soggetti meno favoriti, non solo economicamente, ma anche dal punto di vista psico-fisico⁵.

Una scuola con un modo nuovo di insegnare: tutto incentrato sul bambino e sui suoi bisogni. Ancora oggi questo metodo pedagogico è il pilastro del CEIS.

Dalle sue origini ad oggi, migliaia di riminesi hanno frequentato l'asilo svizzero, il CEIS e numerosi sono stati i libri scritti sulla figura di Margherita Zoebeli e sulle baracche del CEIS, le uniche rimaste in Europa.

Se innegabilmente l'anfiteatro fa parte della storia di Rimini, ugualmente lo è il CEIS: una scuola “unica”, che a partire dalla direzione di Margherita diviene, e continua tutt'oggi ad essere, un punto di riferimento nazionale ed internazionale, meta di studiosi e destinataria di numerosi riconoscimenti. Tuttavia il CEIS non è solo al servizio della nostra comunità ma tramite EduAid opera nella cooperazione internazionale con diversi progetti sparsi per il mondo (Armenia, El Salvador, Palestina, Kenya, Tunisia).

⁴ Delibere della Giunta del Comune di Rimini, *Ivi*, p. 16. Si veda anche l'Archivio comunale di Rimini, serie delle delibere.

⁵ O. Delucca, *Nasce il centro italo-svizzero*, in De Luigi e Pivato (a cura di), *Memoria come futuro*, cit., pp. 21-24.

Il CEIS è una eccellenza per Rimini e per il mondo.

Il CEIS oggi è un nido, una scuola materna, una scuola primaria frequentata da 320 bambine e bambini di cui il 9% con disabilità grave che sono comunque integrati nelle classi.

La comunità semiresidenziale “La Betulla” è rivolta a minori (delle scuole medie superiori e inferiori) in situazioni di disagio sociale e familiare che vengono seguiti dai nostri educatori.

Il Centro stampa è all’interno del Villaggio CEIS e ospita adulti con problemi psichici e ritardi evolutivi.

Il laboratorio di dislessia nato nel 1976 per aiutare i bimbi con difficoltà di lettura e scrittura.

Oggi sono 260 i dipendenti del CEIS e circa 60 sono i soci, fra cui il Comune di Rimini.

È un Ente morale e non è a scopo di lucro.

Il caro regista riminese Teo de Luigi lo ha rappresentato e raccontato egregiamente nel suo “Lo spazio che vive”. Un docu-film sui 75 anni di storia del CEIS andato in onda in prima nazionale al cinema Fulgor della nostra Rimini e al cinema Tiberio con 4 programmazioni, il 9 maggio del 2022. Circa 650 persone hanno assistito alle 4 proiezioni.

Altre proiezioni si sono susseguite nel 2022, complessivamente è stato visto da circa 1400 persone.

Un docu-film, in parte anche commovente, che è entrato nel cuore delle persone. Io stesso mi sono commosso quando l’ho veduto per la prima volta appena montato.

Un docu-film che possiamo proiettare per il Consiglio Comunale, qui riunito, con ingresso libero e aperto a tutta la cittadinanza.

Purtroppo il caro Teo ci ha lasciati fisicamente nell’ottobre del 2022, ma ci ha lasciato l’amore per questo *tempio della pedagogia italiana e internazionale*. Ci ha lasciato “lo spazio che vive” e ci si rende conto, entrando nei cancelli del CEIS, che si respira un’aria diversa. Un luogo a cui dedicare tempo, pervaso da un senso di appartenenza e di orgoglio.

Sì, noi siamo orgogliosi del nostro CEIS.

Vorrei ricordare un altro grande amico del CEIS, Andrea Canevaro, purtroppo anche lui scomparso nel maggio del 2022, emerito professore dell’Università di Bologna, grande pedagogista e padre della pedagogia speciale.

Termino questo mio intervento citando un passaggio della prefazione di Rita Levi Montalcini al volume *Memoria come futuro*: «Questo è ciò che conta se ci rivolgiamo particolarmente ai bambini e ai giovani: in fondo al futuro [...]. Tuttavia oggi penso che è molto più importante parlare ai bambini dai 3 ai 9 anni. È in quell’età che il giovane assorbe veleni e pregiudizi, quella è l’età di cui noi dobbiamo occuparci. L’età dell’infanzia è un ‘asilo’

di primaria importanza, perché lì si forma il giovane, con quello che noi gli diciamo e mostriamo [...]. Tutto ciò deriva dal fatto che i bambini, già da piccolissimi, possono essere marchiati a vita con l'odio. Per questo trovo che il CEIS dovrebbe essere considerato un valore da sviluppare e non soltanto rimanere come è stato per 50 anni, ma diventare un simbolo dei rapporti umani, di quella che più che amicizia, chiamerei solidarietà per passare ai giovani le informazioni corrette e mai parlare, MAI, di odi razziali. È questo ciò che io ammiro e che spero che il CEIS, negli anni futuri porti avanti... e vorrei che, non soltanto dal punto di vista comunale e regionale si contribuisse, ma che tutti contribuissero. Un tale prezioso monumento dovrebbe trovare qui a Rimini un vero futuro»⁶.

Ringrazio il Sindaco, la Presidente del Consiglio, gli Assessori e i Consiglieri per avermi dato l'opportunità di parlare e avermi ascoltato.

Mi accomiato con una frase di Margherita Zoebeli:

«Sono convinta che solo l'educazione è capace di cambiare il mondo».

⁶ R.L. Montalcini, *Presentazione*, in De Luigi e Pivato (a cura di), *Memoria come futuro*, cit., p. 7.

Intervento della Direttrice del CEIS, Centro Educativo Italo-Svizzero di Rimini

Ilaria Bellucci

Avere la possibilità di parlare dell'esperienza educativa del CEIS, Centro Educativo Italo-Svizzero, ad una platea composta principalmente da studenti che si stanno formando per diventare futuri educatori è una grande opportunità, per cui ringrazio personalmente e a nome di tutto il nostro Centro la Prof.ssa Tiziana Pironi e la Prof.ssa Dorena Caroli, per aver fortemente voluto e sapientemente organizzato il convegno, tutti coloro che hanno collaborato alla realizzazione di queste due giornate di studio, tutto il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università di Bologna e la Fondazione Margherita Zoebeli.

Oltre ad essere un'occasione di confronto e crescita professionale, la specificità dell'utenza a cui è rivolto il convegno rappresenta una grande responsabilità per chi, come noi, ambisce ad essere un luogo accogliente, dal punto di vista umano e lavorativo, e, soprattutto, un ambiente educativo in cui quanto appreso durante gli anni dell'Università possa diventare prassi quotidiana, da costruire insieme, integrando la storia – o, meglio, l'identità – del CEIS con le novità di cui i nuovi insegnanti e i nuovi educatori sapranno farsi portatori.

A mio avviso, sono proprio queste le caratteristiche fondamentali, l'essenza e l'innovazione (anche e, forse, soprattutto, a settantasette anni dalla sua fondazione), che il CEIS ha saputo custodire e rilanciare costantemente: la necessità, vissuta davvero come tale, di non rimanere mai uguali a se stessi, di non cadere nella forte e comprensibile tentazione di ricorrere a schemi e modelli precostituiti, ma di dedicare tempo – tanto! – alla conoscenza dei bambini, come gruppi e come individui, e di quanto, da ognuno di loro portato, fa di questa esperienza educativa un unicum nel panorama scolastico italiano. E il merito di questo va a Margherita Zoebeli (Zurigo, 7 giugno 1912 - Rimini, 25 febbraio 1996) che, come scrive Tiziana Pironi per il *Dizionario biografico degli italiani* Treccani, "fu sempre alquanto refrattaria a esplicitare in un metodo specifico la pedagogia operativa del Vil-

laggio... Ella non ha lasciato infatti alcun manuale di didattica, preferendo salvaguardare il carattere sempre in fieri del suo lavoro, che si misurò continuamente con la concretezza delle situazioni, senza mai cristallizzarsi in un'unica metodologia"¹.

Una scelta consapevole, quella di Margherita, come tutte le sue: dalla sua profonda esperienza con i bambini, a partire da quelli più fragili, nasce la solidissima convinzione che ciò che serve nel lavoro educativo sia un sincero interesse nei confronti dell'altro, che si manifesta con l'ascolto, l'accoglienza, l'assenza di giudizio, l'assunzione di responsabilità e una imprescindibile adeguata preparazione. Operativamente, questo approccio, che affonda le sue radici nella pedagogia attiva, si traduce in scelte strutturali, organizzative e didattiche molto precise: il progetto educativo deve essere conosciuto e condiviso da tutti gli operatori coinvolti, i quali, nel rispetto dei diversi ruoli e delle diverse competenze, lo elaborano, lo modificano e lo mettono in discussione, al fine di trovare sempre le strategie, i mezzi e gli strumenti più adatti per *quel* bambino o *quei* bambini, in quella determinata circostanza. Nessun metodo, quindi, nessun prontuario al quale rimettersi, ma la condizione quotidiana e costante per poter e dover ricalibrare il proprio ruolo e i propri interventi, prendendo di volta in volta le misure necessarie. Un contesto educativo vivo, che prende la forma di una comunità educativa ed educante in cui ciascuno – insegnanti, educatori, operatori degli uffici, manutentori, cuoche, bidelle, bambini, genitori – è messo nelle condizioni per fare del suo meglio, non attraverso la competizione o allo scopo di gratificare l'altro, ma perché consapevole che per fare in modo che tutto funzioni, ognuno deve fare la propria parte, secondo le proprie possibilità.

Lavorare al Villaggio significa accettare questa sfida, vuol dire credere che il proprio contributo abbia valore e avere voglia di dimostrarlo: non avere un metodo preciso a cui fare riferimento può sembrare, magari all'inizio, una circostanza destabilizzante per chi opera nel di per sé difficile e fragile mondo dell'educazione, ma in realtà si rivela condizione di libertà e autonomia, garante di democrazia e qualità.

A tutti gli studenti che si stanno formando come educatori auguro di poter sperimentare direttamente il potere enorme dell'autodeterminazione, in modo che diventi spinta e obiettivo da raggiungere nel lavoro con i bambini e strumento di crescita professionale.

¹ T. Pironi, *Dizionario biografico degli italiani*, vol. 100, 2020, s.v. Zoebeli, Margherita, https://www.treccani.it/enciclopedia/margherita-zoebeli_%28Dizionario-Biografico%29/, ultimo accesso 28.08.2023.

Presentazione della Direttrice della Biblioteca civica Gambalunga di Rimini*

Nadia Bizzocchi

Buongiorno,

sono davvero felice di portarvi il saluto della Biblioteca Gambalunga e dei suoi bibliotecari. Per questo ringrazio le organizzatrici del convegno per consentirmi di valorizzare il ruolo della biblioteca quale conservatrice e depositaria dell'archivio di Margherita Zoebeli.

La Biblioteca Gambalunga è la Biblioteca comunale di Rimini, l'istituzione che ha il compito di promuovere la lettura, la conoscenza della cultura contemporanea e l'accesso alle risorse informative per la comunità. Ma è anche, per la sua storia secolare, il deposito delle memorie storiche cittadine, della sua storia collettiva registrata nei documenti degli archivi delle istituzioni e delle organizzazioni che vi hanno operato e negli archivi delle persone e dei cittadini illustri che hanno avuto un ruolo nel promuovere lo sviluppo e il benessere della comunità.

Come è il caso di Margherita Zoebeli e del suo archivio depositato presso di noi, un archivio formato dalle carte personali, professionali e di studio e dalla documentazione fotografica dell'attività del Centro Educativo Italo-Svizzero (1946-1992) da lei conservate e confluite, dopo la sua morte, nell'archivio della fondazione che porta il suo nome. Un deposito avvenuto nel 2015 attraverso un accordo di convenzione tra la Fondazione Margherita Zoebeli, l'Associazione CEIS e il Comune di Rimini. Un accordo che è scaturito da una circostanza particolare.

Nel 2014 si celebrava il 70° anniversario della Liberazione di Rimini dall'occupazione nazifascista e per l'occasione la Biblioteca era impegnata nell'organizzazione di una mostra fotografica e documentaria. Oriana Maroni, all'epoca responsabile dei fondi moderni della Gambalunga e curatrice della mostra, nella fase di ricerca delle fonti fotografiche sulla Rimini del

* Introduzione alla 2ª giornata del Convegno di studi *Margherita Zoebeli. A cento-dieci anni dalla nascita, 1912-1996*.

primo dopoguerra ebbe la possibilità di accedere ai materiali conservati presso la Fondazione Zoebeli al CEIS, riconoscendone l'importante valore storico e documentario. Per facilitarne la conoscenza e l'accesso propose alla persona che in quel momento presiedeva la Fondazione di depositarli alla Gambalunga per consentirne la catalogazione e la digitalizzazione e promuoverne la valorizzazione. Il potere diffusivo e pervasivo del catalogo digitale ha consentito di attivare interessanti relazioni internazionali di studio. È accaduto infatti che, in particolare dalla Svizzera, siano arrivate richieste di copie digitali delle immagini da parte di alcuni centri di ricerca¹. Questo ha prodotto relazioni e scambio di conoscenze che ci hanno consentito, per esempio, di raccogliere maggiori informazioni sui fotografi e sulla sopravvivenza dei loro archivi o su alcune figure importanti nella biografia di Margherita Zoebeli².

L'archivio Zoebeli può rappresentare quindi un caso esemplare dell'importanza della collaborazione fra istituzioni di conservazione e centri di ricerca, come l'università (si veda ad esempio il convegno di oggi), collaborazione che la Biblioteca considera vitale e strategica per esporre alla conoscenza e allo studio i propri fondi e materiali. E proprio perché mi trovo davanti ad un pubblico di studenti e futuri (e attuali) ricercatori dell'ambito delle discipline pedagogiche, vorrei segnalarvi alcune collezioni e nuclei documentari conservati dalla Biblioteca Gambalunga su cui si potrebbe in futuro applicare la vostra ricerca. Penso alla biblioteca di Vincenzo Mascia, maestro, insegnante di scuola media, assessore alla pubblica istruzione del Comune di Rimini dal 1965 al 1970, infine docente universitario a Urbino negli anni Settanta³. Il periodo dell'attività pedagogica e di ricerca di Vincenzo Mascia corrisponde con un decennio in cui a Rimini si attua una innovativa esperienza di creazione di una rete di scuole per l'infanzia e, più in

¹ Tra questi il "Kulturhaus Helferei", Istituto Italiano di Cultura di Zurigo, che il 21 aprile 2022 ha organizzato la conferenza *Una scuola svizzera per una città distrutta: Margrit Zöbeli e il Centro Educativo Italo-Svizzero (CEIS)*, con interventi dello studioso di storia contemporanea Carlo De Maria e di Verena Flubacher, collaboratrice di Margherita.

² Tra gli archivi che conservano materiale fotografico utile alla ricerca sul CEIS e sulle sue origini sono la Biblioteca Nazionale Svizzera che conserva l'archivio del Dono Svizzero (<https://www.helveticaarchives.ch>, ultimo accesso 06/05/2024) e l'Archivio Sociale Svizzero di Zurigo (<https://www.sozialarchiv.ch>, ultimo accesso 06/05/2024) che conserva gli archivi del SAH e dell'OSEO, organizzazioni del SOS, il Soccorso Operaio Svizzero che nel 1945, tramite la figura di Margherita Zoebeli, portò aiuto alla popolazione riminese profondamente colpita dalla guerra.

³ Il Fondo Vincenzo Mascia è composto da oltre 8.000 unità bibliografiche, tra volumi monografici, periodici, opuscoli, tesi di laurea, ricercabili nel catalogo online "Scoprirete" (<https://scoprirete.bibliotecheromagna.it>, ultimo accesso 06/05/2024).

generale, fu epoca di grandi investimenti nel potenziamento dei servizi educativi e nell'edilizia scolastica. Nella documentazione pubblica (giornali locali, opuscoli municipali, fotografie dell'ufficio stampa) si possono trovare tracce di questa attività e dell'attività di un altro personaggio, Enea Bernardi, dirigente del settore pubblica istruzione del Comune di Rimini, che in stretto contatto con Margherita Zoebeli, fu l'artefice principale di quella innovativa stagione di politiche pubbliche dell'istruzione cui accennavo prima⁴.

Dunque, e concludo, la Biblioteca Gambalunga si mette a disposizione, con convinzione, dell'università e dei suoi studenti e ricercatori, offrendo i propri servizi, i propri spazi e le proprie raccolte, con la certezza che da questo scambio possano derivare a entrambi importanti vantaggi conoscitivi. Con questo vi ringrazio per l'attenzione e vi auguro buon lavoro per la sessione di studio di oggi.

Rimini, 19 novembre 2022

⁴ Le carte di lavoro di Enea Bernardi (1922-1998) sono state acquisite dalla Biblioteca Gambalunga nel 2022 come donazione da parte degli eredi.

Introduzione

Dorena Caroli, Tiziana Pironi, Ilaria Bellucci, Monica Maioli, Mara Sorrentino

Questo volume raccoglie i contributi del Convegno dedicato alla figura di Margherita Zoebeli dal titolo *Margherita Zoebeli (1912-1996). A cento-dieci anni dalla nascita. Una vita per la pedagogia attiva al servizio dell'infanzia*; il Convegno si è tenuto il 18 e il 19 novembre 2022, presso il Campus di Rimini, organizzato dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università di Bologna, in collaborazione con la Fondazione Margherita Zoebeli, il Centro Educativo Italo-Svizzero (CEIS) e la Biblioteca civica Gambalunga di Rimini¹.

Scopo principale delle due giornate di studio è stato quello di riflettere, a partire dai documenti d'archivio, sulla preziosa opera realizzata dall'educatrice e pedagogista di origine svizzera, trasferitasi stabilmente a Rimini alla fine della guerra. Grazie a Margherita Zoebeli e ai suoi contatti nazionali ed internazionali, il Villaggio Italo-Svizzero da lei fondato, poi Centro Educativo Italo-Svizzero (CEIS), si è distinto dall'immediato dopoguerra come un vero e proprio laboratorio di pedagogia attiva. L'intento è stato perciò quello di focalizzare l'attenzione sul valore pedagogico ed educativo delle sue scelte, senz'altro in rapporto al contesto del tempo, cercando pure di evi-

¹ Il Convegno è stato organizzato da Dorena Caroli e Tiziana Pironi, docenti di Storia della pedagogia del Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin", in collaborazione con Monica Maioli, Presidente della Fondazione "Margherita Zoebeli", Ilaria Bellucci, Direttrice del Centro Educativo Italo-Svizzero (CEIS), Mara Sorrentino (archivista-bibliotecaria della Biblioteca civica Gambalunga di Rimini) e infine con la partecipazione del gruppo ICARO che ha offerto la visione del documentario *Lo spazio che vive* (2022), opera del regista riminese Teo De Luigi, scomparso poche settimane prima del convegno. L'evento è stato patrocinato dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" e dal Campus di Rimini, dal Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educative (CIRSE), dal Centro "Gina Fasoli" per la storia delle città, dal Centro Ricerche sulle didattiche attive e dalla Festa internazionale della Storia dell'Università di Bologna.

denziarne l'attualità per la formazione odierna di educatori ed insegnanti, formazione che assume sempre più un'importanza nevralgica di fronte sempre a nuove sfide e ad emergenze².

Il Convegno si proponeva di far conoscere il patrimonio pedagogico e documentario del CEIS agli studenti dei Corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria, in Educatore sociale, in Educatore nei servizi per l'infanzia, in Pedagogia e in Progettazione e gestione dell'intervento educativo nel disagio sociale.

L'aggiornamento professionale è sempre stato un fiore all'occhiello del CEIS, nonché un punto di riferimento per la formazione dei docenti e dei professionisti dell'educazione, divenendo al tempo stesso terreno di ricerche per noti pedagogisti di diverse università italiane. Del resto, la pluridecennale esperienza nel campo dell'aggiornamento degli operatori socio-educativi, negli anni '80, ha consentito al CEIS, in collaborazione col Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, di dar vita ad un progetto per l'istituzione di un Centro di Innovazione, di Documentazione Educativa e di Formazione (CIDEF).

Dobbiamo pure ricordare che il 23 gennaio 1989, l'Università di Bologna – su proposta dell'allora Facoltà di Magistero, del Dipartimento di Scienze dell'Educazione e del Corso di laurea in Pedagogia – conferì la laurea *honoris causa* a Margherita Zoebeli insieme a Paulo Freire e a Mario Lodi. In quell'occasione, Andrea Canevaro, allora direttore del Dipartimento, affermava che la decisione di attribuire tale riconoscimento era motivata dall'esigenza di «cercare nel presente quella parte di storia a cui riconoscere valore»³. Egli riteneva infatti che la cifra distintiva che li accomunava tutti e tre fosse l'impegno sul campo, che li aveva portati a lavorare «nella realtà, con le istituzioni, rischiando tutti i giorni di rimanere in trappola e tentando tutti i giorni di 'reinventare il mondo'»⁴.

Margherita Zoebeli nella sua *Lectio Magistralis*, dall'eloquente titolo *Il progetto-sogno educativo*, pronunciata nella gremitissima Aula Magna di Santa Lucia, ripercorreva tutta la sua esperienza di oltre cinquant'anni, caratterizzata dalla convinzione che «una diversa educazione può cambiare il

² Proprio alla luce dell'importanza assunta dall'attività del CEIS nel corso degli anni, in occasione del Consiglio di Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" del 19 luglio 2023, si è costituito un gruppo interdisciplinare di ricerca nato dalla collaborazione tra il CEIS e il Dipartimento, a cui hanno aderito studiosi di diverse aree.

³ A. Canevaro, *Fra l'imprudenza e il coraggio*, in «L'Educatore», fasc. 24 (luglio 1989), p. 6. In questo numero, la rivista dedicava all'evento uno speciale Dossier dal titolo «Le Lauree *Honoris Causa* alla scuola e agli educatori di tutti», pubblicando pure integralmente le rispettive *Lectio Magistralis* tenute dai tre personaggi durante la cerimonia presso l'Aula Absidale di Santa Lucia.

⁴ *Ivi*, pp. 5-6.

mondo», una convinzione che la portava a concludere con queste parole: «La fiducia nell'uomo non mi è mai venuta meno, nonostante l'exasperato individualismo della nostra società, le guerre sparse nel pianeta, le ingiustizie sociali esistenti in ogni parte del mondo»⁵.

Nel corso degli anni, intensa è stata l'attività scientifica che ha cercato di valorizzare il patrimonio educativo del CEIS, riconoscendone il carattere innovativo⁶. La figura di Margherita Zoebeli e la sua attività sono state, dopo la sua morte, oggetto di studi e di ricerche dal punto di vista storico, a cominciare dalla raccolta pubblicata dopo la scomparsa della pedagoga, curata da Teo De Luigi e da Stefano Pivato, *Memoria come futuro. Cinquant'anni di vita del CEIS*, dove si presentavano una serie di saggi, ricordi e fotografie⁷, introdotti dalla significativa prefazione di Rita Levi Montalcini. Quest'ultima, dopo aver fatto visita al CEIS e incontrato Margherita Zoebeli, riconosceva il valore straordinario della sua opera. Affermava, infatti: «trovo che il CEIS dovrebbe essere considerato un valore da sviluppare e non soltanto rimanere come è stato per 50 anni, ma diventare simbolo dei rapporti umani, di quella che più che amicizia chiamerei solidarietà per passare ai giovani le informazioni corrette e mai parlare, MAI, di odi razziali»⁸.

Nel 2011, venne organizzato dalla Fondazione Zoebeli, dal CEIS, e su iniziativa di Carlo De Maria, un Convegno che ha rappresentato il punto di partenza per una serie di studi assai significativi, sul piano storiografico, che ricostruivano in particolare la rete di relazioni intessute dalla Zoebeli nel dar vita al suo esperimento educativo⁹. Proprio sulla rilevanza pedagogica as-

⁵ M. Zoebeli, *Il progetto-sogno educativo*, in «L'Educatore», 24 (luglio 1989), p. 15.

⁶ Si veda ad esempio anche la storia del CEIS vista dai bambini: L. Biondelli, R. Calieri, A. Fabbri, N. Gallazzi, G. Sapucci e G. Zannuccoli (a cura di), *A scuola nel Villaggio. Parole chiave ed esperienze del CEIS di Rimini. Rilettura e aggiornamento delle parole chiave del Centro Educativo italo svizzero di Rimini, a sessant'anni dalla sua nascita. Un contributo all'impegno educativo della città e al rinnovamento della scuola italiana*, Gardolo (TN), Erickson, 2008.

⁷ T. De Luigi e S. Pivato (a cura di), *Memoria come futuro. Cinquant'anni di vita del CEIS*, presentazione di R.L. Montalcini, Rimini, Maggioli Editore, 1996.

⁸ R.L. Montalcini, *Introduzione*, Ivi, p. 7.

⁹ C. De Maria (a cura di), *Intervento sociale e azione educativa. Margherita Zoebeli nell'Italia del secondo dopoguerra*. Atti del Convegno tenutosi al Centro Educativo Italo-Svizzero (Rimini, 7 maggio 2011), Bologna, Clueb, 2012; Id., *Lavoro di comunità e ricostruzione civile in Italia. Margherita Zoebeli e il Centro educativo italo-svizzero di Rimini*, Roma, Viella, 2015. Si veda anche la raccolta recente *Utopia e concretezza: ricordiamo Margherita Zoebeli a 110 anni dalla nascita/Utopia and pragmatism: remembering Margherita Zoebeli 110 years after her birth*, in «Clionet. Per un senso del tempo e dei luoghi. Rivista di Public History: storie, percorsi, saperi, arti e mestieri», <https://ri->

sunta dal Villaggio Italo-Svizzero nel corso degli anni, quale centro di irradiazione dell'educazione attiva e cooperativa in Italia, si è poi concentrata l'indagine di Tiziana Pironi¹⁰.

Sono state altrettanto significative le ricerche che hanno affrontato la storia del CEIS dal punto di vista architettonico. Nella nota introduttiva della raccolta *Lo spazio che educa. Il Centro Educativo Italo-Svizzero di Rimini*, i curatori sottolineavano che già a partire dal disegno originario del Villaggio, progettato da Schwarz insieme a Margherita, fu data consapevolmente una particolare importanza alla vita comunitaria con una adeguata dislocazione planimetrica dei padiglioni, con l'articolazione degli spazi esterni, con la piazza comune e le piazzette, con la cura del verde. Ancor oggi, spazi esterni ed interni invitano i bambini, i genitori e gli adulti che frequentano il centro a fermarsi, favorendo l'incontro e il colloquio con la natura e con gli altri, permettendo attività di scoperta, di invenzione, di sperimentazione, di autogoverno. L'urbanistica del Villaggio diventa così il principale mediatore di una educazione alla socialità e al senso di appartenenza di un individuo ad una comunità nella quale il benessere è assicurato anche dalla qualità degli elementi naturali e strutturali, dalla partecipazione creativa e responsabile alla cura dei luoghi e delle cose, nella consapevolezza che essi sono parte integrante della comunità stessa.

Nella stessa prospettiva veniva pubblicato, nel 2017, il volume curato da Andrea Ugolini che, in occasione dei settant'anni del CEIS, raccoglieva i contributi della giornata di studi, organizzata dalla Fondazione Margherita Zoebeli e dal Centro Italo-Svizzero. In quell'occasione, si approfondiva il concetto di spazio realizzato dal Villaggio fin dalle sue origini, considerandolo in una dimensione europea¹¹.

Ed infine, da ricordare, a pochi giorni dal Convegno, l'uscita dell'interessante volume di Christian Raimo, che dedicava un capitolo all'esperienza di Margherita Zoebeli e, nel considerarla fortemente permeata di antifascismo, riteneva che il suo «ideale educativo [fosse] tutt'uno con la sua militanza nella guerra civile spagnola o il suo impegno nella Resistenza»¹². Sotto il filo conduttore di una scuola che, sulla base di quanto realizzato dal CEIS, deve farsi garanzia di promozione sociale, recentemente Gianluca Argentini

vista.clionet.it/autore/carlo-de-maria/, ultimo accesso: 11 agosto 2023.

¹⁰ Si veda in particolare il capitolo *La comunità educativa di Margherita Zoebeli: il CEIS di Rimini*, in T. Pironi, *Percorsi di pedagogia al femminile. Dall'unità d'Italia al secondo dopoguerra*, Roma, Carocci, 2014, pp. 151-179.

¹¹ A. Ugolini (a cura di), *Ruderi e baracche. Bambini. CEIS: Riflessioni a più voci su un'architettura speciale*. Testi di K. Fabbri, A. Lambertini, M. Maioli, T. Matteini, S. Morri, M.L. Stoppioni, A. Ugolini, Firenze, Altralinea Edizioni, 2017, pp. 17-18.

¹² C. Raimo, *L'ultima ora. Scuola, democrazia, utopia*, Milano, Adriano Salani Editore, 2022, pp. 219-243 (in particolare p. 243).

sottolineava come questa direzione risulti oggi drammaticamente compromessa¹³.

Nel tener conto delle vive dinamiche in seno alla scuola e alla società odierna, i temi principali che sono stati oggetto di riflessione durante le giornate del 18-19 novembre 2022 si sono incentrati sulle attività via via realizzate da Margherita Zoebeli nell'arco dei decenni: dall'innovazione didattica sperimentata all'interno del giardino d'infanzia e nella scuola elementare, alla presa in carico della devianza minorile e della disabilità, alla formazione di insegnanti e di educatori, nonché alla rete di collaboratori che hanno operato all'interno del Centro Educativo Italo-Svizzero.

Le indagini presso il fondo d'Archivio di Margherita Zoebeli hanno portato alla luce aspetti nuovi e in buona parte inediti sull'opera dell'educatrice e pedagoga svizzera, come si rileva dai contributi raccolti in questo volume, suddivisi in un ordine tematico, e che sono stati oggetto delle relazioni presentate al Convegno. Nella prima parte i diversi saggi approfondiscono i seguenti aspetti: la rete di relazioni internazionali alla base dell'attività di Margherita Zoebeli presso il Soccorso Operaio Svizzero (Pironi); la centralità delle attività espressive nelle iniziative da lei promosse nel soccorso all'infanzia, durante la Guerra civile spagnola (Meda); il rapporto pedagogia/architettura nella realizzazione del Villaggio Italo-Svizzero (Maioli); le relazioni intessute da Margherita Zoebeli con altre iniziative all'avanguardia, come Scuola-Città Pestalozzi di Firenze (Betti); l'importanza del CEIS per la diffusione della pedagogia cooperativa in Italia (D'Auria).

La seconda parte raccoglie quei contributi che ricostruiscono la storia delle istituzioni educative realizzate dalla Zoebeli presso il Villaggio Italo-Svizzero, e in particolare: l'evoluzione del giardino d'infanzia considerata in rapporto al contesto nazionale e internazionale (Caroli); il contributo del Villaggio Italo-Svizzero allo sviluppo delle scuole all'aperto in Italia (D'Ascenzo); le attività delle colonie estive realizzate nel secondo-dopoguerra per iniziativa di Margherita Zoebeli (Salustri).

La terza parte entra nel merito di quelle esperienze e attività didattiche realizzate all'interno del CEIS, che sono state innovative e in qualche modo precorritrici per la scuola, sul piano locale e nazionale, quali: l'inclusione dei disabili (Caldin-Sapucci); la fruizione e creazione dei libri per l'infanzia nell'ambito delle attività pedagogiche realizzate all'interno del Villaggio (Grandi); la novità dell'approccio musicale da parte dei bambini (Addessi); la formazione degli insegnanti e il tirocinio (Gherardi). Non poteva inoltre mancare una parte dedicata all'archivio fotografico, tenendo conto dell'importanza assunta dalla fotografia per l'attività didattica di Margherita Zoe-

¹³ G. Argentin, *Nostra scuola quotidiana. Il cambiamento necessario*, Bologna, il Mulino, 2021.

beli, così come per documentare le attività del CEIS da parte di noti fotografi del tempo (Sorrentino).

A conclusione della terza parte, Cristina Gambini (Gruppo Icaro) illustra l'interessante documentario dedicato al CEIS, realizzato nel 2022 dal regista Teo De Luigi, scomparso pochi giorni prima del Convegno. Infine l'appendice documentaria, a cura di Maurizio Boarini, raccoglie sei testimonianze di educatrici ed ex educatrici del CEIS, le cui esperienze didattiche sono state condotte nell'arco di più di vent'anni di attività. Si tratta di voci che, sull'onda dei ricordi, mantengono uno stile immediato, non filtrato dal lavoro redazionale, e conservano la spontaneità della relazione educativa sviluppata con le bambine e i bambini.

Le curatrici ringraziano tutti coloro che nel Campus di Rimini si sono impegnati per la realizzazione dell'evento, tra cui la Presidente, Alessia Mariotti, e tutto il personale per la loro sollecita professionalità. Sono inoltre riconoscenti al personale della Biblioteca Gambalunga di Rimini per aver costantemente agevolato il lavoro di ricerca delle fonti e aver permesso la pubblicazione delle fotografie dell'Archivio Margherita Zoebeli. Si ringrazia anche il Gruppo Icaro di Rimini per aver reso possibile, in occasione del Convegno, la visione del documentario di Teo De Luigi, *Lo spazio che vive*.

Inaugurando questa stretta collaborazione dell'Università con gli Enti del territorio riminese, le curatrici auspicano che il CEIS continui ad accogliere e ad accompagnare le bambine e i bambini nel loro percorso di crescita, nel farsi interpreti dei valori di libertà, solidarietà, democrazia.

PARTE PRIMA

Margherita Zoebeli
tra internazionalismo e attivismo

Curare l'infanzia per salvare l'umanità: l'intervento educativo di Margherita Zoebeli nella rete internazionale del Soccorso Operaio Svizzero

Tiziana Pironi

Premessa

Obiettivo di questo contributo è quello di ricostruire il tessuto delle relazioni che furono alla base della nascita e dello sviluppo delle attività del Soccorso Operaio Svizzero, nell'ambito del quale si inserisce l'azione educativa di Margherita Zoebeli. All'insegna di un progetto-intervento, a favore dell'infanzia più svantaggiata, spiccano diverse personalità, in gran parte femminili, animate da ideali pacifisti e di emancipazione umana, che fanno convergere le loro iniziative per la costruzione di un mondo migliore.

Si evidenzia come, nella temperie di un'Europa dilaniata da guerre e totalitarismi, la rete di aiuto messa in atto nei confronti dei bambini rifugiati, colpiti da gravi traumi psichici, trovi valide indicazioni operative negli studi pionieristici offerti dalla neuro-psichiatria infantile del tempo. Ciò che emerge è soprattutto la consapevolezza che i disagi subiti dall'infanzia durante gravi situazioni emergenziali vadano affrontati sulla base di una accurata professionalità educativa. Si tratta di una esigenza che era stata fortemente perseguita da Maria Montessori nel pieno del primo conflitto mondiale, e che era d'altronde nota all'interno del circuito dell'umanitarismo e del pacifismo internazionale.

Forte di questo bagaglio di idee e di esperienze, all'insegna di una pedagogia volta a intervenire nei confronti di un'infanzia segnata da trascuratezza e abbandono, Margherita Zoebeli darà vita al Villaggio Italo-Svizzero, vero e proprio esperimento di un'educazione comunitaria e insieme nuovo modello di convivenza umana.

1. L'attività del Soccorso Operaio Svizzero a favore dell'infanzia svantaggiata

Nel 1932, la ventenne Margherita Zoebeli, già molto attiva politicamente all'interno del movimento elvetico della Gioventù socialista, si avvicina al

mondo dell'educazione, quando il Soccorso proletario per i bambini la coinvolge nelle iniziative rivolte ai figli degli operai disoccupati. Inizia così la sua attività all'interno di questa organizzazione solidaristica, promossa dall'Unione sindacale elvetica, insieme al Partito socialdemocratico svizzero e alle associazioni femminili, al fine di far fronte all'impatto della crisi economica sui lavoratori, in quanto dopo il 1929 si erano verificati licenziamenti di massa nel settore tessile e dell'orologeria. I figli dei disoccupati erano le vittime più vulnerabili della grave situazione che si era verificata nelle famiglie a causa della perdita del lavoro, e di conseguenza vennero organizzati campi di vacanza che li ospitassero durante i mesi estivi, in collaborazione con gli Amici della natura.

Regina Fuchsmann Kägi (Fig. 1) fu l'anima di quel progetto che, in breve tempo, vista la grave situazione umanitaria sul piano internazionale, assunse una dimensione molto più ampia; sotto la sua direzione si costituirà nel 1936 il Soccorso Operaio Svizzero (SOS), il cui obiettivo principale sarà quello di far convergere la propria azione alla causa dei rifugiati, in particolare dei minori¹. Nata nel 1889 a Zurigo, da una famiglia di ebrei lituani, Regina Fuchsmann aveva sposato il filologo Paul Kägi, conosciuto all'Università di Zurigo, dove, già maestra elementare, aveva intrapreso, nel 1913, gli studi per conseguire il diploma per la docenza nella scuola secondaria. Acquisita la laurea aveva insegnato privatamente, in quanto la legislazione svizzera dell'epoca non consentiva alle donne sposate di insegnare nella scuola pubblica. La consapevolezza delle gravi ingiustizie subite dalle donne l'aveva spinta alla decisione di creare a Sciaffusa – dove visse tra il 1918 e il 1932 – l'Associazione *Schaffhauser Frauenzentrale* a favore delle lavoratrici a domicilio, da lei presieduta dal 1923 al 1925. Il suo impegno politico nel Partito socialista e alla causa dell'emancipazione femminile risultava fortemente permeato da ideali pacifisti, nutrito dalla consapevolezza che la Prima

¹ Il Soccorso Operaio Svizzero venne fondato da Regina Fuchsmann Kägi (1889-1972), che lo diresse fino al 1951. In seguito ella fu tra i fondatori di Helvetas (1955), la prima organizzazione di aiuto svizzero allo sviluppo dei paesi extraeuropei, basata sulla neutralità politica e confessionale. Nel 1961, l'Università di Zurigo le conferì il dottorato *honoris causa*. La sua figura venne ricordata dal Centro Italo-Svizzero di Rimini in occasione della morte: «Muore a Zurigo a 82 anni, dopo aver speso la vita a cercare di aiutare i bambini colpiti dalla guerra, dall'incomprensione e dall'abbandono, dalle minorazioni, una grande amica, fondatrice del Soccorso Operaio Svizzero e fondatrice del CEIS; quelli che l'hanno conosciuta per aver lavorato con lei quando è sorto il villaggio e quelli che sono venuti poi e hanno saputo dagli altri quanto il CEIS doveva a Regina, la rimpiangono profondamente» (Associazione Centro Educativo Italo-Svizzero di Rimini, *Terza assemblea annuale*, 12 maggio 1973, Biblioteca Gambalunga di Rimini [d'ora in poi BGR], Misc. C. 959. Op. 1, p. 4).

guerra mondiale avesse rappresentato un passaggio cruciale, gravido di tragiche conseguenze a livello umanitario².

Trasferitasi a Zurigo nel 1932, Regina Fuchsmann diresse il Soccorso proletario per i bambini a partire dal 1933, intenzionata a porre un rimedio concreto ai disagi psichici e alla sofferenza emotiva dell'infanzia più svantaggiata, avvalendosi del supporto offerto dagli studi pionieristici nel campo della psichiatria infantile, che avevano trovato un principale centro di elaborazione nella Vienna negli anni Venti. Del resto, la sensibilità da lei nutrita nei confronti dell'infanzia più vulnerabile era stata profondamente segnata dalla sua esperienza materna, in quanto il figlio Peter (1919-1942) risultava affetto da schizofrenia infantile. Per questo, come lei stessa scriveva nella sua autobiografia, cercò di documentarsi sui nuovi approcci offerti in campo psico-terapeutico, tra cui quello della psicologa tedesca Charlotte Bühler, che avrebbe poi gettato le basi della psicologia umanistica insieme a Carl Rogers e ad Abraham Maslow³.

Non dimentichiamo che punto di riferimento per le esperienze educative, intraprese dal Soccorso Operaio Svizzero, come ricorderà Margherita Zoebeli, fu la psicologia individuale di Alfred Adler⁴. Le ricerche dello psicanalista viennese avevano infatti evidenziato l'importanza di un contesto familiare e scolastico che favorisse fin dalla prima infanzia il pieno sviluppo della personalità unica e irripetibile del soggetto⁵. A partire dal 1920, per iniziativa di Adler vennero istituiti presso le scuole viennesi i primi consultori psico-pedagogici, formati da un'équipe di psicoterapeuti, pedagogisti ed educatori, che fornivano consulenza gratuita ad allievi, insegnanti e ge-

² Cfr. M. Bürgi, in Accademia svizzera di scienze umane e sociali, *Dizionario storico della Svizzera (DSS)*, s.v. *Kägi-Fuchsmann, Regina*, <https://hls-dhs-dss.ch/it/articles/009339/2014-11-26> (ultimo accesso 06/05/2024); M. Fleury, *Regina Kägi-Fuchsmann, socialiste et militante humanitaire* in M. Vuilleumier, C. Heimberg (a cura di), *L'autre Suisse: 1933-1945. Syndacalistes, socialistes, communistes. Solidarité avec les réfugiés*, Carouge, Editions d'En bas, 2003, pp. 41-45 (Actes de la Journée d'étude du 27 mai 2000).

³ R. Kägi-Fuchsmann, *Das gute Herz genügt nicht. Mein Leben und meine Arbeit*, Zürich, Verlag Ex Libris, 1968, p. 103. Ringrazio Daniela Bernasconi per avermi messo a disposizione la traduzione italiana del testo su incarico della Fondazione Margherita Zoebeli.

⁴ Il riferimento alla psicologia adleriana viene richiamato da Margherita Zoebeli in *Appunti e proposte di discussione sui problemi dell'educazione nel CEIS e nell'IMPP*, Rimini 8 febbraio 1973, in BGR, Misch. C 959, op. 2; così pure in M. Zoebeli, *Dialogo radiofonico di Michele Gulinucci. Radio Tre, 21 marzo 1993*, in Fondazione Margherita Zoebeli (a cura di), *Paesaggio con figura. Margherita Zoebeli e il Ceis. Documenti di un'utopia*, Rimini, Edizioni Chiamami Città, 1998, p. 19.

⁵ A. Adler, *Prassi e teoria della psicologia individuale*, Roma, Astrolabio, 1947.

nitore⁶. Sulla base dell'approccio adleriano, al centro del problema educativo veniva posta la questione non del *cosa* ma del *come* creare una comunità in cui ognuno potesse sviluppare le proprie potenzialità creative. Del resto, Margherita Zoebeli affermerà poi che all'interno delle attività del SOS si tenevano seminari e gruppi di lavoro in cui «dovevamo discutere come organizzare una comunità, come creare il posto per ogni bambino e come valorizzare le risorse di ogni bambino»⁷.

L'intervento educativo nei confronti di un'infanzia segnata da trascuratezza e abbandono era dunque suffragato da un approccio teorico e sperimentale all'avanguardia, elaborato nel crocevia complesso della Vienna tra le due guerre, non a caso definita da Rudolf Ekstein «la culla dell'applicazione della psicoanalisi all'educazione»⁸. Si pensi alle esperienze condotte da Siegfried Bernfeld insieme a Wilhelm Hoffer che, nel 1919, avevano realizzato il *Kinderheim Baumgarten*, improntato al nuovo modello terapeutico della vita in comunità, e che accolse circa trecento bambini e adolescenti, dai tre ai sedici anni, orfani di guerra, molti dei quali ebrei, trovati dispersi in Moravia, Galizia, Russia e Polonia⁹. Sempre in quegli stessi anni, August Aichorn sperimentava l'apertura di comunità-modello nell'Austria settentrionale, rivolte a profughi «adolescenti criminali ed asociali, ma anche bambini difficili e nevrotici nonché adolescenti di vario genere»¹⁰.

In tal senso, la psicoanalisi veniva applicata ad un'educazione improntata all'osservazione, al dialogo, all'ascolto empatico, al rispetto della singolarità di ciascuno, in convergenza con i principi della pedagogia attiva, che aveva trovato uno dei principali centri di elaborazione presso l'Istituto J.J. Rousseau, fondato nel 1912 a Ginevra. La Scuola viennese trovò perciò in Svizzera un terreno particolarmente fertile di diffusione grazie soprattutto alla Società psicanalitica di Zurigo e alla Società svizzera di pedagogia; in particolare, quest'ultima organizzò corsi di formazione continua rivolti agli insegnanti, presso la Pestalozzi-Fellenberg-Haus, fondata da Schneider a Berna¹¹.

Il Soccorso Operaio, forte di questo tessuto teorico ed esperienziale, incentrò quindi i suoi interventi su bambini e adolescenti i cui certificati medici

⁶ Cfr. R. Raimondo, *Maria Montessori and Anna Freud: links and influences between pedagogy and psychoanalysis*, in «Rivista di Storia dell'Educazione», 8/2 (2021), p. 77.

⁷ Zoebeli, *Dialogo radiofonico di Michele Gulinucci*, cit., p. 19.

⁸ R. Ekstein, *L'influsso della psicoanalisi sull'educazione e l'insegnamento*, in G. Ammon (a cura di), *Pedagogia e psicoanalisi*, Rimini-Firenze, Guaraldi Editore, 1975, p. 39.

⁹ Raimondo, *Maria Montessori and Anna Freud*, cit., p. 77.

¹⁰ A. Aichhorn, *Gioventù disadattata* [1925], Roma, Città Nuova, 1978, p. 16.

¹¹ Cfr. J. Moll, *La pédagogie psychanalytique. Origine et histoire*, Paris, Dunot, 1989, pp. 39-42.

riportavano, in modo frequente, le seguenti caratteristiche: «anemico, denutrito, nervoso, ritardato nello sviluppo psicofisico, a rischio tbc»¹²; per loro vennero organizzate case di vacanza, e dove era possibile, l'ospitalità presso famiglie, nella consapevolezza espressa da Regina Kägi che «per bambini di questo genere fossero necessarie proprio delle piccole case di cura simili ad un nucleo familiare»¹³.

Erano iniziative che obbedivano a un progetto più ampio, sulla base del quale l'educazione veniva intesa come strumento di promozione umana e di cambiamento sociale – potremmo dire – in vista della costruzione di un mondo migliore.

2. L'infanzia in guerra

Coi nuovi scenari apertisi negli anni Trenta di un'Europa in preda a guerre e a totalitarismi, il compito principale del SOS divenne quello di fornire assistenza ai rifugiati. Il Soccorso Operaio assunse un ruolo nevralgico, occupandosi dell'espatrio dei perseguitati del nazismo e del fascismo che si rifugiavano in Svizzera. Ma fu con la guerra civile spagnola che il SOS si trovò impegnato in una vasta e complessa operazione a servizio di una causa comune, compiuta in sinergia col mondo dell'associazionismo svizzero, tra cui spiccavano l'Associazione delle donne socialiste, il Servizio Civile Internazionale (SCI), la Caritas svizzera, la Lega internazionale delle donne per la pace e la libertà, il movimento dei quaccheri, associazioni che trovarono un raccordo nel Comitato svizzero per l'aiuto ai bambini della Spagna, sotto la direzione di Rodolfo Olgiati¹⁴.

¹² Kägi-Fuchsmann, *Das gute Herz genügt nicht*, cit., p. 106 (trad. di D. Bernasconi).

¹³ *Ivi*.

¹⁴ Rodolfo Olgiati (Lugano, 1905 - Berna, 1986) si è distinto fin dagli anni giovanili per la sua attività pacifista e umanitaria. Diplomatosi come insegnante di matematica e fisica all'ETH di Zurigo, insegnò dal 1929 al 1932 alla Odenwaldschule di Heppenheim, creata nel 1910 da Paul Geheeb. Il movimento dell'educazione progressista ebbe grande influenza sul suo pensiero e sulla sua azione. Durante la guerra civile spagnola, Olgiati fu segretario del Comitato per l'aiuto svizzero ai bambini di Spagna, e coordinò dal 1937 le operazioni umanitarie di soccorso. Nel gennaio del 1942, quando il "Cartello svizzero per il soccorso ai bambini vittime della guerra" venne trasferito alla Croce Rossa Svizzera, Olgiati portò con sé la sua esperienza organizzativa, ma si dimise alla fine del 1943. Dal 1944 al 1948, Olgiati fu a capo delle operazioni del *Don suisse*, un'organizzazione umanitaria per la ricostruzione postbellica, che nel 1948 divenne l'Aiuto svizzero all'Europa. Nello specifico, Olgiati gestiva il sostegno alla popolazione sfollata in Germania in collaborazione con Marianne Flügge-Oeri, che aveva fatto parte anche lei dell'Aiuto Svizzero. Dal 1949 al 1970 Olgiati fu membro della Croce Rossa Internazionale con sede

Nel maggio del 1937, i primi operatori umanitari partirono dalla Svizzera diretti in Spagna a bordo di camion, col principale obiettivo di provvedere, oltre al soccorso immediato alla popolazione, all'evacuazione dei bambini e delle madri con i neonati dalle città bombardate dai franchisti per sistemarli in luoghi sicuri lungo la costa, allestendo baracche di fortuna per infermerie, cucine, scuole, asili-nido, colonie infantili. Gli aiuti ai civili che vivevano nella zona repubblicana vennero coordinati da una squadra di volontari, di cui facevano parte Rodolfo Olgiati, Regina Kägi, Marianne Flügge-Oeri¹⁵ e Anna Siemsen¹⁶, i quali provvidero ad allestire case per bambini in Catalogna.

a Ginevra. Nel 1955, insieme a Regina Kägi-Fuchsmann, è stato uno dei principali fondatori dell'organizzazione svizzera per l'aiuto allo sviluppo dei paesi extraeuropei (Helvetas). Nel corso della sua vita egli si adoperò anche per la creazione di un servizio civile alternativo a quello militare in Svizzera (Cfr. A. Schmidlin, in *Accademia svizzera di scienze umane e sociali, Dizionario storico della Svizzera (DSS)*, s.v. *Olgiati, Rodolfo*; N. Schmöller, *Recursos creativos en la ayuda humanitaria suiza hacia España y el sur de Francia (1937-1943)*, Madrid, UNED, 2019, pp. 61-73).

¹⁵ Marianne Flügge-Oeri (Basilea, 1911 - Hannover, 1983) è stata una pioniera per i diritti delle donne e l'istruzione femminile nella Bassa Sassonia. Dopo la maturità, conseguì a Basilea, condusse per un anno esperienze di lavoro sociale presso i quaccheri negli *slums* di Londra. Dal 1931, studiò diritto presso le Università di Basilea e di Ginevra, dove conseguì il dottorato nel 1936. Si recò poi in Svezia, dove si occupò di educazione degli adulti e di educazione politica delle donne. Negli anni della guerra di Spagna, entrò a far parte della direzione del Comitato d'aiuto svizzero per i bambini di Spagna. Fece parte della Chiesa evangelica (D. Münkner, *Marianne Flügge-Oeri. Eine Expertin für Frauenbildung Predigt und Gemeindeaufbau*, Hannover, Selbstverlag, 2000).

¹⁶ Anne Marie Siemsen (Mark, 1882 - Amburgo, 1951) è stata una politica, pedagogista e scrittrice tedesca che si è distinta per la sua attività pacifista ed europeista. La sua concezione politico-pedagogica aveva come obiettivo la formazione di personalità individuali nell'ambito di una comunità solidale, pacifica, plurilingue, multiculturale e pluri-religiosa. Di famiglia protestante fu tra le prime donne in Germania a laurearsi e ad ottenere un dottorato in Filosofia, insegnando poi nei licei tedeschi. La prima guerra mondiale segnò un punto di svolta nella sua vita: si iscrisse al Partito antimilitarista socialdemocratico e aderì a diverse associazioni pacifiste e femministe. Negli anni '20 entrò a far parte del consiglio della città di Düsseldorf (per conto dell'USPD), occupandosi di problemi scolastici; nel 1923 iniziò a insegnare Pedagogia presso l'Università di Jena. Eletta nel 1928 al parlamento tedesco, due anni dopo si dimise volontariamente, non condividendo il sostegno del partito al riarmo e lasciò definitivamente l'USPD; in seguito, a causa delle sue prese di posizione, il governo della Turingia la privò del titolo di docente ordinario. Con l'avvento del nazismo, ella riparò in Svizzera, avendo sposato, nel 1934, Walter Vollenweider (1903-1971) segretario locale della Gioventù operaia svizzera, e si iscrisse al Partito Socialista. Rientrata in Germania al termine del secondo conflitto mondiale, insegnò Pedagogia presso l'Università di Amburgo. Sulla sua attività durante la guerra di Spagna, insieme a Regina Kägi, si rimanda all'interessante contributo di Luís Manuel Calvo Salgado, *Swiss humanitarian aid during the Spanish Civil War: The jour-*

L'anno dopo, nel 1938, su incarico del Comitato e su specifico mandato dell'*Internationale Socialiste des Femmes* (ISF), Margherita Zoebeli raggiunse la cittadina catalana di Puigcerdà, situata a pochi chilometri dal confine francese, per occuparsi dell'assistenza e dell'educazione dei piccoli orfani ospitati in una colonia infantile. Con l'inizio della guerra civile spagnola, le forze repubblicane avevano dato vita all'organizzazione delle cosiddette "*colonies scolaires*", che divennero in breve tempo la casa e la scuola di tutti i bambini evacuati da Madrid¹⁷. Durante i bombardamenti di Barcellona, da parte dei franchisti, la Zoebeli riuscì a organizzare l'espatrio e a porre in salvo i piccoli profughi che le erano stati affidati, affrontando un viaggio che li portò a raggiungere una colonia infantile, presso la spiaggia di Sète, nel Sud della Francia; qui ebbe modo di conoscere personalmente Célestin Freinet, alla cui pedagogia avrebbe in seguito fatto riferimento nel secondo dopoguerra presso il Villaggio Italo-Svizzero riminese.

Come è stato spesso osservato, anche durante quel viaggio clandestino, attraverso i Pirenei, in condizioni ai limiti della sopravvivenza, l'educatrice svizzera si chiedeva *in che modo* fosse possibile favorire un clima collaborativo e rassicurante per i bambini che le erano stati affidati. Molti di loro erano orfani, trovati stremati e dispersi tra le rovine delle città, e divenne perciò necessario cercare le strategie più opportune per curare le loro ferite psichiche¹⁸.

Si trattava di un problema che durante la Prima guerra mondiale aveva suscitato la sensibilità e l'interesse di Maria Montessori, portandola al progetto della *White Cross* – da lei così battezzata – con l'obiettivo di formare personale educativo specializzato nella cura dei traumi psichici subiti dai bambini nei luoghi di conflitto¹⁹. Ella aveva perciò rivolto un appello a di-

ney of Anna Siemsen and Regina Kägi-Fuchsmann, in «Culture & History Digital Journal», vol. 8/2 (2019), <https://doi.org/10.3989>.

¹⁷ Sulla trasformazione di queste colonie infantili in comunità educative sulla falsariga di esperienze simili organizzate dal movimento internazionale *New Education*, si veda l'articolo di S. Braster e M. Andrés del Pozo del Mar, *Children's Colonies in the Spanish Civil War (1936-1939): The Images of the Community Ideal*, in «Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education», n. 4 (2015), pp. 455-477.

¹⁸ Possiamo ritrovare la cifra distintiva che caratterizza il lavoro educativo di Margherita Zoebeli nelle parole espresse, dopo la sua morte, da Raffaele Laporta: «La sua esperienza di educazione non era nata nella scuola, ma dalle rovine delle città e dei paesi in guerra, dalla raccolta di profughi, da gruppi di giovani creature in fuga da accogliere e far vivere insieme. Farle vivere e rivivere aveva voluto dire porre riparo affettivo e intellettuale ai loro traumi profondi e guidarle fuori da catastrofi sociali per imparare la normalità della vita, della cultura» R. Laporta, *Presente finché duri amore*, in Fondazione Margherita Zoebeli (a cura di), *Paesaggio con figura*, cit., p. 11.

¹⁹ T. Pironi, *Da Maria Montessori a Margherita Zoebeli: l'impegno educativo nei*

verse personalità del mondo della politica e della cultura, e in particolare ad Augusto Osimo, allora presidente della Società Umanitaria:

Le scrivo per interessarla alla ‘White Cross’, la Croce bianca dei bambini. Si tratta di istituire una Croce bianca per bambini – parallela alla Croce Rossa per i soldati feriti in guerra. In questa guerra consuntiva dei popoli, i bambini sono vittime specialmente degne di richiamare una sollecita cura [...]. Specialmente nei luoghi invasi i bambini non si possono considerare più come ‘figli di feriti’, che devono essere ‘curati’. Gli ‘shocks’ [sic] psichici nei bambini (spavento, ecc.) rappresentano delle vere e proprie ‘ferite [...]’. I medici di malattie nervose e le maestre, specialmente preparate, sono nella ‘Croce Bianca’ ciò che i chirurghi e le infermiere sono nella ‘Croce Rossa’ [...], ed andrebbero a prestare servizio presso i bambini [...]. L’Umanitaria in Italia dovrebbe prendere questa opera che rientra nella propria sfera d’azione modernamente benefica, e stimolare, coordinare le iniziative destinate a raccogliere gli innocenti, i germi della vita di domani, sul campo della strage, per salvarli, e così preparare i frutti della pace. Sono i bambini di oggi quelle forze di ricostruzione sulle quali speriamo nel dopoguerra [...]. Salvare i bambini: ecco il grido di chi oggi lavora per l’umanità²⁰

In quell’impresa, che però non riuscì a concretizzarsi, possiamo ritrovare – a mio parere – quella motivazione ideale destinata poi ad alimentare le iniziative intraprese da Margherita Zoebeli. Indubbiamente, fra le due guerre la proposta di Maria Montessori era ben conosciuta all’interno del circuito dell’umanitarismo e del pacifismo internazionale, alimentando anche un dibattito nel mondo della psichiatria sulle modalità educative con cui affrontare i traumi infantili.

Le Case dei Bambini da lei allestite per i piccoli superstiti del terremoto di Messina nel 1908, e successivamente, nel 1916, dalla sua allieva, la newyorkese Mary Cromwell, per i bambini profughi belgi e francesi, l’avevano convinta di quanto fossero necessarie strategie educative impostate sulla cura degli ambienti e delle relazioni per costruire un setting educativo in situazioni di estrema calamità²¹. A differenza di un’ospedalizzazione forzata,

confronti dell’infanzia traumatizzata dalla guerra, in «Annali on line della didattica e della formazione docente», n. 12 (2016), pp. 115-128.

²⁰ La lettera è riportata in *Il Metodo Montessori e l’opera della Società Umanitaria*, estratto da *L’Umanitaria e la sua opera*, Milano, Società Umanitaria, 1922, pp. 268-271.

²¹ Possiamo ritrovare evidenti convergenze con l’operato di Anna Freud, fautrice delle *War Nursery* durante la seconda guerra mondiale. Come scrive Egle Becchi, per Anna Freud «le idee devono essere operative, vanno messe in pratica, in luoghi bene pensati, dove si possano usare per ulteriori riflessioni» (E. Becchi, *Anna Freud. Infanzia*

un luogo protettivo e accogliente dove poter svolgere attività rispondenti ai bisogni infantili avrebbe non solo “curato” i disturbi cognitivi ed emotivi dei piccoli superstiti, ma al tempo stesso avrebbe offerto un contributo importante al fine di promuovere una pace duratura tra le future generazioni²².

Del resto l'impegno pacifista di Maria Montessori rimase inalterato negli anni, nella piena consapevolezza che le guerre fossero fautrici, nonché la diretta conseguenza, di una società malata e “degenerata” e che fosse perciò necessario prendersi cura della salute psichica degli esseri umani fin dalla nascita²³. Nel 1932, nella famosa conferenza *Peace and education*, da lei pronunciata al Bureau international d'éducation, ella aveva affermato che i germi della guerra si annidavano nei rapporti autoritari tra adulti e bambini²⁴.

Sul filo conduttore di una pedagogia dell'emergenza per porre rimedio ai traumi psichici subiti dall'infanzia troviamo quell'afflato universalistico che accomuna Margherita Zoebeli e Maria Montessori, condensato nelle parole di quest'ultima quando scrive «l'unica via di scampo per l'individuo è che tutta l'umanità sia salva»²⁵.

3. L'emergenza della ricostruzione: Il Villaggio Italo-svizzero di Rimini

Nel 1944, il governo elvetico deliberò la nascita del *Dono svizzero per le vittime della guerra*, che raggruppava una federazione di organizzazioni impegnate sul versante assistenziale, col compito di elaborare progetti di intervento nelle zone maggiormente colpite. Regina Kägi-Fuchsmann coordinò gli aiuti alle vittime del conflitto e alla ricostruzione in Europa, in

e pedagogia, Brescia, Morcelliana, 2021, p. 32).

²² Scriveva infatti Maria Montessori «Bisogna formare un personale che sappia e voglia non già andare negli ospedali normalmente organizzati, ma esplicare la propria opera in situazioni catastrofiche, sui luoghi dei disastri» (M. Montessori, *La Croce bianca*, in «La Coltura popolare», n. 9 (1917), p. 663).

²³ T. Pironi, *Percorsi di pedagogia al “femminile”. Dall'unità d'Italia al secondo dopoguerra*, Roma, Carocci, 2014, pp. 50-53. Per un'analisi approfondita del pacifismo montessoriano, si veda il recente volume di E. Moretti, *The best weapon for peace. Maria Montessori, Education, and Children's rights*, Wisconsin, The University of Wisconsin Press, 2021.

²⁴ «L'obbedienza a cui è sottomesso il bambino nella famiglia e nella scuola, obbedienza che non ammette ragione e giustizia, prepara l'uomo ad essere sottomesso alla fatalità delle cose» (M. Montessori, *La pace. Bureau international d'éducation – Ginevra, 1932*), in Ead, *Educazione e pace*, Roma, Edizioni Opera nazionale Montessori, 2004, p. 20).

²⁵ M. Montessori, *L'autoeducazione nelle scuole elementari* [1916], Milano, Garzanti, 2000, p. 244.

qualità di cofondatrice del Dono Svizzero (1944). Venne quindi progettata l'istituzione di Centri sociali nelle principali città europee devastate dalla guerra (il cosiddetto programma delle 12 città), costituiti da gruppi di baracche, che dovevano fungere da mense, locali di lavoro per le donne, scuole e asili per i bambini, case per gli orfani, locali ricreativi e culturali per gli adulti²⁶. Uno dei centri principali venne realizzato a Lille, al confine tra la Francia e il Belgio, colpita duramente dall'avanzata tedesca attraverso l'Olanda e il Belgio verso la Francia del sud. Come scrive Regina Kägi nella sua Autobiografia, nel

groviglio di rovine di Lille, nacque il Centro sociale con l'obiettivo di risvegliare la vita spirituale della popolazione: due grandi sale diurne dove i bambini potevano soggiornare e giocare, un reparto per i neonati, un accogliente salotto per gli anziani, tre locali per asili, sale da pranzo per i "propri" bambini e per quelli di altre parti della città se avevano la casa distrutta²⁷.

Viste le impellenti necessità di disporre di personale formato, vennero organizzati a Zurigo e a Ginevra «corsi speciali e permanenti» rivolte ad educatrici di nidi, scuole d'infanzia e servizi educativi di ogni genere²⁸.

Come è noto, nel maggio del 1945 il neo-sindaco di Milano, Antonio Greppi, che durante il fascismo aveva trovato rifugio in Svizzera grazie al Soccorso Operaio, fece da tramite con il Dono Svizzero, inoltrando le richieste di aiuto da parte di Arturo Clari, l'appena eletto sindaco socialista di Rimini. L'associazione svizzera rispose immediatamente all'appello e incaricò una commissione di organizzare gli aiuti umanitari²⁹.

Il 17 dicembre 1945, Margherita Zoebeli giunse a Rimini, membro di una delegazione di quattro persone (oltre all'architetto Felix Schwarz vi erano Alberto Panizzi e Barbara Seidenfeld)³⁰. Del resto, le esperienze con i bambini profughi spagnoli erano state le prove generali dell'impegno sociale ed educativo promosso a Rimini, la città italiana, dopo Cassino, più

²⁶ Kägi-Fuchsmann, *Das gute Herz genügt nicht. Mein Leben und meine Arbeit*, cit., p. 244.

²⁷ *Ivi*, p. 242. Traduzione dal tedesco di Daniela Bernasconi. Affermava Regina Kägi che la casa per neonati a Innsbruck, l'asilo nido di cura pedagogica a Vienna, il Centro italo-svizzero di Rimini erano diventate strutture permanenti (*Ivi*).

²⁸ *Ivi*.

²⁹ Per approfondimenti sull'attività del Soccorso Operaio Svizzero in Italia, si rimanda a C. De Maria, *Lavoro di comunità e ricostruzione civile in Italia. Margherita Zoebeli e il Centro educativo-Italo-Svizzero di Rimini*, Roma, Viella, 2015.

³⁰ Cfr. C. De Maria (a cura di), *Intervento sociale e azione educativa. Margherita Zoebeli nell'Italia del secondo dopoguerra*. Atti del convegno tenutosi al Centro Educativo Italo-Svizzero (Rimini, 7 maggio 2011), Bologna, Clueb, 2012.

devastata dai bombardamenti bellici. Ella divenne immediatamente l'anima del progetto per la realizzazione di un centro sociale e di una struttura per gli orfani, da concepire non secondo i consueti criteri assistenziali. Sulla base del principio dell'«aiutare ad aiutarsi», veniva contemplato l'avvio di corsi professionali, di laboratori per le donne, di una biblioteca, di una scuola d'infanzia e di una casa per gli orfani. Nell'aprile del 1946, prima dell'inaugurazione ufficiale, stabilita simbolicamente nella ricorrenza del Primo maggio, erano già state montate tredici baracche di legno per accogliere un giardino d'infanzia, una casa per gli orfani, oltre ai diversi laboratori artigianali.

Un contributo fondamentale venne offerto dall'architetto Felix Schwarz che insieme alla Zoebeli aveva elaborato a Zurigo, nel novembre del 1945, il progetto di quel Villaggio, che in breve tempo divenne così famoso per aver messo in opera un vero e proprio modello di pedagogia comunitaria³¹. Un compito prioritario fu quello di costruire un edificio che ospitasse bambini e adolescenti orfani, le cui condizioni psico-fisiche risultavano gravemente compromesse dalle privazioni e dalle conseguenze della guerra. Si pensò quindi alla creazione di un ambiente in grado di ricostituire quello intimo e protettivo della “casa”, del *nido*, onde ristabilire i bisogni primari, sul piano affettivo ed emotivo: contro le logiche autoritarie e spersonalizzanti dell'istituto, nacque la Casa dei ragazzi che, sulla base del noto ideale pestalozziano, doveva favorire un clima rassicurante e accogliente, e per questo definita da Raffaele Laporta «un esempio di entità umana, metà famiglia, metà società»³². Tale peculiarità venne in seguito sottolineata dalla stessa Zoebeli durante un'intervista radiofonica: «Casina è il nome che hanno dato i bambini alla casa dove li abbiamo accolti, un gruppo di venti bambini dai tre ai sei anni, tutti vittime della guerra, orfani»³³.

³¹ Felix Schwarz (Bremgarten, 1917 - Zurigo, 2013) si diplomò con Hans Hofmann al Politecnico di Zurigo. Negli anni Quaranta del secolo scorso collaborò con Alfred Roth e con Aldo van Eyck per lo sviluppo di un'architettura all'avanguardia destinata alle nuove istituzioni educative; fu poi docente presso la scuola di architettura dell'Università di Ginevra dal 1969 al 1971 (T. Freivogel, in *Accademia svizzera di scienze umane e sociali, Dizionario storico della Svizzera (DSS)*, s.v. *Schwarz, Felix*).

³² R. Laporta, *Presente finché duri amore*, in Fondazione Margherita Zoebeli (a cura di), *Paesaggio con figura*, cit., p. 11. Nel 1962, la Casa dei Ragazzi venne ampliata con la costruzione di un nuovo padiglione, che permise di accogliere, in un ambiente confortevole, circa sessanta ragazzi problematici, caratteriali, inviati presso il Centro riminese da diversi enti assistenziali (ENAOLI, ONMI, Istituti Provinciali per l'Infanzia) nonché da varie Amministrazioni Provinciali e Centri medico-psico-pedagogici di ogni parte d'Italia (*Appunti sulle attività svolte dal ceis*, BGR, Misc. C. 1115).

³³ Zoebeli, *Dialogo radiofonico*, cit., p. 44.

Fin dal 1943, a Zurigo e nelle principali città svizzere – come si è accennato – vi era stato un fondamentale lavoro preparatorio che aveva visto in prima linea il Soccorso operaio e il Dono Svizzero nell'organizzazione di corsi per la formazione del personale in grado di intervenire nelle zone devastate dalla guerra³⁴. Da quegli incontri, realizzati in forma seminariale, nacquero le SEPEG (*Semaines Internationales d'études pour l'enfance victime de la guerre*), che assunsero subito una dimensione internazionale, richiamando la collaborazione di un *pool* di esperti (pedagogisti, medici, psichiatri, giuristi) disposti a lavorare in *équipe*, per lo studio dei problemi dell'infanzia vittima della guerra. La prima conferenza internazionale della SEPEG si tenne a Zurigo nel settembre del '45, presieduta da Heinrich Hanselmann³⁵ e da Oskar Forel³⁶, due psichiatri che avevano realizzato esperienze innovative sui disturbi del comportamento nei loro istituti di pedagogia curativa a Zurigo.

In seguito, si ebbero incontri SEPEG in Francia, Germania, Svezia. In Italia, nel 1947 e nel 1948, due seminari SEPEG si svolsero presso il Villaggio Italo-Svizzero, dove si riunirono, per due settimane, ottanta tra i più noti psichiatri e pedagogisti onde affrontare le problematiche dei cosiddetti "ragazzi difficili" (tra cui Ernesto Codignola, Lamberto Borghi, Aldo Visalberghi), medici, sociologi, provenienti dall'Italia, dalla Svizzera, dalla Francia e dagli Stati Uniti³⁷. Al Seminario del 1947 prese parte anche Carleton Washburne che si trovava in Italia in quel momento, membro della Commissione alleata. Il secondo incontro della SEPEG, organizzato a Rimini dal 4 al 14 maggio, venne introdotto e presieduto da Ernesto Codignola che presentò l'esperienza della Scuola-Città Pestalozzi, da lui diretta³⁸. Le attività

³⁴ Kägi-Fuchsmann, *Das gute Herz genügt nicht. Mein Leben und meine Arbeit*, cit., p. 230.

³⁵ Lo psichiatra svizzero H. Hanselmann (Wald, 1885 - Ascona, 1960), dopo il dottorato in Psicologia conseguito nel 1911 all'Università di Zurigo, si trasferì vicino a Francoforte, dove diresse fino al 1916 un centro di osservazione per giovani con disturbi comportamentali. Tornato a Zurigo a seguito dello scoppio della guerra, divenne il primo direttore dell'istituto di pedagogia curativa. Fu segretario della Pro Juventute fino al 1923 (G. Heese, in *Accademia svizzera di scienze umane e sociali, Dizionario storico della Svizzera (DSS), s.v. Hanselmann, Heinrich*).

³⁶ Figlio di Auguste, Oskar Forel (Zurigo, 1891 - Saint Prex, 1982), dopo la laurea in Medicina, si specializzò in psichiatria a Berna; diresse la Società Svizzera di Psichiatria; nel 1934, a Prangins, sul lago di Ginevra, fondò la clinica psichiatrica *Les Rives*, dove vennero curate persone illustri di ogni parte d'Europa. Durante la seconda guerra mondiale si impegnò attivamente in favore dei rifugiati (C. Müller, in *Accademia svizzera di scienze umane e sociali, Dizionario storico della Svizzera (DSS), s.v. Forel, Oscar*).

³⁷ G. Pagliazzi, *Il rinnovamento educativo dopo il 1945*, in «Scuola e Città», 18 (1967), pp. 294-302.

della SEPEG si conclusero all'inizio degli anni Cinquanta, con la fine delle emergenze della ricostruzione, ma quelle intense giornate di studio e di confronto sul tema del disagio e della devianza minorile favorirono quelle iniziative che portarono alla nascita dei centri medico-psico-pedagogici in Italia. Del resto, il primo si costituì proprio presso il Centro riminese, nel 1953, sotto la direzione di Margherita Zoebeli, organizzato grazie al fondamentale supporto di neuropsichiatri svizzeri. Per permettere la nascita del Centro medico-psico-pedagogico, furono concesse borse di studio in pedagogia differenziale-curativa, grazie ai fondi provenienti dalla Svizzera. Il Centro offrì un servizio di consulenza a tutti i servizi scolastico-assistenziali dell'area romagnola, per la diagnosi e la cura delle anomalie intellettive e del comportamento, tra cui i primi casi di autismo e di anoressia³⁹.

Il Centro riminese si qualificò ben presto come un laboratorio pedagogico all'avanguardia, in quanto l'attenzione alle problematiche dei bambini in difficoltà consentì di sperimentare tecniche di individualizzazione nell'apprendimento (Fig. 2). La "casina", inizialmente destinata agli orfani di guerra, venne poi trasformata nella "betulla", un edificio contraddistinto dall'omonimo albero che vi venne piantato di fronte, disegnata dall'architetto Giancarlo De Carlo, al fine di ospitare «orfani sociali, bambini con problemi familiari complicati»⁴⁰.

Nel solco tracciato da Margherita Zoebeli sono stati successivamente avviati presso il Centro Italo-Svizzero progetti-intervento di cooperazione internazionale nei paesi coinvolti in conflitti bellici o in grave situazione socio-economica. Nel richiamarsi a quanto realizzato da Margherita Zoebeli, Andrea Canevaro ha scritto che le iniziative e le attività di aiuto da promuovere nelle comunità di accoglienza per bambini e bambine traumatizzati «sono attività delicate [...]. Perché per poter realmente aiutare a crescere, e perché l'aiuto diventi educazione – quindi reciprocità – è necessario poter "abitare in un 'noi'", che permetta nello stesso tempo di non cancellare la possibilità di dire 'io', e di sentire la solitudine senza che questa diventi necessariamente abbandono»⁴¹.

³⁸ E. Codignola, *Le Sepeg*, in «Scuola e Città», 7 (1950), pp. 248-254.

³⁹ *Appunti sull'attività medico-psico-pedagogica svolta dal Centro Educativo I.S. dal 1946 ad oggi*, BGR, Misc. C. 1111, pp. 1-3.

⁴⁰ Zoebeli, *Dialogo radiofonico*, in Fondazione Margherita Zoebeli (a cura di), *Paesaggio con figura*, cit., p. 45.

⁴¹ A. Canevaro, *Introduzione*, in A. Canevaro, M.G. Berlini, A.M. Camasta (a cura di), *Pedagogia cooperativa in zone di guerra. Infanzia vulnerabile e handicap*, Trento, Erickson, 1998, p. 157.

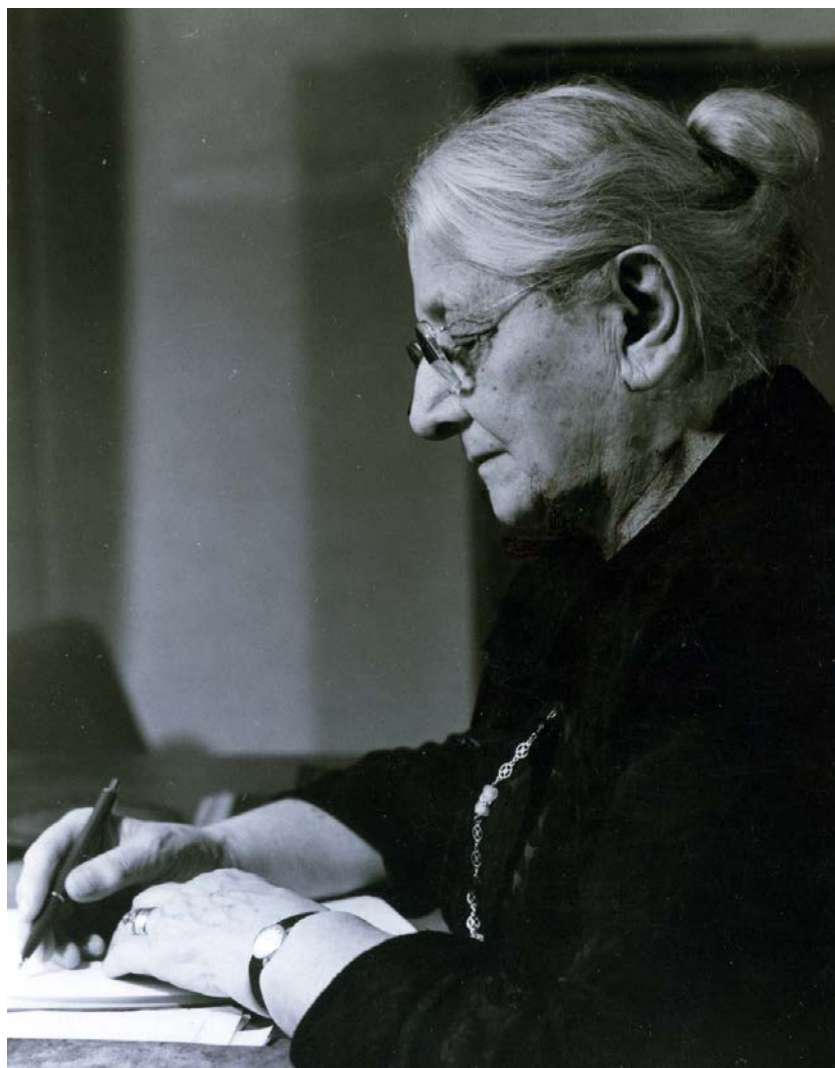


Fig. 1 – Regina Kägi-Fuchsmann, ca. 1950 (foto Elsbeth Schaffner, AMZ, CEI-0253_020).



Fig. 2 – Pierre Bovet, Corso di perfezionamento professionale per maestre di scuola materna, CEIS, 1952 (AMZ, CEI-0252_013).

Spontaneità ed espressione artistica infantile nella pratica educativa di Margherita Zoebeli

Juri Meda

Premessa

Mi è stato chiesto – conoscendo gli studi da me dedicati alle forme di espressione grafica infantile in una prospettiva storica – di studiare l'utilizzo del disegno da parte di Margherita Zoebeli nell'ambito dell'iniziativa educativa da essa promossa presso il CEIS di Rimini. Non essendomi mai occupato nello specifico della pedagogia zoebeliana, ho avuto non poche esitazioni ad accettare tale invito, ma mi sono infine convinto a tentare di portare un contributo che aiutasse a riflettere su un aspetto – mi son reso poi conto approfondendolo – poco noto della sua opera di educatrice.

Nel presente contributo non disgiungerò il tema del soccorso e dell'assistenza all'infanzia vittima di guerra da quello dell'espressione grafica infantile e della sua massima valorizzazione nell'ambito delle iniziative educative promosse dalla Zoebeli in conformità con quelli che erano i suoi orientamenti pedagogici e in particolare la sua adesione al freinetismo. Questi due temi, infatti, non sono disgiunti e ritengo anzi che – nell'esperienza di vita della Zoebeli – siano fortemente intersecati. Tenterò di dimostrarlo nelle pagine seguenti, partendo da un'esperienza per lei molto significativa, condotta in gioventù, molti anni prima di giungere in Italia.

1. L'esperienza nelle *colonias escolares* durante la guerra civile spagnola: in cerca di una genesi

Facciamo un salto indietro alla Guerra civile spagnola. Il 13 novembre 1936 – viste le pessime condizioni in cui versava buona parte dell'infanzia madrilen e considerato il timore che la popolazione civile nutrice nei confronti delle forze militari franchiste – il *Consejo de Defensa de Madrid* istituì un *Comité de Auxilio de Niños* con il compito di organizzare l'evacuazione

di parte dei bambini dalla capitale spagnola. L'evacuazione fu realizzata trasferendo i bambini nelle cosiddette *colonias escolares* situate in zone controllate dal Governo repubblicano. Nei mesi successivi, di pari passo con l'inasprimento dei bombardamenti aerei sui centri urbani, furono evacuati anche i bambini catalani, baschi e asturiani: secondo recenti studi, nel settembre 1937 le oltre cinquecento colonie presenti sul territorio spagnolo accoglievano 45.248 bambini¹.

Gli educatori che furono incaricati di prendersi cura dei bambini e delle bambine ospitati all'interno di queste *colonias escolares* durante quei mesi concitati, in cui il fronte di guerra continuava a muoversi e gli scontri si facevano sempre più sanguinosi, dovettero trovare il modo di entrare in contatto con loro, fortemente traumatizzati dall'improvviso distacco dai propri famigliari, diffidenti nei confronti degli adulti e chiusi in un silenzio che era difficile rompere.

Per questo motivo, essi iniziarono a fare ampiamente ricorso alle forme di espressione grafica infantile, libera e spontanea, a fini terapeutici, per aiutarli da un lato a superare il trauma della separazione dalle proprie famiglie o peggio ancora della perdita dei genitori, deceduti a causa della guerra, e – dall'altro – per stabilire un contatto con essi².

Tra questi educatori vi erano, ad esempio, anche Alfred Brauner – insignito nel 2002 del premio «La bussola dell'educazione» a Rimini – e sua moglie Françoise, studiati dalla collega Rose Duroux e Catherine Milkovitch-Rioux³, i quali iniziarono ad analizzare una serie di disegni raccolti a

¹ Sulla rappresentazione pubblica di queste comunità infantili, anche con scopi propagandistici, si veda: S. Braster e M. del Mar del Pozo Andrés, *Children's Colonies in the Spanish Civil War (1936-1939): The Images of the Community Ideal*, in «Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education», n. 4 (2015), pp. 455-477.

² Sul vasto ricorso a questa pratica all'interno delle *colonias escolares*, si veda: J. Meda, *Propaganda a mano libera. I disegni dei bambini spagnoli durante la guerra civile*, in «Zapruder», 10 (maggio-agosto 2006), pp. 74-81; A. Altied Vigil, R. González Martell e M.J. Millán (a cura di), *A pesar de todo dibujan... La Guerra Civil vista por los niños (Madrid, 29 de noviembre de 2006-18 de febrero de 2007)*, Madrid, Ministerio de Cultura / Biblioteca Nacional, 2006, pp. 41-51; N. Padrós Tuneu, I. Carrillo i Flores, J. Casanovas i Prat, P. Prat Viñolas, A. Tort Bardolet, A. Gómez Mundó, *The Spanish Civil War as seen through children's drawings of the time*, in «Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education», n. 4 (2015), pp. 478-495; V. Sierra Blas, *¿Una guerra en miniatura? La Guerra Civil española escrita y dibujada por los/as niños/as*, in S. Valero Gómez e M. García Carrión (a cura di), *Desde la capital de la República: Nuevas perspectivas y estudios sobre la Guerra Civil española*, Valencia, Universidad de Valencia / Servicio de Publicaciones, 2018, pp. 327-356.

³ R. Duroux e C. Milkovitch-Rioux (a cura di), *J'ai dessiné la guerre. Le regard de Françoise et Alfred Brauner*, Clermont-Ferrand, Presses de l'Université Blaise Pascal,

Barcellona e in alcune scuole catalane nel 1938, sottolineando ciò che secondo loro caratterizzava i disegni realizzati da minori direttamente coinvolti negli eventi bellici e vittime di traumi, prendendo appunti, creando cartelle cliniche e questionari⁴. Analizzando il linguaggio grafico dei bambini in una prospettiva psico-pedagogica, essi dimostrarono che i traumi prodotti dalle violenze subite nella psiche dei bambini vittime di guerra erano da essi rappresentati nei loro disegni e che – se identificati tramite la corretta interpretazione di questi ultimi – potevano anche essere curati.

In quel contesto giunse sul suolo spagnolo nel 1938 anche Margherita Zoebeli. Nella voce a lei dedicata sul *Dizionario Biografico degli Italiani* nel 2020, Tiziana Pironi annota – tra le altre cose – che durante la guerra civile spagnola, l'*Internationale Socialiste des Femmes* (ISF) incaricò la Zoebeli di occuparsi dell'assistenza dei piccoli orfani ospitati in una di queste *colonias escolares* a Puigcerdà, cittadina catalana dei Pirenei orientali a pochi chilometri dal confine francese⁵.

Nel piccolo centro di Puigcerdà erano presenti almeno due strutture⁶. La prima era l'*hogar-escuela* costituito nell'ottobre del 1937 dalla *Solidarité Internationale Antifasciste* (SIA), che aveva più di venti strutture di questo tipo in Catalogna e nella Regione Valenciana. Esso era stato collocato in una villa abbandonata dai suoi proprietari, ai margini del lago artificiale della cittadina e costituiva un luogo di accoglienza dei bambini spagnoli sfollati

2011; Rose Duroux e Catherine Milkovitch-Rioux (a cura di), *Enfances en guerre. Témoignages d'enfants sur la guerre*, Genève, L'Équinoxe/Éditions Georg, 2013.

⁴ Cfr. A. Brauner, *Los niños españoles y las Brigadas internacionales*, Barcelon, Comité Pro-Niños Españoles de las Brigadas Internacionales, 1938; Id., *Ces enfants ont vécu la guerre*, Paris, Éditions Sociales Françaises, 1946; A. e Françoise Brauner, *Dessins d'enfants de la guerre d'Espagne*, Saint-Mandé, GRPE, 1976.

⁵ T. Pironi, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. 100, 2020, s.v. Zoebeli, Margherita (https://www.treccani.it/enciclopedia/margherita-zoebeli_%28Dizionario-Biografico%29/; ultimo accesso: 20/06/2023). Il medesimo dato è ripreso anche da Goffredo Fofi (*Le nozze coi fichi secchi. Storie di un'altra Italia*, Napoli, L'Ancora del Mediterraneo, 1999, pp. 150-156) e molti altri autori, che non si riportano qui tutti per brevità.

⁶ A Puigcerdà in quegli stessi mesi è documentata anche una colonia infantile promossa dai quaccheri dell'*American Friends Service Committee* (Sébastien Farré, *Colis de guerre. Secours alimentaire et organisations humanitaires (1914-1947)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2014, pp. 105-119). Il comitato quacchero americano promosse una pubblicazione interamente composta da disegni di bambini spagnoli vittime della Guerra Civile destinata alla raccolta di fondi destinati al loro stesso soccorso che ebbe uno straordinario successo: A. Huxley (a cura di), *They still draw pictures: a collection of 60 drawings made by Spanish children during the war*, New York, Spanish Child Welfare Association of America for the American Friends Service Committee, 1938.

dalle regioni settentrionali – Asturie e Paesi Baschi – e diretti verso il territorio francese. La struttura era in grado di dare ricetto a una cinquantina di bambini⁷.

La seconda struttura era il *Sanatorium suisse d'enfants espagnols* fondato nel febbraio del 1937 grazie all'impegno de l'*Association des Amis de l'Espagne Républicaine* di Ginevra, che doveva fornire accoglienza a un centinaio di bambini, assistiti da una ventina di persone di servizio⁸. Nel sanatorio svizzero erano attivi il medico comunista ginevrino Roger Fischer, tra i membri fondatori della *Centrale Sanitaire Suisse*⁹, e André Pasche, che ne era il direttore¹⁰.

In entrambe queste strutture – come nelle numerose altre *colonias escolares* promosse in quegli anni – è lecito pensare che si facesse ampiamente ricorso al disegno infantile, come strumento utile a consentire a questi bambini di esprimere i propri sentimenti e tramite ciò affrancarsi dai traumi subiti a causa della guerra, ed è lecito pensare che la Zoebeli entrasse lì per la prima volta in contatto con tale pratica educativa.

Approfondendo le ricerche, tuttavia, sorgono alcuni dubbi sull'esatta collocazione della *colonia escolar* presso la quale la Zoebeli prestò servizio. Stando alle ricerche condotte da Salomó Marquès e José Moreno, infatti, vicino a Ripoll – a soli sessanta da Puigcerdà, più spostato verso la costa – c'era la colonia Alba de Ter, guidata dal maestro Miquel Fornaguera i Ramon. Nelle sue memorie, questo insegnante ricorda che la colonia era patrocinata dall'*Aide Suisse aux Enfants Espagnols*. Quando, tra il 22 e il 25

⁷ Cfr. V. Cionini, *Solidarité Internationale Antifasciste. Une organisation « proto-humanitaire » dans la guerre d'Espagne. 1937-1939*, sous la dir. de Isabelle Renaudet, Université de Provence, Mémoire de Master 2, année 2007/2008, p. 64.

⁸ Riferimenti a questa struttura sono stati reperiti all'interno dei seguenti archivi: Arxiu Comarcal de la Cerdanya di Puigcerdà, fondo «Colleció de manuscrits i documents solts de l'Arxiu Comarcal de la Cerdanya», dossier «Documents i correspondència relativa a l'existència d'un sanatori per nens refugiats durant la Guerra Civil espanyola a Puigcerdà “sanatorium suisse” fundat el febrer de 1937 sota la protecció de l'Associació d'Amics de l'Espanya Republicana (1938)»; Archives d'Etat de Genève, fonds «Union Internationale de Secours aux Enfants (UISE) / Union Internationale de Protection de l'Enfance (UIPE)», dossier T Ri/67-3 «Actions de secours suisses durant la guerre civile espagnole: coupures de presse, propagande, appels et rapports du Groupe de Puigcerdà (Sanatorium suisse d'enfants espagnols de Puigcerdà)», (1937-1940). In entrambi i dossier non è stato reperito alcun esplicito riferimento a Margherita Zoebeli e alla sua missione a Puigcerdà.

⁹ B. Studer, *Un parti sous influence: le Parti Communiste Suisse, une section du Comintern 1931 à 1939*, Lausanne, L'Age d'Homme, 1994, p. 642.

¹⁰ N. Ulmi, P. Huber, *Les combattants suisses en Espagne républicaine, 1936-1939*, Lausanne, Antipodes, 2001, p. 209.

gennaio 1939, l'aviazione franchista bombardò Ripoll, si stabilì di trasferire i bambini al sicuro in Francia attraverso il confine di Portbou, distante circa 120 chilometri. Erano un gruppo di 150 ragazzi, la maggior parte asturiani, ma c'erano anche alcuni baschi, madrileni e catalani¹¹.

Quei bambini spagnoli – sia che fossero stati sfollati dalla colonia di Puigcerdà (bombardata invece il 23 gennaio 1938) che da quella di Ripoll – furono trasferiti dalla Zoebeli in una colonia estiva sulla costa vicino a Sète, nella Francia meridionale, distante circa 120 chilometri da Portbou.

A questo punto le informazioni sono contrastanti: secondo alcuni l'educatrice svizzera avrebbe avuto qui modo di conoscere personalmente Célestin Freinet, alla cui pedagogia avrebbe in seguito fatto riferimento; secondo altri i bambini avrebbero trovato in seguito ospitalità nella scuola di Célestin Freinet, a Vence, distante però oltre 350 chilometri da Sète¹².

Secondo le ricerche da noi condotte, sulla spiaggia de La Corniche a Sète esisteva una casa vacanze della *Jeunesse Laïque Républicaine* (JLR) francese, dotata di 750 posti letto, attiva nel 1939¹³, anche se ci risulta che – sempre a Sète – l'insegnante freinetiano Léo Rousson¹⁴, militante comunista, insieme ad altri colleghi, avesse fondato nel 1931 una prima colonia dell'associazione *Enfance ouvrière au grand air*¹⁵, rivolta a ospitare i figli degli operai della città di Alès, e quindi una seconda a Masméjean nel 1932. In

¹¹ S. Marquès, J. Moreno, *El magisteri Gironi d'Esquerra a l'exili de 1939*, Barcellona, Fundació Josep Irla, 2012, p. 63.

¹² Cfr. T. Pironi, *Da Maria Montessori a Margherita Zoebeli: l'impegno educativo nei confronti dell'infanzia traumatizzata dalla guerra*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», 8, 12 (2016), pp. 115-128.

¹³ Informazioni sull'istituzione di un «hôpital pour réfugiés espagnols dans le camp de vacances de Jeunesse Laïque de Sète» sono presenti all'interno di: Archives départementales de l'Hérault, fondo «Préfecture de l'Hérault», serie «Étrangers et nationalité (1934-2014)», 2 W 625/2 – Accueil des réfugiés espagnols. Création d'un hôpital à Sète (1939-1942) e 2 W 622/1 – Camp d'Agde. Mise en place et fonctionnement (1939). Su questa struttura d'accoglienza, si veda anche: V. Parello, *Des réfugiés espagnols de la guerre civile dans le Département de l'Hérault (1937-1939)*, Perpignan, Presses universitaires de Perpignan, 2010, pp. 103-127; R. Mirón González, *Asistencia y Condiciones Sociosanitarias de los Exiliados Españoles en el sur de Francia, 1936-1945*, Madrid, Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social – Secretaría General Técnica – Centro de Publicaciones, 2019.

¹⁴ È citato come pioniere del metodo freinetiano nell'École publique de Le Masdieu – Gard (distante 80 chilometri da Sète), dove diede alle stampe coi propri alunni il giornalino ciclostilato «Enfantines», nel cui n. 88 del febbraio 1938 venne pubblicato un disegno del tredicenne José Martinez (p. 1), senz'altro un piccolo rifugiato spagnolo (<https://www.icem-freinet.fr/archives/enfantines/e-88/e-88.htm>; ultimo accesso: 20/06/2023).

¹⁵ A. Vielzeuf, *Quand le Gard résistait: Volume 1*, Nîmes, C. Lacour 1996, p. 109.

quel tragico contesto, del resto, le strutture di accoglienza presenti a Sète erano in collegamento diretto con le autorità svizzere, tanto che il 31 gennaio 1939 arrivarono proprio da lì 58 bambini spagnoli accompagnati dal direttore del *sanatorium suisse* di Puigcerdà, André Pasche, e da Léon Nicole, dirigente del *Parti Socialiste Suisse*, che furono prima visitati presso l'ospedale cantonale e quindi affidati alle cure di alcune famiglie ginevrine¹⁶. Non risulta – dai documenti in nostro possesso – che Margherita Zoebeli facesse parte di questo convoglio, ma molto probabilmente di uno partito alcune settimane prima, in quanto all'interno del suo archivio è conservato il disegno della bambina spagnola Pera Traveria, di otto anni, che risulta realizzato a Sète il 7 dicembre 1938, per cui è lecito ipotizzare che si trovasse già lì nel dicembre del 1938¹⁷.

Non sappiamo con esattezza dove furono trasferiti successivamente i bambini spagnoli sfollati dalla Zoebeli, ma è lecito pensare che anche lì continuassero a esprimersi spontaneamente col disegno. Nella mostra virtuale *L'art d'enfants pendant la Guerre civile d'Espagne*¹⁸ del Ministère des Services au Public et aux Entreprises dell'Ontario, in Canada, infatti, è riprodotto il disegno di Manuel Casall, di nove anni, proveniente molto probabilmente da Albacete. Il disegno (Fig. 1) è intitolato *Cerro el lobo* (it.: Collina del lupo) ed è conservato tra le carte di Alexander Albert MacLeod, presidente del *Canadian Committee to Aid Spanish Democracy*¹⁹. Il disegno – non datato – risulta realizzato in una non meglio identificata *Colonia de niños huérfanos* di Sète presso Villa Teddy²⁰ e dimostra – insieme ai disegni di Pera Traveria, Dionisio Rosello e José Ponce conservati nell'Archivio Margherita Zoebeli (AMZ) presso la Biblioteca Civica Gambalunga di Rimini – come la pratica dell'espressione grafica fosse sistematicamente utilizzata in questo contesto (Figg. 2-4).

Questo dato porta a chiederci se il collegamento tra Margherita Zoebeli e Célestin Freinet sia stato proprio Léo Rousson, dato che non si fa alcun riferimento alla presenza di Freinet a Sète nel 1938. C'è di più. Quanto ricostruito finora ci induce a pensare che la straordinaria attenzione tributata

¹⁶ *Un convoi d'enfants espagnols arrive à Genève*, in «Feuille d'Avis de Neuchâtel», n. 26 (1^{er} février 1939), p. 6.

¹⁷ Al momento, purtroppo, non è stato possibile reperire documentazione più precisa al riguardo.

¹⁸ <http://www.archives.gov.on.ca/fr/explore/online/spain/index.aspx>, ultimo accesso: 20/06/2023.

¹⁹ http://www.archives.gov.on.ca/fr/explore/online/spain/big/big_01_cerro.aspx, ultimo accesso: 20/06/2023.

²⁰ Un elenco dei bambini spagnoli ospitati in questa struttura è pubblicato come Allegato 8 al volume: Parello, *Des réfugiés espagnols de la guerre civile dans le Département de l'Hérault (1937-1939)*, cit., pp. 195-196.

dalla Zoebeli, nella sua esperienza educativa successiva, al disegno infantile dati proprio a questa esperienza e all'uso che vide fare delle forme di espressione grafica infantile proprio all'interno delle *colonias escolares*, ancora prima dell'incontro con le tecniche freinetiane sul suolo francese.

Tale esperienza rappresentò un importante banco di prova per la sua successiva attività educativa, facendo maturare in lei la consapevolezza che la cura di un'infanzia traumatizzata dagli eventi bellici richiedesse un'elevatissima competenza psico-pedagogica, che consentisse di intervenire correttamente sulle nevrosi e le psicopatologie generatesi nei bambini in quei contesti.

2. L'attività svolta al Centro Educativo Italo-Svizzero nel secondo dopoguerra

Possiamo dunque ritrovare la cifra distintiva che caratterizza l'esordio del lavoro educativo di Margherita Zoebeli nelle parole espresse, dopo la sua morte, da Raffaele Laporta:

La sua esperienza di educazione non era nata nella scuola, ma dalle rovine delle città e dei paesi in guerra, dalla raccolta di profughi, da gruppi di giovani creature in fuga da accogliere e far vivere insieme. Farle vivere e rivivere aveva voluto dire porre riparo affettivo e intellettuale ai loro traumi profondi e guidarle fuori da catastrofi sociali per imparare la normalità della vita, della cultura²¹.

La guerra – prima quella civile spagnola, poi quella totale sul fronte italiano – è il quadro nel quale la Zoebeli colloca il proprio intervento educativo, quello che ne definisce l'orizzonte di senso. «Far vivere e rivivere» ai minori i propri traumi attraverso l'espressione grafica spontanea, il disegno libero, è una tecnica che continuerà a impiegare anche allorché – nel secondo dopoguerra – si trasferirà a Rimini e fonderà il Centro Educativo Italo-Svizzero²². L'espressione artistica, tuttavia, nel corso del tempo, si spogliò delle

²¹ R. Laporta, *Presente finché duri amore*, in Fondazione Margherita Zoebeli (a cura di), *Paesaggio con figura. Margherita Zoebeli e il CEIS. Documenti di un'utopia*, Rimini, Edizioni Chiamami Città, 1998, p. 11.

²² Su questa istituzione e sul progetto pedagogico che le sottese, si vedano: C. De Maria, *Margherita Zoebeli e il lavoro per l'infanzia vittima della guerra*, in Enrico Apetecchia (a cura di), *Idee e movimenti comunitari: servizio sociale di comunità in Italia nel secondo dopoguerra*, Roma, Viella, 2015 pp. 261-280; C. De Maria (a cura di), *Intervento sociale e azione educativa: Margherita Zoebeli nell'Italia del secondo dopo-*

proprie valenze psico-terapeutiche e ne assunse una più marcatamente pedagogica, come quando a partire dal 1969 la Zoebeli introdusse la pratica di far realizzare ai bambini un calendario annuale²³. Gli stessi spazi del CEIS, del resto, come ha ben osservato Tiziana Pironi, erano organizzati «in modo da non creare blocchi rigidi e immodificabili, ma come un insieme di ambienti plastici e perciò sempre adattabili all'insorgenza di nuovi bisogni: tavolini facilmente trasportabili dai bambini; diversi angoli per stimolare le molteplici attività, soprattutto a carattere estetico-espressivo-creativo; l'organizzazione flessibile dei laboratori»²⁴. Zoebeli scelse di mettere al centro della propria scuola i bambini e le loro esigenze espressive. Le diverse forme espressive da essi praticate costituivano per l'educatrice svizzera il canale fondamentale attraverso cui costruire con essi una relazione educativa solida e significativa.

Su questa scelta – tuttavia – influirono anche due figure che costituirono un riferimento costante per l'educatrice svizzera: lo psicologo Alfred Adler, che aveva lavorato all'inizio del Novecento a Vienna per la prevenzione delle nevrosi infantili e della devianza minorile; l'artista ed educatore tedesco Arno Stern, che nel dopoguerra aveva lavorato come educatore presso un istituto per orfani di guerra proponendo loro semplici forme pittoriche e sviluppando successivamente una propria originale teoria sull'intricato rapporto esistente tra i linguaggi non verbali e l'espressione grafica infantile²⁵.

guerra. Atti del convegno tenutosi al Centro educativo italo-svizzero (Rimini, 7 maggio 2011), Bologna, Clueb, 2012. Numerose fotografie relative alle attività didattiche praticate all'interno del Centro Educativo Italo-Svizzero di Rimini nel periodo immediatamente successivo alla Seconda guerra mondiale sono riprodotte all'interno dei due volumi di seguito indicati: R. Olgiati (a cura di), *Die Schweizer Spende: 1944-1948*, Bern, Zentralstelle der Schweizer Spende, 1949; Werner Bischof, *Standpunkt*, Zürich, Scheidegger & Spiess, 2016. Rösli Mandel – moglie del fotografo svizzero Werner Bischof, autore delle fotografie riprodotte nel secondo volume – lavorò al Centro Educativo Italo-Svizzero di Rimini come assistente sociale dal 1946 al 1949, quando si sposò. Si ringrazia Karin Priem per le indicazioni bibliografiche fornite.

²³ M. Castiglioni, F. Montanari e M. Zoebeli (a cura di), *Il Centro Educativo Italo Svizzero nei disegni dei bambini. 25 anni al CEIS in una rassegna di calendari*, Rimini, Edizioni Chiamami Città, 1993.

²⁴ T. Pironi, *La comunità educativa di Margherita Zoebeli: il CEIS di Rimini, Percorsi di pedagogia al "femminile". Dall'Unità d'Italia al secondo dopoguerra*, Roma, Carocci, 2014, pp. 151-176 (cit. p. 162).

²⁵ Si faccia in particolare riferimento agli studi di Stern sulla creatività infantile: Arno Stern, *Aspetti e tecnica della pittura infantile*, Roma, Armando Editore, 1958; Id., *Pittura infantile*, Roma, Armando Editore, 1966; Id., *Grammatica dell'arte infantile: studio dei meccanismi della creazione artistica del bambino*, Roma, Armando Editore, 1968; Id., *Arte infantile*, Roma, Armando Editore, 1970; Id., *Dal disegno infantile alla semiologia dell'espressione: iniziazione ad un altro sguardo sulla traccia*, Roma, Armando Editore, 2003.

Entrambe queste figure esercitarono un forte ascendente sulla Zoebeli, che – sulla scorta anche dell'esperienza condotta nelle *colonias escolares* spagnole da parte di alcuni coraggiosi educatori – decise di utilizzare all'interno del proprio Centro il disegno come risorsa terapeutica per il trattamento dei traumi infantili oltre che – più in generale – come modalità privilegiata di espressione del proprio mondo interiore da parte dei bambini, in linea con quanto stavano facendo anche numerosi altri maestri aderenti al Movimento di Cooperazione Educativa in quegli stessi anni²⁶.

C'è un profondo afflato pedagogico in questa scelta. Come ha notato Tiziana Pironi, infatti, la psicologia individuale adleriana «mette al centro il problema educativo, ponendo la questione [...] del come creare una comunità in cui ogni individuo possa sviluppare al massimo le proprie potenziali risorse creative. Educare significa, in tal senso, fornire gli strumenti per far emergere quell'individualità irripetibile, che non intende adeguarsi ad alcun modello precostituito e confacente a un gruppo»²⁷.

Il concetto adleriano di sé creativo trovava così esplicitazione nel progetto educativo del CEIS, in cui si cercava di far interagire socialità e individualità insieme, mettendo al centro un bambino in grado di sviluppare al meglio la sua personalità. Da qui la vasta gamma delle differenti attività proposte, per permettere frequenti esperienze gratificanti ai soggetti in difficoltà, al fine di rinforzare il loro bisogno di autostima, conferendo loro sicurezza sul piano affettivo-relazionale, diminuendone l'aggressività e suscitando in loro interessi positivi, che emergevano soprattutto nelle attività manuali ed espressive, da sviluppare in senso cognitivo e creativo²⁸.

Non a caso, allora, l'aspetto centrale dell'attivismo pedagogico praticato dalla Zoebeli fu per l'appunto la cura dell'educazione estetica dei bambini, attraverso le attività di disegno e pittura, ma anche la poesia. Essa, infatti, era convinta che «se il bambino sa esprimere la propria creatività e sa muoversi liberamente con il proprio corpo, riuscirà più facilmente a manifestare

²⁶ Si pensi soprattutto a Mario Lodi, tra gli esponenti di punta dell'MCE, che lavorava in quegli stessi anni presso la scuola elementare del Vho di Piadena, nella quale incentivava al massimo l'espressione spontanea dei propri alunni, anche e soprattutto attraverso il disegno libero, nel tentativo di recuperarne la dimensione più autentica e ridestarne le attitudini naturali, assopite da passività e nozionismo.

²⁷ Pironi, *Da Maria Montessori a Margherita Zoebeli: l'impegno educativo nei confronti dell'infanzia traumatizzata dalla guerra*, cit., p. 123.

²⁸ Su questi concetti, si veda in particolare: M. Zoebeli, *Le possibilità creative del bambino*, in Castiglioni, Montanari e Zoebeli (a cura di), *Il Centro Educativo Italo-Svizzero nei disegni dei bambini: 25 anni al CEIS in una rassegna di calendari (1969-1993)*, cit.

il suo pensiero e le sue sensazioni a voce o per iscritto»²⁹. Da qui l'importanza delle attività manuali e creative, da lei stimulate in ogni modo³⁰.

Questi sono solo alcuni primi appunti di lavoro, su un tema – quello della profonda attenzione tributata da Margherita Zoebeli alla spontaneità e all'espressione artistica infantile nella propria pratica educativa – che dovrà essere necessariamente oggetto di ulteriori approfondimenti.

²⁹ G. Devastato, *Lavoro sociale e azioni di comunità. Metodi e strategie per nuovi spazi comunitari nelle utopie concrete dei maestri e nelle riflessioni attuali*, Santarcangelo di Romagna, Maggioli Editore, 2016, p. 276.

³⁰ Il ruolo centrale delle attività manuali e creative nella sua pedagogia emerge chiaramente nell'articolo: M. Zoebeli, *Le esercitazioni con materiali e tecniche*, in «Scuola e Città», 16, 2-3 (1965), pp. 107 e segg.



Fig. 1 – Cerro el lobo (it.: Collina del lupo), disegno di Manuel Casall (9 anni), ca. 1936-1939 (Fondo Alexander Albert MacLeod, Archives Ontario, F 126-4-10029900).

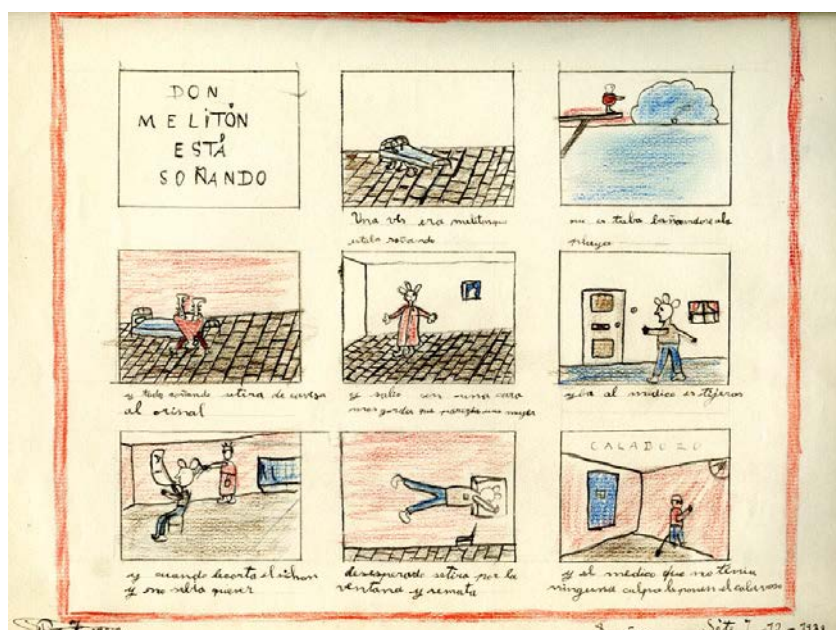


Fig. 2 – Disegno di Pera Traveria (8 anni), 1938, Sète (AMZ, busta 7, fasc. 2).



Fig. 3 – Disegno di José Ponce [Sète], ca. 1938 (AMZ, busta 7, fasc. 2).

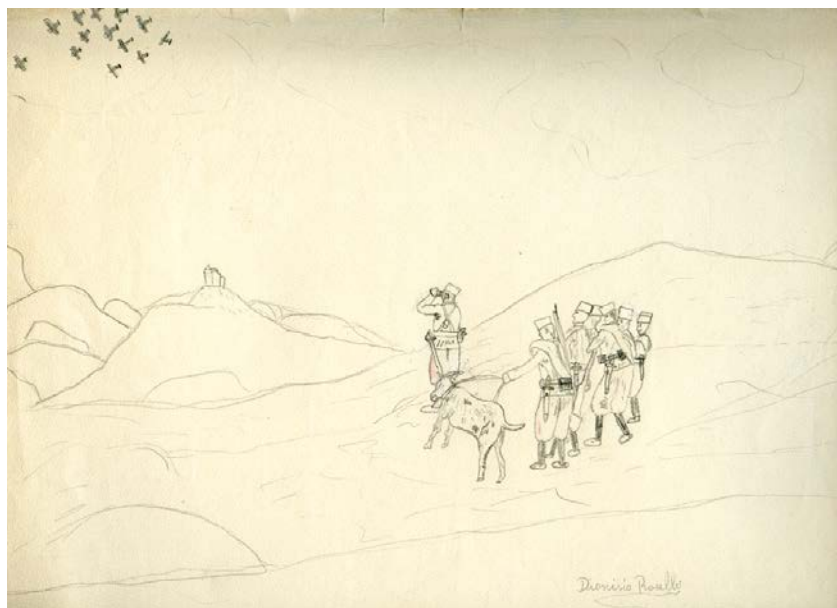


Fig. 4 – Disegno di Dionisio Rosello [Sète], ca. 1938 (AMZ, busta 7, fasc. 2).

Tracce architettoniche della nuova pedagogia di Margherita Zoebeli

Monica Maioli

I giovani non chiedono lusso ma spazio (Alfred Roth, 1950)

Il Centro Educativo Italo-Svizzero (CEIS) di Rimini colpisce, stupisce e conquista da sempre chiunque varchi uno dei suoi tre ingressi. Lo studio delle caratteristiche che rendono questo spazio tanto funzionale nell'ospitare una scuola è stato oggetto di un lungo lavoro di ricerca avviato dalla Fondazione Margherita Zoebeli alla fine degli anni Novanta del Novecento¹ e proseguito dal gruppo di lavoro coordinato dal prof. Andrea Ugolini del Dipartimento Architettura dell'Università di Bologna².

L'iniziale gruppo di ricerca ha portato alla luce il diretto legame tra il CEIS e il movimento architettonico della *nouvelle école* teorizzato nella seconda metà degli anni Quaranta del Novecento da Alfred Roth³ per dare forma architettonica alla «nuova pedagogia».

¹ Il gruppo di ricerca attivo dal 1998 al 2012 era composto da: Elisabetta Dubach, Eleonora Forlani, Monica Maioli, Rodolfo Pasini. Gli esiti del lavoro svolto e delle scoperte documentate sono raccolti nel volume E. Dubach, E. Forlani, M. Maioli, R. Pasini (a cura di), *Lo spazio che educa. Il Centro Educativo Italo-Svizzero di Rimini*, Venezia, Marsilio, 2012.

² Il lavoro del gruppo coordinato da Andrea Ugolini ha prodotto la tesi di laurea *La sostenibile consuetudine della cura. Studi e proposte per protocolli conservativi del Centro Educativo Italo Svizzero Ceis* di Chiara Mei, Manuela Mignani e Selina Morri con la correlazione di Kristian Fabbri e il convegno *Ceis I Care. Ruderì, baracche e bambini. Riflessioni a più voci su un'architettura speciale* (2016). Studi e proposte confluiti nella pubblicazione a cura di A. Ugolini, *Ruderì, Baracche, Bambini. Ceis: Riflessioni a più voci su un'architettura speciale*, Firenze, Altralinea Edizioni, 2017.

³ Alfred Roth (1903-1998), architetto, docente alla *Eidgenössische Technische Hochschule* (ETH) di Zurigo, fu allievo di Karl Moser e lavorò con Le Corbusier. Membro del gruppo svizzero dei Ciam, è stato uno dei protagonisti dell'architettura moderna europea. Sue sono le opere *La Nouvelle Architecture Die neue Architektur The New Architecture 1920-1940* [1948], Zurigo, Les Editions d'Architecture, 1975, e *The New School Das neue Schulhaus La Nouvelle École* [1950], Zurigo, Girsberger, 1957, che diffusero i principi del movimento moderno.

Il progetto del Centro nasce nello stesso contesto culturale zurighese di Roth, dalla collaborazione tra Margherita Zoebeli e l'architetto Felix Schwarz, coinvolto dalla moglie Lotte Benett⁴ nelle attività di aiuto internazionale post bellico del Soccorso Operaio Svizzero.

Nell'estate del 1945, con la città di Rimini finalmente libera dall'occupazione nazi-fascista, ma completamente distrutta dalle centinaia di bombe sganciate dal novembre 1943 al settembre 1944 (Fig. 1), l'Amministrazione comunale concorda con il Soccorso Operaio Svizzero⁵ la costruzione di un centro sociale di primo aiuto alla popolazione, che a causa della guerra aveva perso tutto, e di un orfanotrofio per accogliere i tanti bambini rimasti soli, senza genitori né parenti.

Considerare il momento in cui il Centro è sorto (gennaio – maggio 1946), con la città pressoché rasa al suolo, la popolazione che non aveva più nulla e gruppi di bambini e bambine, orfani o abbandonati, che vagavano tra le rovine, accresce il valore di un progetto urbanistico e architettonico in grado di creare spazi coerenti con il progetto sociale, culturale e pedagogico affidato a Margherita Zoebeli dal Soccorso Operaio Svizzero⁶.

1. Il progetto

Margherita Zoebeli richiama spesso la scelta di fondo che si trovarono a condividere con Felix Schwarz nella fase di ideazione del progetto del Centro nell'autunno del 1945. Sapevano di avere a disposizione tredici baracche di legno dismesse dall'esercito svizzero e non volevano «fare un campo di concentramento, cioè mettere le baracche in fila, parallelamente»⁷, credevano invece che «la disposizione [delle baracche] dovesse assumere un valore educativo favorendo la formazione di gruppi autonomi»⁸, e prevedendo

⁴ Lotte Benett (Amburgo, 1910 – Zurigo, 1972), in fuga dalla Germania nazista trovò rifugio in Svizzera nel 1934, sposò Felix Schwarz nel 1944. Autrice del romanzo *Die Brille des Nissim Nachgeist. Die Emigranten pension Comi in Zürich 1921-1942*, Zurigo, Limmat, 2018. Pubblicato solamente nel 2018, costituisce una testimonianza unica delle condizioni dell'esilio.

⁵ Il Soccorso Operaio Svizzero fino al 30 giugno 1948 opera a Rimini nell'ambito del Dono svizzero per vittime della guerra, in seguito opererà in totale autonomia.

⁶ Le fonti a cui ha attinto questa relazione sono: la planimetria disegnata da Felix Schwarz, le immagini dell'Archivio Fotografico CEIS conservate presso la Biblioteca Civica Gambalunga, le testimonianze dirette dei protagonisti raccolte in documenti, interviste, libri, gli studi pubblicati sul CEIS integrati dallo studio sul campo e dalla diretta osservazione e fruizione del luogo.

⁷ Fondazione Margherita Zoebeli (a cura di), *Paesaggio con figura. Margherita Zoebeli e il Ceis. Documenti di un'utopia*, Rimini, Edizioni Chiamami Città, 1998, p. 28.

la presenza di «un posto dove questi gruppi si potessero riunire»⁹. Margherita considera/descrive le aule come case e, «come le case, hanno il proprio giardino e il proprio terreno intorno»¹⁰.

Anche il nome è un elemento distintivo ed emblematico della realizzazione del Centro Educativo Italo-Svizzero, che fin da subito fu chiamato ‘villaggio’ dai piccoli ospiti che vi andarono ad abitare¹¹, i quali riconobbero inconsciamente la qualità urbana nell’articolazione degli spazi, delle aule considerate come case, dei vialetti sinuosi disposti come strade, delle aiuole pensate come giardini, degli slarghi organizzati come punti di incontro, come piazze o piazzette di una piccola città, di un villaggio per l’appunto.

2. L’area prima dell’intervento

La scelta dell’area fu in un certo senso obbligata. In una città quasi interamente distrutta con ovunque cumuli di macerie dei palazzi che si alternavano a voragini delle bombe cadute, non era agevole trovare uno spazio facilmente spianabile per far sorgere velocemente il Centro. La preferenza si orientò sull’emiciclo dell’anfiteatro in cui erano già stati riempiti i grandi crateri delle bombe con le macerie delle case vicine e, presumibilmente, anche della vicina Caserma Castelfidardo completamente distrutta.

L’area su cui sorgerà il Centro viene vista così da Felix Schwarz al suo arrivo nel dicembre 1945: «Al nostro arrivo, la gente portava ancora sul luogo le macerie delle case distrutte nei bombardamenti, che hanno riempito parte della vecchia area. Non esistevano più muri dell’anfiteatro se non quelli sotto, lato mare»¹².

«Il terreno era probabilmente abbandonato, dimenticato dalla città, malgrado la vicinanza del Tempio Malatestiano. Era già riempito e livellato con le macerie, quando l’ho visto la prima volta. Allora la progettazione era già iniziata»¹³.

Al Comune di Rimini spettava la sistemazione del terreno in quanto «non c’erano [...] né elettricità né fognature e non arrivava una vera strada»¹⁴. Il coordinamento dei lavori fu affidato al giovane geometra comunale Enzo Zavatta, il quale racconta: «I lavori consistevano principalmente nel ripristino dell’area, che era tutta sconvolta. Bombe non ne abbiamo mai trovate,

⁸ *Ibidem*.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ *Ibidem*.

¹² Dubach, Forlani, Maioli, Pasini (a cura di), *Lo spazio che educa*, cit., p. 35.

¹³ *Ivi*, p. 40.

¹⁴ *Ivi*, p. 38.

ma il segno l'avevano lasciato e la maggior parte delle colonne dell'anfiteatro era completamente distrutta. Quindi bisognava spianare e fare il tracciamento della planimetria ed effettuare degli scavi profondi circa un metro, fare una gettata di calcestruzzo e innalzare dei piedritti di 30 x 30 [centimetri]» (Figg. 2-3).

3. Le molteplici spazialità fuori e dentro le tredici baracche

La disposizione delle baracche sul terreno e il loro montaggio (Fig. 4) rispondono con coerenza alla necessità di Felix e Margherita di «creare una struttura che si allontanasse dal “militaresco” delle baracche»¹⁵, inoltre traducono un altro importante tema ricorrente di Margherita, la necessità primaria di «creare spazi all'aperto, cioè spazi liberi»¹⁶ in quanto «l'insegnamento non doveva aver luogo esclusivamente dentro l'aula»¹⁷.

Il CEIS gode di spazi molto diversificati, non ci sono parti uguali, esistono una grande variabilità di dimensioni, di forme, di relazioni, di orientamenti.

Nello schema planimetrico originario sono identificabili dieci ambiti in cui è stato articolato lo spazio aperto grazie alla disposizione delle baracche (Figg. 5-11). Si tratta di spazi in sequenza, che si susseguono percorrendo i vialetti e offrono vedute sequenziali sempre diverse.

Gli spazi creati non sono monumentali, né sono enfatizzati, in questo sono spazi tipicamente svizzeri, espressione di una cultura antitetica al totalitarismo e profondamente democratica.

Con uno sguardo, sia di adulto, sia di bambino, si possono abbracciare interamente i singoli ambiti spaziali in cui uno si trova, ma non l'insieme totale degli spazi.

Il posizionamento delle baracche consente a tutti gli edifici di avere delle pertinenze, ottenendo il diretto contatto tra l'interno e l'esterno delle aule, oltre a spazi comunitari in cui tutta la comunità si incontra, uno di questi è la *piazzetta* (Fig. 12).

Lo spazio del CEIS è anche uno spazio misterioso, con angolini meno frequentati, ma non pauroso, insomma è uno spazio da scoprire in autonomia in cui ci si può anche perdere o isolarsi proprio come in una città. Per Margherita è «molto importante che il bambino abbia la possibilità anche di isolarsi. Può farlo (...) soprattutto fuori nel giardino»¹⁸.

¹⁵ *Ivi*, p. 37.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ Fondazione Margherita Zoebeli (a cura di), *Paesaggio con figura*, cit., p. 30.

4. Creare il giardino

Assieme alla disposizione delle baracche è progettato e realizzato fin da subito il giardino. Il giardino è molto importante per Margherita e per chi l'ha aiutata in questa impresa, non è uno spazio di risulta da organizzare in un secondo momento, è invece da progettare e mettere in opera contemporaneamente alle baracche: «L'interno e l'esterno sono infatti costruiti con gli stessi criteri, c'è la possibilità di attività collettiva, di attività in piccoli gruppi e la possibilità di isolarsi»¹⁹.

La natura del terreno, pieno di detriti di guerra, rendeva molto difficile piantare alberi, per cui laddove erano previsti alberi sono state scavate delle buche e riempite con terra buona presa dalla campagna. Lo stesso è stato fatto anche per le aiuole, per gli arbusti e piano piano il giardino ha cominciato a prendere forma. Tutto ciò è avvenuto tra lo stupore dei Riminesi che non capivano perché volessero fare anche un "parco"²⁰ (Fig. 13).

Il giardino è ricco di suggestioni corporee, ci sono per l'appunto fin da subito gli alberi, gli arbusti e le aiuole, gli ingressi, la fontana con la vasca circolare e le fontanelle, i giochi psicomotori, che Margherita sostiene permettono ai bambini «esperienze di [...] di gioco motorio, di scoperta, d'invenzione, di sperimentazione delle proprie risorse corporee»²¹ (Figg. 14-15).

Nella guida del CEIS, da parte di Margherita e di chi ne ha raccolto l'eredità, è stato ed è essenziale «far sì che l'ambiente mantenga le sue caratteristiche di stimolo all'iniziativa educativa e di elevata fruibilità sociale»²², le aule e il giardino sono curati dalla comunità che li utilizza e nel corso degli anni si sono arricchiti con ulteriori elementi di "stimolo all'iniziativa educativa" come per esempio la 'casa della bambola' (Figg. 16-17), la 'montagnola' (Fig. 18), con il suo tunnel di grande mistero, che consente di guardare da un'altezza maggiore lo spazio della piazzetta e le aule nelle baracche circostanti, le sedute dove potersi fermare, osservare, chiacchierare.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ «... sin dall'inizio ho fatto un progetto includendo il verde, cosa che ai Riminesi sembrava assurda. Non capivano perché volessimo fare anche un "parco", giardino per noi» (Felix Schwarz) in Dubach, Forlani, Maioli, Pasini (a cura di), *Lo spazio che educa*, cit., p. 36. Si veda anche F. Schwarz, *Il centro sociale di Rimini*, in «Domus», n. 214 (1946).

²¹ Dall'intervento di Margherita Zoebeli in occasione del conferimento della laurea *honoris causa* in pedagogia da parte dell'Università di Bologna (23 gennaio 1989), in Fondazione Margherita Zoebeli (a cura di), *Paesaggio con figura*, cit., p. 56.

²² *Ibidem*.

5. Le baracche di legno

Le baracche del CEIS sono un sistema di moduli prefabbricati di legno assemblabili con una certa libertà e flessibilità, è proprio questo che apprezza Margherita, lo rammenta Felix Schwarz: «quando una baracca era eretta avevamo la libertà di variare gli spazi interni grazie alla intercambiabilità delle singole pareti»²³.

L'«asilo baraccato», una delle definizioni con cui viene talvolta indicato il CEIS, si pone nella storia dell'architettura scolastica come precursore delle costruzioni scolastiche flessibili, ed è annoverabile tra le scuole a padiglione che, come sostiene Alfred Roth, hanno sovvertito già dalla fine degli anni Trenta del Novecento l'«idea della scuola-palazzo, rigida e colossale»²⁴.

Le dimensioni delle baracche di legno originarie, quattro delle quali tuttora in uso, sono 30 metri di lunghezza per 7 metri di larghezza per 7 metri di altezza, al colmo del tetto a capanna²⁵. Ogni baracca ospita una classe che abita spazi articolati e variegati per dimensione, esposizione, finestrature, arredi, oggetti, modalità d'uso.

Alla baracca non è applicabile il concetto di aula, per come si è consolidato nell'immaginario collettivo italiano. Al centro si trova il blocco dei servizi igienici e sanitari, unica parte in muratura, che divide in modo asimmetrico lo spazio planimetrico rettangolare della baracca, ottenendo una stanza dal volume più grande e una dal volume più piccolo. Le due stanze e i servizi igienici si affacciano sull'accogliente spazio d'ingresso pensato non solo per il passaggio, ma anche per la sosta e lo scambio. Alle spalle del blocco dei servizi igienici sono ricavati uno spazio per lo studio individuale o di piccolo gruppo e un angolo morbido (Fig. 19), accessibili rispettivamente dalle stanze piccola e grande. All'occorrenza si possono ricavare ulteriori spazi, per esempio, per il cambio di bambini non autosufficienti, o per altre necessità di bambini e insegnanti della classe.

Tutto è a portata di mano dei bambini, la posizione dei banchi e delle sedie può facilmente cambiare nel corso della giornata per esempio liberando completamente il pavimento, utilizzando solamente le sedie per il cerchio, creando piccole o grandi isole con aggregazioni di banchi per il lavoro di gruppo o per il pranzo. Nessuna cattedra crea una gerarchia nello spazio delle stanze.

²³ Dubach, Forlani, Maioli, Pasini (a cura di), *Lo spazio che educa*, cit., p. 45.

²⁴ Roth, *The New School. Das neue Schulhaus. La Nouvelle École*, Zurigo, cit., p. 35.

²⁵ Per una descrizione dei dettagli costruttivi delle baracche si veda S. Morri, *La consuetudine della cura. Studi e proposte per protocolli conservativi del Centro Educativo Italo Svizzero Ceis*, in Ugolini (a cura di), *Ruderi, Baracche, Bambini*, cit., pp. 153-156.

L'organizzazione della baracca consente un dinamismo percepibile da chiunque la abiti anche per poche ore, invita di volta in volta alla scoperta, al movimento, alla concentrazione, stimola nei bambini l'autonomia e la capacità di prendere decisioni. In tal modo l'ambiente «diventa mediatore di un'educazione alla socialità, al senso di appartenenza di un individuo alla comunità»²⁶, dove «il bambino deve quotidianamente sperimentare se stesso in funzione di se stesso, ma anche della collettività»²⁷.

È molto interessante la relazione dialogante tra interno ed esterno delle baracche. Le finestre sono posizionate su tutti e quattro i lati così da inquadrare la varietà e la ricchezza del giardino e degli spazi sempre diversi creati dal posizionamento delle baracche. L'uso dell'intera baracca e il movimento del suo assetto interno durante la giornata cambiano le visuali sull'esterno, permettendo ai bambini ed agli adulti di percepirsi in contesti sempre diversi. Si rompe in tal modo la monotonia e la staticità dello stare in classe.

Alcune baracche consentono di uscire in giardino anche da punti diversi dall'ingresso principale, questo, assieme agli spostamenti quotidiani per recarsi alla cucina e per frequentare le lezioni di musica, motoria, inglese, favorisce in chi abita il CEIS la formazione di una concezione per cui l'aula è dentro e fuori la baracca.

Le baracche di legno, che da oltre settantasette anni sono utilizzate quotidianamente per fare scuola, offrono standard di comfort elevati²⁸. Consentono ai bambini un'esperienza spaziale e abitativa non ordinaria in cui gioca un ruolo molto importante anche il legno come sottolineano Grazia Gobbi Sica²⁹, tra i primi alunni del CEIS, e Armando Barp³⁰ che ha conosciuto il CEIS come collaboratore di Giancarlo De Carlo³¹.

«[...] il rapporto con il materiale era del tutto diverso rispetto all'esperienza nelle nostre case: avere delle pareti di legno, con pavimenti di legno,

²⁶ Fondazione Margherita Zoebeli (a cura di), *Paesaggio con figura*, cit., p. 56.

²⁷ *Ivi*, p. 36.

²⁸ Si veda K. Fabbri, *Misurare per conoscere. Studio delle caratteristiche microclimatiche ed energetiche del Ceis per la valutazione delle condizioni di comfort e conservazione*, in Ugolini (a cura di), *Ruderi, Baracche, Bambini*, cit., pp. 108-129.

²⁹ Grazia Gobbi Sica, già docente alla Facoltà di Architettura di Firenze e alla New York University in Florence, tra i primi alunni del CEIS negli anni Quaranta del Novecento.

³⁰ Armando Barp, già docente di Urbanistica allo IUAV, nel 1965 conobbe il CEIS come collaboratore di De Carlo nel progetto di sostituzione dell'insediamento originario (1965).

³¹ Giancarlo De Carlo (1919-2005), architetto, urbanista e teorico dell'architettura, docente delle Università di Venezia e Genova, fondatore del Team X. Per il CEIS realizzò l'edificio che ospita La Betulla (1959) e progettò su incarico di Margherita Zoebeli una nuova scuola che avrebbe dovuto sostituire l'insediamento originario (1965).

sia dal punto di vista del colore sia dal punto di vista tattile della materia ci avvicinava a un mondo diverso, anche sconosciuto»³².

«Nel CEIS le cose che colpivano subito erano le baracche che costituivano delle aule autonome e il legno che [...] creava un ambiente intimo per i bambini: entrare in una casa tutta di legno con i bambini che si sedevano per terra dava subito la sensazione di uno spazio molto gradevole. E questa sensazione me la ricordo benissimo. Era come entrare in una vecchia baita. Ed era un effetto di spazio adatto alle funzioni che svolgeva, pur se era nato per altri scopi»³³.

6. Gli arredi

Ulteriore elemento che caratterizza le tracce architettoniche della pedagogia di Margherita Zoebeli è l'attenzione e la cura per gli arredi, gli strumenti e l'apparato iconografico utilizzati per ottenere un ambiente stimolante e intimo.

Le immagini che abbiamo della scuola dell'infanzia originaria mostrano una sistemazione dell'aula con banchi e sedie facilmente trasportabili dai bambini, con la lavagna in posizione accessibile, con giochi, cerchi e strumenti musicali alla portata del bambino (Fig. 20). Se non può stupire oggi vedere una classe di una scuola dell'infanzia così organizzata e attrezzata occorre pensare che la fotografia ritrae l'aula nel 1949. Il libero accesso agli arredi e agli strumenti e la libertà d'uso da parte dei bambini li rendono allo stesso tempo oggetti personali e collettivi, cosa che favorisce la cura e il rispetto.

Le aule presentano anche arredi e materiali autoprodotti o di recupero, inoltre vi sono arredi con scopi informativi e organizzativi come il pannello degli incarichi quotidiani e l'orologio, presenti in ogni classe (Fig. 21). Molti degli arredi e dei materiali disponibili che è possibile osservare, oggi come allora, nelle baracche non sono esclusivamente per attività strettamente cognitive, ma per attività creative, manipolative, che stimolano la fantasia.

³² *Le radici di un'educazione allo spazio. Intervista a Grazia Gobbi Sica [...]*, in Dubach, Forlani, Maioli, Pasini (a cura di), *Lo spazio che educa*, cit., p. 72.

³³ *Progettare spazi per l'esperienza educativa. Intervista ad Armando Barp [...]*, in Dubach, Forlani, Maioli, Pasini (a cura di), *Lo spazio che educa*, cit., p. 140.

7. La cura

La ricerca condotta dall'Università di Bologna pone l'accento sulla cura di questi manufatti e del giardino³⁴, evidenziando un'altra peculiarità del CEIS di Margherita Zoebeli.

Margherita parla di «ambiente educatore» che nel CEIS è stato progettato e realizzato per diventare «mediatore di un'educazione alla socialità, al senso di appartenenza dell'individuo ad una comunità, nella quale il benessere è assicurato anche dalla qualità e dalla cura degli elementi naturali e strutturali, dalla partecipazione creativa e responsabile ad una simile cura dei luoghi e delle cose, nella consapevolezza che essi sono parte integrante della comunità stessa»³⁵.

La cura che le baracche di legno e il giardino richiedono da oltre settantacinque anni non può essere assicurata solo dalla presenza, seppur importante, di due manutentori, ma si è ottenuta e si ottiene grazie al coinvolgimento dell'intera comunità che abita il Centro, bambini inclusi.

Per Margherita: «Ogni gruppo che vive nel villaggio-scuola condivide con gli altri, sia il godimento dell'ambiente, sia la responsabilità di curarlo»³⁶, questa responsabilità della cura ha una radice organizzativa tuttora vitale ed efficace e, come sostengono in un importante lavoro collettivo gli operatori del CEIS³⁷, viene accolta dai bambini «attraverso l'esempio, le spiegazioni, il ragionamento, la condivisione degli impegni»³⁸ che nel loro insieme vengono indicati come *servizio*³⁹.

«Distribuire i quaderni, sistemare i giochi e i libri, portare messaggi, avvisi, fotocopie, rispondere al citofono, apparecchiare, sparecchiare, spazzare»⁴⁰ sono incarichi che fanno parte del servizio quotidiano che i bambini svolgono a rotazione, in tal modo «la cura del proprio luogo di lavoro e di vita è parte integrante dell'educazione: senza fare esperienza di un costante, concreto prendersi cura dell'ambiente non si stabilirebbero legami, anche affettivi, con i luoghi»⁴¹.

³⁴ Ugolini (a cura di), *Ruderi, Baracche, Bambini*, cit.

³⁵ Fondazione Margherita Zoebeli (a cura di), *Paesaggio con figura*, cit., p. 56.

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ Biondelli, Calieri, Fabbri, Gallazzi, Sapucci, Zannuccoli, *A scuola nel Villaggio. Parole chiave ed esperienze del Ceis di Rimini*, Trento, Erickson, 2008.

³⁸ *Ivi*, p. 89.

³⁹ *Ivi*, pp. 89-93.

⁴⁰ *Ivi*, p. 90.

⁴¹ *Ibidem*.

8. Il CEIS, un prototipo

La pedagogia di Margherita Zoebeli ha tra le sue leve anche la competenza spaziale. Nel 1946 con il progetto e la realizzazione del CEIS ha messo in campo, assieme alle *competenze metodologiche*, le *competenze spaziali* nell'accezione del termine codificata nel recente volume curato da Carro e Tosi per Indire: «La *competenza spaziale* è la consapevolezza del proprio ambiente fisico e del suo impatto sulle attività formali ed informali, nonché la capacità di usare o cambiare quell'ambiente per soddisfare i propri obiettivi professionali»⁴² (Fig. 22).

Sovvertire l'autoritarismo della scuola italiana uscita dal ventennio fascista, affermare i principi della democrazia e della centralità del bambino nell'azione educativa sono stati obiettivi perseguiti da Margherita anche attraverso la consapevolezza corporea che deriva dall'abitare uno spazio diverso. Nella sua pedagogia, nel suo metodo, trasmesso agli insegnanti e a tutti gli operatori del CEIS, l'organizzazione dello spazio, sia interno alle baracche, sia esterno, diventa un elemento da utilizzare per creare ambienti di apprendimento in cui le metodologie, i principi e gli obiettivi pedagogici si possano attuare con coerenza e raggiungere con successo.

Al CEIS, grazie alla flessibilità che offrono le baracche e alla trasmissione della competenza spaziale tra le generazioni di insegnanti e di operatori, si può vedere all'opera quotidianamente la capacità «di padroneggiare la gamma di possibili spazi alternativi di insegnamento e apprendimento»⁴³ e con ciò di gestire e variare l'allestimento dei contesti di apprendimento sulla base dell'approccio didattico scelto di volta in volta.

Margherita è stata maestra anche in questo, avviando e consolidando al CEIS un sapere, un saper fare, delle pratiche di configurazione e riconfigurazione attiva dello spazio per raggiungere specifici obiettivi pedagogici.

Il lavoro pedagogico di Margherita Zoebeli per trasmettere consapevolezza e competenze spaziali, negli anni si è arricchito dei contributi di tutta la comunità scolastica che nel segno di quella consapevolezza e di quelle competenze ha operato e continua ad operare tutt'oggi, dimostrando che in questo contesto flessibile, consapevole e competente è molto facilitata l'accoglienza e la giusta considerazione della peculiarità e del bisogno individuale di ogni bambino. Gli spazi in baracca e in giardino si adattano facilmente per accogliere questi bisogni e includere i bambini nella comunità.

⁴² R. Carro, L. Tosi, *Lo spazio della scuola. Architetture scolastiche e cicli pedagogici*, Roma, Carocci, 2023, p. 80 e segg.

⁴³ *Ivi*, p. 74.

Se riconosciamo che un'innovazione viene accolta solo quando viene compresa e se ne possiedono gli strumenti per metterla in pratica⁴⁴, comprendiamo quanto sia stata importante l'opera pedagogica di Margherita Zoebeli nella formazione di una cultura spaziale sposata alla didattica attiva.

Per anni abbiamo pensato che il CEIS potesse parlare agli architetti e a chi progetta scuole e spazi per la collettività, certo può fare anche questo, ma il CEIS parla prima di tutto agli insegnanti e a chi usa e allestisce spazi per la collettività, e trasmette loro la *competenza spaziale* grazie alla quale gli spazi, al chiuso e all'aperto, possono essere proficuamente inclusi nel progetto pedagogico in qualsiasi ambito si applichi: scolastico, sociale, di accoglienza...

Gli studi sulle evidenze⁴⁵ e le ricerche delle reti internazionali, di cui il Manifesto «1+4 Spazi educativi per la scuola del terzo millennio» prodotto da Indire rappresenta un punto fermo di sintesi, ma anche sviluppo e messa a punto di strumenti operativi, individuano nella flessibilità una caratteristica necessaria degli ambienti scolastici affinché la scuola diventi «uno strumento che gli insegnanti possono manipolare, al fine di effettuare i cambiamenti quotidiani che l'educazione richiede»⁴⁶.

Le ricerche dimostrano che la consapevolezza e la competenza spaziale sono ancora carenti nella pratica didattica che si attua quotidianamente nelle scuole italiane, a Rimini abbiamo la fortuna di avere ancora oggi la possibilità di vivere nel CEIS il progetto pedagogico di Margherita Zoebeli anche per la peculiare competenza spaziale che vi si attua e si trasmette di generazione in generazione.

Il CEIS, come suggeriva anche Andrea Canevaro⁴⁷, può diventare un prototipo, un ambiente prototipale, in cui imparare l'uso flessibile dello spazio nella didattica attiva. Per questo motivo lo spostamento del CEIS dal luogo in cui è sorto e si è sviluppato, consentirebbe certo di mantenere le competenze metodologiche che lo caratterizzano, ma farebbe perdere per sempre un luogo emblematico della competenza spaziale. Al CEIS grazie alla pedagogia di Margherita Zoebeli sono maturate metodologie di uso dello spa-

⁴⁴ *Ibidem*. «[...] gli insegnanti rifiutano di essere visti come semplici attuatori di un cambiamento nella loro pratica professionale e sposano un'innovazione solo quando la comprendono e posseggono le competenze per agire».

⁴⁵ D. Mitchell, *Cosa funziona realmente nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza*, Trento, Erickson, 2018, pp. 313-327.

⁴⁶ Carro, Tosi, *Lo spazio della scuola*, cit., p. 81.

⁴⁷ «Sarebbe auspicabile valorizzare la scuola del Villaggio in un progetto di formazione nazionale che vedesse alcune realtà impegnate in una trasmissione *per contagio*, non solo empirica ma certamente verificabile nelle pratiche, quindi credibile e assumibile» (A. Canevaro, *La proposta del Villaggio: una buona prassi*, in Biondelli, Calieri, *A scuola nel Villaggio*, cit., p. 11).

zio per l'innovazione didattica, sempre più attuali e necessarie per la scuola del terzo millennio, metodologie in grado di formare nuove generazioni di insegnanti consapevoli manipolatori di spazi scolastici.

Il lascito di Margherita Zoebeli è da ricercare nel CEIS, in quello di ieri che rivive negli archivi, in quello di oggi che continua a vivere nella pratica didattica, nel Villaggio e nel suo assetto spaziale flessibile, qui troviamo le tracce della sua pedagogia.



Fig. 1 – Bombe su Rimini, autunno 1944 (Biblioteca civica Gambalunga, Archivio fotografico, AFP-4653).



Fig. 2 – Rimini 1946, operai comunali coordinati dal geometra Enzo Zavatta scavano a mano con attrezzi di fortuna le buche profonde un metro da riempire con calcestruzzo su cui innalzare i piedritti di centimetri 30 per 30 necessari per la posa delle baracche di legno del CEIS (AMZ, CEI-0242_015).



Fig. 3 – Rimini 1946, il terreno su cui sorgerà il CEIS si presentava riempito dalle macerie delle case distrutte (AMZ, CEI-0365_008).

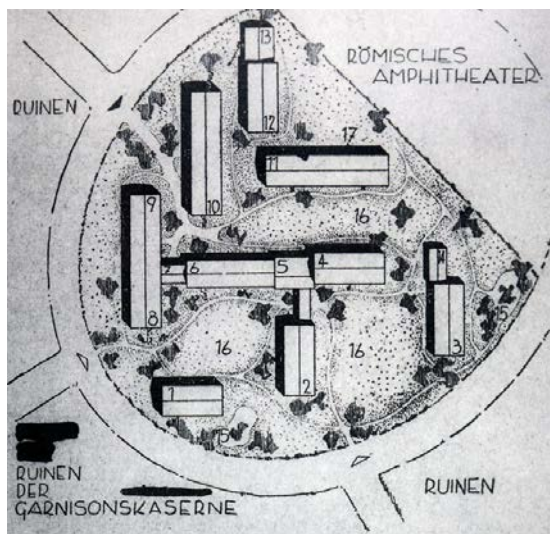
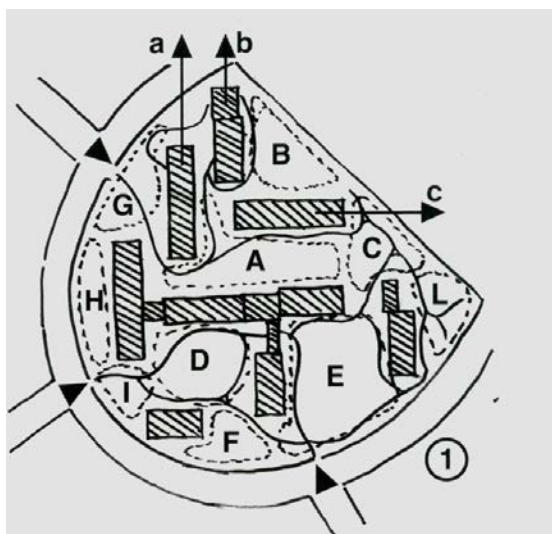


Fig. 4 – Felix Schwarz 1945-1946, Centro educativo Italo-Svizzero, Rimini, plani-volumetria. Primo progetto di sistemazione delle baracche studiato con l'apporto di Margherita Zoebeli per gli aspetti pedagogici. I numeri corrispondono alle seguenti destinazioni d'uso: 1-4 giardino d'infanzia; 5 lavabo e wc; 6 orfanotrofio; 7 cucina; 8 refettorio; 9 amministrazione infermeria; 10 baracca della cultura; 11 laboratori; 12 lavanderia; 13 docce; 14 falegnameria; 15 sabbiera; 16 piazza dei giochi; 17 spazio attrezzato per lavori.



5



6



7



8



9



10



11

Figg. 5-11 – Lo schizzo evidenzia i dieci ambiti (da A a L) in cui è articolato lo spazio aperto nel progetto originario (schizzo di Monica Maioli, in Dubach, Forlani, Maioli, Pasini (a cura di), *Lo spazio che educa*, cit., p. 16), le immagini ne attestano la varietà dimensionale, vegetazionale, morfologica, funzionale e degli arredi. Nell'ordine: Fig. 6 – ambito A (CEI-0361_033); Fig. 7 – ambito A (CEI-0361_131); Fig. 8 – ambito D (CEI-0361_005); Fig. 9 – ambito non identificato (CEI-0361_132); Fig. 10 – ambito G (CEI-0361_020); Fig. 11 – ambito G (CEI-0361_029). (Foto Ernst Koehli 1949, in AMZ, *Album Giardino d'infanzia*).



Fig. 12 – CEIS 1946, veduta a volo d'uccello, in primo piano la *piazzetta*. Notare, anche, in alto a sinistra il campanile e la fiancata del Tempio Malatestiano (AMZ, CEI-0244_032).



Fig. 13 – CEIS 1946, bambini all’opera nella piantumazione delle aiuole, una tradizione che si ripete ogni anno dal 1946 ai giorni nostri. È riconoscibile la «terra buona» più scura portata per creare il giardino, nelle buche appositamente scavate nelle macerie (AMZ, CEI-0245_002).



Fig. 14 – CEIS 1947, uno dei giochi psicomotori da sempre presenti nel giardino (AMZ, CEI-0365_088).



Fig. 15 – CEIS 1946, la vasca d'acqua centro di attività presente fin dai primi mesi, bambini e insegnanti sul bordo, in piedi a destra Margherita Zoebeli (AMZ, CEI-0364_314).



16



17

Figg. 16-17 – CEIS anni '60, la casa della bambola (AMZ, CEI-0082_025 e CEI-0082_026). Costruita in giardino, durante l'anno scolastico 1959-60, direttamente dai bambini coadiuvati da Gaetano Gervasio, che racconta nella sua autobiografia: «Ogni bambino del villaggio portò e 'murò' (con la calce) un mattoncino vero, secondo un disegno dei ragazzi di V, architetti arciprovetti. Fu un 'gioco' che durò mesi. [...] Spesso i bambini mi giravano intorno mentre lavoravo e si preparavano a trasferire le mie 'lezioni' nel loro lavoro», in Gaetano e Giovanna Gervasio, *Un operaio semplice. Storia di un sindacalista rivoluzionario anarchico (1886-1964)*, Milano, Zero in Condotta, 2011.



Fig. 18 – CEIS 2022, il tunnel che attraversa la *montagnola* (Foto Monica Maioli).



Fig. 19 – CEIS 2022, l'angolo morbido è ricavato in una nicchia con specchio, i materiali caldi e odorosi, come il legno delle baracche, lo rendono un ambiente intimo e molto accogliente (Foto Monica Maioli).



Fig. 20 – CEIS 1949, arredamento della scuola dell’infanzia, pionieristico per la realtà italiana del tempo (Foto Ernst Koehli, AMZ, CEI-0361_017).



Fig. 21 – CEIS 2022, al centro il pannello autoprodotta da insegnanti e bambini distribuisce gli incarichi giornalieri e settimanali necessari per la vita comunitaria, a destra in alto l’orologio, presente in ogni baracca, esautora l’insegnante dal controllo del tempo (Foto Monica Maioli).



Fig. 22 – CEIS 1989, nello spazio liberato da banchi e sedie le maestre organizzano il gioco “sotto il panno” (AMZ, CEI-0139_001).

Il contributo di Margherita Zoebeli e del CEIS allo sviluppo della pedagogia attivistica in Italia*

Carmen Betti

Note introduttive

Su Margherita Zoebeli e il CEIS, prima Villaggio italo-svizzero, è stato detto e scritto molto e dunque non è facile aggiungere qualcosa di nuovo. Riflettendo sulle piste meno battute, ho pensato di ricostruire, essendo stato un argomento solo occasionalmente richiamato, i rapporti che si instaurarono presto, diventando di feconda collaborazione, con Scuola-Città Pestalozzi di Firenze, e dunque con Ernesto Codignola, che ne era stato il fondatore, e con il gruppo di studiosi che gravitava intorno a lui e alla Casa editrice di famiglia, La Nuova Italia, cui è concordemente riconosciuto un ruolo primario nello sviluppo della pedagogia attivistica nel nostro Paese.

Il Villaggio italo-svizzero e Scuola-Città Pestalozzi – sorta questa in uno dei quartieri all’epoca più desolati di Firenze, Santa Croce – sono state due realtà educative d’avanguardia che, insieme a poche altre ma non altrettanto interconnesse e dinamiche, presero ad operare fra il 1945 e il 1946, in netta discontinuità con la scuola del passato. Si puntava infatti sullo spirito di comunità, sulla cooperazione, sull’interesse ad apprendere, sulla partecipazione attiva dei ragazzi e il coinvolgimento delle famiglie, di contro alle pregresse pratiche fondate sulla disciplina, l’obbedienza e l’ordine.

* Sono debitrice di molte indicazioni, oltre che della revisione del testo, al dr. Lando Landi, che ha insegnato per diversi anni a Scuola-Città Pestalozzi e ha tenuto corsi sulla didattica della storia e sull’educazione scientifica al CEIS, oltre ad essere autore di numerosi volumi al riguardo. Sono altrettanto debitrice, per le suddette ragioni, alla d.ssa Maria Rosaria Di Santo, che conosce molto bene le questioni trattate, di cui ha dato conferma in due sue opere: *Al di là delle tecniche. La pratica educativa di Aldo Pettini*, Milano, Prometheus, 2015 e *Mario Lodi e la “Biblioteca di lavoro”*, Parma, Edizioni Junior, 2022.

L'obiettivo di queste mie riflessioni è di mettere a fuoco il loro diverso ma sinergico contributo, tanto a livello teorico quanto a livello operativo, ai fini della promozione della pedagogia e della scuola attiva in Italia. Margherita e il gruppo di Scuola-Città Pestalozzi si sono destreggiati in una realtà in più sensi ostica, senz'altro per difficoltà materiali ma non di meno per il contesto politico dove, tutto quello che non si poneva sotto l'egida di Santa Madre Chiesa e della Democrazia cristiana, veniva guardato con diffidenza e non favorito. Non è del resto un caso che il Ministero della p.i. fosse stato affidato, dopo il referendum del '46, a un uomo molto addentro alle segrete stanze vaticane, Guido Gonella, provocatoriamente definito negli ambienti laici il ministro dell'istruzione privata.

Margherita, in una sua lettera ad Adriano Olivetti del 1949, descriveva le difficoltà incontrate da «una istituzione laica in quel contesto»¹. Valga come esempio, la richiesta di parificazione della scuola elementare da lei attivata nel 1947, che ebbe risposta solo nel 1953 e soltanto dopo l'intervento ufficiale della Legazione svizzera di stanza a Roma². Anche Scuola-Città Pestalozzi, se pur meglio rappresentata negli ambienti politici, dato il sostegno di Tristano, figlio di Ernesto Codignola, che era fra i *leader* del Partito d'Azione, incontrò i propri ostacoli, specialmente con il Comune gigliato.

1. Ma chi era Margherita Zoebeli?

Margherita, è noto, giunse a Rimini nella seconda metà di dicembre del '45, su mandato del Dono svizzero, un'istituzione benefica che riuniva diverse associazioni umanitarie, fra cui il Soccorso operaio svizzero d'ispirazione socialista che era anche l'orientamento della Zoebeli, il quale fu incaricato di organizzare un immediato intervento assistenziale rivolto alla popolazione della città romagnola e *in primis* ai più vulnerabili, ossia ai bambini, in risposta all'accorata richiesta del Sindaco socialista, Clari, nominato dal CNL. Molti di essi avevano perso infatti entrambi i genitori, e tutti, indistintamente, erano fortemente traumatizzati: le abitazioni della città erano state infatti rase al suolo per il 90%. Insieme a Cassino, Rimini fu non a caso definita città «martire fra le consorelle italiane»: lo scenario era infatti propriamente apocalittico³.

¹ Cfr. C. De Maria, *Lavoro di comunità e ricostruzione civile in Italia*, Roma, Viella, 2015, p. 103.

² *Ivi*, p. 94.

³ Sono le parole del sindaco, Arturo Clari, *Ivi*, p. 77.

I lavori del piccolo drappello di giovani arrivati da Zurigo ebbero dunque inizio verso la fine di dicembre, ma la preparazione era cominciata prima⁴. Il progetto, messo a punto da diverse persone fra cui Felix Schwarz, architetto, e Margherita Zoebeli, educatrice, prevedeva «la costruzione di un edificio che doveva ospitare 20 orfani, dai 3 ai 6 anni, [...] una scuola materna rivolta all'infanzia della città di Rimini, un centro sociale, aperto alla cittadinanza, con diversi laboratori artigianali»⁵. L'ambiente destinato ad accogliere i bambini orfani fu caratterizzato, a differenza degli inospitali orfanotrofi esistenti, in modo da «ricostituire quello intimo e protettivo della 'casa', del *nido*, onde ristabilire i bisogni primari, sul piano affettivo ed emotivo: contro le logiche autoritarie e spersonalizzanti dell'istituto, nacque dunque la Casa dei ragazzi»⁶.

Come a Firenze, il punto di riferimento fu Pestalozzi, ma anche, come scrisse l'architetto Schwarz nel 1946 su di un periodico locale, le teorie sulla città ideale, ispirate dall'artista e scrittore britannico William Morris. Dal canto suo Margherita aveva già approfondito il pensiero di Maria Montessori, che, al riguardo, aveva espresso idee fortemente innovative. In breve, l'attenzione all'ubicazione e alla caratterizzazione degli ambienti, sia esterni che interni, fu massima, in quanto ritenute decisive per la natura e la qualità del *milieu* educativo e del lavoro didattico⁷. Lavagne scorrevoli, assenza di cattedra, tavolini leggeri e mobili, non per uno ma per più bambini, sgabelli tali da poter essere utilizzati come cubi da costruzioni. Uno scenario scolastico inedito che disorientava le insegnanti formatesi nell'anteguerra: uno dei primi scogli da aggirare qui, come a Firenze.

Margherita, che poi non se ne andrà più da Rimini, era una giovane donna di 33 anni, con già all'attivo molte esperienze di volontariato e professionali, fra cui quella di assistente sociale e di insegnante nella scuola primaria. Disponeva di una prolungata e polivalente formazione psico-pedagogica, anche di livello universitario, e aveva come punto di riferimento il pensiero e gli scritti di Alfred Adler, fondatore della psicologia di orientamento psicodinamico: dunque una preparazione solida, d'avanguardia, in prospettiva libertaria. Quando giunse a Rimini non era pertanto una debuttante in materia socio-educativa e relazionale. Anzi, come ha scritto Tiziana Pironi, era pie-

⁴ *Ivi*, p. 80.

⁵ T. Pironi, *Percorsi di pedagogia al femminile. Dall'Unità d'Italia al secondo dopoguerra*, Roma, Carocci, 2014, p. 154.

⁶ *Ivi*, pp. 154-155.

⁷ T. Pironi, *Per una pedagogia dell'utopia concreta: la comunità educativa di Margherita Zoebeli*, in C. De Maria (a cura di), *Intervento sociale e azione educativa. Margherita Zoebeli nell'Italia del secondo dopoguerra*, Bologna, Clueb, 2012, p. 66; C. Raimo, *L'ultima ora. Scuola, democrazia, utopia*, Milano, Salani, 2022, p. 233 e segg.

namente «consapevole che la cura dei bambini traumatizzati dagli eventi bellici richiedeva una precisa professionalità educativa». E presto prese a riflettere anche «sul rapporto tra carenze affettive e sviluppo intellettuale»⁸.

Proprio per questi presupposti, frutto di consapevolezza maturate a fianco dei molti bambini orfani, che aveva personalmente tirato fuori dalle macerie, la pedagogia attiva della Zoebeli è stata caratterizzata fin dal suo esordio da un eccezionale afflato umano e, insieme, da una forte caratura libertaria, nell'intento di far emergere l'individualità irripetibile di ciascun bambino, il suo stile personale unico e originale, inibiti dai traumi. In sostanza, l'educare era per lei un processo che richiedeva grande rispetto, tatto e delicatezza. Nel lavoro organizzativo e latamente politico, fu affiancata e supportata da Barbara (Deborah) Seidenfeld, stipendiata dal Soccorso operaio come economista, ma di fatto vicedirettrice del Villaggio. Era una figura discreta, anch'ella di orientamento socialista, nota da tempo per il suo impegno antifascista e molto apprezzata negli ambienti socialisti coevi, cui spesso si rivolgerà per ottenere qualche sostegno finanziario, perché a partire dal 1948 quello del Dono svizzero venne meno⁹.

Di Margherita, si è ripetutamente affermato che è stata una vera, grande Maestra non solo di scuola ma di vita. In effetti, ella ha disseminato sostegno e calore umano ai bambini come agli adulti in situazioni emergenziali. Lo ha fatto in Svizzera, aiutando le famiglie ebraiche che vi riparavano per sfuggire al montante clima razziale della Germania hitleriana e poi dell'Italia fascista; lo ha rifatto in Spagna, dove si era recata per salvare, a Barcellona, i bambini dalla furia della guerra civile scatenata da Franco; è scesa in Italia ad offrire il suo amorevole e competente soccorso alla popolazione riminese e, decenni dopo, ha solcato l'oceano, pur di diffondere fra gli insegnanti, in Nicaragua, i principi di una pedagogia rispettosa dei ragazzi. Non a caso Laporta ha scritto: «La sua esperienza di educazione non era nata nella scuola, ma dalle rovine delle città, dalla raccolta di profughi [...] Non era una pedagogia della scuola, era una pedagogia della vita [...]»¹⁰.

Proprio il suo particolare approccio mi stimola a sottolineare che la pedagogia attivistica non va intesa come un indirizzo monolitico, perché è stata variegata, ricca di soluzioni e apporti diversi ma con un unico fine: la valorizzazione di ciascun soggetto in formazione così da agevolarne lo sviluppo, l'autonomia, la creatività. Non si tratta, è bene sottolinearlo, di un'autonomia

⁸ Pironi, *Percorsi di pedagogia al femminile*, cit., pp. 152-153.

⁹ De Maria, *Lavoro di comunità e ricostruzione civile in Italia*, cit., p. 91; Raimo, *L'ultima ora. Scuola, democrazia, utopia*, cit., pp. 228-229.

¹⁰ R. Laporta, *Presente finché duri amore*, in Fondazione Margherita Zoebeli (a cura di), *Paesaggio con figura. Margherita Zoebeli e il Ceis. Documenti di un'utopia*, Rimini, Edizioni Chiamami Città, 1998, p. 11.

illimitata, come spesso è stato inteso, anzi malinteso, ma di un lavoro consapevolmente orientato, muovendo dal vissuto dei ragazzi stessi, rispettandone, come accennato, ritmi e inclinazioni. Questi, in breve, i principi-cardine dell'attivismo.

2. I primi passi a Rimini e a Firenze

Come accennato, Margherita oltrepassò a metà dicembre del '45 le Alpi e si diresse fra mille ostacoli verso Rimini. Quasi un mese dopo, i facchini della locale stazione scaricavano il primo dei 30 carri ferroviari, carichi di materiali, riconvertiti dal precedente utilizzo militare in uso civile, per erigere le progettate 13 baracche: lavoro che vide impegnati, oltre a Margherita, il già citato architetto Felix Schwarz, Alberto Panizzi, operaio a Zurigo di origine italiana e un giovane geometra, Enzo Zavatta, messo a disposizione dal Comune, con cui era stato individuato anche il terreno, quello dell'anfiteatro romano, invaso al momento da macerie di riporto, su cui erigere i diversi padiglioni¹¹.

Ma se Sparta piangeva, Atene non rideva: tutta l'Italia era un cumulo di macerie materiali, morali, psicologiche e ovviamente culturali. Ciò nonostante, se pur in ginocchio per vent'anni di fascismo e cinque di guerra cruenta, anche fratricida, il Paese era attraversato da un forte fremito di rinascita. Da più parti emergeva il desiderio di lasciarsi alle spalle la dittatura fascista e di voltare pagina. Ai più edotti non sfuggiva però che non bastava volere un mondo diverso per realizzarlo sul serio e che occorreva creare, al di là di leggi democratiche, le condizioni perché il loro contenuto potesse camminare con le gambe degli uomini, ri-educandoli o educandoli a sentirsi cittadini, depositari di diritti e di doveri e membri responsabili della comunità di appartenenza.

E da questa consapevolezza e dalla fiducia che un simile obiettivo era realizzabile, che trasse origine quell'eccezionale operazione di rifondazione pedagogica e didattica, da cui ha preso le mosse da noi il movimento della pedagogia attiva o, deweyanamente parlando, della pedagogia progressiva, che ha avuto come sue punte di diamante, fra le poche realtà alternative avviate, Rimini e Firenze, anzi prima Firenze e subito appresso Rimini¹². Nel capoluogo toscano infatti, come è noto, fin dal gennaio del 1945, dunque con ancora parte dell'Italia del Nord occupata dai nazi-fascisti, venne aperta

¹¹ De Maria, *Lavoro di comunità e ricostruzione civile in Italia*, cit., p. 84.

¹² Occorre almeno fare un accenno al coraggioso e innovativo lavoro di Adriano Olivetti, efficacemente ricostruito in S. Santamaita, *Educazione, comunità, sviluppo. L'impegno educativo di Adriano Olivetti*, Roma, Fondazione Adriano Olivetti, 1987.

la prima scuola elementare di carattere attivistico, Scuola-Città Pestalozzi, fondata da Ernesto Codignola a partire dall'autunno del '44 e subito additata, dopo la Liberazione, come *exemplum*, per il generale riassetto scolastico del Paese.

Ma chi era Ernesto Codignola? Codignola era un filosofo, docente alla Facoltà di Magistero di Firenze, che molto aveva scritto di educazione. Era stato stretto collaboratore del ministro Gentile in occasione della riforma del 1923, in cui si era occupato della trasformazione della Scuola normale, preposta alla formazione dei maestri, in Istituto magistrale. Fino ai primissimi anni Trenta, era stato un fascista tutt'altro che disallineato, oltre che un gentiliano, ma dopo l'insuccesso alle politiche del 1934 e soprattutto dopo la sua umiliante estromissione dalla guida dell'importante Ente di cultura, sempre in quello stesso anno, prese a distanziarsene rapidamente, perché deluso e per l'influenza del figlio, il giovane Tristano, convinto antifascista come il suo maestro, il giurista Piero Calamandrei¹³. Firenze, fra gli anni Trenta e Quaranta, è stata – insieme a Pisa – fra le sedi più attive dell'antifascismo e in specie Tristano si espose al punto da farsi spedire al confino, da cui fece ritorno dopo due anni – nel '42 – più antifascista di prima.

I Codignola, è bene precisarlo, disponevano, come del resto Margherita Zoebeli e lo vedremo presto, di risorse non comuni: i Codignola potevano infatti avvalersi di una casa editrice, di cui erano soci di maggioranza. Alludo a La Nuova Italia, attiva dal 1926 prima a Venezia e poi dal 1930 a Firenze, dopo una breve parentesi a Perugia, la quale nel dopoguerra ha svolto un ruolo fondamentale nella diffusione della letteratura psico-pedagogica attivistica¹⁴. Dunque, soffermarsi sui Codignola e in particolare su Tristano, non è fuor di luogo, come si vedrà di seguito.

Tristano, detto Pippo negli ambienti della resistenza partigiana e del locale Partito d'Azione, di cui divenne responsabile poco dopo il suo rientro a Firenze dal confino, ha avuto un ruolo fondamentale nel recepimento e nella diffusione in Italia del pensiero deweyano e di conseguenza dell'attivismo. Innanzitutto perché fu lui a spingere, subito dopo la liberazione di Firenze, avvenuta l'11 agosto del '44, il padre, non poco spaesato, a fondare una scuola elementare-modello, ispirata ai valori democratici, al fine di educare i ragazzi ad una cittadinanza attiva, che ebbe gli immediati elogi di Washburne¹⁵. E inoltre perché fu lui, più del padre Ernesto, fattosi presto da

¹³ Per l'Ente di Cultura, che gestiva le scuole dell'Emilia Romagna e della Toscana, cfr.: G. Cives, *L'attività dell'Ente di Cultura*, in «Scuola e città», 4-5 (1967), p. 289.

¹⁴ C. Betti, *La Nuova Italia*, in G. Chiosso (a cura di), *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2008, p. 388.

¹⁵ E. Codignola, *Scuola-città Pestalozzi. Educazione e iniziativa individuale*, relazione tenuta al corso delle SEPEG, svoltosi dal 4 al 14 maggio 1947 a Rimini, in Id., *La*

parte, a tracciare la politica editoriale della casa editrice di famiglia, la quale si adoperò, come accennato, alla diffusione del pensiero deweyano pubblicando, a partire dal 1946, due opere politiche: *Liberalismo e azione sociale* e *Individualismo vecchio e nuovo*, e nel '49, *Scuola e società* e *Democrazia e educazione*, note a livello mondiale¹⁶.

Tornando a Scuola-Città Pestalozzi di Firenze, viene spontaneo chiedersi come abbia potuto un uomo, come Codignola *senior*, solo pochi anni prima gravitante negli ambienti fascisti, costruire qualcosa di autenticamente democratico¹⁷. Non operò da solo: fu aiutato dalla moglie, Anna Maria Melli, a sua volta insegnante, e soprattutto da una assistente al Magistero di Firenze, Margherita Fasolo, che aveva invece fatto la staffetta partigiana ed era anch'ella attiva nel Partito d'Azione, oltre che insegnante nel locale Istituto magistrale. Grazie al contributo politico-pedagogico determinante di Margherita Fasolo, fu messa in piedi, nel volgere di appena qualche mese, Scuola-Città Pestalozzi, la cui intitolazione ne esplicitava l'organizzazione, quella di una città in miniatura che si autogovernava, con il sindaco, la giunta, gli assessori, la corte d'onore. Insomma con gli organismi decisionali e di controllo tipici di una città, in cui i ragazzi stessi vi avevano parte attiva, accanto agli insegnanti e a chi la dirigeva.

In breve, se a Rimini il *focus* iniziale era stata la cura, ossia il ripristino dell'equilibrio affettivo-emozionale dei ragazzi, qui l'intento prevalente, lo si coglie al volo, era stato invece morale e politico insieme, ovvero la creazione di una scuola che recuperasse al vivere sociale ragazzi destinati, a causa dell'ambiente di vita, alla devianza e li preparasse a rispettare regole democraticamente condivise¹⁸.

nostra scuola, Firenze, La Nuova Italia, 1970, pp. 141-150.

¹⁶ C. Betti, *L'incidenza del pensiero e dell'opera di John Dewey e della pedagogia attivistica internazionale sul rinnovamento e sulla democratizzazione del sistema scolastico nell'Italia del secondo dopoguerra*, in R. Sani (a cura di), *L'internazionalizzazione del sistema scolastico e universitario italiano dall'Unità a oggi* (Macerata, 17-18 maggio 2022) in «History of Education & Children's Literature», 2, 17 (2022), p. 150.

¹⁷ G. Turi, *Il "fascismo ideale" e la disillusione di Ernesto Codignola*, in G. Tassinari, D. Ragazzini (a cura di), *Ernesto Codignola pedagogista e promotore di cultura*, Roma, Carocci, 2003, p. 29.

¹⁸ Così motivava la nascita di Scuola-Città Pestalozzi il suo fondatore: «La scuola che abbiamo fondato a Firenze vuole essere appunto una città, in cui i piccoli vivano seriamente la vita civica e siano costretti a risolvere gli innumerevoli quesiti morali che nascono dal contrasto o dall'incontro delle volontà. [...] Scuola-Città è un alveare dove non ci sono fuchi inoperosi [...] I piccoli *apaches* di S. Croce furono a poco a poco guadagnati al concetto della legge [...]». Cfr.: Codignola, *Scuola-città Pestalozzi. Educazione e iniziativa individuale*, cit., pp. 143-144.

Già da quanto abbiamo premesso, emergono evidenti correlazioni fra queste due realtà: diverse ma complementari. Innanzitutto perché Scuola-Città Pestalozzi era stata il primo esempio nel dopoguerra di scuola attiva e a tempo pieno (dalle 8 alle 18) e poi perché fra Margherita Zoebeli e gli esponenti fiorentini, Codignola in specie, si avviò presto un'interlocuzione fittissima, fondamentale per entrambi, pur nelle loro specificità. Come tali contatti abbiano preso avvio, non ci è stato possibile appurarlo con precisione. Pare che l'invito sia partito da Scuola-Città Pestalozzi e che il Villaggio italo-svizzero sia stato, fra le non molte realtà innovative esistenti, non solo il più sollecito a rispondere ma anche il più favorevole ad uno scambio collaborativo. Ma può essere che l'intermediario sia stato il Console svizzero a Firenze, che approvava l'esperimento avviato da Codignola, con cui era in rapporto, oppure Washburne, attento alle nuove realtà educative che comparivano in Italia¹⁹.

Spostando lo sguardo dallo scenario fiorentino a quello riminese, va osservato che Margherita, dopo l'apertura nella primavera del 1946 dell'orfanotrofio, chiamato la "Casa dei ragazzi" o più semplicemente "la Casina"²⁰, dopo la realizzazione del centro sociale e dell'asilo infantile, nel 1947 aprì una prima classe di scuola elementare, dove accogliere i bambini che lasciavano per età l'asilo, e che avevano ancora da gestire non pochi traumi con ovvie ricadute sull'apprendimento. Ella capiva che andavano trattati con grande attenzione, senza forzature o imposizioni. Non faticò poco a trovare maestre adatte a tale delicata funzione, perché quelle che si erano formate in precedenza non erano in grado di apprezzare il lavoro di gruppo e il brusio di sottofondo quando gli alunni lavoravano insieme, cooperando. Tant'è che fece venire dalla Svizzera alcune giovani insegnanti, che completarono lì il loro tirocinio, per dar inizio in modo congruo al nuovo corso scolastico²¹.

Fra l'altro fu sperimentata anche l'apertura in verticale delle sezioni di asilo e prima elementare, per favorire lo scambio di esperienze fra i bambini oltre che fra gli insegnanti. Mai era stato realizzato prima un simile assetto. E questa è solo una delle tante novità messe in campo. In breve, a Rimini nacque una scuola di tipo attivistico, con forti inflessioni libertarie che non

¹⁹ E. e A.M. Codignola, *La Scuola-Città Pestalozzi*, Firenze, La Nuova Italia, 1969. Si tratta dell'edizione curata solo da A.M. Melli, moglie di Ernesto Codignola, essendo lui scomparso nel settembre 1965.

²⁰ Anche se l'asilo era già in funzione dal mese di aprile, l'inaugurazione del Villaggio avvenne, simbolicamente, il 1° maggio del 1946, fra bandiere rosse e le note dell'Internazionale, il che impensieri non poco i cattolici e i moderati del luogo. Cfr. De Maria, *Introduzione. Per una biografia di Margherita Zoebeli*, in Id. (a cura di), *Intervento sociale e azione educativa*, cit., p. 20.

²¹ *Ibidem*.

si ritrovano altrove, neppure nella scuola fiorentina, se pure vi era un forte spirito comunitario e vi si lavorava in gruppo e si attuava uno scambio continuo fra gli alunni e con e fra gli insegnanti, privilegiando attività di tipo pratico, ispirate al vissuto dei ragazzi.

A Firenze, come a Rimini, il progetto iniziale conobbe un ampliamento: al Villaggio dopo l'asilo si aprì infatti una scuola elementare; a Scuola-Città si istituì, dopo i canonici cinque anni, una sesta classe, cui seguirono la settima e l'ottava, ovvero il noto triennio post-elementare, per l'assolvimento dell'obbligo scolastico, che funzionò come tale fino all'istituzione della scuola media unica del 1962. Si voleva evitare infatti che tutto il lavoro didattico realizzato venisse disperso o in una delle post-elementari tradizionalmente funzionanti o a causa dell'abbandono precoce della scuola, come accadeva ricorrentemente²².

In ultima analisi, in entrambe le realtà si procedeva monitorando e modificando costantemente la traiettoria, in base a quanto emergeva dagli esiti e dagli incontri fra tutti gli "attori" coinvolti. Margherita, in specie, si muoveva con la cautela propria dello sperimentatore: «abbiamo pensato – diceva – di organizzare la nostra scuola elementare in modo da sviluppare una metodologia diversa: individualizzare l'apprendimento, introdurre un secondo insegnante nella classe, collaborare con lo psicologo e il medico»²³. Codignola, indiscutibilmente introdotto in materia, esprimeva, forse, un piglio un po' più dirigistico, se pur incapsulato rispetto al passato: tuttavia anche a Firenze i maestri erano due per classe e costanti le verifiche fra di loro e con gli altri colleghi.

Va non di meno considerata la diversa natura giuridica delle due scuole. Scuola-Città Pestalozzi era nata come scuola elementare statale a «differenziazione didattica», ovvero sperimentale. Come tale godeva di ampi margini di autonomia nell'impostazione del lavoro e nella scelta degli insegnanti, incaricati cautamente *ad annum*, tuttavia era sottoposta alla vigilanza del direttore del Circolo didattico di competenza. Era inoltre fiancheggiata da una Fondazione che la sosteneva economicamente, grazie soprattutto ad elargizioni private²⁴. La scuola elementare del Villaggio Italo-Svizzero nacque in-

²² E. e A.M. Codignola, *Il corso postelementare*, in *La Scuola-Città Pestalozzi*, con saggi di aggiornamento, Firenze, La Nuova Italia, 1975, pp. 34-40. Anche tale edizione fu introdotta e curata dalla sola Anna Maria Codignola, data la scomparsa del marito avvenuta esattamente dieci anni prima.

²³ Fondazione Margherita Zoebeli (a cura di), *Paesaggio con figura*, cit., p. 42.

²⁴ «Statuto della Fondazione Scolastica "Giulio Gori" (Patronato delle Scuole-Città Pestalozzi)», in Codignola, *La Scuola-Città Pestalozzi*, cit., pp. 229-230. Nella più volte citata relazione tenuta da Codignola alla SEPEG di Rimini nel 1947, si legge: «Gli apoggi non ci mancarono. Carleton Washburne (fondatore della Scuola di Winnetka, assai noto nella pedagogia contemporanea, allora direttore dell'Ufficio per l'Educazione presso

vece come scuola privata, dunque con meno vincoli normativi e senz'altro maggiore autonomia. Solo nel '53 fu trasformata, dopo lunga attesa come abbiamo accennato, in scuola parificata, ma anche tale fattispecie giuridica le garantiva l'autonoma scelta degli insegnanti e ovviamente quella didattica.

Ulteriori differenze si riscontrano nell'ambientazione delle due realtà scolastiche. Il Villaggio italo-svizzero disponeva di classi ubicate in ex baracche militari, riconvertite, immerse nella natura e disposte in modo da delimitare spazi "privati" e altri in comune, onde favorire le relazioni interpersonali ma anche il raccoglimento. Architettonicamente parlando, era senz'altro più performante di Scuola-Città, sistemata invece in un antico palazzo signorile, su diversi piani e dunque con scale da salire e scendere e stanze molto alte e austere e un'acustica poco idonea alle esigenze scolastiche. Intorno c'era anche qui un ampio giardino, dove i ragazzi potevano recarsi, ma con alcuni divieti per non danneggiarlo, a differenza di Rimini, dove non solo non c'erano restrizioni di sorta, ma si incoraggiavano gli alunni, attraverso attrezzature ginniche, ritenute altrove "pericolose", a vincere paure e incertezze e a mettersi alla prova. È che qui, e già lo abbiamo accennato, tutta l'ambientazione dei diversi padiglioni non era stata frutto della casualità, ma di scelte meditate e discusse, nella consapevolezza che l'organizzazione degli spazi, interni ed esterni, dava un non casuale *imprinting* al lavoro didattico, in senso eterodiretto o di autogoverno: valga l'esempio che il cancello era sempre aperto. E questo è sicuramente un pregio distintivo del Centro riminese, chiamato non a caso "Villaggio" dai ragazzi stessi, perché vi si respirava aria di prossimità.

3. L'altra "Scuola" di Firenze e i rapporti con il CEIS

Prima di passare ad analizzare altri aspetti denotativi del Villaggio poi CEIS, desidero aggiungere che Firenze, oltre che per la Scuola-Città Pestalozzi e la relativa attività didattica sperimentale, si attestò all'avanguardia anche per la riflessione pedagogica di tipo attivistico, e lo fu per molti anni proprio grazie alla casa editrice La Nuova Italia che, come accennato, si affrettò a far tradurre e a pubblicare, oltre ai libri di John Dewey, anche quelli

il Governo Militare Alleato) in una sua occasionale visita comprese subito l'importanza di Scuola-Città, con fine intuizione ne prevede gli sviluppi ulteriori e ne patrocinò l'idea fin dal suo sorgere. Il signor Steinhauslin, console generale svizzero a Firenze e la sua Signora ci furono anch'essi prodighi di assistenza fin dallo inizio. Il facente funzione di provveditore agli studi, un umanista fine e intelligente, Alessandro Setti, ci fu largo di aiuti». In Codignola, *La nostra scuola*, cit., p. 141.

di altri importanti novatori europei: Décroly, Claparède, Ferrière, Piaget e via dicendo. Fu un vero e proprio effluvio di opere, in precedenza o mai tradotte o mai circolate su larga scala, a causa del disprezzo che Gentile riservava ad un tempo alla psicologia, per lui una pseudoscienza e alla metodica, ovvero alla metodologia, che, più che inutile, considerava dannosa, in quanto inibente la ricerca del proprio metodo da parte di ciascun insegnante.

Insomma grazie alla linea editoriale de La Nuova Italia e alla sua già apprezzata collana “Educatori antichi e moderni”, a partire dagli anni Cinquanta fra gli insegnanti prese a circolare, a fronte delle opere di ispirazione personalistica e cattolica, tutta una nuova letteratura di orientamento laico, grazie all’impegno di un dinamico gruppo di giovani studiosi che era venuto formandosi a partire dall’immediato dopoguerra, intorno alla casa editrice e alla rivista “Scuola e Città”, fondata da Ernesto Codignola nella primavera del 1950. Questi giovani, molti dei quali erano all’epoca in erba, si sono in seguito inseriti via via negli ambienti universitari del centro-nord del Paese dove, per mezzo secolo, hanno contrassegnato con le loro opere, di indubbia rilevanza, la pedagogia italiana di orientamento laico-progressista: Franco Cambi ha parlato al riguardo, forse un po’ enfaticamente, ma non del tutto fuor di luogo, di “Scuola di Firenze”²⁵.

Ma chi erano questi giovani studiosi che, a ritmo incalzante, tradussero e introdussero la letteratura straniera d’avanguardia in Italia? Furono, *in primis*, Lamberto Borghi, Francesco De Bartolomeis, Raffaele Laporta, Aldo Visalberghi e poi Gastone Tassinari, Santoni Rugiu e altri ancora, che non sto a citare: studiosi che presero a frequentare ricorrentemente, insieme a Ernesto Codignola ma anche da soli, il Villaggio italo-svizzero e le varie iniziative e i convegni lì organizzati, relazionando e intervenendo nei dibattiti o, addirittura, soggiornandovi a lungo, come ad esempio De Bartolomeis, di cui parlerò presto.

In breve, nell’ambito della vasta operazione di rifondazione pedagogica e didattica che prese avvio nell’immediato secondo dopoguerra, Margherita Zoebeli e il Villaggio sono stati presenti fin dal primo momento, sia a livello sperimentale che a quello teorico, perché il Villaggio italo-svizzero non si limitò a fare soltanto sperimentazione, ma, disponendo di spazi e anche di risorse finanziarie, reperite non senza sforzo e con grande impegno sia in Italia che all’estero, promosse e realizzò incontri, convegni, seminari nazionali e internazionali sui metodi e la didattica, sulla formazione degli insegnanti e degli educatori – a partire da quelli della primissima infanzia – sugli spazi e l’architettura, tutti temi decisivi per inaugurare nuovi percorsi di studio e di didattica, cui intervennero i più grossi nomi del settore, italiani ma

²⁵ F. Cambi, *La “scuola di Firenze”. Da Codignola a Laporta (1950-1975)*, Napoli, Liguori Editore, 1982.

anche svizzeri, francesi, statunitensi, diventando così un fecondo crocevia per l'intercettazione di sempre nuove idee e proposte sia a livello teorico che pratico-sperimentale. In sintesi il CEIS si configurò molto presto, autonomamente e in sintonia con Firenze, quale laboratorio e centro propulsore del rinnovamento pedagogico e didattico in senso attivistico del nostro Paese.

A dimostrazione della sua centralità nel panorama internazionale, basta dire che nel '47 e nel '48 al Villaggio si svolsero ben due incontri SEPEG – *Semaines internationales d'étude pour l'enfance victime de la guerre* – ovvero due seminari internazionali di studio, di ispirazione svizzera, dove convennero pedagogisti, medici, psichiatri, psicologi e assistenti sociali, per discutere delle conseguenze della guerra sui minori. Tali studiosi provenivano di regola dai principali Paesi europei oltre che dagli Stati Uniti e riferivano delle sperimentazioni educative e degli studi che vi avevano luogo. Era uno sguardo largo, una sorta di finestra aperta sul mondo socio-psico-pedagogico, di grande efficacia. A Rimini, alla Settimana SEPEG del '47, intervennero gli esponenti di punta della pedagogia laica italiana, come Ernesto Codignola – che tenne la relazione di apertura – e Lamberto Borghi, fra cui si sviluppò peraltro un assai fertile sodalizio dopo quel primo incontro, avvenuto di persona proprio lì²⁶. Borghi era appena rientrato dagli *States*, dopo l'esilio a causa delle leggi razziali del 1938, essendo di famiglia ebraica.

A Rimini intervenne anche la moglie di Ernesto Codignola, Anna Maria Melli, che parlò con grande efficacia dell'importanza del maestro nella ricostruzione del Paese e di come pertanto occorresse occuparsi della sua formazione. E c'era non di meno Maria Comandini, originaria di Cesena e assistente sociale, moglie del filosofo Guido Calogero, fondatore insieme a Capitini del liberalsocialismo e in stretti rapporti di collaborazione con i Codignola²⁷. Si era recata a Rimini insieme a Cesare Musatti, giovane psicologo all'epoca, poi uno dei nomi di punta del settore nel nostro Paese²⁸, entrambi impegnati nella organizzazione del CEPAS, ovvero della scuola, fondata da Guido Calogero l'anno prima a Roma, per una rinnovata formazione delle assistenti sociali²⁹. C'era non di meno il giovane Aldo Visalberghi, presto uno dei più fini studiosi e conoscitori di Dewey, nonché Carleton Washburne in persona, il noto capo della sottocommissione istruzione delle truppe alleate, notoriamente sostenitore del pensiero deweyano.

²⁶ De Maria, *Lavoro di comunità e ricostruzione civile in Italia*, cit., p. 131.

²⁷ *Ivi*, p. 138.

²⁸ *Ivi*, p. 134.

²⁹ *Ivi*, p. 115 e segg.

Le Settimane riminesi, che di fatto si protraevano per dieci giorni, furono all'origine anche della nascita dei centri medico-psico-pedagogici in Italia. La SEPEG del 1948 riguardò proprio il tema dei "ragazzi difficili". Per la seconda volta, Ernesto Codignola aprì i lavori, parlando dell'attività delle SEPEG in Italia a partire dal 1945 e di Scuola-Città, in merito alla questione trattata³⁰. Già dalla fine del 1947 Codignola aveva annunciato la costituzione di una équipe medico-pedagogica presso la scuola fiorentina³¹. Tuttavia il primo centro è stato promosso proprio al Villaggio riminese, con l'aiuto di neuropsichiatri svizzeri³². Fu rivolto alla popolazione, alle scuole e ai vari enti assistenziali dell'area romagnola, ponendosi anche come laboratorio psicopedagogico e di didattica differenziale all'avanguardia, attraverso cui presto si evidenziò la necessità di interventi e di piani di lavoro individualizzati per tutti gli alunni in genere, per favorirne l'apprendimento³³.

Una sintonia, quella fra Rimini e Firenze, che si cementò ulteriormente nel '48, in occasione della fondazione a Trogen, presso il villaggio Pestalozzi in Svizzera, della FICE, ovvero della *Fédération internationale des communautés d'enfants*, di cui il CEIS e Scuola-Città Pestalozzi furono fra i soci fondatori, con l'assegnazione a Margherita del ruolo di referente per l'Italia³⁴. Di lì a un paio d'anni, nel '50, a Firenze vide invece la luce la prima delegazione CEMEA per iniziativa della già ricordata Margherita Fasolo, mentre, nel '51, due insegnanti del Villaggio si recarono in Francia, per seguire corsi CEMEA, che non tardarono poi ad aver luogo a Rimini a partire dal '54, diretti al personale scolastico di tutta Italia: appuntamento che si rinnovò di anno in anno³⁵. Zoebeli e Codignola erano infatti all'unisono fermamente convinti che occorreva impegnarsi a realizzare tutte le occasioni utili a favorire una più adeguata formazione degli insegnanti, condizione pregiudiziale per la qualità del lavoro didattico e educativo³⁶.

³⁰ G. Pagliazzi, *Il rinnovamento educativo dopo il 1945*, in «Scuola e città», 4-5 (1967), p. 301.

³¹ *Ivi*, p. 300.

³² *Ivi*, p. 131.

³³ Pironi, *Percorsi di pedagogia al femminile*, cit., p. 156.

³⁴ De Maria, *Introduzione. Per una biografia di Margherita Zoebeli*, in Id. (a cura di), *Intervento sociale e azione educativa*, cit., p. 25.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ Così si esprimeva Codignola a Rimini nel '47, durante la Settimana SEPEG: «Gli insegnanti italiani [...] sono impreparatissimi a un compito così arduo. [...] Molti sono apatici e indifferenti e concepiscono la scuola come un mestiere». Cfr.: *Scuola-Città Pestalozzi. Educazione e iniziativa individuale*, in Codignola, *La nostra scuola*, cit., p. 145.

4. Il CEIS come un grembo materno

Il CEIS, come del resto Scuola-città Pestalozzi, divenne nel volgere di alcuni anni meta di “pellegrinaggi” pedagogici di insegnanti italiani e stranieri, interessati a conoscere il lavoro innovativo che vi si svolgeva. Erano due realtà assai note e apprezzate molto più all'estero che in Italia. In particolare Margherita, con grande senso d'ospitalità, accoglieva tutti, incoraggiandoli ad uscire dalla *routine* scolastica e a tentare nuove strade, come accadde dopo un incontro “storico” svoltosi il 2 giugno del '51. In tale data si erano recati al Villaggio alcuni maestri, alla ricerca di nuove vie didattiche, fra cui Giuseppe Tamagnini, Anna Fantini, entrambi marchigiani, Aldo Pettini, fiorentino ed altri sette insegnanti, tutti interessati alle tecniche Freinet, ovvero alle tecniche del maestro francese di Vence, che Margherita Zoebeli aveva conosciuto di persona, al ritorno dalla Spagna nel '38, in compagnia dei bambini sottratti alla cruenta guerra civile che infuriava in quel Paese. L'incontro del 2 giugno 1951 fu all'origine della nascita, dopo pochi mesi, della Cooperativa della Tipografia a Scuola (poi MCE), fondata a Fano il 4 novembre di quello stesso anno, che tenne poi il suo I Congresso, in sostanza fondativo, proprio al CEIS, nel giugno dell'anno successivo, ovvero del 1952, dove intervenne anche Ernesto Codignola, che due anni prima, nel 1950, aveva invitato Freinet a Scuola-Città Pestalozzi, dandone testimonianza sulla rivista da lui fondata e diretta «Scuola e Città». A quel Congresso, al Villaggio, c'erano anche Francesco De Bartolomeis, uno dei più acuti studiosi di problemi educativi del secondo dopoguerra, e Célestin Freinet in persona³⁷.

Già da questi riferimenti non è difficile evincere il posto occupato dal CEIS nel panorama nazionale e in quello internazionale. Il Villaggio Italo-svizzero ha rappresentato una specie di faro che ha attratto studiosi delle teorie pedagogiche e sperimentatori in campo metodologico-didattico, insieme a maestri, a professori di scuola secondaria, realizzando una inedita e assai feconda osmosi. Se ciò è stato possibile, lo si deve senz'altro alla statura pedagogica, politica ed etica di Margherita Zoebeli, la quale ha saputo conferire al CEIS, fin dalla nascita, un *imprinting* del tutto singolare, quello dell'apertura al nuovo, dell'accoglienza e della capacità di promozione. Il CEIS è stato come una sorta di grembo materno senz'altro per i bambini orfani, ma anche per gli insegnanti spaesati e insoddisfatti del loro lavoro, alla ricerca di nuovi stimoli, nonché per i ricercatori e gli studiosi di problemi psico-pedagogici in sede universitaria.

³⁷ De Maria, *Introduzione. Per una biografia di Margherita Zoebeli*, in Id. (a cura di), *Intervento sociale e azione educativa*, cit., p. 26.

Fra i molti meriti del CEIS, almeno tre sono a mio avviso da evidenziare con forza, perché all'origine del rinnovamento del nostro intero sistema scolastico. Mi riferisco in particolare all'attenzione, del tutto antesignana, riservata alla scuola per l'infanzia (3-6 anni), la cui portata educativa era all'epoca completamente sottovalutata in Italia e forse anche per questo poco diffusa e abbandonata all'iniziativa privata, di regola religiosa. Ho fatto prima cenno al prolungato soggiorno di Francesco De Bartolomeis al CEIS. Vi restò infatti per un mese intero, per poter studiare da vicino la singolare organizzazione degli ambienti e il lavoro didattico rivolto ai bambini dai 3 ai 6 anni, quando avvertì che stava aumentando anche in Italia la richiesta di infrastrutture rivolte all'infanzia per effetto dell'ingresso della donna nel mondo produttivo.

Consapevole che i bambini di quell'età avevano caratteristiche peculiari, egli si adoperò affinché la conseguente crescita infrastrutturale non avvenisse sul modello delle scuole esistenti, elementari in testa. Dalla *full immersion* nel Villaggio egli scrisse uno dei suoi libri più belli e utili: *Il bambino dai 3 ai 6 anni e la nuova scuola infantile*, uscito nel 1968, in costanza della legge 444, istitutiva la scuola materna statale, dello stesso anno. De Bartolomeis lo dedicò ad Ernesto Codignola e al suo nipotino Jacopo, ma si profuse in mille ringraziamenti e apprezzamenti per Margherita, e dispose che in apertura ci fosse un ricco *reportage* fotografico – circa quaranta pagine di foto – sulla vita dell'infanzia al CEIS, sugli angoli e i centri di interesse, dentro e fuori delle “baracche”.

Passando a trattare del secondo pregio del CEIS, non si può non indicare come altamente meritorio l'impegno riservato all'accoglienza dei bambini con problemi comportamentali o con qualche disabilità, nelle classi dei cosiddetti normodotati. Nel 1953, l'ho già accennato, vi fu aperto infatti un Centro medico psico-pedagogico, che prefigurò lo schiudersi di nuovi orizzonti per tutti i bambini e i ragazzi con qualche disabilità nel nostro Paese³⁸. Il terzo merito, a mio avviso, riguarda l'aspetto architettonico e il valore riconosciuto all'ambiente in cui i bambini e i ragazzi vivevano per buona parte della loro giornata, su cui non mi dilungo, avendovi fatto via via cenno.

Ciò premesso, non può sorprendere che Margherita ricevesse molti attestati di stima e venisse interpellata per consulenze pedagogiche, didattiche ma anche architettoniche, da diversi Enti locali come Rimini, Empoli e altri ancora, in seguito alla accresciuta necessità di metter mano, a partire dagli anni Sessanta, alla rete di nuovi servizi per l'infanzia³⁹. Merita ricordare che nel 1961, presso la facoltà di Magistero di Firenze, si svolse non a caso un

³⁸ De Maria, *Introduzione. Per una biografia di Margherita Zoebeli*, in Id. (a cura di), *Intervento sociale e azione educativa*, cit., p. 32.

³⁹ *Ivi*, p. 33.

insolito seminario che vide discutere insieme pedagogisti e urbanisti: fra di essi c'era Margherita, accanto a Borghi, De Bartolomeis e all'urbanista Ludovico Quaroni. Un incontro che è diventato storico e che fu giustamente assai pubblicizzato perché ha segnato l'inizio di una collaborazione inedita fra esperti di settori distanti ma convergenti nella costruzione di edifici scolastici più funzionali.

Per Margherita gli anni Sessanta sono stati molto intensi ed anche di grandi soddisfazioni. Si è trattato di un decennio che ha registrato, per molte concause, un interesse davvero esponenziale per la scuola e l'istruzione. Sono gli anni del Centro-Sinistra, a seguito dell'apertura della DC al partito socialista. Periodo non a caso definito "stagione delle speranze", per lo sviluppo legato al *boom* economico e per l'attenzione riservata alla diffusione dell'istruzione a livello popolare. Risalgono infatti a questo decennio le due leggi fino ad oggi in assoluto più importanti: quella istitutiva la scuola media unica e, come accennato, quella istitutiva la scuola materna statale.

Ma, com'è noto, sono stati anche anni di forti e stridenti contrasti fra vecchi e nuovi modelli e stili di vita, un po' in tutti i settori, all'origine, sul finire del decennio, della nota Contestazione studentesca, presto estesasi al mondo del lavoro e a molti, molti altri ambiti: dalla medicina alla magistratura, alla psichiatria, all'arte, allo spettacolo etc. Anche Margherita, com'è noto, ne fu investita e venne pesantemente contestata e qui chiudo la mia analisi, non prima però di raccomandare la lettura degli atti del convegno svoltosi una decina di anni dopo, nel 1979, presso il CEIS in collaborazione, non a caso, con l'Università di Firenze, allo scopo di fare un bilancio sulla scuola attiva. Si tratta di un documento assai importante, perché contiene le riflessioni, a distanza di oltre trent'anni, dei protagonisti della prima ora: Margherita Zoebeli, Lamberto Borghi, Francesco De Bartolomeis, Raffaele Laporta, e ovviamente altri, che si erano uniti via via, nella condivisa battaglia educativa, fra cui Lidia Tornatore, che dal '58 prese la guida di "Scuola-Città Pestalozzi", succedendo a Raffaele Laporta, che l'aveva diretta per cinque anni, a partire dal 1953, dopo che Ernesto e Anna Maria Codignola si erano ritirati⁴⁰.

⁴⁰ L. Borghi, *Introduzione* in Id. *L'educazione attiva oggi: un bilancio critico*, Firenze, La Nuova Italia, 1984. Manca il contributo di Ernesto Codignola, perché si era spento il 28 settembre del 1965.

Margherita Zoebeli e il Movimento di Cooperazione Educativa in Italia nel secondo dopoguerra

Anna D'Auria

Introduzione

Il Movimento di cooperazione educativa (MCE) ha un profondo rapporto con Margherita Zoebeli. È grazie a lei che a giugno del 1951 si incontrarono al CEIS Aldo Pettini, Anna Fantini, Giuseppe Tamagnini, Rino Giovannetti che pochi mesi dopo, insieme ad altri insegnanti, nella città di Fano dettero vita formalmente alla Cooperativa della tipografia a scuola (CTS), trasformata nel 1958 in MCE.

I pionieri del MCE condividevano con Margherita Zoebeli le stesse domande sul destino dell'Europa e dell'umanità dopo l'esperienza del nazismo e del fascismo. Soprattutto, con lo stesso fervore educativo, lavoravano a un comune progetto: ricostruire socialmente e moralmente il Paese attraverso un'educazione emancipatrice come primario strumento di progresso sociale e di pace, secondo le esigenze democratiche della nascente Costituzione. Ma per realizzare questo c'era bisogno di un ripensamento radicale delle istituzioni educative e scolastiche, della relazione educativa, del ruolo dell'insegnante.

1. Gli anni difficili del dopoguerra

L'esperienza del fascismo e poi della guerra avevano prodotto danni enormi a una scuola già prima profondamente classista. Nel dopoguerra la scuola italiana versava in condizioni difficilissime per la diffusa povertà materiale e il bassissimo livello di scolarizzazione. Nel 1951 solo il 44% dei bambini al sud e nelle isole conseguiva la licenza elementare. Al nord non superavano il 71%¹.

¹ Fonte: Elaborazione su dati Istat, Serie Storiche, Istruzione, Tav. 7.1. Si segnala:

Dopo aver fatto della scuola e degli insegnanti strumenti di propaganda dell'ideologia fascista, caduto il regime, continuava a permanere scarsissima attenzione e cura alla formazione professionale degli insegnanti. Nell'immediato dopoguerra, infatti, la preoccupazione prevalente fu quella di epurare i programmi e l'editoria scolastica dagli elementi di autorappresentazione del regime fascista. E i tentativi di Carleton Washburne, commissario di governo alleato per l'istruzione, di introdurre anche elementi dell'attivismo deweyano, non trovarono consenso presso «[...] i ministri italiani, liberali di formazione idealistica, che concordavano solo sul tema della fascistizzazione e sul ripristino della "libertà ideale delle nostre aule", ma erano poco sensibili alle nuove esigenze sociali e culturali [...]»²

Pertanto, l'impreparazione degli insegnanti, la loro subordinazione ai propri superiori e al ministero, e una struttura scolastica fortemente autoritaria fecero sì che i programmi del 1945 di Washburne restassero prevalentemente disattesi e nelle aule si continuasse con un insegnamento direttivo, passivizzante e fortemente selettivo.

Nel 1947 Dina Bertoni Jovine scriveva: «è passato il fascismo, è passata la guerra, si sta svolgendo sotto i nostri occhi una delle epoche più intricate e tragiche che la storia ricordi ma la scuola non vede, non ode, non partecipa».³

A ostacolare il rinnovamento della scuola non era soltanto l'idealismo pedagogico, ma anche lo scetticismo espresso dalle stesse forze democratiche che rifuggivano qualsiasi sperimentazione, lasciando alla sola retorica pubblica il discorso sull'educazione e, come scrisse Codignola a Zoebeli a gennaio 1950, senza nessuna partecipazione effettiva e sincera a problemi concreti della vita sociale, ma indifferenza e scetticismo e aridità del cuore.

«In un tale clima nella scuola di Stato non c'era spazio per diversità, differenze e divergenze: non vi era per i docenti, fin dagli anni venti piegati in un atteggiamento subalterno al potere dominante, e ancor meno di conseguenza vi era per i discenti. La scuola italiana era pervasa da un oscurantismo conservatore e, specie alle elementari, era gravata da un forte clima confessionale [...]»⁴.

In questa fase, infatti, fu molto presente l'orientamento pedagogico degli intellettuali cattolici che già alla vigilia della liberazione nel Codice di Ca-

https://seriestoriche.istat.it/index.php?id=1&no_cache=1&tx_usercento_centofe%5Bcategoria%5D=7&tx_usercento_centofe%5Baction%5D=show&tx_usercento_centofe%5Bcontroller%5D=Categoria&cHash=1b020e5419ca607971010a98271e3209, ultimo accesso : 16 novembre 2023.

² A. Santoni Rugiu, *Storia sociale dell'educazione*, Milano, Principato Editore, 1979, p. 667.

³ D.B. Jovine, *Storia della didattica*, Roma, Editori Riuniti, 1976, p. 57.

⁴ R. Rizzi, *Dare di sé il meglio. La pratica educativa di Anna Marcucci Fantini*, in «Quaderni del Consiglio regionale delle Marche», 32 (2001), p. 18.

maldoli posero i valori cristiani alla base di ogni discorso educativo e affermarono l'impossibilità di una scuola laica in quanto "scuola incompleta e programmaticamente deficiente".

Su questo sfondo politico-pedagogico, carente sul piano di un progetto educativo laico per la formazione sociale e democratica del cittadino e su quello della riflessione e ricerca per la messa a punto di pratiche didattiche antiautoritarie, si svilupparono «[...]spinte esterne dei gruppi democratici di insegnanti, in gran parte provenienti dalle fila della resistenza o dell'antifascismo militante, che chiedevano invece una revisione più radicale dei presupposti pedagogici tradizionali»⁵.

Riconoscevano all'educazione e alla scuola una precisa funzione sociale di emancipazione alla cui base c'era, e resta da rivendicare ancora oggi con forza, l'individuazione forte del nesso tra educazione e democrazia. Erano insegnanti, educatori, docenti universitari che, animati da una forte passione educativa e impegno politico-sociale, indipendentemente da interventi burocratico-amministrativi che cadevano dall'alto, si impegnarono per costruire dal basso, a partire dalla scuola, nuove forme di convivenza civile, lavorando a mutamenti fattibili nelle condizioni date, con sperimentalismo e spirito di ricerca per una didattica capace di produrre una trasformazione materiale della vita della classe e delle attività d'insegnamento.

«Era come se dopo il fascismo e la guerra, così come era accaduto alla vigilia dell'indipendenza della patria, si avviasse una redenzione civile e politica della comunità nazionale, prendendo le mosse proprio dall'infanzia»⁶.

In questo clima di entusiasmo, nel periodo immediatamente successivo alla Liberazione, nacquero i convitti-scuola della Rinascita in diverse città italiane: a Roma l'esperienza di Scuola viva di Carmela Mungo; a Firenze Scuola-città Pestalozzi di Ernesto e Anna Maria Codignola; a Rimini il Centro Educativo Italo-Svizzero di M. Zoebeli; i primi nuclei dei Cemea e a Fano la Cooperativa della tipografia a scuola. Minoranze pedagogiche che negli anni successivi crebbero dentro e insieme alle lotte per l'emancipazione delle classi subalterne e alla nascita di movimenti sociali per i diritti, prepararono dal dopoguerra il terreno politico-pedagogico e culturale per la stagione delle grandi riforme della scuola.

⁵ Santoni, *Storia sociale dell'educazione*, cit., p. 667.

⁶ C. De Maria, *Lavoro di comunità e ricostruzione civile in Italia - Margherita Zoebeli e il Centro educativo italo-svizzero di Rimini*, Roma, Viella, 2015, p. 128.

2. Il ruolo del CEIS nella nascita della CTS

M. Zoebeli e il CEIS rappresentarono un elemento di forte impulso e interscambio di esperienze per questi movimenti autonomi che si incontravano a Rimini nella comune ricerca socio-pedagogica e didattica mettendosi in relazione anche con quanto c'era di più innovativo all'estero: negli Stati Uniti (nel '49 era stato tradotto in Italia "Democrazia ed educazione" di J. Dewey), in Francia e Svizzera, dove era già stato avviato un lavoro di riflessione per la modernizzazione della scuola.

Formata all'università sui metodi della scuola attiva, Zoebeli arrivata a Rimini trovò la preparazione degli insegnanti molto arretrata: privi di una cultura del lavoro di gruppo, non ponevano attenzione alla conoscenza del bambino e alla riflessione sulle pratiche didattiche limitandosi ad una passiva obbedienza. Fu anche per permettere loro di vivere esperienze formative significative che organizzava al CEIS incontri con altri insegnanti, educatori che sperimentavano pratiche didattiche nuove.

Prese subito contatti con Scuola-Città Pestalozzi, dove nel 1950 fu ospite Célestin Freinet; con l'esperienza di Scuola viva a Roma di Carmela Mungo che con la Zoebeli organizzò uno scambio tra alunni per tre giorni; con il primo nucleo dei CEMEA italiani, di cui ospitò i corsi di formazione dal 1950 e per i successivi 10 anni. E nel 1951 accolse un incontro tra gli insegnanti che dopo pochi mesi dettero vita alla CTS.

«Ci fu un tempo in cui Margherita Zoebeli fu uno dei fuochi della pedagogia italiana. Ernesto Codignola e Lamberto Borghi, i caposcuola della pedagogia laica del dopoguerra, andavano a incontrare presso di lei, nel Centro Educativo Italo-Svizzero, nel "Villaggio" dei suoi bambini, personalità della pedagogia europea; Francesco De Bartolomeis raccoglieva nella sua scuola materna le esperienze che avrebbe racchiuso in uno dei suoi più bei libri; Bogdan Suchodolski faceva tappa da lei nei suoi viaggi italiani; Célestin Freinet veniva al CEIS dalla sua Vence a presiedere con Giuseppe Tamagnini gli incontri degli aderenti al Movimento di Cooperazione Educativa [...]»⁷.

Giuseppe Tamagnini è stato uno dei pionieri del MCE. Insegnante di tirocinio di Fano aveva saputo da Ernesto Codignola (come racconta Zoebeli nell'intervista rilasciata a Laporta) che a Rimini era in atto un'esperienza pedagogica innovativa, così portava al CEIS le sue studentesse dell'Istituto magistrale per il tirocinio.

Tamagnini era alla ricerca di pratiche che potessero porsi su una linea di coerenza con le teorie educative da lui condivise. Constatava la forte arre-

⁷ R. Laporta, in Fondazione Margherita Zoebeli (a cura di), *Paesaggio con figura. Margherita Zoebeli e il Ceis. Documenti di una utopia*, Rimini, Edizioni Chiamami Città, 1998, p. 10.

tratezza dell'insegnamento nella scuola italiana centrato sulla passiva ripetizione dei contenuti, la separazione e gerarchia tra i saperi teorici e le attività manuali, l'assenza di spazi (per l'uso della parola), l'espressione della creatività, del corpo, della dimensione sociale.

Dalla lettura di una citazione in un'opera di Aldo Agazzi seppes dell'esistenza a Cannes di una scuola popolare, per opera di un maestro che aveva introdotto nella classe nuove tecniche quali la tipografia, il giornalino, la corrispondenza, il testo libero, il calcolo vivente...

Freinet definiva queste pratiche didattiche 'tecniche di vita' perché ispirate al rispetto della libertà e creatività dei bambini e imperniate in ogni loro articolazione su rapporti di cooperazione e solidarietà tra bambini e tra bambini e insegnante. Dal primo contatto epistolare con il maestro francese, Tamagnini ebbe il permesso di riprodurre il complessino tipografico e cominciò le prime esperienze di sperimentazione con due maestri: Rino Giovanetti di Pesaro e Anna Marcucci Fantini di Fano. Con quest'ultima curò la pubblicazione ad aprile 1951 del primo giornalino scolastico italiano "La Tratta".

«Dal momento che Tamagnini aveva portato già più volte le sue allieve a visitare l'esperienza educativa del Villaggio Italo-Svizzero (isolato esempio di 'educazione attiva'), prende contatto con la sua direttrice, Margherita Zoebeli e le propone di organizzare a Rimini nel suo Centro un primo incontro dimostrativo. Trova subito un assenso partecipato da parte della Zoebeli, la quale già negli anni 30 aveva avuto modo di conoscere il Freinet (che nella sua scuola di Vence l'aveva ospitata con alcuni bambini spagnoli, figli di profughi fuggiti dalla guerra civile iberica)»⁸.

L'incontro si tenne il 2 giugno 1951 e vi parteciparono, oltre a Tamagnini, Margherita e al personale del CEIS, insegnanti provenienti da diverse parti d'Italia.

Aldo Pettini, che aveva saputo dell'iniziativa da Marina Manzoni, insegnante del CEIS incontrata a uno stage CEMEA, così racconta di quell'incontro: «[...] mi giunse notizia che al CEIS ci sarebbe stato un incontro per discutere di corrispondenza e dei giornali scolastici. Ignoti i nomi dei partecipanti. Mi precipito, conosco Margherita Zoebeli con alcune sue insegnanti. C'era anche un signore, il prof. Tamagnini con altri tre colleghi: stanno maneggiando uno strano affare: la pressa Freinet (nome per me nuovo) con cui stampavano paginette»⁹.

⁸ R. Rizzi, *L'ideale e l'impegno, Giuseppe Tamagnini pioniere pedagogico della Cooperazione Educativa in Italia*, in «Quaderni del Consiglio Regionale delle Marche», XXV/ 33 (2020), p. 105.

⁹ A. Pettini, *Origini e sviluppo della Cooperazione Educativa in Italia. Dalla CTS al MCE*, Milano, Emme edizioni, 1980, p. 17.

In quella giornata vennero mostrati da Giovannetti e Fantini i lavori realizzati nelle loro classi: il testo libero, la messa a punto collettiva, la composizione e la duplicazione del giornale scolastico con il complessino tipografico. Soprattutto si discusse delle finalità educative che queste nuove tecniche didattiche intendevano perseguire e promuovere.

«[...] Era un gruppo di pionieri che, entusiasticamente, muoveva alla conquista di terre nuove, trovando non tanto la “dottrina” dell’educazione nuova, in qualche modo conosciuta, quanto il tanto desiderato “che cosa” e “come fare”»¹⁰.

Alla fine di quella giornata un comitato composto da Giuseppe Tamagnini, Aldo Pettini, Anna Fantini, Rino Giovanetti, Lidia Biagini e Marina Manzoni decise di gettare le basi per dar vita a una cooperativa di insegnanti, organizzare una vasta rete di corrispondenze scolastiche; raccogliere materiale e stamparlo per dividerlo con gli altri; redigere un bollettino mensile e preparare un incontro a Firenze che si tenne lo stesso mese a Scuola-Città Pestalozzi.

Grazie al CEIS, era nata la Cooperativa della tipografia a scuola che pochi mesi dopo trovò formale costituzione a Fano. A giugno dell’anno successivo si tenne sempre al CEIS il primo congresso associativo e Pettini racconterà che Margherita in quell’occasione si occupò anche del vitto e dell’alloggio «dando concreta testimonianza di cosa sia una comunità educativa»¹¹.

A questo congresso erano presenti Freinet, Ernesto Codignola, Raffaele Laporta, gli insegnanti del CEIS, altri provenienti da diverse città italiane, direttori didattici, educatori dei CEMEA. Fu allestita, a cura di Margherita, un’esposizione dei materiali della tipografia, dei giornalini scolastici e si colse l’occasione per attivare pratiche di corrispondenza e formare gruppi di lavoro nazionali.

3. Il valore delle pratiche cooperative

Sin dal primo incontro Margherita Zoebeli e i pionieri della CTS si ritrovarono nel rifiuto di un insegnamento direttivo, di una didattica centrata sul lavoro individuale-competitivo, sul ricorso a un’unica fonte erogatrice di sapere: il maestro e il libro, sul circuito lezione frontale-libro-verificavoto, ma anche sulle porte e i cancelli chiusi delle aule e degli edifici scolastici. E riconobbero nelle tecniche antiautoritarie di Freinet una precisa funzione sociale: porre la cooperazione come dimensione fondamentale della

¹⁰ *Ivi*, p. 20.

¹¹ *Ivi*, p. 29.

vita della classe, libera da ogni forma di dominio e alienazione per lo sviluppo di una coscienza democratica, non solo nei bambini, ma anche negli insegnanti.

«Il fine posto dalla CTS è di far comprendere non tanto l'uso meccanico del complessino o dello schedario, quanto l'onda di umanità che attraverso di essi può scaturire nella scuola»¹².

Il testo libero, la biblioteca di classe, la corrispondenza, il ruolo dei materiali organizzati dal maestro, gli spazi di parola, di decisione e di responsabilità garantiti dall'organizzazione cooperativa della classe permettono di realizzare rapporti sociali collaborativi, autonomia personale, la co-costruzione delle conoscenze come bene comune. Pratiche che si fanno implicitamente curricolo perché portatrici di una determinata visione e concezione del mondo: democratica, solidale, inclusiva.

Zoebeli definì l'incontro con i pionieri della CTS un incontro fortunato perché basato sull'adesione agli stessi principi educativi che Tamagnini presentò nella relazione che fece a giugno 1952 in apertura al primo congresso della CTS che Zoebeli ospitò a Rimini e che ancora oggi costituiscono il comune terreno di impegno e di cooperazione tra il CEIS e il MCE.

– L'esigenza di un insegnamento individualizzato a partire dal mondo del bambino, di ogni bambino, riconoscendone la dignità culturale, la storia personale, i bisogni formativi in un orizzonte pedagogico intenzionalmente interculturale.

– La necessità di partire dalla sua esperienza diretta e concreta, dal suo rapporto con il contesto allargato di vita dentro e fuori dalla scuola, ponendo sempre in un rapporto diretto contenuti e atti operativi. L'operatività è posta come elemento fondamentale dell'apprendimento per imparare agendo e ritenuta condizione imprescindibile per sviluppare l'autonomia che per Zoebeli era non solo necessaria a rinforzare l'identità del singolo, ma a metterlo fattivamente in condizione di poter partecipare attivamente al funzionamento della democrazia.

– L'attenzione al valore educativo dello spazio, che Margherita chiamava 'spazio amico', come mediatore delle relazioni, della socialità e del fare insieme.

Infatti l'aula, sempre spaziosa, offre diversi angoli: l'angolo della pittura, quello delle costruzioni, l'angolo delle bambole, quello dei racconti o delle favole e così via. Alle pareti, sempre facilmente raggiungibili dai piccoli, sono appoggiati gli scaffali che contengono libri illustrati e materiale vario. Sono appesi gli strumenti di sonorizzazione e di ritmica, i cerchi colorati, eccetera. Lungo una delle pareti è sistemata una grande lavagna, bassa e ac-

¹² *Ivi*, p. 71.

cessibile ai piccini. [...] Sia i tavoli che le seggioline sono facilmente trasportabili da parte dei bambini e permettono così la trasformazione rapida dell'aula ora in sala libera per la rappresentazione e la drammatizzazione, la ritmica o il gioco collettivo, ora in ambiente debitamente sistemato secondo i bisogni dettati da una certa attività organizzata¹³.

– L'organizzazione cooperativa della classe per costruire democrazia per mezzo della democrazia; per sperimentare se stesso in funzione di se stesso, ma anche della collettività (cfr. Zoebeli) e «permettere a ognuno di diventare membro cosciente di un collettivo nel quale, per non perdersi, la sua individualità risulta sublimata nella conquista di un valore superiore che dà al ragazzo coscienza sociale, senso di responsabilità, capacità critica, spirito di solidarietà, in una parola maturità umana»¹⁴.

A essere condivisa, fu soprattutto la profonda convinzione che si potesse promuovere cambiamento a partire dalla scuola dove a contare non erano i programmi ma gli insegnanti. Da qui la centralità della formazione. Una formazione al mestiere di insegnante per mettere al centro la dimensione riflessiva, la ricerca, per connettere teoria e pratica, discipline, per individuare trasversalità, per operare la mediazione tra i saperi formali e il soggetto che apprende, considerando i saperi e la conoscenza un patrimonio condiviso e territorio di incontri tra gli esseri umani.

Altri punti di comune riflessione e sperimentazione furono: il valore del tempo pieno come preciso progetto educativo; il rapporto scuola-territorio (lo slancio innovativo del CEIS nel rapporto con il territorio ha aperto la strada all'impegno nella stessa direzione di Bruno Ciari a Bologna, Fiorenzo Alfieri a Torino, Mario Lodi a Piadena); la necessità di investire sulla dimensione internazionale dell'azione politico-pedagogica (che è alla base della stessa nascita del CEIS), per condividere le finalità dell'educazione, promuovere scambi, contaminazioni tra le ricerche pedagogiche nei vari paesi.

Ma soprattutto, quello che ha caratterizzato l'incontro tra Margherita Zoebeli e i pionieri del MCE fu lo spirito pionieristico e una militanza in cui non c'era soluzione di continuità tra la vita professionale e quella privata. Un impegno educativo pieno, consapevolmente centrato su un uso politico della professionalità per una pedagogia dell'emancipazione e la costruzione di un sistema educativo e una scuola capaci di pensarsi, di sperimentare, mettersi in ricerca, per farsi presidi di democrazia.

¹³ Fondazione Margherita Zoebeli (a cura di), *Paesaggio con figura*, cit., pp. 29-30.

¹⁴ G. Tamagnini, *Relazione generale*, Rivista Cooperazione Educativa, II/10-11 (1953), p. 3.

4. Per una pedagogia della speranza

È quanto mai significativo ripercorrere oggi la storia di queste minoranze educative nate sulle macerie della II guerra mondiale in un presente in cui altre rovine attraversano il nostro tempo: disuguaglianze, povertà culturale ed educativa, abbonamenti e insuccesso formativo, individualismo, populismo; competitività e irresponsabilità sociale avendo sullo sfondo le guerre, la crisi climatica, le differenze tra i tanti sud e nord del mondo.

Come allora è forte il bisogno di un impegno cooperativo, determinato e tenace per promuovere un'educazione liberatrice.

«L'essenza più profonda della democrazia sta nella liberazione delle intelligenze dei nostri ragazzi e nella partecipazione piena ed attiva di questa a tutte le attività sociali della scuola [...]. L'importanza, in definitiva, non è che il fanciullo abbia imparato prima o dopo a fare una certa cosa, o che sappia fare più o meno certe cose. L'importante è che esso sia libero intellettualmente e socialmente e che poco o niente abbia da spartire col conformismo, con la passività e l'inerzia mentale, con la grettezza morale, l'immaturità sociale che caratterizza gran parte del nostro popolo»¹⁵.

Cambiata la scuola, cambiati i contesti e nonostante gli anni trascorsi dallo scritto di Ciari, l'emergenza educativa è la stessa di allora e, come allora, chiama educatori, insegnanti, docenti universitari a costruire le condizioni pedagogiche per andare oltre il presente e guardare al futuro, abbandonando ogni fatalismo, ogni rassegnazione per inserirsi attivamente e responsabilmente nel corso della storia. Margherita parlava di 'un'educazione progressiva', capace di andare controcorrente rispetto alla società per costruire un futuro non di ripetizione ma alternativo.

Negli ultimi decenni, nelle società neoliberiste, è stato chiesto alla scuola prevalentemente di garantire l'acquisizione di competenze funzionali alla promessa di successo economico del soggetto e all'andamento delle esigenze del mercato del lavoro. La conseguenza è stata la mancata cura di dimensioni più ampie dell'essere che sono alla base del vivere societario democratico: la capacità di relazionarsi con gli altri, con apertura al dialogo e al confronto; il sentirsi parte di un collettivo e lo sviluppo di consapevolezza emozionale; la curiosità e l'esercizio della critica, insieme all'interesse per la conoscenza e l'apprendimento; l'acquisizione di un'etica pubblica e la motivazione ad agire per trasformarsi e trasformare il mondo. Proprio quelle dimensioni dell'essere sulle quali invece Zoebeli e gli insegnanti MCE ponevano (e pongono) come finalità del loro impegno educativo, ma che la scuola fatica a riconoscere e a sviluppare. Da tempo le politiche scolastiche non affrontano

¹⁵ B. Ciari, *Tecniche e valori*, in Pettini, *Origini e sviluppo della Cooperazione Educativa in Italia. Dalla CTS al MCE*, cit., pp. 96-97.

il problema dell'esclusione, della dispersione esplicita, di quella implicita che vede anche quanti arrivano al successo scolastico privi delle competenze di base per inserirsi in modo attivo nella società e hanno delegato ai professionisti del disagio e al loro sguardo tecnico-medicalizzante la risoluzione dei problemi di quanti non si conformano ai ritmi, alle modalità di un fare scuola riproduttivo, ai risultati standardizzati, etichettando e categorizzando bambine e bambini. A prevalere è per lo più il 'paradigma terapeutico' che riconduce la maggior parte dei problemi dei soggetti a scuola a cause interpretabili solo in modo clinico, senza assumere la complessità di ogni persona e dell'azione educativa. In questa logica la soluzione è diventata il 'curare per adattare' piuttosto che intervenire sulle condizioni strutturali e pedagogiche, sui mezzi per permettere alla scuola di assumere la presa in carico del progetto di vita di ognuno, favorendone l'espressione della soggettività, delle potenzialità, emancipandolo dai condizionamenti. È la cura del contesto, nella sua accezione più ampia, a rappresentare la struttura che accoglie o respinge, che valorizza o seleziona, che emancipa o conferma e amplifica le differenze socioculturali di partenza. Contesto da intendere come curriculum implicito, che occupa lo spazio più significativo della relazione educativa, con un forte valore simbolico perché portatore di modelli e teorie dell'apprendimento, di una precisa visione di scuola e società, concezione del mondo.

In questa fase storica in cui sembra esserci un pensiero debole sulla scuola e l'educazione occorre rivendicare una pedagogia che pensi alla persona, al cittadino in tutte le sue dimensioni di vita, come soggetto ecologico, incrocio di relazioni significanti e di culture. L'impegno per un'educazione democratica è la più significativa controargomentazione alle spinte regressive, conservatrici e autoritarie che nel nostro tempo mettono sempre più a rischio, non solo la felicità dei singoli, ma la coesione sociale e la stessa democrazia. I decisori politici, gli insegnanti, gli educatori, ma anche i genitori e tutta la società civile sono chiamati a ripensare in modo radicale il loro ruolo; hanno responsabilità ineludibili riguardo alla costruzione di un futuro possibile, di una società aperta a partire dal riconoscere la centralità dei servizi educativi e della scuola, dell'opera educativa e dei valori che deve abitarli, del mestiere di educatore e insegnante. I luoghi e i soggetti che si occupano di educazione hanno un ruolo fondamentale nel costruire le basi di un diverso modello di convivenza ponendo come asse educativo la formazione del cittadino del mondo, che vive e agisce nella consapevolezza delle interdipendenze, interconnessioni tra sé e gli altri, tra popoli, specie viventi.

Soprattutto, come fecero Margherita Zoebeli e i pionieri di MCE, occorre assumere su di sé e sul proprio mestiere di insegnante il ruolo decisivo nel-

l'essere parte determinante del cambiamento da intraprendere per contribuire alla rinascita democratica del Paese e per un nuovo umanesimo.

La loro è stata una pedagogia della speranza alla quale ispirare l'impegno politico-pedagogico in questo XXI secolo, avendo chiaro che nessuna educazione, nessuna pedagogia è possibile senza sperare nel cambiamento. Senza utopia.

«Il socialismo oggi, per me, non dovrebbe essere cambiato per niente. Non parlo di politica, parlo della società socialista che vuole eguaglianza per tutti, uguale possibilità di sviluppo di tutti i cittadini. L'ideale socialista non mi sembra cambiato, e oltre tutto credo che avremo la pace nella società solo attraverso l'educazione e non attraverso le armi. Noi educatori dovremmo trovare tutti i mezzi, tutte le metodologie per educare l'uomo alla comunicazione, alla cooperazione, alla tolleranza. Ci credo all'educazione»¹⁶.

¹⁶ Zoebeli, Dialogo radiofonico di Michele Gulinucci in Fondazione Margherita Zoebeli (a cura di), *Paesaggio con figura*, cit., p. 51 seg.

PARTE SECONDA

Margherita Zoebeli e il rinnovamento
delle istituzioni educative

L'evoluzione del giardino d'infanzia di Margherita Zoebeli in prospettiva locale, nazionale e transnazionale (1946-1968)

Dorena Caroli

Premessa

Questo articolo si propone di ricostruire alcuni aspetti della storia del giardino d'infanzia fondato nel 1946 da Margherita Zoebeli. Si è trattato di un'istituzione assai particolare nella storia dell'educazione prescolastica non solo per la tipologia di bambini che vennero originariamente accolti ma anche per il cambiamento delle attività che subì nel periodo compreso fra il 1946 e gli anni Ottanta; in questo arco di tempo, la denominazione stessa di giardino d'infanzia fu cambiata dapprima in scuola materna poi in scuola dell'infanzia.

Il processo di cambiamento delle attività svolte dai bambini sarà ricostruito a partire dalla documentazione originale e di quella dell'UNESCO conservata nel Fondo d'archivio di Margherita Zoebeli¹; l'UNESCO patrocinò infatti la *Fédération Internationale des Communautés d'Enfants* (FICE) di cui il giardino d'infanzia riminese fece parte dal 1948. Dagli anni del dopoguerra alla fine degli anni Sessanta, infatti, nell'organizzazione interna di questa istituzione confluirono diversi elementi riconducibili da un lato al modello tedesco del *froebelismo* diffuso nelle istituzioni educative prescolastiche, dall'altro alle innovazioni maturate grazie al confronto diretto con gli specialisti del tempo oppure alla lettura delle loro opere; queste ultime permisero a Margherita Zoebeli di introdurre elementi nuovi nella sua attività a mano a mano che le categorie di bambini accolti cambiarono nel corso degli anni. Peraltro, per cogliere il fenomeno della circolazione di idee nelle

¹ Archivio Margherita Zoebeli, in seguito AMZ, Biblioteca Gambalunga di Rimini. L'autrice ringrazia la dott.ssa Mara Sorrentino per il reperimento di numerosi materiali rari e preziosi. Avvertenza: le relazioni di Margherita Zoebeli conservate nel suo Archivio senza titolo sono state indicate con l'incipit. In base ai riferimenti del contenuto, è stato possibile datare le relazioni, spesso sprovviste di data.

istituzioni prescolastiche (oggi definite come sistema integrato 0-6 oppure come ECEC system), l'approccio di ricerca transnazionale si rivela particolarmente efficace poiché permette di far luce sulle dinamiche della loro trasformazione².

La figura di Margherita Zoebeli e la sua attività del Centro Educativo Italo-Svizzero sono stati oggetto di numerosi studi autorevoli avviati soprattutto dopo la scomparsa della pedagogista svizzera avvenuta nel 1996³. La sua biografia è singolare, a cominciare dai suoi anni di apprendistato come educatrice nei campi estivi che organizzò per i figli di esuli e disoccupati socialisti in Svizzera grazie al supporto del Soccorso Operaio Svizzero; nel 1938 durante la guerra civile spagnola portò in salvo cento bambini da Barcellona fino alla spiaggia di Sète in Francia, ove organizzò una casa-colonia⁴. Arrivò a Rimini il 17 dicembre 1945 con un'équipe del Soccorso Operaio Svizzero formata da Barbara (Deborah) Seidenfeld Stratiesky (che sarebbe diventata l'economa del CEIS), dall'architetto Felix Schwarz (1917-2013), che si occupò di sistemare le baracche prefabbricate in legno nell'anfiteatro romano e, infine, da un quarto componente, Alberto Panizzi, di origine italiana residente a Zurigo⁵.

² D. Caroli, *Day Nurseries in Europe in the Nineteenth and Twentieth Centuries: The Challenge of the Transnational Approach*, in E. Roldán Vera and E. Fuchs, Palgrave (eds.), *The Transnational in the history of Education*, London, 2019, pp. 69-100; Ead., *Introduction*, in D. Caroli (a cura di), *History of Early Education Institutions in Europe from WWII until the Recent Reforms*, Bologna, Clueb, 2022, pp. 7-19.

³ Questa ricerca si basa sugli studi pionieristici di C. De Maria (a cura di), *Intervento sociale e azione educativa. Margherita Zoebeli nell'Italia del secondo dopoguerra*. Atti del Convegno tenutosi al Centro Educativo Italo-Svizzero (Rimini, 7 maggio 2011), Bologna, Clueb, 2012; Id., *Lavoro di comunità e ricostruzione civile in Italia. Margherita Zoebeli e il Centro educativo italo-svizzero di Rimini*, Roma, Viella, 2015; G. Sapucci, *Breve storia di Margherita Zoebeli*, in L. Campioni e F. Marchesi (a cura di), *Sui nostri passi. Tracce di storia dei servizi educativi nei Comuni capoluogo dell'Emilia Romagna*, Parma, Edizioni Junior, 2014, pp. 449-452; Id., *L'esperienza del CEIS dopo Margherita Zoebeli*, in L. Campioni e F. Marchesi (a cura di), *La strada maestra. Tracce di storia delle scuole comunali dell'infanzia nei Comuni capoluogo dell'Emilia-Romagna*, San Paolo D'Argon (BG), Zeroseiup, 2018, pp. 72-80.

⁴ Fu in quell'occasione che Zoebeli conobbe C. Freinet a Vence, si veda il capitolo "La comunità educativa di Margherita Zoebeli: il CEIS di Rimini", in T. Pironi, *Percorsi di pedagogia al femminile. Dall'unità d'Italia al secondo dopoguerra*, Roma, Carocci, 2014, p. 162.

⁵ Si vedano De Maria, *Introduzione. Per una biografia di Margherita Zoebeli*, in De Maria (a cura di), *Intervento sociale e azione educativa*, cit., pp. 1-39 e T. Pironi, *Per una pedagogia dell'utopia concreta: la comunità educativa di Margherita Zoebeli*, Ivi, pp. 39-58.

La presenza dell'architetto Felix Schwarz fu importante in quanto questi condivise con Margherita Zoebeli la proposta di organizzare le baracche di legno trasportate dalla Svizzera, creando dei cluster ovvero delle unità architettoniche separate, disposte sulla parte non scavata dell'anfiteatro romano. La loro sistemazione non doveva ricordare un campo di concentramento, come ha ricostruito Monica Maioli: «Ci sembrava che la disposizione dovesse assumere un valore educativo favorendo la formazione di gruppi autonomi; allo stesso tempo ci voleva un posto dove questi gruppi si potessero riunire. Come nella città c'è la piazza, così nel villaggio c'è la piazzetta. Le aule come le case hanno il proprio giardino e il proprio terreno intorno. Felix Schwarz traduce questi obiettivi con una disposizione delle tredici baracche di legno in grado di creare dieci ambiti spaziali distinti: spazi in sequenza, che si aprono e si chiudono agli sguardi o alla percorrenza, spazi diversi per dimensione, forma, vegetazione, affacci delle baracche, vedute urbane»⁶.

La visione dello spazio di Schwarz era congeniale anche ai principi della pedagogia attiva della comunità di bambini che si venne configurando con lo scorrere degli anni. Mentre progettava il CEIS, Schwarz si confrontò anche con il giovane Aldo van Eyck (1918-1999), suo collega olandese dell'Università a Zurigo, che realizzò degli spazi gioco nella città di Amsterdam negli anni Sessanta. Come emerge dallo studio di Anna Lambertini, anche per Eyck l'esperienza del *kindergarten* era stata importante e, per tale motivo, condivise le sue riflessioni innovative con l'amico fraterno Schwarz⁷. La particolare dislocazione delle 13 baracche del CEIS, che si aprivano all'esterno sul giardino circostante e più in generale alla città e alla comunità riminese, contribuiva a realizzare la concezione di scuola-comunità, favorendo anche le attività comunitarie all'esterno, all'aria aperta.

Arrivata a Rimini alla fine del 1945, grazie al contributo di due organizzazioni svizzere (Dono svizzero e Soccorso Operaio), nei primi mesi del 1946, Zoebeli organizzò il centro sociale e le istituzioni che avrebbero formato il Villaggio svizzero. Il Giardino d'infanzia fu aperto in occasione dell'inaugurazione avvenuta il 1° maggio 1946. L'anno seguente furono aperti la prima classe della scuola elementare (completata nel 1953 e parificata nel 1955) e l'orfanotrofio, la casa dei ragazzi, detta anche "Casina", per 20 bambini (orfani e difficili) nel 1952 (grazie al finanziamento del Soccorso Ope-

⁶ M. Maioli, *1946 - Un'avanguardia svizzera a Rimini*, in A. Ugolini (a cura di), *Ruderi, Baracche, Bambini. Ceis: Riflessioni a più voci su un'architettura speciale*, Firenze, Altralinea Edizioni, 2017, pp. 54-73 (si vedano in particolare pp. 59-61).

⁷ A. Lambertini, *Come quando cade la neve. Aldo Van Eyck e il progetto dello spazio ludico*, in Ugolini (a cura di), *Ruderi, Baracche, Bambini*, testi di K. Fabbri, A. Lambertini, M. Maioli, T. Matteini, S. Morri, M.L. Stoppioni, A. Ugolini, cit., pp. 74-87.

raio Svizzero e dell'Associazione Pro Rimini di Zurigo); quest'ultima fu ampliata nel 1961⁸.

Per analizzare l'evoluzione del giardino d'infanzia in scuola materna, questo contributo cercherà di ricorrere a un metodo di analisi che possa coniugare le diverse prospettive dell'agire pedagogico di Margherita Zoebeli. Si suddivide in quattro parti, con alcuni passaggi che si sovrappongono cronologicamente. La prima parte descriverà le caratteristiche del giardino d'infanzia al momento della sua apertura. La seconda (in due sezioni) presenterà tre incontri scientifici ai quali Margherita Zoebeli partecipò in quanto responsabile del CEIS, e che furono fondamentali per l'avvio del suo lavoro educativo nell'ottica di un metodo caratterizzato da una serie di "transfert culturali" ovvero di idee educative che attinse a una pluralità di esperienze e di specialisti, e che adattò progressivamente nella sua prassi. Si tratta delle due settimane della SEPEG che si tennero a Rimini rispettivamente nel 1947 e nel 1948 e della conferenza dei direttori dei "Villaggi dei bambini" organizzata a Trogen (in Svizzera) nel 1948, sotto l'egida dell'UNESCO⁹. La terza descrive in che modo le attività del giardino d'infanzia sostanziano l'idea di comunità cioè di villaggio di bambini che il CEIS assunse nel corso degli anni. La quarta tratta dell'evoluzione del giardino d'infanzia dapprima in scuola materna poi in scuola dell'infanzia, una fase complessa dell'attività di Margherita Zoebeli la quale assimilò anche altri stimoli e idee che arricchirono la sua sperimentazione già molto originale in partenza¹⁰.

Come emerge dal lavoro di scrittura che accompagnò l'attività di Margherita Zoebeli, e che si è conservato fra le carte del suo ricco archivio, il particolare processo di rinnovamento attraversato da questa istituzione si spiega con l'agire pedagogico della sua fondatrice, agire che era al contempo educativo, scientifico e politico. Margherita Zoebeli si confrontava costantemente con una fitta rete di interlocutori a livello locale, nazionale e internazionale nella cornice di un costante aggiornamento scientifico. Pur manifestandosi aperta alla prospettiva della circolazione transnazionale di idee nell'ottica di un miglioramento delle attività, la pedagoga volgeva

⁸ De Maria, *Lavoro di comunità e ricostruzione civile in Italia. Margherita Zoebeli e il Centro educativo italo-svizzero di Rimini*, cit., p. 75 e segg.

⁹ S. Bouisson, M. Gardet, M. Ruchat, *Bringing Everyone to Trogen: UNESCO and the Promotion of an International Model of Children Communities after World War II*, in P. Duedahl (ed.), *A History of Unesco. Global Actions and Impacts*, London, Palgrave, 2016, pp. 99-115.

¹⁰ In questa sede non si tratterà della questione della formazione degli insegnanti-educatori avviata grazie all'organizzazione dei Corsi CEMEA nel 1954, già affrontata da altri autori: Pironi, *Percorsi di pedagogia al femminile. Dall'unità d'Italia al secondo dopoguerra*, cit., pp. 168-172; L. Maggioli, *Un progetto educativo che si realizza*, in Campioni, Marchesi (a cura di), *La strada maestra*, cit., pp. 68-70.

sempre uno sguardo all'evolvere della scuola materna e della scuola in Italia anche in vista di un inserimento futuro dei bambini nelle scuole locali. In virtù di questo raccordo complesso, la sua scuola materna del CEIS divenne a sua volta un punto di riferimento, ispirando il dibattito che precedette il varo della legge n. 444 sull'istituzione della scuola materna statale del 1968.

1. L'apertura del giardino d'infanzia "Remo Bordini"

Nel dopoguerra, per i bambini di età prescolastica in Italia erano presenti sia asili che scuole materne e il problema del rapporto fra la scuola confessionale e quella statale restò insoluto per tornare costantemente alla ribalta nel dibattito politico¹¹. Per l'istituzione prescolastica che aprì nel villaggio svizzero, Margherita Zoebeli conservò la denominazione del *kindergarten* di Froebel, concepito come continuazione dell'opera di Pestalozzi, e che poneva al centro il gioco del bambino e il suo bisogno di attività con i celebri doni (*Spielgaben*) e diverse occupazioni. Zoebeli aveva forse frequentato un *Kindergarten* nella sua infanzia, come gran parte dei bambini, e conosceva gli aspetti benefici dell'educazione prescolastica sullo sviluppo del bambino¹².

Nell'immediato secondo dopoguerra, per la città di Rimini, il giardino d'infanzia del villaggio italo-svizzero costituì un'importante novità per diversi motivi. Come ha osservato Stefano Pivato, dalla primavera del 1943, i bambini non avevano frequentato né l'asilo né la scuola. Gli edifici scolastici erano stati bombardati oppure occupati dagli sfollati. Si può quindi supporre che i bambini più piccoli fossero stati nascosti nei rifugi o negli scantinati, oppure sfollati; gli altri bambini più grandi, in età scolastica, avevano vissuto metà della loro vita assistendo a scene di distruzione e morte, per non parlare della penuria alimentare e della mancanza di igiene. Dopo la fine della guerra, la ripresa della vita normale procedette con lentezza. La riapertura degli asili avvenne con difficoltà poiché, a Rimini, come nel resto del paese, le amministrazioni locali non disponevano di fondi sufficienti per l'assistenza all'infanzia. Il ritardo nell'apertura dello storico asilo della città,

¹¹ E. Catarsi, *L'asilo e la scuola dell'infanzia. Storia della scuola "materna" e dei suoi programmi dall'Ottocento ai giorni nostri* [1994], Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 2000, p. 225.

¹² A partire dal 1861 e 1862 in Svizzera si erano diffusi i giardini d'infanzia e, dall'inizio del Novecento, nella Svizzera romanda si diffusero anche le pratiche educative agazziane e montessoriane, M.E. Schärer, *La pédagogie fröbelienne dans l'éducation préscolaire en Suisse romande: 1860-1914*, in «Revue Suisse de sciences de l'éducation», 25/2 (2003), pp. 287-307.

il Baldini, sostenuto dai cattolici, costituiva motivo di discordia politica che agitava le forze dell'opposizione a proposito dell'educazione e dell'istruzione. Le polemiche accompagnarono anche l'operato di Margherita Zoebeli, mentre le donne dell'UDI rivendicavano con forza l'apertura di servizi per l'infanzia¹³, poiché come ovunque, erano stanche della burocrazia di quelli gestiti dall'ECA o dall'ONMI.

Nel momento della sua apertura (Fig. 1), il giardino d'infanzia contava 150 bambini, accolti in tre baracche, divisi in quattro aule con due insegnanti ciascuna. Come risulta dalla ricostruzione effettuata da Lidia Maggioli, nel giardino d'infanzia i bambini erano soprattutto orfani, illegittimi, figli di famiglie numerose o indigenti¹⁴. I bambini, accolti gratuitamente dalle ore 8:30 alle 16:30, ricevevano colazione e pranzo. Le aule, indicate con i colori, erano allestite in modo tale da permettere le attività spontanee: sgabelli e lavagne mobili, brandine per il riposo quotidiano e attrezzatura per il susseguirsi rapido delle attività; vi erano anche angoli particolari¹⁵, dedicati a specifiche attività. Era prevista anche l'assistenza medica e pediatrica (grazie alla presenza del dott. Monticelli e del dott. Bongiorno che si occupava anche del personale). I bambini ricevevano anche vestiti e biancheria grazie alla collaborazione di volontari e volontarie (alcune arrivarono in seguito dalla Svizzera, come Frida Helena Wyss, 1936-2022), per dare una mano nei lavori amministrativi, di assistenza sociale e di cucito nell'apposito laboratorio. Questo servizio educativo fu particolarmente apprezzato soprattutto dagli ambienti di sinistra, dalla Giunta socialista di Rimini¹⁶ con i quali Margherita Zoebeli fu in costante contatto fin dal suo arrivo.

Nel corso del primo anno di apertura, Zoebeli adottava i metodi educativi già sperimentati nelle esperienze precedenti, che si fondavano ad esempio sulla partecipazione di tutti i bambini alle attività interne ed esterne, ma dal 1947, grazie al confronto con specialisti italiani e stranieri, poté riflettere in modo più consapevole sull'educazione e sulla rieducazione dei bambini che avevano subito dei gravi traumi di guerra nonché sulle soluzioni sviluppate all'estero e in altre città italiane. La certezza di non essere sola le diede coraggio, facendole capire che il confronto costante e l'aggiornamento erano il futuro dell'educazione.

¹³ In questo passaggio si fa riferimento agli aspetti già descritti in modo dettagliato da S. Pivato, *La ricostruzione della scuola a Rimini: realizzazioni e dibattiti*, in T. De Luigi e S. Pivato (a cura di), *Memoria come futuro. Cinquant'anni di vita del CEIS*, presentazione di R.L. Montalcini, Rimini, Maggioli Editore, 1996, pp. 44-49.

¹⁴ Maggioli, *Un progetto educativo che si realizza*, in Campioni, Marchesi (a cura di), *La strada maestra*, cit., pp. 61-71 (in particolare p. 66). *Ivi*, p. 67.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ *Ivi*, p. 68.

1.1. Il giardino d'infanzia: una comunità educativa per i bambini vittime della guerra

Per analizzare come sia avvenuta l'elaborazione della didattica complessa adottata all'interno del giardino d'infanzia e come Zoebeli si sia orientata a una più ampia cornice pedagogica che concepiva questa istituzione come comunità di bambini, occorre prendere in considerazione tre momenti importanti che costituirono l'epicentro della circolazione transnazionale di una pluralità di idee educative dalle quali la pedagogista trasse stimolo per sviluppare alcune innovazioni.

Per quanto riguarda i primi due eventi, si tratta dell'organizzazione presso il CEIS, dei Convegni di due Settimane internazionali di studio per l'infanzia vittima della guerra (Séminaires Internationales d'Études pour l'Enfance Victime de la Guerre, SEPEG), sostenute dal Dono svizzero, che si svolsero rispettivamente dal 4 al 15 maggio 1947 e, un anno dopo, dal 4 al 14 maggio 1948¹⁷. Entrambi i Convegni di Rimini registrarono la partecipazione di un folto numero di pedagogisti stranieri e italiani; alcuni partecipanti presenziarono ad entrambi¹⁸. Il terzo momento, meno noto ma altrettanto significativo, fu la partecipazione di Margherita Zoebeli alla prima riunione della Federazione internazionale delle colonie dell'infanzia (Fédération Internationale des Communautés d'Enfants, FICE), a Trogen, ove la Federazione stessa fu fondata come organismo patrocinato dall'UNESCO¹⁹. Grazie a questi incontri Margherita Zoebeli familiarizzò con i principi della pedagogia attiva di comunità, descritta dai principali teorici del tempo, che le permisero di concepire la didattica del giardino d'infanzia/scuola materna come comunità di bambini.

In occasione del primo Convegno delle SEPEG, il 13 maggio 1947 (Fig. 2), Margherita Zoebeli intervenne con una breve relazione dal titolo *Questioni tecniche concernenti la direzione delle case d'infanzia* nella quale manifestava la sua vicinanza a Montessori, come già messo in rilievo da Tiziana Pironi²⁰, della quale conservò sia l'attenzione per l'ambiente sia, come si vedrà più avanti, la terminologia di "materiali" utilizzati per le esercitazioni

¹⁷ Esse erano state precedute negli anni precedenti da quelle di Zurigo e Milano, C. De Maria, *Margherita Zoebeli e il lavoro per l'infanzia vittima della guerra*, in E. Ap-petecchia (a cura di), *Le idee e i movimenti. Servizio sociale di comunità in Italia nel secondo dopoguerra*, Roma, Viella, 2015, p. 243.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ AMZ, Busta 12, Scritti e Appunti. Fasc. Minute di interventi pubblici. Relazione presentata alla Riunione della FICE tenuta a Trogen nel 1948 *Giardino d'infanzia Italo-svizzero al nome "Remo Bordonì"*, Rimini, pp. 1-5.

²⁰ T. Pironi, *Per una pedagogia dell'utopia concreta: la comunità educativa di Margherita Zoebeli*, in De Maria (a cura di), *Intervento sociale e azione educativa*, cit., pp. 59-81.

della scuola materna. In questa circostanza, facendo eco ad alcuni dei discorsi tenuti in quelle giornate, Zoebeli proponeva di elaborare un programma del futuro lavoro in relazione ai «programmi dell'educazione nuova», ai problemi della scuola attiva, a quelli della riforma della formazione del maestro e degli insegnanti, dell'introduzione della psicologia nei programmi, della preparazione alle scuole professionali, della biblioteca del maestro e della rieducazione dei fanciulli abbandonati alla strada. Zoebeli concludeva che «questo incontro delle SEPEG fra educatori non è per caso che *ha* luogo a Rimini, in una delle città più martoriate d'Italia, dove il 50% delle case è stato distrutto, mentre il 25% è gravemente danneggiato e soltanto il 25% di tutte le case non è stato colpito»²¹.

Fra i partecipanti alla prima settimana (maestri, professori, direttori e ispettori scolastici, studiosi e specialisti), vi furono alcune celebrità fra le quali ad esempio il pedagogista Ernesto Codignola promotore della Scuola-città "Pestalozzi" di Firenze e il pedagogista allievo di John Dewey, Carleton Washburne (incaricato dal Ministero della Pubblica Istruzione durante l'occupazione dell'AMG), che patrocinò le SEPEG fin dal loro sorgere. Nel suo intervento, Codignola analizzò i risultati delle scuole nuove, evocandone anche i fallimenti: fra questi annoverò quella del celebre scrittore russo Lev Tolstoj, che aveva interpretato il principio di libertà in senso anarchico. Codignola si soffermò poi sull'importanza del principio dell'autogoverno, fondamentale per la proposta della pedagogia attiva, che avrebbe dovuto essere considerato non in quanto «soggettività ispirata all'arbitrio», bensì come «il risultato di una disciplina interiore, conquista di libertà, quando libertà è interiorizzazione e non abolizione dell'autorità. Libero è colui che ha interiorizzato la legge»²². Alludendo alla propria esperienza di Firenze, Codignola ribadì che la scuola «è una città, in cui i piccoli vivono seriamente la vita civica». I bambini si trattengono a scuola tutto il giorno e fanno turni di lavoro disposti dagli scolari sotto la guida del maestro, provvedendo alle necessità della vita comune (cibo, pulizie, attività varie), che la rendono «simile a un alveare». Il pedagogista sottolineò poi che anche i casi difficili vi interiorizzavano la legge²³.

Anche la relazione di Carleton Washburne, intitolata *Le scuole di Winnetka* fu molto significativa per l'intreccio di sperimentazione e riflessione

²¹ AMZ, Busta 18. Appunti e carteggi relativi al CEIS, fasc. Documentazione sulle SEPEG (1947-1948); M. Zoebeli, *Questioni tecniche concernenti la direzione delle case d'infanzia*, Convegno delle *Semaines Internationales d'Études pour l'enfance victime de la guerre* (SEPEG), X giornata, pp. 1-5.

²² E. Codignola, *Scuola-città Pestalozzi. Educazione e iniziativa individuale*, I giornata, domenica 4 maggio 1947, *Ivi*, pp. 1-12.

²³ *Ivi*, p. 3.

che aveva avviato nel corso della propria attività magistrale²⁴ e che fu senz'altro di grande stimolo per Margherita Zoebeli. Egli raccontava di aver iniziato la sua attività in una scuola rurale, pluriclasse, nella quale ogni bambino presentava un problema a sé; era poi passato in una scuola per bambini allora definiti "anormali", dai 9 agli 11 anni, che non potevano frequentare le scuole pubbliche (affetti da labiolapatoschisi, sordi, balbuzienti, ritardati e indisciplinati). Si rese conto che ciascun bambino richiedeva un metodo particolare. Questo fu possibile grazie al fatto che in quella scuola vi erano i tirocinanti dell'Università di Chicago. Nominato in seguito sovrintendente delle scuole di Winnetka, un sobborgo di Chicago, Washburne poté sperimentare il suo metodo elaborato nel corso degli anni. Partendo dal principio dell'adattamento di ciascuno all'istruzione, egli stabilì un programma minimo comune di conoscenze che gli alunni avrebbero dovuto acquisire, secondo un proprio ritmo, nel contesto di uno spirito sociale e di cooperazione²⁵.

Questo programma di Winnetka era assai articolato in quanto teorizzava l'educazione in funzione sociale e rifletteva anche sulla formazione dei maestri e degli insegnanti. Vi si prevedevano dei gruppi di discussione serale di insegnanti sull'organizzazione della didattica (che doveva tuttavia lasciarli liberi). L'educazione doveva essere concepita nella sua totalità in modo che i bisogni dei bambini venissero soddisfatti. Partendo dal postulato che ciascun bambino avesse bisogno «di salute fisica, emotiva e mentale», l'ambiente avrebbe dovuto garantire «aria, luce, bellezza», per predisporre i bambini positivamente all'esercizio fisico. Inoltre gli insegnanti potevano utilizzare raramente la punizione, come l'aspirina, ma avevano creato dei manuali speciali per insegnare ai ragazzi a lavorare da soli. Nel complesso programma di Winnetka sia il giardino d'infanzia che le altre scuole erano fondati sull'autogoverno: «vi sono elezioni, cooperative, allevamenti di animali, organizzazione di Feste»²⁶. Questo programma, che mirava alla felicità dell'individuo, fece riflettere Margherita Zoebeli, la quale ne attinse alcuni elementi per organizzare l'apprendimento scolastico individualizzato, benché la scuola elementare del villaggio svizzero riminese mantenesse la divisione dei bambini in classi.

Il secondo convegno delle SEPEG (Fig. 3), che si tenne esattamente un anno dopo presso il CEIS, costituì un momento di scambio di idee, attività e strategie educative per Margherita Zoebeli, che tenne una relazione sulle

²⁴ Il Giorno. Lunedì 6 maggio 1947. Seconda Conferenza del prof. Carleton Washburne pedagogo, docente universitario in America. *Le scuole di Winnetka*, Ivi, pp. 1-5.

²⁵ Ivi, p. 2.

²⁶ Per le citazioni si veda Ivi, pp. 3-5.

attività del Centro svizzero²⁷. Aperto dal Presidente della SEPEG italiana, Ernesto Codignola, il Convegno fu presieduto da Henry Bourquin, il quale dirigeva la scuola di rieducazione di Vennes presso Losanna (dal 1940 al 1948) in collaborazione con la consorte. Le relazioni posero al centro una pluralità di questioni che ruotarono attorno a tre temi fondamentali per il dopoguerra: il ruolo della scuola nella prevenzione e nell'assistenza sociale e le scuole rurali; l'attività del centro di orientamento di Sèvres (Francia) e la prevenzione del comportamento a rischio; e, infine, la rieducazione dei minori devianti. Questi interventi descrissero istituzioni innovative dell'immediato dopoguerra che cercarono di progettare nuovi programmi educativi per le categorie particolari di bambini che avevano vissuto l'esperienza della guerra.

Interessante è il fatto che Maria Calogero, cofondatrice del Centro di Educazione Professionale per Assistenti Sociali a Roma (CEPAS), presentò una relazione su *L'assistenza sociale e la scuola*, nella quale sottolineava che assistenti sociali e maestri avevano lo stesso ruolo di educatori soprattutto nelle località rurali. Calogero citava l'esempio della Cecoslovacchia, una delle zone più devastate d'Europa, ove dopo la seconda guerra mondiale, si richiedevano in egual misura maestri e assistenti sociali²⁸. In collaborazione con Ernesto Codignola e altri partecipanti, Calogero fu promotrice di una mozione approvata all'unanimità il 13 maggio 1948 che riservava molta più attenzione alla scuola elementare che alla scuola materna o alle istituzioni per i minori. Tale mozione proponeva di affrontare la soluzione del problema dell'educazione popolare e in genere quello delle scuole rurali; il maestro, oltre ad essere dotato di una formazione storico-umanistica, doveva disporre di conoscenze psico-pedagogiche; anche i sistemi rieducativi delle istituzioni per i minori dovevano essere riformati, senza che tuttavia si formulassero delle precise linee di intervento²⁹.

Per il miglioramento della scuola, si prevedeva che fosse istituito un servizio medico-pedagogico in ogni comune e capoluogo di provincia affinché il lavoro del maestro fosse affiancato da specialisti aggiornati in materia sulla base degli ultimi risultati della scienza; questo servizio andava esteso anche alle scuole medie. Doveva essere promossa la preparazione del personale assistenziale e tecnico (assistenti sociali e psicologi) necessario al lavoro negli ambulatori medico-pedagogici e per garantire questi servizi anche alla

²⁷ AMZ, Busta 18, fasc. 2. Documentazione sulle SEPEG (1947-1948).

²⁸ M. Calogero, *Assistenza sociale a scuola*, Ivi, pp. 1-8.

²⁹ Testo della mozione proposta dal comitato promotore ed approvata all'unanimità nella seduta del giorno 13 maggio al Centro sociale italo-svizzero a Rimini, Convegno delle *Semaines Internationales d'Études pour l'Enfance Victime de la Guerre (SEPEG)*, Ivi, pp. 1-2.

scuola. Veniva evocata la questione del trattamento economico dei maestri, «gli uomini di scuola», affinché potessero «con serena attività dedicarsi al risanamento morale della nazione e alla formazione più completa dell'uomo e del cittadino»³⁰. La mozione avanzava altresì l'idea di dare un sostegno economico agli educatori – le «persone che con maggior impegno e competenza si occupano dell'educazione dell'infanzia»–, affinché potessero prendere contatti con i centri di studio italiani ed esteri per formarsi su queste questioni³¹.

Le relazioni di queste Settimane della SEPEG, svoltesi dopo due-tre anni dalla fine della guerra, nel clima della ricostruzione, fecero affiorare sotto una nuova luce non solo il problema educativo di bambini e adolescenti nella prospettiva della formazione e del futuro inserimento, ma anche quello della salute compromessa dei minori e quello della formazione del personale educativo. Benché non sia possibile riepilogare adeguatamente tutte le altre relazioni, quelle sopra descritte presentarono numerosi stimoli per lo sviluppo del lavoro di Margherita Zoebeli, la quale recepì molte di queste idee che andò ad elaborare negli anni seguenti.

1.2. La partecipazione alla Federazione Internazionale delle Comunità di Bambini (FICE)

Margherita Zoebeli partecipò alla prima riunione della FICE (*Fédération Internationale des Communautés d'Enfants*), che si svolse a Trogen dal 4 all'11 luglio 1948 (Fig. 4). Questa riunione, che pose le basi della fondazione della Federazione stessa, fu particolarmente significativa per l'inclusione del CEIS e delle sue istituzioni nella rete europea di villaggi di bambini. Formatasi in varie città europee dopo la fine del conflitto bellico, questi villaggi stavano condividendo i principi della pedagogia sociale di comunità che fu discussa in quei giorni nella prospettiva dell'educazione nuova. A dire il vero, questi villaggi furono obbligati a far di necessità virtù in quanto mancava il personale e quindi i bambini erano coinvolti nella gestione delle istituzioni in cui vivevano. Alla conferenza parteciparono, oltre a Carleton Washburne, anche i direttori di tutti i principali villaggi per bambini europei, psicologi e specialisti di varia formazione. Significativa fu la partecipazione della psichiatra e pedagogista svizzera, Marie Berta Meierhofer (1909-1998), che descrisse la prima esperienza di intervento medico-pedagogico presso il Villaggio Pestalozzi dei bambini di Trogen. Fra i responsabili italiani di villaggi di bambini partecipò ad esempio anche don Antonio Rivolta (1898-

³⁰ *Ibidem.*

³¹ *Ibidem.*

1981), fondatore del primo Villaggio del fanciullo aperto in Italia, a Civita-vecchia.

Fra le carte d'archivio è conservato il manoscritto del discorso tenuto il 4 luglio del 1948 da Margherita Zoebeli intitolato *Giardino d'infanzia italo-svizzero al nome di Remo Bordini*³². La sua relazione era dettagliata e trattava dell'attività svolta nel corso dei due anni precedenti nel Giardino svizzero aperto grazie all'aiuto portato da due Organizzazioni svizzere alle nazioni colpite dalla guerra. Ne descrisse sia gli aspetti organizzativi e logistici che la quantità e la categoria dei bambini accolti. Per quanto riguarda il primo aspetto, la pedagoga descrisse le tredici baracche, attrezzate per l'educazione e l'istruzione dei bambini, con annessi anche cucina, infermeria, docce, laboratori di falegnameria e sartoria. Nel giardino d'infanzia, i bambini godevano di: «una certa autonomia e indipendenza, ed un vasto giardino serve per la scuola all'aperto, ai giuochi ed al giardinaggio degli scolari». Lo scopo del lavoro svolto nel suo villaggio era quello di «aiutare l'infanzia a svilupparsi in un clima di sana educazione, aiutare i bambini meno abbienti a superare le sofferenze psichiche e le conseguenze delle privazioni della guerra, contribuire allo studio ed alla ricerca di nuove forme pedagogiche, preparare piccoli gruppi di educatori per i compiti specifici della scuola attiva e della nuova educazione»³³.

Per quanto riguarda la quantità e la categoria dei bambini accolti, vi erano 150 bambini esterni e 20 posti interni per gli orfani di guerra. L'ammissione teneva conto delle condizioni di salute ed economiche del bambino. La scelta dei bambini era affidata al medico e all'assistenza sociale. I bambini ammessi erano divisi in quattro aule della scuola materna sotto la sorveglianza della maestra giardiniera. I 20 bambini dell'orfanotrofio che frequentavano la scuola materna o la scuola elementare, formavano due gruppi, ed ognuno di questi gruppi era affidato a un'educatrice³⁴.

Nella pubblicazione degli atti della conferenza dei direttori delle comunità di bambini di Trogen-Heiden che ne seguì, non appare la relazione bensì il resoconto firmato dalla vicedirettrice del centro italo-svizzero, Barbara Stratiesky; Margherita Zoebeli risultava essere membro supplente, accanto a don Antonio Rivolta, del Comitato di coordinazione della FICE³⁵. La Fe-

³² Relazione presentata alla Prima Riunione della FICE tenuta a Trogen. Nel 1948 "Giardino d'infanzia Italo-svizzero al nome Remo Bordini", Rimini, AMZ, Busta Minute di interventi pubblici, Busta 12, Scritti e appunti, pp. 1-5.

³³ *Ivi*, pp. 1-2.

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ Si veda la parte sul Giardino d'infanzia Italo-Svizzero, in *Enfants sans foyer. Compte rendu des travaux de la conference des directeurs de communauté d'enfants Trogen-Heiden, Suisse*, préparé par le dr. Thérèse Brosse, Paris, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, UNESCO/Imprimerie Dupont, 1950, pp. 20-21.

derazione delle comunità dei bambini, fondata proprio al termine della conferenza del 10 luglio, era presieduta da Robert Préaut, con René De Cooman come vicepresidente (Belgio); fra i membri figuravano Ernesto Codignola, Maria Meierhofer (Svizzera); il tesoriere era Elisabeth F. Rotten (Svizzera).

Fra le relazioni presentate in quell'occasione, quella del pedagogista americano Washburne risulta particolarmente interessante in confronto a quella tenuta a Rimini l'anno prima³⁶. L'ampiezza della presentazione del suo discorso si spiega per il fatto che Washburne descrisse i vantaggi dei principi dell'educazione moderna, cioè quelli dell'educazione nuova, rispetto a quella tradizionale, che influenzò senz'altro la prassi di molte comunità europee a livello transnazionale. La sua relazione può essere suddivisa in due parti, dove vi si descrivono dapprima i vantaggi dell'educazione moderna per i bambini vittime della guerra, poi i principi importanti per l'educazione dei bambini nei villaggi dei bambini.

Nella prima parte egli affermava che i principi dell'educazione nuova erano appropriati per due categorie particolari di bambini, quelli traumatizzati dalla guerra e quelli colpiti da varie forme di disabilità. Per i bambini traumatizzati dalla guerra, egli affermò che l'educazione moderna, rispetto all'educazione tradizionale, contemplava momenti di educazione fisica, estetica, sociale, pratica (manuale) e che questi erano preferibili. L'educazione moderna, egli insisteva, realizzava il principio «mens sana in corpore sano» grazie agli esercizi fisici sotto la sorveglianza di un insegnante, a un allestimento adeguato degli ambienti e all'esame medico (dentistico) dei bambini; queste pratiche dovevano essere accompagnate dall'insegnamento di principi «per condurre una vita sana ed evitare i rischi». La scuola aveva il compito di adempiere a questi compiti importanti tanto quanto lo sviluppo intellettuale del bambino³⁷.

Per quanto riguarda i bambini affetti da qualche forma di disabilità (che in francese veniva tradotta come *infirmité*), il pedagogista sottolineava che era importante non separare i bambini disabili da quelli "normali". Egli ricordava l'esempio dell'istituto di Praga fondato dal celebre František Bakula (1877-1957), il quale «ha dimostrato che i bambini disabili gravi possono avere una vita felice e indipendente, qualora ricevano la formazione adeguata»³⁸. Il pedagogista americano proponeva un programma di educazione

³⁶ C. Washburne, *Rapport sur l'éducation moderne et les enfants victimes de la guerre. Réunion des directeurs de villages d'enfants tenue du 4 au 11 juillet 1948*. Paris, 25 juin 1948, Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture UNESCO/ED/Conf. 1/9, pp. 1-12.

³⁷ *Ivi*, p. 3.

³⁸ *Ivi*, p. 4. Sulla storia di questo istituto si veda D. Caroli, *Ludmila Durdíková, a teacher and writer for children from Prague to Paris (1899-1955)*, in A. Cagnolati (a

inclusiva in quanto precisava che un bambino affetto da sordità avrebbe dovuto frequentare le lezioni dei compagni normali, benché dovesse essere separato per qualche momento (per poter apprendere la lettura labiale). Egli ribadiva che la scuola moderna doveva occuparsi «di formare tutte le categorie di bambini fisicamente deficienti», grazie al ricorso a metodi speciali che permettesse loro di partecipare alla vita collettiva³⁹.

Washburne trattava poi ampiamente della salute morale dei bambini, precisando che per condurre una vita felice ed equilibrata, ciascun bambino doveva poter fruire di tre condizioni affettive fondamentali, ovvero «la possibilità di esprimere liberamente la propria personalità, il sentimento di sicurezza e il senso di solidarietà collettiva»⁴⁰. Il duplice scopo della scuola moderna era quello di orientare il bambino a forme accettabili di espressione di sé e aiutarlo ad acquisire una disciplina interiore. Inoltre, doveva cercare di offrirgli la possibilità di esprimersi grazie a numerose attività manuali creative, artistiche grazie all'utilizzo dei mezzi più diversi (pittura col pennello, con le dita e pastelli, carboncino, gesso, argilla); alla composizione della musica vocale o strumentale; alla redazione ed esecuzione di brani musicali; alla redazione di scritti di prosa oppure di poesia e all'espressione orale (racconti di esperienza, narrazione di storie, libere discussioni); e, infine, all'impiego del tempo libero con attività di ricerca e occupazioni intellettuali.

Anche il bambino disabile doveva essere inserito in queste attività. Infatti «per il bambino psicologicamente instabile, la creazione artistica costituisce spesso una liberazione. La musica, l'arte, i mestieri manuali, l'espressione creativa con la parola e il ritmo sono stati impiegati in modo molto efficace nelle istituzioni che si occupano di bambini colpiti da nevrosi e delinquenti. La loro utilità sarà ancor più grande nel caso degli scolari che dimostrino una sensibilità turbata o disturbata in conseguenza della guerra, dello sfollamento, della perdita dei genitori o di ogni genere di sventura»⁴¹.

La salute morale si fondava su un altro importante aspetto e cioè sul senso di sicurezza, per definire la quale egli faceva riferimento alla nozione di “coraggio” attinta dallo psicologo Alfred Adler, sentimento che in genere è la famiglia a far scaturire. In assenza della famiglia, il maestro della scuola moderna doveva contribuire a creare questo sentimento di sicurezza. Infatti, a scuola, il maestro, dotato di particolari abilità, doveva far sentire ai bambini

cura di), *Women and Children's Literature. A Love Affair?*, Bern, Peter Lang, 2021, pp. 25-43.

³⁹ Washburne, *Rapport sur l'éducation moderne et les enfants victimes de la guerre*, cit., p. 4.

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ *Ivi*, p. 5.

l'affetto e la comprensione propria dei genitori. Gli spazi della scuola dovevano essere confortevoli per agevolare questo sentimento di sicurezza. La scuola moderna inoltre doveva rispettare il livello di sviluppo morale di ciascun bambino e gli affidava compiti appropriati in modo che «acquisisse fiducia nelle sue capacità e il coraggio di andare avanti»⁴².

Il sentimento di sicurezza era particolarmente importante per i bambini che avevano perso la famiglia e la casa. In genere le scuole ideali erano i villaggi dei bambini, come ribadiva Washburne, affermando che un villaggio di bambini era composto di un gruppo di famiglie «con una madre adottiva e un padre adottivo e un numero limitato di bambini, in genere non dovrebbero essere più di 12; in pratica ogni casa non ne raccoglie più di una ventina»⁴³. All'interno di queste famiglie/villaggi il sentimento di sicurezza si fondava sul senso di appartenenza al gruppo cioè sulla solidarietà collettiva. Si trattava di un sentimento che nasceva dallo sforzo di raggiungere uno scopo comune. La scuola moderna realizzava questo principio, essendo organizzata su basi democratiche e cooperative. Organizzati in gruppi, i bambini discutevano le decisioni comuni e assumevano responsabilità. Il maestro cercava di correggere atteggiamenti sbagliati e di vegliare sulle decisioni di gruppo. In tal senso la scuola favoriva l'autonomia del pensiero e dell'azione dei gruppi, contribuendo a sviluppare il senso di responsabilità. Questo tipo di scuola/villaggio doveva essere inclusiva anche nei confronti dei bambini colpiti da varie forme di disabilità.

I tre aspetti riguardanti l'espressione libera, il senso di sicurezza e il sentimento di solidarietà collettiva erano i capisaldi dell'educazione moderna, che doveva anche favorire il pieno sviluppo della personalità di ogni essere umano, considerato «come membro attivo e responsabile di una serie di collettività solidali – la famiglia, la comunità, lo Stato e infine la società mondiale»⁴⁴.

Al fine di favorire lo sviluppo libero della personalità del bambino, Washburne riteneva che erano indispensabili le ricerche nel campo delle scienze sociali e la scuola stessa avrebbe dovuto far conoscere a ciascun bambino le proprie aspirazioni e attitudini e, con l'orientamento professionale, avrebbe concorso a far scoprire le sue attitudini e a integrarle nell'organizzazione economica. La scuola moderna, fondandosi sulle ricerche della psicologia, contribuiva a offrire conoscenza nei diversi campi del sapere, elaborare decisioni di gruppo e sviluppare il pensiero. Infine il principio della coscienza morale era il risultato della solidarietà sociale che si sviluppava grazie al senso di responsabilità del bambino nei confronti della famiglia/villaggio.

⁴² *Ivi*, p. 6.

⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴ *Ivi*, p. 9.

L'inclusione nelle istituzioni educative doveva favorire questo aspetto nella prospettiva di trasformare la scuola in «comunità in miniatura»⁴⁵.

Le riflessioni di Washburne sui principi dell'educazione moderna sono utili per gettare una nuova luce su alcuni aspetti del metodo didattico che Margherita Zoebeli introdusse non solo nel giardino d'infanzia/scuola materna ma più in generale nelle istituzioni educative del villaggio come ad esempio: varietà di attività espressive, apprendimento individualizzato nella scuola elementare e inclusione dei disabili, presenza di attività costantemente rinnovate nella scuola materna; partecipazione attiva alla gestione di alcuni momenti della vita della comunità (distribuzione del pranzo e organizzazione di manifestazioni pubbliche), senso di comunità scaturito dal coinvolgimento dei bambini e dei genitori.

Fra le altre relazioni significative, Marie Meierhofer presentò il primo centro medico-pedagogico presso il villaggio dei bambini di Trogen nel corso di due anni (maggio 1946-gennaio 1948). Si trattava di un villaggio internazionale, che aveva accolto bambini di diverse nazionalità (francesi, polacchi, austriaci, ungheresi e tedeschi) traumatizzati dalla guerra: il caso più critico era quello dei bambini polacchi che, in seguito ai diversi trasferimenti, avevano cambiato lingua, ambiente sociale, religione e nazionalità. Il lavoro di rieducazione si rivelava difficile perché i bambini, affetti da varie forme di disturbo psicologico o comportamentale, avevano quella che veniva definita «una memoria senza un passato» per costruire il presente. Sulla base di questi stimoli ed esempi, nel 1953 Margherita Zoebeli si rese conto dell'esigenza di aprire un centro medico-pedagogico, con un'equipe che funzionava sotto la direzione di un pediatra neurologo, per offrire un servizio per il trattamento dei casi difficili sia al CEIS che nella scuola pubblica di Rimini⁴⁶.

I contatti di Margherita Zoebeli con la FICE e l'UNESCO continuarono anche negli anni seguenti, come testimonia la presenza di corrispondenze conservate nel fondo d'Archivio, fino al 1991. La risposta del 17 agosto 1948 di Philip Sojak, responsabile del Dipartimento della ricostruzione dell'UNESCO, testimonia che Barbara Stratiesky, in qualità di vice-direttrice del Giardino d'infanzia italo-svizzero, aveva inviato una lettera e quattro fotografie della comunità di bambini⁴⁷.

⁴⁵ *Ivi*, pp. 11-12.

⁴⁶ Nel corso del primo anno di attività furono visitati 145 bambini, si vedano: De Maria, *Introduzione. Per una biografia di Margherita Zoebeli*, in De Maria, *Intervento sociale e azione educativa*, cit., pp. 1-39; Sapucci, *Breve storia di Margherita Zoebeli*, in Campioni, Marchesi (a cura di), *Sui nostri passi. Tracce di storia dei servizi educativi nei Comuni capoluogo dell'Emilia Romagna*, cit., pp. 449-450.

⁴⁷ AMZ, Busta 18 fasc. 2. Convegno delle *Semaines Internationales d'Études pour*

Dopo una visita effettuata al CEIS nell'estate del 1956, Anthony Weaver, segretario della sezione inglese della FICE, il 28 dicembre 1956 scrisse una lettera a Margherita nella quale manifestava la sua soddisfazione per aver visto in prima persona la sua attività. Le indicava due libri di cui aveva chiesto informazioni: il primo era *Homer Lane and the Little Commonwealth* (1948) di Elsie Bazeley, che aveva lavorato nella colonia di cui si trattava nel volume stesso; il secondo di Homer Lane, *Talks to Parents and Teachers* (1928). Concludeva la lettera con l'auspicio di poterla incontrare a Londra l'anno seguente⁴⁸.

Nel frattempo, Margherita Zoebeli era diventata segretaria della FICE italiana e partecipò all'Incontro internazionale tenutosi in Israele nel 1958⁴⁹. L'incontro presentò il quadro della situazione nei vari Stati d'Europa, «rilevando l'importanza che la Federazione sta[va] avendo in relazione agli organi di assistenza educativa». Margherita aveva ricevuto l'incarico di stilare uno statuto che corrispondesse alle esperienze educative della comunità, oltre all'organizzazione di incontri di educatori italiani presso la sede Olivetti a Ivrea nella prospettiva di poter organizzare il Convegno internazionale «Comunità ed educazione internazionale». Dalle informazioni che è possibile desumere dalla missiva scritta dalla maestra fiorentina Idana Pescioli (che ritroveremo in seguito), in quella circostanza, la relazione introduttiva avrebbe dovuto essere affidata a Lamberto Borghi vicepresidente della FICE italiana (Presidente della FICE, Codignola), oppure a Francesco Bartolomeis, altro studioso in stretto rapporto con il CEIS. Era prevista la discussione di esperienze internazionali, nonché la presenza di responsabili delle diverse comunità (Scuola-città, Villaggio artigiano, Villaggio Cagnola di Rasa di Varese, Rinnovata)⁵⁰.

I contatti con la FICE furono importanti per alimentare la pedagogia di comunità. Si può ipotizzare che la relazione conservatasi fra le carte d'archivio sia stata stilata in inglese da Margherita Zoebeli in vista della partecipazione al Congresso della FICE di Vienna del 1967. In questo scritto Zoebeli ripercorre vent'anni della scuola materna del CEIS, precisando i motivi della denominazione, i contenuti e i metodi educativi che descriveva spesso con l'ausilio delle fotografie (che mostrò in quell'occasione). La pedagogista affermava che «la scuola materna» del Centro Educativo Italo-Svizzero aveva dato un contributo allo studio della futura scuola per

l'Enfance Victime de la guerre.

⁴⁸ AMZ, Busta 2 Corrispondenza Lettera a Margherita Zoebeli, Lettera (in inglese) di Anthony Weaver (28 dicembre 1956).

⁴⁹ AMZ, Busta 4 Corrispondenza privata. Fasc. 1. Corrispondenza. Lettere a Margherita Zoebeli, lettera di Idana Pescioli del 24 maggio 1958.

⁵⁰ *Ibidem*.

l'infanzia in Italia (*infant school*). Per molti anni il Centro aveva proposto e cercato di realizzare: esperimenti e ricerche in campo psicopedagogico e contributi critici ai problemi educativi per i bambini in età compresa fra i tre e i sei anni; un incremento delle tecniche intese come strumenti indispensabili per l'educazione intellettuale, sociale e affettiva; l'opportunità per architetti interessati nella costruzione di scuole di elaborare nuove concezioni e orientamenti funzionali agli edifici delle *infant school*; il perfezionamento professionale degli insegnanti per mezzo di corsi residenziali.

Zoebeli affermava che questa istituzione (*infant school*) era stata chiamata scuola materna dal suo inizio, dopo la guerra, per essere integrata nel sistema scolastico italiano che si caratterizzava per la presenza di orientamenti diversi in base ai metodi applicati: giardini d'infanzia (*kindergarten*), casa dei bambini (*infant home*), scuole materne e asili infantili (*infant school*). Ribadiva inoltre: «l'abbiamo chiamata "scuola materna" perché questa definizione è la più vicina alla nostra concezione cioè alla convinzione che il bambino fino ai 6 anni abbia bisogno di scuola»⁵¹. La pedagogista precisava che avrebbe voluto abolire l'aggettivo "materna"; quest'ultimo le sembrava retorico, poiché si trattava di un'istituzione a sé, che non aveva il compito di integrare la famiglia. La famiglia, in quanto centro delle attività del bambino, non poteva essere sostituita, benché non dovesse essere considerata sufficiente per lo sviluppo psicofisico e per la strutturazione armonica della personalità del bambino. Il bambino aveva bisogno della scuola che gli permetteva di «estendere le sue relazioni sociali, soddisfava le sue curiosità, il suo desiderio di inserimento nello spazio fisico e sociale».

La pedagogista continuava affermando che «la nostra "scuola materna" possiede i requisiti che offrono al bambino esperienze formative nel campo dell'affettività sociale, amplia il campo delle attività espressive e di costruzione, e soprattutto permette un adattamento di vario tipo, tutto questo è indispensabile per il futuro integramento nella scuola elementare». Il primo criterio che orientava l'attività pedagogica era la soddisfazione dei bisogni intimi del bambino che consistevano nella socializzazione insita nelle leggi di sviluppo e nell'interazione del bambino stesso con l'ambiente. Questo criterio aveva diretto l'intervento educativo, la scelta del mobili e del materiale educativo, la predisposizione del materiale educativo e i contenuti educativi. Precisava infine: «non parliamo mai di insegnare materie (*teaching of objects*) (come praticato da M. Montessori), ma parliamo sempre di attività educative, favorevoli alla maturazione sociale, affettiva e intellet-

⁵¹ AMZ, Busta 12, Scritti e Appunti, Fasc. Materiali di lavoro e note sparse. Relazione dattiloscritta in inglese: M. Zoebeli, *During the 20 years of its existence...* (data probabile 1966), pp. 1-8.

tuale del bambino»⁵². Non si prevedeva l'anticipazione dell'insegnamento delle materie scolastiche; si poteva tuttavia osservare «la scelta libera dell'attività e in tal modo il raggiungimento dell'autonomia e lo sviluppo del senso dell'iniziativa e della responsabilità»⁵³.

In questo stesso scritto Margherita Zoebeli faceva poi riferimento al celebre passaggio di Francesco Bartolomeis (tratto dall'opera *La psicologia del bambino e l'educazione nella scuola di Rimini*, 1957) secondo cui i bambini di Rimini erano capaci di dedicarsi ad «attività tranquille e concentrate». Infatti, entrando nell'aula al mattino, si potevano osservare i bambini intenti in innumerevoli attività. I bambini erano liberi di scegliere le loro occupazioni; i loro interessi e il ritmo nell'esecuzione delle attività erano rispettati. L'insegnante e due assistenti si muovevano fra i tavoli disposti in base alle attività; «parlano con i bambini, li aiutano in attività costruttive e tecniche a superare le difficoltà, e li guidano. L'intervento consiste nel predisporre i materiali e l'ambiente»⁵⁴. Nell'arco della giornata c'erano le attività a scelta del bambino, quelle guidate dalla maestra (per fargli acquisire una conoscenza o particolari abilità) e momenti di vita collettiva di ascolto e conversazione (Fig. 5). Zoebeli concludeva che «il metodo dell'attività dei centri di interesse favorisce un alto grado di formazione dello spirito di comunità e allo stesso tempo stimola la creatività del bambino. L'interesse emerge nella vita della scuola, da cui cominciano le attività educative in base alle varie linee di sviluppo. Il primo piano rudimentale del gruppo o del lavoro individuale vede così la nascita. La maestra prepara i materiali, stimola le attività e aiuta a realizzarle»⁵⁵. Zoebeli attirava inoltre l'attenzione sulle attività grazie all'esibizione di fotografie nelle quali erano documentate le attività espressive, l'abilità manuale e l'effetto positivo della permanenza dei bambini della scuola materna con quelli della scuola primaria (Figg. 6-7); in particolare questo favoriva l'inizio degli studi con una grande sicurezza⁵⁶.

Fra le corrispondenze con la pedagogista sono presenti altre lettere di invito alle Conferenze della FICE che si sarebbero tenute negli anni seguenti, fino a quella che si sarebbe svolta in Israele nel 1991. Questo confronto internazionale costante alimentò molte idee della prassi educativa di Margherita Zoebeli, che ebbe sempre una propensione al rinnovamento basato sullo sviluppo degli studi scientifici di ambito psico-pedagogico.

⁵² *Ivi*, p. 3.

⁵³ *Ibidem*.

⁵⁴ *Ivi*, p. 4.

⁵⁵ *Ivi*, p. 5.

⁵⁶ *Ivi*, p. 6.

2. L'angolo della bambola nel giardino d'infanzia: l'educazione del sentimento della sicurezza

Fin dalla sua apertura, le attività didattiche del giardino d'infanzia erano assai varie e comprendevano la manipolazione con giocattoli di legno, il canto e la musica con la preparazione del saggio di Natale, le attività “degli angoli” (riconducibili ai centri di interesse di Célestin Freinet che visitò di persona il Centro riminese nel 1952), il disegno libero e l'attività teatrale con le maschere. In genere, la scelta dell'allestimento dello spazio interno (con un arredamento di tavolini, lavagne e sgabelli mobili) che Zoebeli attinse da Montessori, era dettata dal fatto che permetteva attività di due tipi, sia individuali che in gruppo o cooperative⁵⁷. Fra quelle esterne vi erano il giardinaggio, le attività motorie e alcune manifestazioni aperte alla cittadinanza.

La ricostruzione esatta del susseguirsi cronologico delle attività svolte dai bambini nel corso degli anni non è agevole e richiede un metodo di analisi che metta in relazione i suoi scritti di vario genere (appunti e relazioni) con le fotografie che la pedagoga, i collaboratori e alcuni fotografi scattarono per documentare la prassi educativa e la vita quotidiana dei bambini nel villaggio. La valorizzazione della prospettiva visuale delle fonti iconografiche⁵⁸ si rivela utile per cogliere tante novità che la pedagoga introdusse nel giardino svizzero⁵⁹. Rispetto alle attività interne ed esterne previste nel modello originale *kindergarten* di Froebel, si può osservare che nel villaggio la pedagoga dovette ricorrere a un compromesso: per le attività ludiche conservò i piccoli cubi colorati, cilindri e mattoncini di legno di derivazione froebeliana; per l'attività esterna mantenne il giardinaggio, che continuò a costituire un elemento centrale per l'educazione estetica e fisica all'aria aperta. Nell'area del giardino, per i bambini più piccoli, negli anni seguenti (in assenza di altri materiali per la manipolazione), fu predisposta una piccola area con terriccio e sabbia per il gioco all'aria aperta; per i più grandi, invece, fu allestita anche la torre svedese che richiedeva movimenti coordinati e di equilibrio per l'arrampicata. Queste attività senso-motorie

⁵⁷ Questo aspetto è stato studiato da Pironi, *Per una pedagogia dell'utopia concreta: la comunità educativa di Margherita Zoebeli*, in De Maria (a cura di), *Intervento sociale e azione educativa*, cit., pp. 59-81.

⁵⁸ A questo proposito, si vedano le riflessioni di I. Dussel, *The Visual Turn in the History of Education: Four Comments for a Historiographical Discussion*, in T.S. Popkewitz (ed.), *Rethinking the History of Education. Transnational Perspectives on Its Questions*, Basingstoke (UK), Palgrave Macmillan, 2013, pp. 29-49.

⁵⁹ Si vedano alcuni esempi delle preziose raccolte pubblicate nel seguente volume: De Luigi, Pivato (a cura di), *Memoria come futuro. Cinquant'anni di vita del CEIS*, cit.

facevano acquisire autonomia e sicurezza nei movimenti (potenzialmente anche rischiosi). Veniva praticato anche l'esercizio del girotondo intorno alla fontana al quale tutti partecipavano e che stimolava il senso di appartenenza alla comunità nella quale ciascuno si sentiva uguale agli altri, legato da un sentimento di solidarietà.

Fra le occupazioni svolte all'interno del giardino d'infanzia, come le fotografie testimoniano, non vi erano solo quelle ludiche, ma anche quelle legate alla quotidianità (ad esempio la pulizia delle scarpe in gruppo oppure la sistemazione di asciugamani). Dal 1947 fu allestito un angolo assai particolare, quello della bambola cioè uno spazio dove si prevedeva il gioco con le bambole; vi erano collocati alcuni piccoli letti per il riposo (Fig. 8)⁶⁰. Successivamente, dal 1950, in un angolo fu posta una casa-giocattolo a misura di bambino, cioè della stessa altezza di un bambino. Era una casa simbolo di cura, che consentiva un libero accesso ai membri della grande famiglia dei bambini della comunità. Spazio privilegiato per l'educazione del senso della sicurezza e della protezione di cui aveva parlato Washburne a Trogen, essa poteva essere anche diversa e vissuta come uno spazio aperto a tutti i bambini che nel gioco di ruoli potevano interpretare, rappresentare e creare un nuovo universo in piccolo, come Margherita Zoebeli descrisse qualche anno più tardi (come si vedrà in seguito). La casa e la bambola sostanziano il sentimento di famiglia, con la cura e la sicurezza che questo rappresentava, in particolare per i bambini colpiti dalla guerra. Occorre osservare che questo grande giocattolo, tuttavia, non era una novità, poiché era raffigurato anche in un libro classico per bambini, *La casa della bambola. Un omaggio per brave bambine*, opera dell'illustratore tedesco Lothar Meggendorfer (1847-1925). Zoebeli lo attinse dalla cultura svizzera e tedesca e ne fece un adattamento interessante per ricreare il senso di famiglia e di comunità⁶¹.

⁶⁰ AMZ, Archivio fotografico cartella 1 CEI_245foto40-41.

⁶¹ Dalla fine Ottocento, infatti, queste case-giocattolo in miniatura fatte di legno si erano diffuse in Germania e Svizzera (il museo di Lugano in Svizzera conserva una notevole collezione). Si trattava di piccole case a più piani con una parete aperta per consentire alla bambina di giocare con gli oggetti delle varie stanze. Dal 1887 cominciò a diffondersi un celebre libro con le pagine apribili a pop-up dal titolo *La casa della bambola. Un omaggio per brave bambine* dell'illustratore tedesco Lothar Meggendorfer (1847-1925), originario di Monaco, celebre per i suoi libri cartonati e animati. Le pagine cartonate si aprivano, mostrando non solo una casa a più piani nella sua verticalità ma anche la vita dei suoi abitanti che si sviluppava nella comunità circostante: il padre si reca al lavoro in bicicletta, mentre la madre è intenta a far compere dal salumiere, si veda L. Meggendorfer, *Das Puppenhaus. Eine Festgabe für brave Mädchen*, 6 ed., Esslinger, J.F. Schreiber, reprint Esslinger Verlag, 2007.

Nell'archivio del CEIS sono presenti due fotografie del 1950 e del 1951 che ritraggono le attività svolte con la casa della bambola nell'aula. Nella prima del 1950 si ritrae una bambina con la carrozzina di fronte alla casa-giocattolo (Fig. 9). Era in legno compensato con porta e finestra aperte, situata nell'angolo della baracca ben illuminata, poco più bassa del soffitto. Accanto alle pareti, sotto le finestre, vi sono a sinistra un tavolino con giocattoli in legno e a destra uno scaffale basso sul quale sono riposti altri giocattoli (un orsetto e un teatrino di burattini)⁶². Nella seconda fotografia, invece, la casa appare sullo sfondo delle attività dei bambini seduti dietro ai tavolini e intenti a giocare in presenza di tre maestre (Fig. 10). In primo piano si nota anche un cavallo a dondolo di legno, storicamente diffuso nelle scuole materne⁶³. Assieme a questo, infatti, a quel tempo, la bambola era uno dei rari giocattoli⁶⁴; in una fotografia una bambina spingeva la carrozzina nella quale era riposta la bambola, simbolo della cura e dei ricordi di momenti passati da rivivere per sentirsi bambini.

Oltre a questa casetta interna, vi era anche una casa della bambola per le attività esterne, costruita successivamente in muratura grazie alla partecipazione dell'operaio anarchico Gaetano Gervasio (1886-1964) nel 1960 e fu inaugurata nel 1961 (Fig. 11)⁶⁵. Gervasio, padre di Giovanna Carbonaro con la quale Zoebeli fu in contatto, è stato una delle figure più importanti del movimento libertario del Novecento ed ebbe uno scambio epistolare con Margherita Zoebeli nel corso della quale entrambi commentavano l'attualità politica del 1960 e del 1961.

La casa della bambola era il centro di numerose attività che restituivano momenti di normalità. In una composizione scritta nel 1961 da un bambino

⁶² AMZ, Archivio fotografico Cartella 3, CEI-248_004 (1950).

⁶³ AMZ, Archivio fotografico Cartella 3, CEI-250_017 (Le maestre del 1° corso di perfezionamento professionale assistono al lavoro educativo nell'aula gialla (1951).

⁶⁴ La bambola di pezza era la protagonista della storia del breve cortometraggio dal titolo *La bambola. I monelli della domenica* di Flavio Nicolini (1924-2015), regista originario di Santarcangelo di Romagna, noto per il cinema educativo. Il cortometraggio fu proiettato al CEIS nel 1952 e con molta probabilità contribuì a rendere questo gioco più stimolante. La storia aveva per protagonista la bambola di Rosanna, l'unico giocattolo di un gruppo di bambini delle campagne romagnole. Sottratta a Rosanna da alcuni bambini che se ne servono per fare il lancio del giavellotto o giocare a pallavolo, alla fine della storia la bambola viene afferrata da un bambino. Si ferma per cullarla e tenerla in braccio prima di restituirla alla proprietaria. F. Nicolini, *Il "paese" di Margherita*, in De Luigi, Pivato (a cura di), *Memoria come futuro. Cinquant'anni di vita del CEIS*, cit., pp. 50-53. Si veda <https://www.youtube.com/watch?v=3tGTQS7SZVE>, ultimo accesso: 12 gennaio 2024.

⁶⁵ AMZ, CEI-264_001 (1960); CEI-266_007 verso (21 giugno 1961); CEI-266_008 (21 giugno 1961).

di 3a elementare si legge che: «oggi siamo andati a vedere la casina della bambola che serve per giocare solo ai bambini dell'asilo. Piacerebbe anche a noi giocare in quella meravigliosa casina che sembra in mezzo a tutti quegli alberi la casa dei sette nani. L'anno scorso, quando tutti portavano i mattoni non si pensava venisse così bene: con il tetto di legno, il caminetto che può bruciare, il terrazzino, le persiane, la scaletta per andare al piano di sopra. È veramente un capolavoro, insomma è una vera casa»⁶⁶.

Fra gli altri aspetti di questo originale metodo attivo, vi erano altresì musica, canto, danza, teatro e burattini e altre attività “degli angoli”, riconducibili ai centri di interesse di Célestin Freinet. Quanto alla musica, la pedagogista aveva una formazione musicale e sapeva suonare il violino; ogni anno invitava il maestro Ernst Klug dal villaggio Pestalozzi di Trogen. Per l'attività motoria e l'espressione corporea, si prevedevano anche il gioco drammatico, le maschere e le ombre; fu chiamata l'allieva di Émile Jaques-Dalcroze, Mimi Scheiblaue, che stimolava i bambini con la ritmica, di grande aiuto anche nell'educazione speciale. Durante uno stage di fine anno scolastico 1955-56, fu organizzato un gioco drammatico che rievocava una Festa alla corte dei Malatesta con i bambini e gli adulti che parteciparono nei diversi ruoli; la stessa Margherita Zoebeli interpretò il ruolo di Isotta⁶⁷, donna colta e coraggiosa che assunse anche il governo della città di Rimini alla morte di Sigismondo.

L'attività della pedagogista si caratterizzò per una riflessione costante che attinse sia dal patrimonio del passato, sia dalle ricerche psicopedagogiche pubblicate in quegli anni. I suoi scritti, appunti e relazioni rivelano il processo di ricerca di un proprio metodo pedagogico che rifletteva l'abitudine a sintetizzare, rielaborare e pensare; la scrittura costituiva la base della sua prassi e per interpretare i cambiamenti in corso, non solo nella città di Rimini ma nell'intero paese, ai quali la pedagogista rivolse uno sguardo costante dal dopoguerra agli anni Settanta.

3. Le attività espressive, l'evoluzione in scuola materna e il dibattito pubblico

Fra le attività espressive, il disegno fu centrale per Margherita Zoebeli perché la riflessione sull'educazione estetica la portò a teorizzare in modo più articolato le attività spontanee individuali e quelle di gruppo (Figg. 12-

⁶⁶ AMZ, ZOE-070_32, articolo tratto da “Villaggio nostro”, 15 giugno 1961. Si tratta di un numero unico a cura del CEIS.

⁶⁷ G. Honegger Fresco, *La formazione di educatori e insegnanti*, in De Maria (a cura di), *Intervento sociale e azione educativa*, cit., p. 116.

13). Prima di attingere alla didattica di Arno Stern (1924, vive attualmente a Parigi), pittore svizzero celebre per la metodologia didattica della pittura spontanea, si può ipotizzare che sia stata per lei fondamentale l'opera di Herbert Read (1893-1967), poeta e celebre critico d'arte inglese, pacifista e di orientamento marxista. L'organizzazione delle attività della scuola materna, infatti, subì un cambiamento nella seconda metà degli anni Cinquanta in relazione alla traduzione in italiano (apparsa nel 1954) dell'opera di Herbert Read, *Educare con l'arte* (*Education Through Art*), pubblicata in una prima versione nel 1943 e, successivamente anche in un'edizione rivista nel 1958⁶⁸.

Il dilemma se il disegno dei bambini fosse gioco o arte, che costituisce il filo conduttore dell'opera dello studioso inglese, era cruciale anche per Margherita Zoebeli, la quale poté riflettere meglio sulle strategie educative della sua comunità. Read si rifaceva a Maria Montessori secondo la quale il disegno «non può o non dovrebbe essere insegnato. Esso dovrebbe essere un'attività spontanea, una libera espressione, della sensibilità del bambino, del suo pensiero»⁶⁹. Tuttavia, rispetto a questa visione, egli riteneva che ci fosse anche un'evoluzione tecnica nei disegni dei bambini i quali, nonostante la spontaneità, manifestavano un condizionamento sociale esterno. Infatti l'educazione aveva una duplice finalità di educazione individuale e sociale che nella prassi del CEIS trovavano una realizzazione specifica. Read affermava infatti che «l'intento dell'educazione può essere soltanto di sviluppare, al tempo stesso che la singolarità, la coscienza sociale e la reciprocità degli individui»⁷⁰. Read si soffermava anche su varie attività ludiche della scuola dell'infanzia che contribuivano all'educazione estetica, come il ritmo a tempo di musica o le percussioni che dovevano precedere il disegno, la pittura, il lavoro manuale, la mimica e l'azione drammatica⁷¹.

Con lo scopo di approfondire le riflessioni sull'esigenza del bambino di svolgere attività spontanee e finalizzate a raggiungere l'integrazione nella società, Zoebeli cercò di suddividere in modo più netto le attività individuali e di gruppo, ripensando anche al ruolo della maestra la quale doveva al contempo assistere il bambino dopo che aveva scelto un'attività in base al proprio interesse e garantire un'atmosfera favorevole anche a quelle di gruppo.

Le attività didattiche svolte al CEIS, e in particolare i disegni, cominciarono a essere rese note al pubblico grazie all'organizzazione di una serie di mostre. Il 15 dicembre 1957 ne fu organizzata una presso il Teatro comunale di Rimini per documentare sia queste stesse attività, sia la formazione per

⁶⁸ H. Read, *Educare con l'arte*, pref. e trad. di G.C. Argan, Milano, Edizioni di comunità, 1954. Si è consultata la 3ª edizione del 1969.

⁶⁹ *Ivi*, pp. 143-144.

⁷⁰ *Ivi*, pp. 23-24.

⁷¹ *Ivi*, pp. 275-276.

maestre di scuola materna ai metodi della scuola attiva. Fu in quell'occasione che Margherita Zoebeli ricevette la visita di Idana Pescioli (1922-2016)⁷², maestra che aveva probabilmente conosciuto grazie alla rete della Cooperativa della Tipografia a scuola fondata nel 1951⁷³. Nella sua relazione, Pescioli descriveva ampiamente i risultati raggiunti dalla scuola materna del CEIS nell'arco di un decennio. La mostra era lo specchio delle «possibilità creative dei bambini», da intendersi non come spontaneità ma come «espressione di sé medesimi, attraverso questa o 'quella tecnica'»⁷⁴. Tale processo di «espressione andava di pari passo con quello della maturazione d'intelligenza e di carattere che è [tanto] individuale quanto sociale, che si serve di metodi attivizzanti e di tecniche varie, di condizionamenti culturali, di vita di gruppo, di collaborazione: le forme di vita del Centro sono presentate in una serie di fotografie che, cogliendo i ragazzi 'liberi e veri' nei vari aspetti delle loro attività, permettono ai conoscitori di bambini di penetrare al di là del momento illustrato e di risalire con lui le tappe della sua crescita»⁷⁵.

La stampa e gli specialisti del tempo davano rilievo al metodo educativo della pedagoga svizzera. Un articolo della partigiana e imprenditrice Maria Luigia Guaita (1912-2007) apparso nel 1957 su «Il Mondo», con il titolo *Foglietti di viaggio. Una scuola modello*, descriveva la realtà di Rimini, definendo Margherita «una donna sottile, diafana, che dirige con una forza mirabile, una costanza elvetica e una dolcezza tutta latina questo Centro da lei creato»⁷⁶. Nello stesso anno 1957, il pedagoga Francesco De Bartolomeis scrisse che i bambini del CEIS erano capaci di «dedicarsi ad occupazioni raccolte e tranquille, di giocare vivacemente senza che accadessero incidenti, di prendere iniziative, di muoversi nell'aula senza causare disordine o disturbare, di collaborare: erano liberi e meritavano di esserlo perché nella libertà costruivano la loro personalità, facendo esperienze che espandevano il loro mondo in una trama più ricca di rapporti sociali»⁷⁷.

⁷² Idana Pescioli è stata una pedagoga fiorentina interessata al miglioramento della scuola elementare pubblica, impegnata nella diffusione dei metodi della scuola attiva e nella promozione dei movimenti CEMEA e MCE.

⁷³ AMZ, Busta 10, fasc. 3. Note preparatorie per le lezioni tenute ai corsi CEMEA o in altri corsi di formazione per educatori. Idana Pescioli, *La mostra del Centro educativo italo svizzero* (20 dicembre 1957), pp. 1-6.

⁷⁴ *Ivi*, pp. 2-3.

⁷⁵ *Ivi*, p. 2.

⁷⁶ AMZ, Busta 26 Miscellanea, 6 agosto 1957, pp. 1-5.

⁷⁷ F. De Bartolomeis, *La psicologia del bambino e l'educazione nella scuola materna*, Torino, Loescher, 1957, pp. 72-73, 271; il passaggio veniva riportato da I. Pescioli e M. Zoebeli, *La scuola materna del Centro educativo italo-svizzero di Rimini*, in «Scuola e città», 2/3 (1965), pp. 177-190 (in particolare pp. 189-190).

Nelle conferenze pubbliche da lei tenute successivamente, fra le quali quelle di Roma e di Firenze, la pedagoga descrisse in particolare le attività artistiche, simbolo dei risultati educativi conseguiti nel suo progetto di comunità che coniugava i principi di libertà e socializzazione dei bambini. Nel 1958, tenne un'altra relazione alla Fondazione Basso a Roma in occasione della quale fu allestita una mostra di disegni. Margherita Zoebeli ribadì le possibilità creative degli alunni della scuola materna e della scuola elementare (in età compresa fra i 4 e gli 11 anni). Le attività che i bambini svolgevano al Centro svizzero erano disegno, pittura, lavori in creta, di stampa su stoffa. La relatrice precisava che non si trattava di bambini «scelti o particolarmente dotati», ma di «bambini che trovano nell'ambiente della scuola (materna o elementare) la libera espressione del loro mondo interiore. I piccoli esprimono con la pittura quello che non sanno ancora completare nel linguaggio parlato. I più grandi descrivono con più vivacità in colori le loro vicende vissute. Tutti i lavori danno prova della ricchezza del mondo interiore infantile, della forza espressiva, dello spirito di osservazione, della gioia per i colori, di un innato senso per l'equilibrio tonale spaziale del bambino»⁷⁸.

Nel 1960 riprese questi temi in un'ampia relazione per l'Amministrazione provinciale di Firenze⁷⁹, assai densa, articolata e di grande portata politica. Nella prima parte riepilogava i primi quindici anni di attività del CEIS, mentre nella seconda approfondiva l'importanza di un metodo didattico appropriato per i bambini di età prescolastica.

Nell'introduzione, Margherita riportò la propria esperienza in merito alla collaborazione fra il CEIS e l'amministrazione del Comune di Rimini, scrivendo che: «fin dall'inizio della nostra attività, i rapporti con l'amministrazione comunale sono stati sempre stretti; il Centro viene amministrato da un comitato nominato dalla Giunta comunale, senza però che il Centro abbia mai acquistato una precisa personalità giuridica. Il progetto per la municipalizzazione della nostra scuola materna, fino a oggi, non è stato realizzato per molteplici difficoltà di carattere amministrativo e finanziario, nonché per una mancanza di fondi da parte dell'amministrazione comunale. La

⁷⁸ AMZ, Busta 10. Scritti e Appunti, Fasc. 1. Note preparatorie per lezioni tenute ai Corsi CEMEA o in altri corsi di formazione per educatori, Relazione dattiloscritta tenuta da Margherita Zoebeli alla Fondazione, relazione tenuta da M.Z. alla Fondazione Basso Roma, pp. 1-19 (1958).

⁷⁹ AMZ, Busta 18. Atti e carteggi relativi al CEIS: Amministrazione provinciale di Firenze (Relazione dattiloscritta, 1960), pp. 1-9 (data non indicata ma confermata dal riferimento ai 15 anni di attività e alle elezioni comunali recenti).

scuola materna però gode di un sussidio comunale che viene stanziato anno per anno nel bilancio»⁸⁰.

Zoebeli si dilungava poi su altri aspetti affermando che, grazie ai risultati educativi conseguiti con i bambini di 3-6 anni, l'amministrazione le aveva richiesto di collaborare alla «realizzazione di un vasto programma di costruzione e di organizzazione di scuole materne comunali, secondo i principi e gli orientamenti che guidano il nostro lavoro educativo con tutte le loro implicazioni che vanno dall'edilizia all'attrezzatura, dal materiale didattico all'organizzazione pedagogica ed amministrativa»⁸¹. Lamentava e criticava poi il fatto che la considerazione dell'amministrazione era in contrasto con l'ambiente cittadino ancora conservatore in merito alla scuola materna del CEIS: «A Rimini, come del resto in tutta l'Italia, la scuola materna si fonda su radicali interessi sociali e religiosi. Ne viene fuori così, una scuola materna di assistenza, l'asilo di carità, l'asilo dei poveri»⁸².

Nel suo discorso, le tre tipologie che identificava come «asilo riservato ai bambini con la tessera di povertà», come «scuola materna riservata ai figli dei benestanti, accompagnati in macchina, la piccola comunità dei privilegiati» oppure come «scuola materna decisamente parrocchiale» non mettevano i bambini in condizione di avere una relazione sociale fra di loro. La pedagoga affermava poi che la scuola materna del CEIS non somigliava a queste e che, malgrado le critiche subite ingiustamente, aveva perseverato con uno stato d'animo coraggioso: «è successo nella campagna elettorale dell'aprile scorso, quando si è accusata di protestantesimo, di comunismo, si è chiamata "scuola esterofila", come se del resto, non fossimo in una repubblica che assicura diritto alla vita e al pensiero libero per tutti. La nostra scuola materna, malgrado tutte le difficoltà, si è saldamente affermata, proprio per la sua impostazione pedagogica e sociale»⁸³.

Nella seconda parte presentava in modo più dettagliato il rilievo politico delle scelte della sua scuola materna: vi venivano accolti i bambini di tutti i ceti sociali e, quindi, vi si assicurava «l'incontro, non solo dei bambini di ogni ceto del Comune di Rimini, ma anche dei genitori di ogni ceto». Infatti, affermava che i bambini avevano bisogno di una scuola materna che rappresentasse «un centro di vita, un luogo di esperienze sociali, un luogo di esperienze affettive, di esperienze intellettuali, di esperienze che abbracciano tutti i settori della personalità del bambino da 4 a 5 anni». La scuola materna offre «una serie di elementi necessari al suo pieno sviluppo psicofisico, deve

⁸⁰ *Ivi*, p. 1.

⁸¹ *Ivi*, p. 2.

⁸² *Ibidem*.

⁸³ *Ibidem*.

integrare l'educazione familiare, rappresentando un prolungamento del raggio delle esperienze del bambino»⁸⁴.

Zoebeli scriveva che la scuola materna doveva soddisfare il bisogno di sicurezza, realizzando l'atmosfera della famiglia (preposta a questo compito) e altri bisogni di espressione, movimento, attività e scoperta del mondo. Essa doveva stimolare il bambino che era chiuso ancora in se stesso, arricchire e approfondire ogni esperienza. Questo era reso possibile da forme diverse di giochi, contatto con il materiale vario e sussidi didattici funzionali, contatto con la natura, con gli animali, gli elementi naturali, l'acqua e la sabbia, attività infantili (espressive, costruttive, pratiche e sociali), assunzione di piccole responsabilità e partecipazione alla vita in gruppo. Zoebeli precisava inoltre che «un altro aspetto della scuola è di ordinare e coordinare tutte queste attività, di portarle dal piano individuale su un piano di gruppo, su un piano più cosciente»⁸⁵.

La sua scuola materna che si caratterizzava come “centro di vita” era particolare anche per l'ambiente, interno ed esterno, che offriva la cornice delle attività. Margherita Zoebeli riportava poi il recente festeggiamento dei 15 anni del CEIS in occasione del quale erano stati invitati anche alcuni gli ex-alunni per esprimere i loro ricordi. Nella sua narrazione si dilungava sull'ambiente: «l'ambiente, vasto e gaio, ha lasciato nei ragazzi il ricordo più vivo, ha dato il contributo più significativo nella formazione della loro personalità. Dicono che hanno avuto la sensazione di essere stati i padroni del villaggio: lo chiamano infatti villaggio “nostro”; dicono che hanno scoperto l'amicizia, hanno scoperto un colloquio, hanno scoperto la natura e così via»⁸⁶. L'ambiente invitava ad entrare nel giardino ove si trovavano giochi per le attività senso-motorie, per arrampicarsi, dondolare e scivolare. Per le attività vi erano anche il grosso tronco di un albero e un altro per terra che diventava un aeroplano, una nave, un attrezzo per l'esercizio di equilibrio. C'era anche la torretta per arrampicarsi, l'altalena, una rete grossa appesa verticalmente a un'intelaiatura.

Per quanto riguarda gli ambienti interni, le aule erano contrassegnate da colori; di fronte all'entrata si trovavano l'angolo della bambola e quello delle costruzioni; alle pareti vi erano strumenti di musica e altro materiale ludico; tutto l'ambiente a misura di bambino «non solo lo invita all'attività, ma lo stimola anche all'ordine, a collocare e a riordinare»; questo facilita l'orientamento ed educa in modo naturale a sistemare le proprie cose. Essendosi recata in un'aula della scuola materna qualche giorno prima, aveva constatato che nelle aule di 30-40 metri quadrati, ciascun bambino disponeva di

⁸⁴ *Ivi*, p. 3.

⁸⁵ *Ivi*, p. 4.

⁸⁶ *Ivi*, p. 5.

circa 3 metri di superficie (a differenza di quella di 1,20 metri disponibili nelle scuole materne italiane). Osservava che quattro bambini erano occupati a costruire con grossi blocchi di legno una nave, essendosi divisi i compiti di capitano e soldati per giocare a battaglia navale.

I bambini si occupavano di diverse attività simultaneamente, come giochi imitativi, d'immaginazione, senso-motori, espressivi: cinque ragazzi «giocavano nella casa della bambola, costruita dentro l'aula, distribuendosi i compiti: una bambina era la madre, una era la zia, c'era uno zio e c'erano due figli; erano vestiti con i grembiolini trovati e con un fazzoletto in testa; la mamma si era messa un velo in segno di particolare rispetto. Questi ragazzi hanno giocato alla bambola ordinatamente, hanno portato la bambola a passeggio, hanno apparecchiato la tavola, hanno organizzato il pranzo per i due bambini, e hanno fatto una conversazione serenissima sulla festa che doveva aver luogo il giorno successivo»⁸⁷. Altri bambini disegnavano rispettivamente una casa con due bambini che si tengono per mano e una corsa in bicicletta, il giro d'Italia, impressioni di un recente passaggio nei pressi della scuola; quattro bambini, maschi e femmine, erano impegnati a tessere un tappeto per la casa della bambola; altri bambini giocavano con materiale da costruzione di legno e un altro infilava le perle⁸⁸. Veniva descritto anche il ruolo della maestra, che doveva saper essere un'osservatrice e intervenire nel caso in cui il gioco diventasse troppo violento.

Queste descrizioni andarono a costituire le bozze di lavoro che fu alla base di alcuni suoi scritti pubblicati negli anni seguenti. Occorre ricordare che Margherita Zoebeli è stata trascurata dai manuali di storia della pedagogia pubblicati in Italia proprio perché si pensa che non abbia lasciato opere scritte sul proprio metodo, mentre invece è autrice di alcuni scritti che meriterebbero un'ulteriore attenzione e diffusione fra specialisti e non. Infatti, nella prima metà degli anni Sessanta, il dibattito sulla scuola materna spinse anche la rivista "Scuola e città" a dedicare, nel 1965, un numero alla scuola materna al quale partecipò Lamberto Borghi, ormai rientrato da parecchi anni dagli Stati Uniti e già noto per la sua opera *Educazione e autorità nell'Italia moderna* (1951)⁸⁹. Il titolo dell'articolo di Borghi, *Un vuoto educativo da riempire*, era indicativo dell'emergenza educativa. Borghi definiva la scuola materna del CEIS come una delle migliori e trattava di problemi dello sviluppo del bambino dai 3 ai 6 anni per stimolare la riflessione sulla

⁸⁷ *Ivi*, pp. 6-7.

⁸⁸ *Ivi*, pp. 8-9.

⁸⁹ Per una recente riedizione si veda C. Betti, *Un'opera storico-educativa di rottura nell'Italia della Ricostruzione*, in L. Borghi (a cura di), *Educazione e autorità nell'Italia del dopoguerra*, Introduzione di C. Betti e F. Cambi, Parma, Junior, 2021, pp. 7-25 e F. Cambi, *Intorno a un testo classico della pedagogia italiana post-bellica*, *Ivi*, pp. 27-38.

riforma della scuola per l'infanzia. Egli affermava che l'educazione «deve rendere possibile al bambino di adattarsi in modo attivo e progressivo ad un ambiente più largo di quello familiare, in situazioni di crescente autonomia ed uguaglianza a contatto con i coetanei»⁹⁰. Egli concludeva con il duplice auspicio di creare una rete di scuole per l'infanzia gratuite e di avviare la formazione degli educatori per l'infanzia.

In questo stesso numero, Margherita Zoebeli pubblicò due articoli, il primo intitolato *Le esercitazioni con materiali e tecniche* e, il secondo, in collaborazione con la maestra, già ricordata, Idana Pescioli, *La scuola materna del Centro educativo italo-svizzero*.

Nel primo dei suoi articoli, Zoebeli si soffermava sulla funzione delle esercitazioni utili allo sviluppo del bambino in età prescolastica, facendo riferimento a due autori, e cioè allo psicologo americano Arnold Gesell (1880-1961) per il concetto di maturazione e allo psichiatra infantile italiano Giovanni Bollea (1913-2011), promotore della rinascita della neuropsichiatria infantile in Italia, per la psicomotricità infantile⁹¹. La suddivisione delle esercitazioni in due tipologie, individuali (spontanee e non) e collettive, e la descrizione dei materiali utili per il gioco, costituivano gli aspetti principali della didattica della scuola materna del CEIS⁹².

Questa didattica sostanzialmente un metodo educativo particolare che contemplava attività e materiali, fondandosi su una concezione dinamica degli spazi (l'aula con mobili mobili) e sul ruolo della maestra che doveva essere diverso a seconda delle attività e delle fasce di età dei bambini. L'organizzazione delle esercitazioni, in funzione dell'ambiente, era dinamica e il ruolo delle maestre era mutevole. Si trattava di aspetti strettamente collegati da una sorta di circolarità che rendeva le attività stimolanti e i bambini costantemente attivi, senza lasciar spazio all'inerzia o alla noia. Infatti, le esercitazioni individuali e spontanee non si svolgevano in sequenza individuale/collettiva e non venivano proposte dall'educatrice. Le esercitazioni individuali venivano stimolate «dalla forma collettiva del racconto, dalla conversazione sull'argomento che agita la comunità (esercizio ritmico, ginnastica imitativa, gioco di attenzione ecc.)». Infatti, Zoebeli precisava che

⁹⁰ L. Borghi, *Un vuoto educativo da riempire*, in «Scuola e città», 2/3 (1965), pp. 73-75.

⁹¹ In traduzione italiana prima di questa data erano note le opere seguenti: A. Gesell, F.L. Ilg, *Il bambino nella società d'oggi*, con la collaborazione di Janet Learned e Louise B. Ames, Milano, Bompiani, 1956; G. Bollea (a cura di), *Dispense di neuropsichiatria infantile*, dalle lezioni del prof. Giovanni Bollea, Roma, Università di Roma, 1961. Per la concezione di maturazione di Gesell, si veda D. Caroli, *Per una storia dell'asilo nido fra Otto e Novecento*, Milano, FrancoAngeli, 2014, pp. 336-340.

⁹² M. Zoebeli, *Le esercitazioni con materiali e tecniche*, in «Scuola e città», 2/3 (1965), pp. 107-111. Per le citazioni da questo articolo [sic.].

«dall'esercizio senso-motorio, in un contesto di interesse e quindi sostenuto da una carica emotiva, nasce un'attività espressiva applicata (disegno, pittura, lavoro di modellaggio), scaturisce un giuoco imitativo»⁹³.

Zoebeli dedicava una particolare attenzione ai materiali del gioco spon-taneo (evocando la definizione di Montessori) che dovevano corrispondere alle fasi di sviluppo del bambino e alle «idee relative all'organizzazione della vita di una comunità infantile»⁹⁴. La loro funzione era quella di materiali utili a sviluppare la capacità di manipolazione, addestrare le mani, il coordinamento percettivo-motorio. Osservava poi che materiali e giocattoli di qualità non erano ancora disponibili sul mercato italiano, benché si stessero diffondendo «materiali da costruzione altamente qualificati (Matador Ki, Lego, Bilofix e Coloredo)»; mancavano anche suppellettili che permettes-sero di svolgere attività sociali adatte al bambino (pranzo, riposo e giardinaggio). In vista dello sviluppo della scuola materna statale, la pedagoga auspicava che fossero studiati «gli strumenti di lavoro, materiali brevettati che diano affidamento sul loro valore educativo e formativo [...] idonei a soddisfare la prevalente funzione dello sviluppo psicofisico, affettivo-so-ciale, intellettuale»⁹⁵.

Per rimediare alla mancanza di materiali, la maestra poteva stimolare i bambini a collaborare nella raccolta di materiale “povero” (sassolini, bacche, foglie, carta di giornale, illustrazioni), in quanto, essendo coinvolti emotivamente, sarebbero stati orientati all'attività. Infatti, «questo interesse fa scaturire un intreccio di attività individuali, guidate e libere, di gruppo e collettive». Per lo sviluppo delle attività, l'aula non aveva una disposizione fissa ma diventava la sala di soggiorno dove nel corso della giornata, ripetutamente, «la comunità riunita conversa, canta, gioca o guarda un libro illustrato». In questo contesto, il materiale viene utilizzato collettivamente. In seguito «l'aula si trasforma in tanti angoli o riparti che permettano a contatto con il materiale esperienze molteplici, individuali e a gruppetti. Per i più piccini prevale l'occupazione individuale con libera scelta del materiale»⁹⁶.

Due schemi illustrati presenti a corredo del testo di questo articolo consentono di comprendere meglio questo approccio “attivizzante”, dinamico, nel quale anche il ruolo educativo della maestra cambiava a seconda delle due tipologie di attività. Descritta come organizzatrice delle attività, la maestra aveva un ruolo diverso a seconda delle esercitazioni: osservava il comportamento del bambino (resistenza, creatività, ordine), procurava il

⁹³ *Ivi*, p. 107.

⁹⁴ *Ibidem*.

⁹⁵ *Ivi*, p. 108.

⁹⁶ *Ibidem*.

materiale, stimolando nuove esperienze. Nei due schemi, la disposizione del mobilio nelle aule rappresentava i bambini con la maestra durante le attività collettive con o senza materiale e durante le esercitazioni individuali, organizzate e guidate, con i piccoli banchi uniti a seconda delle attività⁹⁷.

Le esercitazioni collettive con il materiale avvengono in un luogo predisposto per riunire tutta la comunità di bambini. Zoebeli affermava che «Il cerchio si presta per questi raggruppamenti per esercizi che richiedono attenzione comune a tutti. Ogni bambino ha da questa disposizione attiva centralità e soddisfazione: non ci sono né il primo né l'ultimo, né uno davanti, né uno dietro. L'interno del cerchio diventa scena del gioco: i bambini a turno sono attori e spettatori»⁹⁸.

Le esercitazioni individuali in libertà o a piccoli gruppi guidati, con tante tecniche e materiali, si realizzavano dopo che la «comunità occupata collettivamente si scioglie e si articola in piccoli gruppi i quali si dispongono intorno ai tavoli negli spazi caratterizzati, ad esempio nella casa della bambola, e negli spazi liberi: ognuno esercita liberamente a ritmo e a suo livello di maturazione le proprie forze»⁹⁹. In questo contesto il ruolo della maestra è di osservazione, interviene in modo saltuario e non interrompe i bambini nel gioco per non smorzare l'interesse finché ritiene di poterlo orientare alla maturazione di un altro aspetto della personalità infantile¹⁰⁰.

Questa particolare organizzazione della didattica fu approfondita con più precisione in un saggio (pubblicato nello stesso numero di «Scuola e città»), redatto insieme a Idana Pescioli¹⁰¹, e conservatosi in archivio in forma di relazione stilata nel 1960. In questo scritto si ribadiva che il bambino aveva bisogno «di un ambiente educativo ricco di possibilità nel senso della socializzazione»¹⁰². Si poneva l'accento sull'ambiente sociale «come fattore strutturale della loro personalità» in quanto garantiva sia le attività espressive, sia i rapporti sociali indispensabili per uno sviluppo armonico della personalità.

Nell'incipit di una relazione redatta nel corso del 1966, Margherita Zoebeli ritornava sulla scuola materna e dichiarava di aver scritto su richiesta

⁹⁷ *Ibidem*.

⁹⁸ *Ivi*, p. 109.

⁹⁹ *Ibidem*.

¹⁰⁰ *Ibidem*.

¹⁰¹ I. Pescioli e M. Zoebeli, *La scuola materna del Centro educativo italo-svizzero di Rimini*, in «Scuola e città», 2/3 (1965), pp. 177-190; si veda l'ampia analisi di questo saggio presentata da Pironi, *Per una pedagogia dell'utopia concreta: la comunità educativa di Margherita Zoebeli*, in De Maria (a cura di), *Intervento sociale e azione educativa*, cit., pp. 59-81.

¹⁰² Pescioli, Zoebeli, *La scuola materna del Centro educativo italo-svizzero di Rimini*, cit., p. 177.

del professor Renato Coèn¹⁰³. La pedagogista vi affermava che il ritardo della scuola materna italiana era dovuto al disinteresse dello Stato e che era in corso di discussione un disegno di legge (presentato al governo due anni prima) sulla scuola materna pubblica. La stessa scuola materna del CEIS aveva accolto, nei primi dieci anni, solamente bambini poveri, ma «oggi vi gioca il bambino povero accanto al figlio del più noto medico della città». Denotando una buona conoscenza della storia della pedagogia, si soffermava sui metodi di Aporti, di Froebel e delle sorelle Agazzi. La loro didattica era la più diffusa in Italia, mentre il metodo di Maria Montessori, «che per la prima volta ha introdotto il principio della sperimentazione e della pedagogia scientifica», aveva avuto più diffusione all'estero¹⁰⁴.

Due anni più tardi, la didattica della scuola materna nell'esperienza del CEIS fu presentata come un modello da seguire da Francesco De Bartolomeis nella sua opera, pubblicata nel 1968, *Il bambino dai tre ai sei anni e la nuova scuola infantile*¹⁰⁵. La pubblicazione di immagini in bianco e nero che ritraevano le attività dei bambini all'interno delle aule e all'esterno fu di stimolo anche per il rinnovamento delle attività didattiche della scuola materna statale, la cui legge fu varata nello stesso anno. Margherita Zoebeli era attenta ai cambiamenti della scuola materna pubblica per fare in modo che quella del CEIS, pur essendo privata e più innovativa, offrisse una proposta formativa di qualità a norma di legge.

In conclusione, Zoebeli introdusse nella scuola materna una serie di attività volte all'educazione morale, estetica e fisica del bambino, contribuendo, negli anni seguenti, a rinnovare anche le altre istituzioni prescolastiche (nidi e scuole materne) della città di Rimini grazie all'operato di Antonio Cialabrini, responsabile del servizio nidi e scuole dell'infanzia del Comune di Rimini (1975-2003)¹⁰⁶. Dal 1976, Margherita Zoebeli cedette la responsabilità del CEIS a Gianfranco Iacobucci, che vi rimase fino al 1986¹⁰⁷. In occasione di una visita al CEIS all'inizio degli anni Ottanta, An-

¹⁰³ Fra le opere pubblicate in quegli anni, si ricorda: R. Coèn, *Il piano Dalton*, Bologna, O. D. C. U., 1953.

¹⁰⁴ AMZ, Busta 12 Scritti e appunti, fasc. Minute di interventi pubblici (1960-1990). Relazione di Margherita Zoebeli n. 20, *Dietro invito del prof. Coen ho accettato di parlare della scuola materna...* (probabile datazione: dopo 1966), pp. 1-5.

¹⁰⁵ F. De Bartolomeis, *Il bambino dai tre ai sei anni e la nuova scuola infantile*, Firenze, La Nuova Italia, 1968.

¹⁰⁶ F. Zangari, *Nidirimini: la storia di un progetto verso la costruzione dell'identità*, in Campioni, Marchesi (a cura di), *Sui nostri passi. Tracce di storia dei servizi educativi nei Comuni capoluogo dell'Emilia Romagna*, cit., pp. 437-448.

¹⁰⁷ G. Sapucci, *Breve storia di Margherita Zoebeli*, in *Ivi*, pp. 449-452; Id., *Margherita Zoebeli*, in L. Campioni e G. Sapucci (a cura di), *La bellezza degli inizi. Pedagogisti in Romagna*, Città di Castello (PG), Zeroseiup, pp. 221-241.

tonio Rossetto, ispettore scolastico di Como, ricorreva al termine froebelismo, per descrivere l'originario modello della scuola materna del CEIS, seppur osservasse la profonda evoluzione della sua didattica. L'articolo veniva accompagnato da una fotografia che rappresentava una casa della bambola con tende alla porta e alle finestre; il confronto con le fotografie originali rivela che non era quella del CEIS benché ne fosse il simbolo¹⁰⁸ e fosse rivelatrice di una nuova didattica attiva che si stava diffondendo nelle istituzioni pre-scolastiche italiane.

La denominazione di scuola materna del CEIS subì un'ulteriore evoluzione poiché alla fine degli anni Ottanta fu sostituita da quella di "scuola dell'infanzia". Nel 1986/1987 compilando l'elenco di attività previste nella programmazione generale della scuola dell'infanzia del CEIS, che corrispondevano a nuovi obiettivi principali (la sollecitazione della curiosità, capacità di osservazione, comprensione, creatività e orientamento), la pedagoga formulava la metodologia che permetteva di raggiungere queste finalità con uno schema che aveva le caratteristiche di una precisa dimostrazione scientifica¹⁰⁹. Questa relazione dattiloscritta è conservata fra le carte d'archivio con un allegato che contiene la copia degli "Orientamenti dell'attività educativa nella scuola materna emanati con decreto del 10 settembre 1969", n. 647, ad indicare che Zoebeli gettava uno sguardo costante anche al macrocontesto nazionale, pur cercando di attingere stimoli dai risultati più aggiornati della ricerca scientifica. Da un altro scritto del 14 marzo 1987, emerge che la "scuola dell'infanzia" del Centro educativo italo-svizzero era frequentata da 86 bambini dei quali 8 erano disabili¹¹⁰, a dimostrazione del fatto che la lezione di Washburne sull'inclusione dei disabili nel percorso scolastico (ricevuta a Trogen circa venti anni prima) veniva realizzata fin dai primi anni del percorso educativo. Margherita Zoebeli insegna che la storia della pedagogia è un patrimonio comune di idee e prassi dalle quali attingere costantemente.

¹⁰⁸ A. Rossetto, *Froebel e gli altri nel CEIS di Rimini*, in «Zerosei», 7/9 (1983), pp. 22-25.

¹⁰⁹ AMZ, Busta 26 Scuola dell'infanzia – CEIS. Attività di aggiornamento sulla programmazione generale (1987/88), pp. 1-5. Si vedano gli Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali (1969), in Catarsi, *L'asilo e la scuola dell'infanzia. Storia della scuola "materna" e dei suoi programmi dall'Ottocento ai giorni nostri*, cit., pp. 441-471.

¹¹⁰ AMZ, Busta 26 Miscellanea, Centro Educativo Italo-Svizzero, relazione del 14 marzo 1987, pp. 1-8 (bifoglio).



Fig. 1 – Inaugurazione della scuola materna alla presenza delle autorità riminesi e di Regina Kägi-Fuchsmann, 1° maggio 1946 (Foto Moretti Film, AMZ, CEI-0364_114).



Fig. 2 – Prima SEPEG a Rimini, 4-15 maggio 1947 (Foto Moretti Film, AMZ, CEI-0291_001).



Fig. 3 – Seconda SEPEG a Rimini, 4-14 maggio 1948 (AMZ, CEI-0291_003).



Fig. 4 – Membri della FICE (Fédération Internationale des Communautés d'Enfants) a Trogen in occasione della sua costituzione, 1948 (AMZ, CEI-0291_015).



Fig. 5 – Aula della scuola d'infanzia, 1946 (AMZ, CEI-0364_128).



6



7

Figg. 6-7 – Attività individuali nella scuola materna, 1946 (AMZ, CEI-0364_191 e CEI-0364_192).



Fig. 8 – L'angolo della bambola, 1946 (AMZ, CEI-0245_041).



9



10

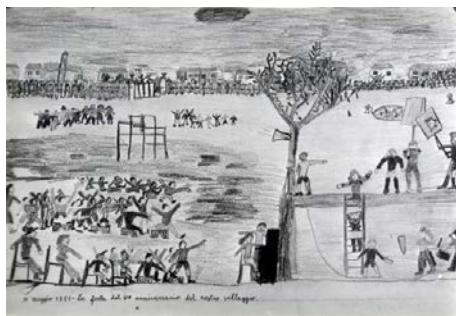
Figg. 9-10 – La casa della bambola, 1950 e 1951 (AMZ, CEI-0248_004 e Foto Poggi CEI-0250_017).



Fig. 11 – La casa della bambola in muratura, 1961 (AMZ, CEI-0264_001).



12



13

Figg. 12-13 – Attività espressive, la pittura e il disegno, 1949 e 1951 (AMZ, Foto Koehli CEI-0291_063 e CEI-0367_029).

La scuola italiana nel secondo dopoguerra e l'innovazione pedagogica e didattica all'aperto di Margherita Zoebeli a Rimini

Mirella D'Ascenzo

1. La genesi dell'Asilo Italo-Svizzero e l'opera di Margherita Zoebeli

Con una solenne cerimonia il 1° maggio 1946 veniva inaugurato a Rimini l'Asilo Italo-Svizzero nella zona dei ruderi dell'Anfiteatro romano vicino alla stazione dei treni. Non vi erano solo i ruderi dell'Impero Romano, ma anche ruderi e macerie di una Rimini bombardata ripetutamente e con violenza durante l'ultima fase della seconda guerra mondiale, quale via cruciale di comunicazione di mare e di terra, tra porto e stazione. Fu una cerimonia semplice ma anche solenne e soprattutto densa di polemiche, in un 1° maggio dedicato alla Festa dei lavoratori, festa del socialismo da un lato e di San Giuseppe dall'altro. I quotidiani dell'epoca descrivevano quei momenti e le autorità presenti, in una cerimonia caratterizzata dallo sventolio di fazzoletti rossi e dalle note dell'Internazionale socialista, proprio mentre il vescovo entrava nel recinto dell'Asilo: una bella provocazione in un'Italia alla ricerca di un nuovo equilibrio culturale e politico.

In quello spazio semidistrutto brancolavano da mesi uomini, donne e bambini senza più nulla, sfollati, in condizione di marginalità e di emergenza, forse con la speranza di un futuro diverso, ma tanta paura nel cuore e fame nello stomaco¹. Il sindaco Arturo Clari aveva chiesto l'aiuto del 'Dono Svizzero per le vittime di guerra' un ente governativo avente il compito di coordinare gli aiuti che la Svizzera voleva offrire ai Paesi colpiti dalla guerra insieme ad altre organizzazioni, come il Soccorso operaio svizzero. Grazie alla mediazione di Antonio Greppi, sindaco socialista di Milano riparato in Svizzera durante il fascismo, nel dicembre 1945 giunse a Rimini una delegazione composta da quattro persone inviate dal Soccorso operaio svizzero, cioè Alberto Panizzi (operaio zurighese di origine italiana), Debo-

¹ E. Cortesi, *L'odissea degli sfollati. Il Forlivese, il Riminese e il Cesenate di fronte allo sfollamento di massa*, Cesena, Il Ponte Vecchio, 2003.

rah (nota come 'Barbara') Seidenfeld, l'architetto Felix Schwarz e Margherita Zoebeli, i quali già nei mesi precedenti avevano preso contatti con le autorità riminesi per progettare il loro intervento. Si trattava di figure che ruotavano intorno al mondo socialista svizzero, impegnato da tempo sul piano dell'assistenza e della cura dell'infanzia vittima di guerra², specie Margherita Zoebeli, della cui vita precedente e successiva a Rimini esistono ormai numerose informazioni, grazie ad alcuni preziosi contributi³, sebbene ancora da approfondire. Ecco, quindi, che a cento anni di distanza dalla nascita ha certamente senso interrogarsi sul ruolo svolto da questa straordinaria figura di animatrice sociale e di educatrice che, a differenza di altre personalità, non ha lasciato scritti sistematici di natura teorica sulla sua esperienza educativa, a parte alcuni contributi in volumi collettanei in cui ha offerto spunti significativi ma mai organizzati, come se non volesse lasciare compiuta memoria autobiografica di sé.

2. La rinascita della scuola italiana

Era da poco più di un anno terminata la Seconda guerra mondiale, il 25 aprile 1945, era vivace il dibattito sul possibile voto alle donne per la scelta

² Sull'importantissimo ruolo di Barbara Seidenfeld e delle sue sorelle nell'assistenza all'infanzia si rinvia a S. Galli, *Le tre sorelle Seidenfeld. Donne nell'emigrazione politica antifascista*, Firenze, Giunti, 2005.

³ M. Castiglioni, *Una scuola una città. Il Centro educativo italo-svizzero di Rimini (CEIS). Con foto inedite di Werner Bischof*, Firenze, Marsilio, 1991; M. Amadori, M. Castiglioni, F. Montanari, M. Zoebeli, *Il Centro Educativo Italo-Svizzero nei disegni dei bambini, 25 anni al CEIS in una Rassegna di Calendari (1969-1993)*, Rimini, Edizioni Chiamami Città, 1993; T. De Luigi, S. Pivato (a cura di), *Memoria come futuro. Cinquant'anni di vita al CEIS*, Rimini, Maggioli Editore, 1996; Fondazione Margherita Zoebeli (a cura di), *Paesaggio con figura. Margherita Zoebeli e il CEIS, Documenti di un'utopia*, Rimini, Edizioni Chiamami Città, 1998; L. Biondelli, R. Calieri, A. Fabbri, N. Gallazzi, G. Sapucci, G. Zuccoli, *A scuola nel Villaggio. Parole chiave ed esperienze al CEIS di Rimini*, Trento, Edizioni Erickson, 2008; C. De Maria, *Intervento sociale e azione educativa. Margherita Zoebeli nell'Italia del secondo dopoguerra*. Atti del convegno tenutosi al Centro Educativo Italo-Svizzero (Rimini, 7 maggio 2011), Bologna, Clueb, 2012; E. Dubach, E. Forlani, M. Maioli, R. Pasini (a cura di), *Lo spazio che educa*, Venezia, Marsilio, 2012; C. De Maria, *Lavoro di comunità e ricostruzione civile in Italia. Margherita Zoebeli e il Centro educativo italo-svizzero di Rimini*, Roma, Viella, 2015; T. Pironi, *Da Maria Montessori a Margherita Zoebeli: l'impegno educativo nei confronti dell'infanzia traumatizzata dalla guerra*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», 1 (2015), pp. 115-218; T. Pironi, *Nascita di una pedagogia degli spazi a misura di bambino*, in V. Gherardi (a cura di), *Spazi ed educazione*, Roma, Aracne, 2019, pp. 41-56.

tra monarchia e Repubblica, quel referendum che sarebbe stato poi realizzato un mese dopo la nascita dell'Asilo Italo-Svizzero, il 2 giugno 1946. Nasceva la Repubblica. Nasceva in un'Italia ancora divisa sul piano politico e civile, l'Italia dei conti tra vincitori e vinti, della resa dei conti tra schieramenti politici diversi, anche di odi e di vendette, a fascismo ufficialmente caduto.

Era iniziato il secondo dopoguerra, una stagione densa, tesa tra continuità e discontinuità, tra conservazione e rinnovamento. Da un lato morte e distruzione materiale, dall'altro voglia di ricostruzione, poi possibile anche grazie agli aiuti della United Nations Relief and Rehabilitation Administration - UNRRA e poi del Piano Marshall, giunti dagli Stati Uniti. Il regime fascista era stato interrotto ma non l'impianto autoritario del potere e delle sue istituzioni, verticistico, rigido, spesso con continuità di figure, rimaste nei punti nevralgici delle istituzioni, che avevano misteriosamente e clamorosamente superato anche i processi legati all'epurazione, cercando di mediare con la nuova voglia di libertà, di parola libera, di democrazia unita alla speranza in un mondo nuovo e migliore. Da un lato vi era un sistema economico centrato sull'agricoltura e sulle campagne e dall'altro si assisteva a una crescente industrializzazione che avrebbe condotto al *boom* economico dalla fine degli anni Cinquanta, con un benessere più diffuso nella popolazione, con la TV, la Vespa della Piaggio, la 500 della Fiat, le vacanze di agosto e soprattutto gli elettrodomestici nella vita quotidiana, che contribuirono alla libertà delle donne, *in primis* la lavatrice! Da un lato si verificava la trasformazione e progressiva meccanizzazione delle campagne, dall'altro lo spopolamento delle zone montane e l'emigrazione interna dal Centro e Sud verso il Nord del Paese in via di industrializzazione, elemento che avrebbe contribuito ad una profonda trasformazione sociale e scolastica, con immigrati parlanti dialetti incomprensibili al Nord e costretti ai margini della cultura e della società pur essendo – anche loro – cittadini italiani⁴.

Sul piano scolastico, nel 1945 erano stati emanati i *Programmi didattici per la scuola elementare* ispirati alla libertà di parola e di espressione, alla cooperazione, alla democrazia, promossi dalla Commissione alleata di controllo diretta da un militare particolare, Carleton Washburne, allievo di John Dewey e sostenitore della scuola attiva e progressiva americana⁵. Si trattava

⁴ Per gli aspetti sociali ed economici del periodo cfr. P. Ginsborg, *Storia d'Italia dal dopoguerra ad oggi*, Torino, Einaudi, 1989; G. Crainz, *Storia del miracolo economico italiano: culture, identità, trasformazioni fra anni Cinquanta e Sessanta*, Roma, Donzelli, 2005; A. Cardini (a cura di), *Il miracolo economico italiano (1958-1963)*, Bologna, il Mulino, 2006; S. Oliviero, *Educazione e consumo nell'Italia repubblicana*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

⁵ E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, Scandicci, La Nuova Italia, 1990.

di *Programmi didattici* che non potevano influire veramente sul modo di insegnare concreto, più diffuso, reale, delle pratiche didattiche di una scuola che tendeva a procedere per inerzia pedagogica e didattica, impostata su un modello tradizionale di tipo autoritario nato ancor prima del fascismo e dal fascismo tuttavia ancor più consacrato, quale espressione di una società gerarchica e piramidale, di cui l'insegnante era delegato e funzionario nel suo 'regno', la classe. Su questo scarto tra indicazioni innovative dei programmi nazionali e pratiche didattiche quotidiane tradizionali e autoritarie ancorate al passato si impegnò una parte della categoria magistrale nel secondo dopoguerra, sia in area cattolica⁶ sia in area laica, quest'ultima soprattutto all'interno del Movimento di Cooperazione Educativa – MCE sorto nel 1951 a Fano (Ancona) da un gruppo di maestri e maestri guidati da Giuseppe Tamagnini. L'MCE intendeva recuperare le migliori pratiche didattiche di carattere attivo e democratico ispirandosi soprattutto alle tecniche di Célestin Freinet come la tipografia scolastica, la corrispondenza interscolastica, il calcolo vivente, il metodo naturale per la lettura e scrittura e il metodo cooperativo in classe⁷, ma in realtà promuovendo un radicale cambiamento nell'impostazione didattica e dei rapporti interni alla classe, anche del ruolo del docente, con il simbolico spostamento della cattedra a lato dentro l'aula.

Nel 1948 fu emanata la Costituzione italiana che, negli articoli 30, 33 e 34, definiva la libertà d'insegnamento, l'obbligo scolastico e il diritto allo studio, principi fondamentali su cui si sviluppò un fitto dibattito, nel corso del secondo dopoguerra e non solo, legato al conflitto delle interpretazioni connesse ai vari momenti politici che hanno caratterizzato e caratterizzano la società italiana ancora adesso.⁸ Una scuola italiana che riprese lentamente

⁶ Per l'area cattolica si rinvia qui brevemente a G. Zago, *Itinerari e proposte di rinnovamento pedagogico e culturale nel sistema formativo italiano del secondo dopoguerra: l'area cattolica*, in A. Ascenzi, R. Sani (a cura di), *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'unità al secondo dopoguerra*, Roma, Studium edizioni, 2022, pp. 372-400.

⁷ G. Tamagnini (a cura di), *Didattica operativa. Le tecniche Freinet in Italia*, Frontale, Movimento di Cooperazione Educativa, 1965; A. Pettini, *Origini e sviluppo della cooperazione educativa in Italia. Dalla CTS al MCE (1952-1958)*, Milano, Emme Edizioni, 1980; R. Rizzi, *Pedagogia popolare. Un itinerario di ricerca e azione cooperazione. Memoria e identità di un Movimento innovativo di maestri. Note storiche sul MCE*, Ortacesus (Cagliari), Sandhi editore, 2015; R. Rizzi, *Pedagogia popolare: da Célestin Freinet al MCE-FIMEM. La dimensione sociale della cooperazione educativa*, Foggia, Edizioni del Rosone, 2017.

⁸ M. Galfrè, *Tutti a scuola. L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Roma, Carocci, 2017; F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri (a cura di), *Manuale di storia della scuola italiana*, Brescia, Scholè, 2019; S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Milano, Pearson, 2021.

il suo cammino e, in quei dieci anni compresi tra i *Programmi della scuola elementare* del 1945 e del 1955, vide un notevole fermento di innovazioni culturali e pedagogico-didattiche, entro cui si colloca la vicenda di Margherita Zoebeli e dell'Asilo Italo-Svizzero. Dapprima Zoebeli e il gruppo di collaboratori cercarono di rispondere ai bisogni essenziali delle persone e delle famiglie, poi furono presi in carico i loro figli e fu predisposto un giardino d'infanzia per centocinquanta bambini, alcuni laboratori artigianali, una biblioteca e, per una ventina di orfani, una baracca specifica, da loro stessi chiamata 'casina', come ebbe a raccontare la stessa Zoebeli in una rara intervista⁹, per evidenziare la centralità della dimensione familiare e comunitaria. Dal 1947 fu avviata la scuola elementare, la cui parificazione del ciclo completo di cinque classi giunse nel 1953. Non mancavano le difficoltà più generali, anche nella definizione dell'intervento specificamente scolastico del progetto pedagogico. Zoebeli si trovava in una terra straniera, inviata dal Soccorso svizzero, in una città politicamente socialista ma di forte radicamento cattolico e moderato, con il rischio di emarginazione e rifiuto. La stessa Zoebeli riferì delle resistenze del mondo locale riminese: una diffidenza per una svizzera ritenuta forse un corpo estraneo rispetto alla città, le cui scuole stavano lentamente ripartendo e negli anni seguenti videro un vigoroso impulso, anche quelle dell'infanzia¹⁰. Di qui forse anche la determinazione nel realizzare un progetto diverso, innovativo, laico, internazionale e aperto alle possibili collaborazioni che, in qualche modo, legittimassero anche l'esistenza stessa dell'istituzione, la sua differenza, originalità e qualità. L'Asilo Italo-Svizzero ospitò tra 1947 e 1948 il primo e il secondo seminario internazionale dedicato ai problemi dell'infanzia vittima della guerra organizzato dalla *Semaines Internationales d'Etude pour l'Enfance victime de la guerre* - SEPEG, a cui parteciparono Carleton Washburne, Ernesto Codignola, la moglie Anna Maria Melli Codignola e Lamberto Borghi, cioè i fondatori di quella che è poi stata chiamata la 'scuola di Firenze'¹¹, luogo

⁹ Zoebeli, *Dialogo radiofonico di Michele Gulinucci. Radio Tre, 21 marzo 1993*, Fondazione Margherita Zoebeli (a cura di), *Paesaggio con figura*, cit., p. 24.

¹⁰ F. Zangari, *La città di Rimini e le scuole comunali dell'infanzia: storia, innovazione e creatività*, in L. Campioni, F. Marchesi (a cura di), *La strada maestra. Tracce di storia delle scuole comunali dell'infanzia nei Comuni capoluogo dell'Emilia Romagna*, Bergamo, Zeroseiup, 2018, pp. 399-436.

¹¹ F. Cambi, *La scuola di Firenze. Da Codignola a Laporta 1950-1975*, Napoli, Li-guori, 1982; la locuzione è stata poi ridimensionata in considerazione del ruolo svolto anche dalla scuola in azione, 'dal basso', non solo accademica, cfr. F. Mattei, *La «Scuola di Firenze»?* , in F. Cambi, P. Federighi, A. Mariani (a cura di), *La pedagogia critica e laica a Firenze: 1950-2015. Modelli. Trasformazioni. Figure*, Firenze, Firenze University Press, 2016, pp. 141-146 e C. Betti, *L'altra scuola di Firenze*, in «Ricerche pedagogiche», 200-201 (2016), pp. 32-41.

nevralgico del rinnovamento pedagogico di carattere laico del secondo dopoguerra¹².

Nel 1952 l'Asilo Italo-Svizzero ospitò il primo convegno nazionale di quello che sarebbe diventato il Movimento di Cooperazione Educativa, allora denominato Cooperativa della tipografia a scuola, fondato da Giuseppe Tamagnini, Aldo Pettini e Bruno Ciari collegati all'Istituto Cooperativo della Scuola Moderna - ICEM di Freinet, con la presenza di Ernesto Codignola, Francesco De Bartolomeis, Vittorio D'Alessandro, Raffaele Laporta e dello stesso fondatore del movimento francese cioè Célestin Freinet. Testo libero, tipografia a scuola, corrispondenza interscolastica, disegno libero e pittura, metodo naturale per l'insegnamento della lettura erano le tecniche didattiche di Freinet e del gruppo di maestri innovatori degli anni Cinquanta, tra cui Mario Lodi, di cui è stato da poco celebrato il centenario della nascita¹³.

Numerosi erano i fili, i legami, che Zoebeli intrecciava con figure femminili e maschili all'avanguardia pedagogica del tempo, come Margherita Fasolo allieva di Codignola, Carmela Mungo direttrice di Scuola Viva e già maestra nelle scuole all'aperto di Roma, Adriano Olivetti, Aldo Capitini e Marcello Trentanove, maestro elementare a Empoli laureato in filosofia e interessato alla cooperazione educativa e alle tecniche di Freinet. Nel 1953 l'Asilo Italo-Svizzero ospitò in Italia il primo corso dei Centri d'Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva – CEMEA, veri e propri *stage* residenziali destinati anche ai monitori di colonie a cui parteciparono Bice Baldeschi Libretti, Margherita Fasolo e Marcello Trentanove e decine di insegnanti in servizio interessati alla pratica della didattica attiva, con lezioni, attività di gruppo, manuali e pratiche¹⁴. In sostanza l'Asilo Italo-Svizzero cominciava a diventare uno dei principali luoghi di incontro, dibattito e spe-

¹² R. Laporta, *L'educazione nuova nel secondo dopoguerra*, in Ernesto Codignola in *50 anni di battaglie educative*, in «Scuola e città», 4-5 (1967), pp. 306-322; G. Tassinari (a cura di), *La pedagogia italiana nel secondo dopoguerra*, Firenze, Le Monnier, 1987; C. Betti, *Itinerari e proposte di rinnovamento pedagogico e culturale nel sistema formativo italiano del secondo dopoguerra: l'area laica*, in Ascenzi, Sani (a cura di), *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'unità al secondo dopoguerra*, cit., pp. 336-354.

¹³ Per quanto riguarda il centenario di Mario Lodi, nella giornata del 25 ottobre 2022 si è svolto il convegno dal titolo *L'eredità di Mario Lodi per la scuola del Duemila* organizzato dal Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Bologna presso la sala dello Stabat Mater della Biblioteca comunale dell'Archiginnasio di Bologna, cfr. M. D'Ascenzo, C. De Santis, S. Loiero (a cura di), *L'eredità di Mario Lodi per la scuola del Duemila*, Roma, Tab edizioni, 2023.

¹⁴ B. Libretti Baldeschi, *Il pensiero e l'azione dei Ceméa*, Milano, Studio Stampa, 1996.

rimentazione della pedagogia italiana nella rinascita culturale e scolastica del secondo dopoguerra.

3. L'innovazione della Zoebeli come scuola all'aperto nella documentazione del Ministero della Pubblica istruzione

Come emerso, l'esperienza della Zoebeli si caratterizzava fin dall'inizio come istituzione laica e di area socialista, sostenuta dall'amministrazione socialcomunista di Rimini e su di essa era notevole la vigilanza delle autorità statali, specie a livello di Ministero della Pubblica Istruzione, fortemente controllato dalla Democrazia Cristiana al potere, anche per la parificazione del ciclo completo di scuola elementare, sostenuta dal Provveditorato di Rimini ma osteggiata dal Ministero della Pubblica istruzione a causa delle resistenze politiche locali. Secondo l'ampia ricostruzione di Carlo De Maria, solo la pressione della Legazione svizzera riuscì a rompere gli indugi del Ministero degli interni e della Pubblica Istruzione.

Eppure, valutazioni positive dell'esperienza della Zoebeli erano presenti a livello ministeriale. Oltre alla documentazione archivistica, già ampiamente illustrata nella puntuale ricostruzione di De Maria, l'istituzione guidata dalla Zoebeli era positivamente presentata in alcuni testi ufficiali del Ministero e rientrava nella categoria delle scuole all'aperto e delle scuole nuove. L'Asilo Italo-Svizzero era ad esempio presente anche nelle sale della Mostra internazionale dell'educazione all'aperto svolta a Firenze nel 1949, a cui parteciparono Comuni italiani e Paesi stranieri impegnati sia nelle scuole all'aperto speciali per bambini gracili e tubercolotici sia nelle forme di organizzazione integrativa e parascolastica coinvolte nell'educazione all'aperto "al fine di assicurare ai bambini il beneficio dell'aria e del sole, e di far aderire la Scuola sempre più alla vita reale"¹⁵. Tra le istituzioni che scelsero di partecipare a tale evento internazionale così importante si trovava proprio l'Asilo Italo-Svizzero, con i disegni dei bambini appesi lungo le scale e fotografie

RIMINI

Giardino Italo-Svizzero per l'infanzia "Remo Bordonì", offerto dal "Dono Svizzero" e inaugurato il 5 Maggio 1946. Le fotografie mostrano i padiglioni in legno ove sono raccolti 150 bimbi dai 4 ai 6 anni e altri 58 frequentanti la Scuola elementare. Scene di bimbi che riposano, giocano, studiano e lavo-

¹⁵ Comitato italiano per l'educazione all'aperto, *Guida dell'esposizione internazionale delle scuole all'aperto, Firenze 9 maggio-30 giugno 1949*, Firenze, Centro Didattico Nazionale, s.d., p. 4.

rano all'aperto, disegni fatti dai piccoli, sono qui presentati a documentazione delle attività svolte¹⁶.

Qualche tempo dopo anche un altro documento importante del Ministero della Pubblica Istruzione registrava positivamente l'esperienza dell'Asilo Italo-Svizzero in un importante volume pubblicato nel 1950. Nella sua introduzione il ministro Guido Gonella, espressione della maggioranza della Democrazia Cristiana alla guida del governo, esplicitava la situazione terribile in cui si trovava la scuola italiana:

alla fine della guerra, nel 1945, il corpo della scuola era lacerato da ferite e mutilazioni d'ogni sorta, e ridar vita a un organismo così disfatto appariva impresa disperata anche agli animi saldi. Da per tutto, devastazioni, rovine e penurie di mezzi, di fronte a un'enorme quantità di bisogni: molti edifici distrutti e gravemente danneggiati e gli altri in gran parte requisiti per uso militare o per altre esigenze civili; gli arredi didattici e le attrezzature scientifiche distrutte o asportate nella maggior parte; il personale spesso disperso o logorato, nel corpo e nello spirito; fanciulli orfani o abbandonati, da educare e da recuperare alla vita sociale; i giovani delusi e umiliati dal vano combattimento, dalla prigionia, o dall'inedia dei campi di concentramento, da riconquistare, prima ancora che al sapere, alla fiducia in se stessi e negli altri. Si aggiunga inoltre il disagio economico che costringeva, il più delle volte, ad anteporre i problemi urgenti della vita quotidiana a quelli meno imperiosi, sebbene più importanti, della ricostruzione morale¹⁷.

Gonella illustrava l'opera compiuta dal 'Governo democratico della Nazione' (con le lettere maiuscole) dopo la guerra, un'opera ancor più significativa perché il volume era pubblicato proprio poco dopo lo svolgimento a Firenze della V Conferenza generale dell'UNESCO, ed esplicitava l'intento di collaborare con le Nazioni Unite per "accrescere il patrimonio culturale della civiltà"¹⁸, inserendo così l'opera italiana, e del suo governo, in un quadro internazionale.

Il volume illustrava grafici sull'istruzione primaria, secondaria e universitaria, riferendo anche dell'*Inchiesta nazionale per la riforma della scuola* promossa negli anni precedenti. Presentava l'articolazione dai 3 ai 14 anni: la scuola materna dai tre ai sei anni, comunale o privata, non obbligatoria,

¹⁶ *Ivi*, p. 14, la data del 5 maggio è originale nel documento citato.

¹⁷ Ministero della Pubblica Istruzione, *La ricostruzione della scuola italiana. Dalla fine della guerra alla riforma degli ordinamenti scolastici*, Pubblicazione a cura del Centro Didattico Nazionale, Roma, MCML, p. 5.

¹⁸ *Ivi*, p. 7.

con riferimenti ai modelli di Aporti, Froebel, Agazzi e Montessori; la scuola elementare articolata in cinque anni obbligatori e, nel caso delle scuole rurali, nella forma delle pluriclassi¹⁹; la scuola media unica col latino o la scuola di avviamento come scelte possibili dagli 11 anni ai 14 come completamento dell'obbligo scolastico²⁰.

Lo scritto spostava poi l'attenzione sulla 'ripresa educativa', definita come "normalizzazione e riorganizzazione dei servizi scolastici"²¹ per ogni settore di scuola. Il volume citava le esperienze educative e scolastiche più innovative. In particolare riferiva della Scuola materna della 'Rinnovata' di Milano fondata da Giuseppina Pizzigoni prima della Guerra, la Scuola materna 'Pezzi', la materna di Vialba di Milano, la Casa del bambino di Genova (montessoriana), le scuole materne dell'ONAIR e soprattutto il Giardino d'infanzia 'Remo Bordini' di Rimini diretto da Margherita Zoebeli con un'immagine a piena pagina di momenti diversi della vita scolastica²², segno evidente di apprezzamento ministeriale e di collocazione di questa esperienza tra quelle innovative sul piano pedagogico e didattico dell'epoca (Fig. 1).

Per l'istruzione elementare comparivano dati quantitativi e le immagini a corredo erano riferite a scuole d'avanguardia, come la scuola Gabelli di Belluno fondata negli anni Trenta e diretta da Pierina Boranga, già allieva della Pizzigoni a Milano, sostenitrice delle scuole all'aperto e dell'educazione all'aperto, nonché della scuola attiva. Proprio nella sezione della 'Scuola all'aperto', nuovamente il compilatore inseriva l'esperienza di Zoebeli:

a Rimini è sorto nel dopoguerra il Giardino d'Infanzia Italo-Svizzero, che ha potuto completarsi con l'istituzione della Scuola elementare speciale²³.

Per il Ministero della Pubblica Istruzione la scuola elementare dell'Asilo Italo-Svizzero era di tipo all'aperto e dunque speciale, poiché speciali erano diventate le scuole all'aperto dal 1933, come vedremo in seguito. Nello stesso volume l'Asilo Italo-Svizzero 'Remo Bordini' era nuovamente citato,

¹⁹ "Nelle zone rurali e, in generale, nelle località a popolazione poco agglomerata, la scuola elementare si ordina a pluriclassi", *Ivi*, p. 11.

²⁰ Su Gonella cfr. G. Chiosso, *I cattolici e la scuola dalla Costituente al centro-sinistra*, Brescia, La Scuola, 1988.

²¹ Ministero della Pubblica Istruzione, *La ricostruzione della scuola italiana*, cit., p. 51.

²² *Ivi*, p. 55.

²³ *Ivi*, p. 73.

questa volta nel gruppo delle scuole nuove, intese come quelle scuole di carattere sperimentale e di differenziazione didattica che

hanno preso notevole impulso nel periodo 1945-50 con esperimenti che meritano particolare attenzione. I metodi nuovi, il lavoro a squadre, le forme di autogoverno, le attività organizzate collettivamente trovano in queste scuole un terreno particolarmente adatto²⁴.

Tra queste, oltre all'Asilo Italo-Svizzero, erano presenti la Città di Nomadelfia di Carpi (Modena) con Zeno Saltini, la Scuola Rinnovata della Pizzigoni, la Scuola montessoriana Ugo Bartolomei a Villa Paganini a Roma, la Scuola rurale di Mezzaselva a S. Cesareo (Roma), la Scuola Viva di Roma diretta da Carmela Mungo e la Scuola-Città Pestalozzi di Firenze.

Da quanto emerso si può notare come il Ministero della Pubblica Istruzione non facesse riferimento solo ad esperienze dichiaratamente cattoliche, come ci si poteva aspettare, almeno secondo una narrazione centrata sulla dicotomia e dialettica tra laici e cattolici su cui la storiografia scolastica si è a lungo soffermata, spinta anche da ragioni politiche sorte proprio negli anni Cinquanta della Guerra Fredda e dello scontro tra Democrazia Cristiana e forze di sinistra. Nella pubblicazione ufficiale introdotta dal democristiano ministro Gonella e pubblicata dal Ministero Pubblica Istruzione da lui diretto nel 1950 erano riferite interessanti e dinamiche esperienze di scuola attiva – in parte sconosciute oggi in sede storiografica – tra cui quella dell'Asilo Italo-Svizzero della Zoebeli. Si tratta di un riconoscimento di originalità e qualità dell'esperienza riminese ben oltre le contrapposizioni politiche così radicalizzate in sede storiografica ma forse non praticate dagli uomini di scuola e dell'amministrazione statale e ministeriale del tempo. Nel 1950 l'Asilo Italo-Svizzero era considerato infatti come innovativo sia quale Giardino d'infanzia sia quale scuola elementare all'aperto e sia quale scuola nuova in cui si svolgeva differenziazione didattica; in tutti i tre casi era considerato dal Ministero della Pubblica Istruzione come scuola all'avanguardia nell'innovazione didattica.

Come riferito, l'Asilo Italo-Svizzero era inserito nel gruppo delle scuole all'aperto, elemento non considerato finora sul piano storiografico. Per scuole all'aperto all'epoca s'intendevano le scuole elementari nate fin dai primi del Novecento in Europa e in tutto il mondo per accogliere alunne e alunni gracili e predisposti alla tubercolosi in una collocazione *outdoor*, dapprima molto semplice e poi sempre più raffinata sia sul piano delle pratiche educative introdotte sia del setting architettonico e urbanistico²⁵. Nelle scuole

²⁴ Ivi, p. 74.

²⁵ M. D'Ascenzo, *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*, Pisa, ETS, 2018.

all'aperto erano presenti pratiche educative di tipo igienico come la superalimentazione, la ginnastica medica specifica e naturale, l'elioterapia ma anche pratiche didattiche connesse all'istruzione specificamente elementare con tempi ridotti di lezione, sempre meno frontale e sempre più di tipo cooperativo e democratico, con la presenza del giardinaggio, dell'orticoltura e dell'allevamento degli animali, pienamente integrato con le discipline scolastiche. Nel tempo le scuole all'aperto, nate per ragioni medico-igieniche soprattutto, svilupparono forme di innovazione pedagogica e didattica coerenti con le scuole nuove e scuole attive coeve, maturando pratiche che in molti, già allora, ritenevano dovessero diventare usuali nelle scuole comuni per tutti²⁶.

In effetti l'Asilo Italo-Svizzero aveva molto in comune con le scuole all'aperto nate fin dai primi del Novecento. Innanzitutto, l'utenza: erano alunni e alunne deboli di salute, affamati, fisicamente e socialmente fragili, usciti dalla guerra orfani e/o fragili psicologicamente e ai margini, bisognosi di tutto, anche per la cura igienica del corpo. Non è un caso che proprio a Rimini, nell'Asilo Italo-Svizzero, durante le Settimane della SEPEG 1949, molto spazio venne attribuito alla questione igienica, diventata drammaticamente importante dopo le tragiche vicende belliche

Questa è l'infanzia cresciuta durante questi anni in Italia e nei paesi che sono colpiti dalla guerra. Il lungo periodo di bufera che ha sconvolto e distrutto case e famiglie ha lasciato un solco profondo di povertà fisiologica e psicologica nell'infanzia che è stata la vera vittima della guerra e noi medici delle scuole lo constatiamo ogni giorno su vastissima scala. Noi medici dobbiamo riparare i danni dell'organismo, gli educatori e gli psicologi quelli dell'animo non meno gravi dei primi. Non vi è infatti vera salute che nell'armonia delle energie fisiche con le spirituali, l'aforisma di Ippocrate: "mens sana in corpore sano" non deve essere dimenticato da chi occupa dell'igiene dei fanciulli, perché di fondamentale importanza²⁷.

²⁶ M. D'Ascenzo, *Il patrimonio storico-educativo delle scuole all'aperto*, in A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (a cura di), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio. Atti del 1° Congresso nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (Palma de Mallorca, 20-23 novembre 2018)*, Macerata, Eum Edizioni, 2020, pp. 437-451; Ead., *L'innovazione pedagogica e didattica delle scuole all'aperto da scuole speciali a scuole per tutti*, in Ascenzi, Sani (a cura di), *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'unità al secondo dopoguerra*, cit., pp. 315-332.

²⁷ J. Botti, *L'igiene dei bambini e degli educatori*, conferenza SEPEG, VII giornata, 10 mag. 1947, ds., in Biblioteca Gambalunga-Rimini, Archivio Margherita Zoebeli, *Atti e carteggi relativi al CEIS*, busta 18, p. 1.

Inoltre la Scuola elementare aperta da Margherita Zoebeli nel 1947 accoglieva non solo gli alunni e le alunne del Giardino d'infanzia nato nel 1946 e quelli della scuola elementare ma anche quelli scappati dalla scuola statale di tipo comune per problemi di disadattamento, i monelli, i *Franti* di Cuore per intenderci, quelli che non si adeguavano alla scuola tradizionale, autoritaria, della severità omologante e delle punizioni. Anche questo era un ulteriore elemento di somiglianza con le scuole all'aperto italiane ed europee, caratterizzate proprio dall'accoglienza non solo di bambini fragili di salute, ma anche di alunni di fatto esclusi dalla scuola perché bocciati nelle scuole comuni oppure considerati con ritardo dello sviluppo fisico e intellettuale, pertanto spesso non frequentanti anche per ragioni di lavoro o di povertà della famiglia, quindi in entrambi i casi soggetti a dispersione scolastica. Altro elemento che accomunava l'Asilo Italo-Svizzero della Zoebeli alle scuole all'aperto erano le baracche. Come le prime scuole all'aperto erano state realizzate nelle baracche Döcker – Germania – o in baracche della Croce Rossa già ad uso militare, ed anche in Italia, così le prime baracche in legno dismesse dall'esercito caratterizzano l'Asilo Italo-Svizzero della Zoebeli, anche se disposte in un ordine ben diverso da quello militare ma in modo da restituire un senso comunità e familiarità, come ampiamente studiato.

Altro aspetto dell'Asilo Italo-Svizzero come scuola all'aperto era costituito dall'insieme delle pratiche igieniche, presenti sia nelle scuole all'aperto sia nell'Asilo Italo-Svizzero e nella scuola elementare, rappresentate anche nella fontana rotonda che si vede in molte immagini d'epoca, peraltro comune a tutte le scuole all'aperto di rilievo in Italia e non, per pediluvii, giochi e punto di ritrovo per la socialità.

Ulteriore elemento che accomunava le scuole all'aperto coeve all'Asilo Italo-Svizzero era la centralità della dimensione comunitaria, l'obiettivo e la pratica dell'autonomia personale e della responsabilità collettiva, così come le forme di autogoverno, caro a molte esperienze di scuole all'aperto, anche durante il fascismo²⁸, ovviamente qui prive della dimensione ideologica del Regime.

Altro aspetto comune era la centralità del 'fuori' dell'*outdoor*, dello spazio educativo all'aperto, tipico dell'Asilo Italo-Svizzero; uno spazio inteso come luogo di apprendimento spontaneo ma anche mediato dall'insegnante, per entrare nelle materie partendo dall'osservazione, dal vero, dal toccare, dal vissuto. Come nelle scuole all'aperto, del resto, dove la didattica era centrata sul fuori, sull'aperto, per tutte le materie scolastiche, in un intreccio profondo e costante con l'ambiente naturale e con il territorio socioculturale

²⁸ D'Ascenzo, *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*, cit.

esterno, prefigurando quelle linee dell'educazione in/nella/alla natura e dell'*outdoor education* attuali.

Margherita Zoebeli non ha lasciato testi corposi di pedagogia o di didattica. Restano le relazioni, gli articoli, la corrispondenza, il suo archivio, ma lei non ha sistematizzato il suo sapere pedagogico in un compiuto e teorico testo scritto, da consegnare ai posteri, come storia e memoria individuale per la storia collettiva della sua creatura, l'Asilo Italo-Svizzero, da tempo diventato Centro Educativo Italo-Svizzero – CEIS. Le memorie orali raccontano la sua reticenza ad esporsi²⁹ e il suo essere più 'operativa' e attenta tessitrice di buone trame pedagogiche in Italia e all'estero. Proprio grazie a questa sua caratteristica e alla sua straordinaria capacità organizzativa, l'Asilo Italo-Svizzero è diventato uno dei crocevia di innovazione pedagogica e didattica di matrice laica nel secondo dopoguerra, un fertile laboratorio didattico, formatore anche di nuove generazioni di insegnanti. Un laboratorio didattico che ricorda il laboratorio didattico per eccellenza, quello di Pestalozzi a Yverdon nel primo Ottocento, crocevia di incontri importanti e di rinnovamento pedagogico, come fu appunto quello di Margherita a Rimini, luogo fecondo per l'innovazione didattica nella scuola del secondo dopoguerra, la cui eredità è viva ancor oggi.

²⁹ C. Brolli, *I maestri e Margherita. Dieci conversazioni su Margherita Zoebeli, più una*, Tesi di laurea in Storia dell'educazione, Scuola di Psicologia e Scienze della formazione, Corso di laurea in Educatore sociale e culturale, Anno accademico 2016-2017, Relatrice Prof.ssa Mirella D'Ascenzo.



Fig. 1 – Vita e attività di bimbi nel giardino d'infanzia “Remo Bordonì” di Rimini (diretta da Margherita Zoebeli), immagine pubblicata in: Ministero della Pubblica Istruzione, *La ricostruzione della scuola italiana. Dalla fine della guerra alla riforma degli ordinamenti scolastici*, a cura del Centro Didattico Nazionale, Roma, MCML.

Le colonie estive di Margherita Zoebeli*

Simona Salustri

*Al mar di Rimini
Cum lè bel ul mar da Rimini
Cun la sua bell'acqua bleu
E mi son tanto contenta da restà visin a lu.*

G. C.
«Lieto Mosaico»
Colonia Marina dei Bambini Ticinesi
luglio 1953, Rimini

1. Margherita Zoebeli e l'approccio pedagogico "integrale"

Nel 1998 il pedagogista Raffaele Laporta, analizzando l'esperienza di vita, di studio, di lavoro di Margherita Zoebeli con cui aveva avuto un proficuo scambio culturale scriveva:

Ci fu un tempo in cui Margherita Zoebeli fu uno dei fuochi della pedagogia italiana. Ernesto Codignola e Lamberto Borghi, i capi scuola della pedagogia laica del dopoguerra, andavano ad incontrare presso di lei, nel Centro Educativo Italo Svizzero, nel "Villaggio" dei suoi bambini, personalità della pedagogia europea; Francesco De Bartolomeis raccoglieva nella scuola materna del Villaggio le esperienze che avrebbe racchiuso in uno dei suoi più bei libri; Bogdan Suchodolski faceva tappa al CEIS nei suoi viaggi italiani; Célestin Freinet veniva al CEIS dalla sua Vence a presiedere con Giuseppe Tamagnini gli incontri degli aderenti al Movimento di Cooperazione Educativa; Ludovico Quaroni passava a dare consigli, Giancarlo De Carlo, l'architetto della

* Si ringrazia per la professionalità e la disponibilità la dott.ssa Mara Sorrentino, profonda conoscitrice dell'Archivio di Margherita Zoebeli (d'ora in poi AMZ), conservato presso la Biblioteca Gambalunga di Rimini. Un particolare ringraziamento è rivolto alle prof.sse Dorena Caroli e Tiziana Pironi per l'invito a partecipare al convegno organizzato dal Centro Educativo Italo-Svizzero (d'ora in poi CEIS), dalla Fondazione Margherita Zoebeli di Rimini in collaborazione con l'Università di Bologna in occasione dell'anniversario della nascita della pedagoga.

nuova Università di Urbino, progettava per il CEIS la “Betulla”, la casa dei ragazzi¹.

E continuando nella sua ricostruzione aggiungeva:

la pedagogia [di Margherita Zoebeli] aveva avuto ragione delle devastazioni fisiche e materiali delle guerre [...] poneva riparo alle sofferenze familiari e ai malesseri violenti o subdoli della nuova società. Non era una pedagogia della scuola, era una pedagogia della vita, nel cui ambito la scuola era magari la realtà più viva, che maturava al passo con lo svolgersi e il progredire della vita stessa della comunità. Era una pedagogia che evolveva con la vita².

L'idea di fondo alla base dell'approccio pedagogico di Margherita Zoebeli prevedeva un coinvolgimento integrale degli individui uscendo dalla sfera tradizionale del tempo scolastico per formare non semplicemente degli adulti, ma dei cittadini.

Sulle macerie della guerra, già dal 1947, mentre cessava l'emergenza assistenziale della popolazione, il CEIS (allora ancora denominato semplicemente asilo italo-svizzero e poi Giardino d'infanzia) diede vita ad un insieme di attività periodiche che in breve tempo divennero parte della vita del Centro e della comunità che attorno ad esso si andava rinsaldando³. Tra queste – riprendendo le riflessioni di Enea Bernardi nella relazione al convegno del 1979 a Venezia tenuta in occasione dell'anno internazionale del bambino – ricordiamo i corsi di lavoro femminili, i corsi di tirocinio per educatrici e insegnanti, i corsi di formazione e di aggiornamento per operatori scolastici, e, non da ultimo, la creazione di una «colonia estiva per 100 bambini dai 6 a i 12 anni d'ambo i sessi, con preferenza scelti fra gli orfani, gli illegittimi, i poveri, i disadattati o labili organicamente, e perciò bisognosi di un'assistenza particolare»⁴.

¹ R. Laporta, *Presente finché duri amore*, in Fondazione Margherita Zoebeli (a cura di), *Paesaggio con figura. Margherita Zoebeli e il Ceis. Documenti di un'utopia*, Rimini, Edizioni Chiamami Città, 1998, p. 10.

² *Ivi*, p. 11.

³ Cfr. C. De Maria, *Margherita Zoebeli e il lavoro per l'infanzia vittima della guerra*, in E. Appetecchia (a cura di), *Idee e movimenti comunitari. Servizio sociale di comunità in Italia nel secondo dopoguerra*, Roma, Viella, 2015, pp. 261-279; dello stesso autore si vedano la curatela *Intervento sociale e azione educativa. Margherita Zoebeli nell'Italia del secondo dopoguerra*, Bologna, Clueb, 2012; Id., *Lavoro di comunità e ricostruzione civile in Italia. Margherita Zoebeli e il Centro educativo italo-svizzero di Rimini*, Roma, Viella, 2015 e la breve e più recente sintesi: Id., *Utopia e concretezza: ricordiamo Margherita Zoebeli a 110 anni dalla nascita*, in «Clionet», 6 (2022), pp. 8-14.

2. La colonia e i suoi primi anni di vita

Le prime tracce relative alla colonia le troviamo nel regolamento datato 4 maggio 1949, che in parte ricalca la proposta di regolamento interno per la colonia montana ticinese in Austria. In esso si legge che «la direttrice della colonia è la signorina Margherita Zoebeli, responsabile del buon andamento e funzionamento della stessa», affiancata dal prof. Manlio Monticelli, specialista di malattie infantili, a cui venne affidata la gestione sanitaria della colonia. Nel regolamento non si fa riferimento alla selezione dei bambini nel senso indicato da Bernardi, ma ci si limita a segnalare che la fascia d'età era quella tra i 6 e i 12 anni e che i bambini dovevano essere in possesso di un certificato medico attestante l'esigenza di una cura marina⁵. L'esperienza della colonia prese dunque il via con poche iniziali regole sulla vita in comune e segnata dall'urgenza di continuare anche nel periodo estivo la preziosa attività riminese. L'idea a fondamento dell'apertura di una colonia marina anche in Italia traeva la sua origine da una prima esperienza che vide l'allora asilo italo-svizzero, in collaborazione con il comune di Rimini, inviare nell'immediato dopoguerra 120 bambini tra i 6 e i 14 anni in una colonia austriaca per permettere alle madri di lavorare nel periodo estivo e offrire ai bambini maggiormente disagiati o bisognosi di cure un luogo sicuro, di accoglienza e di svago⁶.

Le difficoltà del viaggio in Austria furono molteplici sia dal punto di vista organizzativo che da quello economico. Uno dei nodi centrali fu da subito il ruolo assunto dalle vigilatrici. Sei insegnanti dell'asilo italo-svizzero, più una giovane assistente, partirono insieme ai bambini; il loro compito, improntato a «un alto senso di collaborazione», doveva essere svolto nella consapevolezza che non si trattava «di condurre i bambini al pascolo in montagna così come si portano le pecore», ma di creare «una scuola viva, di una vita attiva» per la quale tutte dovevano essere didatticamente preparate anche attraverso l'utilizzo di materiale da impiegare nelle attività quotidiane con i bambini. Un primo e importante segnale di quello che sarebbe stato il costante investimento sulla formazione del personale da parte del CEIS, affinché i giovani ospiti potessero tornare a casa in migliori condizioni

⁴ Relazione di Enea Bernardi, *Il CEIS di Rimini: storia e problematiche*, Convegno internazionale Apprendimento e processi di integrazione sociale 27-30.9.1979, Università Ca' Foscari, Anno internazionale del bambino, in AMZ, Corrispondenza, Appendici b. 7, fasc. 1 *Corrispondenza privata signora Margherita (1946-1991)*.

⁵ AMZ, Atti e carteggi relativi al CEIS, b. 17/1, fasc. 5 *Colonie di vacanze*, Colonia estiva-giardino di infanzia italo-svizzero, Rimini, 4 maggio 1949.

⁶ *Ivi*, Manoscritto s.f., s.d.

di salute, ma soprattutto ricchi di un'esperienza all'insegna «dell'amicizia e della collaborazione»⁷.

Zoebeli si impegnò molto per organizzare questo viaggio poiché conosceva bene l'importanza delle colonie che aveva già sperimentato a Sète in Francia⁸, paese nel quale a ridosso del secondo conflitto mondiale aveva incontrato per la prima volta il metodo del pedagogista Célestin Freinet⁹. Nella seconda metà degli anni Trenta il movimento socialista svizzero aveva allestito una casa alle falde dei Pirenei per accogliere le vittime più piccole della guerra civile spagnola, in larga parte originarie di Barcellona, e Zoebeli ne aveva seguito la vita fino a quando, costrette alla fuga, ne aveva organizzato l'espatrio. Come ha puntualmente evidenziato Tiziana Pironi, l'attività di Zoebeli univa al suo impegno antifascista «sempre l'obiettivo del come realizzare attività che stimolassero la collaborazione dei ragazzi, favorendo un contesto di protezione e di sicurezza sul piano affettivo. Molti di quei bambini in fuga, trovati dispersi tra le rovine delle città, non avevano più i genitori; si trattava perciò di porre rimedio alle ferite di un'infanzia, sottoposta alle privazioni più dure»¹⁰.

A ciò si legava l'idea di creare un contesto entro il quale valorizzare pienamente l'individuo per arricchire il campo delle sue esperienze sociali, a partire dai rapporti fra coetanei e da quelli con gli adulti. L'idea di comunità, presente anche in colonia, si fondava sulla stretta correlazione tra individuo e società, nella quale i singoli, con la loro soggettività, contribuivano all'evoluzione dell'assetto comunitario. Per addivenire alla crescita dei futuri cittadini, occorreva dunque favorire uno sviluppo autonomo e creativo che poteva aver luogo esclusivamente in un clima di benessere.

Nell'approccio di Zoebeli le colonie marine assolvevano pienamente a queste finalità, oltre ad avere una funzione strettamente assistenziale che dava continuità a quanto realizzato nell'ambito scolastico dell'asilo. In quest'ottica si legge l'impegno profuso nel riutilizzare gli spazi per adattarli ad accogliere i bambini anche nel periodo estivo, non solo per rispondere

⁷ *Ibidem*.

⁸ Cfr. G. Fofi, *Le nozze coi fichi secchi. Storie di un'altra Italia*, Napoli, L'Ancora del Mediterraneo, 1999, p. 153.

⁹ G. Sapucci, *Una scuola progettata. Un esempio: il CEIS di Rimini*, in G. Cavinato, L. Canetti (a cura di), *I fili e i nodi dell'educazione. Sulle tracce di Célestin Freinet*, Firenze, La Nuova Italia, 1999, pp. 263-267.

¹⁰ Si veda T. Pironi, *La comunità educativa di Margherita Zoebeli: il CEIS di Rimini*, in Ead., *Percorsi di pedagogia al femminile. Dall'Unità d'Italia al secondo dopoguerra*, Roma, Carocci, 2014, p. 152, saggio in parte ripreso e ampliato in Ead., *Da Maria Montessori a Margherita Zoebeli: l'impegno educativo nei confronti dell'infanzia traumatizzata dalla guerra*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», 12 (2016), pp. 115-128.

alle tante richieste inevase nell'iniziale fase della colonia ticinese in Austria, ma anche per favorire lo sviluppo di un'esperienza che fosse meno costosa e più vicina alle famiglie.

La sperimentazione coloniale dell'asilo italo-svizzero si inserì dunque nella nuova stagione vissuta dalle colonie nel secondo dopoguerra, quando le finalità educative soppiantarono progressivamente la visione di indottrinamento attribuita loro dal regime mussoliniano, rientrando a pieno titolo nelle nuove forme di attivismo pedagogico¹¹.

Il cambiamento rispetto al passato si evince in tutti i documenti conservati nell'Archivio di Margherita Zoebeli che mettono in evidenza il difficile lavoro per far fronte, dapprima alle difficoltà economiche e di adattamento degli spazi, e poi per organizzare le tante attività proposte e formare il personale dei monitori alle nuove esigenze educative.

A Rimini, tra il 1° luglio e il 15 settembre 1949, dopo alcuni lavori di adattamento e ampliamento, furono ospitati 63 bambini dei sindacati ticinesi per 30 giorni; 15 nell'ambito dell'azione Vacanze al mare del Soccorso operaio svizzero per 31 giorni; due turni da 30 bambini l'uno di 28 giorni riservati ai riminesi bisognosi di assistenza; un gruppo di 20 giovani provenienti da Zurigo. Nelle stanze degli ospiti, risistemate ad uopo, vennero inoltre accolti 46 adulti e 13 bambini divisi in 4 gruppi ciascuno dei quali rimase per 14 giorni. La gestione degli spazi riminesi non fu quindi semplice, soprattutto dal punto di vista economico poiché il contributo pagato per gli ospiti non copriva integralmente le spese; anche la situazione del personale non era delle migliori, le maestre avevano infatti diritto alle ferie e la direttrice fu costretta ad assumerne altre per il periodo estivo¹².

A riprova della grande richiesta di accoglienza, già prima dell'estate del 1949 Zoebeli fu impegnata nell'affittare una casa a Cattolica per aggiungere locali alle baracche di Rimini. Anche nell'ampliamento a Cattolica si dovette fare i conti con le ristrettezze economiche riuscendo comunque ad accogliere per 45 giorni 35 bambini (figli di immigrati italiani) del Comitato d'Assistenza del Consolato italiano di Parigi¹³; 30 del Centro italiano di solidarietà sociale per 20 giorni; 20 bambini da diverse parti d'Italia per 45 giorni. Ad essi si affiancò l'ospitalità per adulti e bambini dell'associazione dei Natur-

¹¹ Non è questa la sede per approfondire il tema delle colonie del dopoguerra per il quale si rimanda ai saggi raccolti in: T. Pironi, S. Salustri (a cura di), *Oltre la scuola. Colonie per l'infanzia e esperienze educative in Italia (1945-1975)*, in «E-Review», 10 (2023) (<https://e-review.it>).

¹² Cfr. AMZ, Atti e carteggi relativi al CEIS, b. 17/1, fasc. 6 *Mosaico marino estate 1952*, Sommerstätigkeit 1949 des Giardino d'infanzia Italo-Svizzero, Rimini s.f., 9 dicembre 1949.

¹³ Ivi, Lettera del Console generale a Margherita Zoebeli, 24 ottobre 1949.

freunde che donò 75 mila lire per realizzare un campeggio per i propri associati nel parco di Cattolica¹⁴.

Un impegno significativo che mise a dura prova il lavoro dei pochi dipendenti, ricordiamo che il personale dell'asilo inizialmente non superava le 9 unità, ma che incentivò la direttrice a ch  anche l'organizzazione estiva potesse rispondere quanto prima ai nuovi fini educativi.

3. La vita in colonia

Nel ricostruire la vita durante i soggiorni estivi presso il CEIS ci vengono in aiuto le numerose relazioni degli educatori, una fonte indispensabile per comprendere l'evoluzione nell'organizzazione delle colonie.

Nel 1955, grazie alla relazione scritta da Giorgio Scabbia, uno degli assistenti all'organizzazione della colonia di Rimini, comprendiamo come si presentava, dopo alcuni anni di attivit , l'esperienza coloniale. Sin dall'aspetto esteriore la colonia svizzera rifletteva la sua azione educativa e democratica ponendo al centro la vita materiale dei piccoli ospiti. Questi ultimi erano divisi in gruppi (ognuno composto da 17 a 20 bambini) ed erano affidati ad un assistente, spesso coadiuvato da un aiuto, entrambi capaci di dare affetto e sicurezza ai bambini ricreando l'ambiente familiare, in quanto spesso si trattava di un uomo e una donna che svolgevano la funzione di padre e madre. Ai ragazzi spettavano invece i compiti essenziali della vita comune: apparecchiare, rifare i letti, aiutare in cucina, distribuire cibo, a seconda delle loro attitudini, con il duplice fine di responsabilizzarli nella crescita, creare comunit  ed esaltare le propensioni dei singoli.

Ad una prima lettura delle molteplici copie dell'orario, presenti nei fondi d'archivio, potrebbe sembrare che l'articolazione della giornata fosse molto simile a quella dei tempi del fascismo, scandita da orari definiti e organizzati, ma il fatto stesso che si specificasse l'adattabilit  dell'orario al tempo, alle stagioni e all'et  dei bambini rende evidenti le tante e sostanziali differenze tra il Ventennio e il modello pedagogico sul quale si fondavano le colonie riminesi, con al centro il giovane ospite e le sue esigenze.

Il tempo quotidiano era diviso tra attivit  alla spiaggia, giochi organizzati e occupazioni autonome che lasciavano molto alla libert  dei singoli perch  si riteneva non vi fosse bisogno di una continua vigilanza degli adulti, a meno che non si trattasse del momento del bagno. La ginnastica aveva come unico scopo quello di riscaldare i corpi come faceva il sole, al quale i bambini venivano esposti per un tempo limitato. Anche l'organizzazione dei pasti

¹⁴ *Ivi*, *Sommert tigkeit 1949 des Giardino d'infanzia Italo-Svizzero*, Rimini s.f., 9 dicembre 1949.

rifletteva lo spirito democratico: gli assistenti mangiavano e conversavano con i bambini e i più piccoli, se lo richiedevano, potevano anche mangiare all'esterno sotto gli alberi del giardino. Dopo il pranzo i piccoli ospiti erano lasciati alla siesta, senza essere obbligati a dormire; a seconda della loro età potevano infatti impegnare il tempo nelle letture, letture che – sottolineava Scabbia – dovevano essere migliorate costruendo una biblioteca specifica, poiché i ragazzi avevano inizialmente a disposizione unicamente i giornalini che ricevevano da casa. Dalle 16.30 alle 18 – tempo successivamente allungato alle 18.30 – i bambini venivano chiamati alle attività dei gruppi di lavoro (canto e danza, cucito, teatro, giochi sportivi...) e potevano spostarsi tra i gruppi, ognuno dei quali diretto da un assistente, per stringere amicizie e collaborazioni; tutto era finalizzato a trasformare la colonia in un'unica comunità e ad evitare rivalità e chiusure.

Certo era difficile – scriveva sempre Scabbia – rispettare le attitudini di tutti, ma occorreva impegnarsi per farlo, ripensando i gruppi e la loro attività in base alle esigenze dei singoli turni in colonia. Gran parte del lavoro, e quindi la buona riuscita delle colonie, era in capo al personale, chiamato a riunirsi quotidianamente per discutere i problemi organizzativi ed educativi e per proporre nuove attività nella piena libertà di scelta sia degli educatori che degli ospiti.

Va inoltre ricordato che i bambini potevano condividere con gli altri quanto appreso e realizzato nei gruppi di teatro, marionette e ombre cinesi durante le feste previste nel corso della settimana e nella grande festa organizzata per la domenica dove tutti erano chiamati ad esprimersi attorno ad un tema comune¹⁵. Il rapporto con l'esterno era costante, non solo attraverso le lettere, inviate dai piccoli ospiti a casa senza alcuna censura¹⁶, ma anche mediante le gite organizzate in misura crescente nel corso degli anni per arricchire le attività. Nel continuo rapporto tra interno ed esterno la categoria di apertura si contrapponeva alla chiusura imposta dai regimi totalitari¹⁷.

Per una migliore condivisione dei risultati raggiunti, a partire dal turno di agosto del 1955, venne inoltre introdotta un'importante novità: la realiz-

¹⁵ *Ivi*, fasc. 1 *Relazioni Ferienkolonie*, Considerazioni e riflessioni di un assistente sull'organizzazione e il funzionamento della Colonia estiva del Giardino d'infanzia italo-svizzero di Rimini a firma Giorgio Scabbia, 1955.

¹⁶ *Ivi*, Relazione sull'attività svolta dalla colonia estiva istituita presso il Giardino d'infanzia italo-svizzero di Rimini durante l'estate 1955 s.f., 16 settembre 1955. A riprova della libertà dei bambini nel comunicare con le famiglie, la relazione ricorda che «i genitori [furono] messi in allarme da lettere di ragazzi nelle quali parecchie volte venivano date informazioni imprecise circa le affezioni epidemiche».

¹⁷ Cfr. T. Pironi, *Educating to Beauty: the aesthetical value of child of infants' educative institutions in the Twentieth century's pedagogy*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica», 1 (2017), pp. 111-122.

zazione di un giornalino autoprodotta che divenne ben presto un elemento di continuità nel tempo. Nell'archivio Zoebeli sono infatti diverse le copie del giornalino delle colonie relative agli anni Cinquanta e Sessanta. In esso ritroviamo racconti delle diverse attività accompagnati da poesie e illustrazioni realizzate dai bambini per ricordare il periodo in colonia, ma ovviamente utili anche per propagandare l'azione educativa presso le famiglie e chiunque fosse entrato in contatto con queste copie ciclostilate.

4. I tanti piccoli ospiti

Nel 1955 i bambini provenienti dal Canton Ticino furono divisi in tre turni: 79, 162 e 202 fanciulli per turno, inviati dalla Camera del lavoro di Bellinzona; ad essi si aggiunsero 26 bambini dall'Engadina, 34 dall'Austria, 81 da Molinella (figli dei braccianti e degli operai per tramite della Cooperativa Massarenti e del Comune), 4 dalla scuola svizzera di Firenze e altri su richiesta di singole famiglie. Dato l'alto numero di presenti che occupavano integralmente le baracche, adibite a colonie nel periodo estivo, i ragazzi oltre i 12 anni vennero collocati in una casa presa in affitto vicino al mare. Si trattò di organizzare i turni per giovani di età differenti provenienti da realtà molto diverse, dovendo gestire la loro sistemazione anche negli stessi periodi. Le relazioni riportano ad esempio che mentre per i bambini ticinesi l'accoglienza fu più semplice poiché già conoscevano l'ambiente e il metodo adottato dal CEIS avendo frequentato il Centro l'anno precedente, l'integrazione del gruppo dei profughi fu più problematica a causa dei traumi subiti dai bambini durante la guerra¹⁸. I numeri raggiunti dimostrano senza dubbio il successo dell'esperimento coloniale riminese, ormai divenuto dopo quasi un decennio una certezza, ma soprattutto attestano la fitta rete di rapporti intessuta dal CEIS a livello internazionale.

L'anno successivo, il 1956, la grande affluenza richiese un nuovo ampliamento: per la prima volta dopo 10 anni dalla nascita del Giardino d'infanzia italo-svizzero l'esperienza della colonia si aprì a Igea Marina dove l'ambiente che accoglieva i bambini era quello della colonia Pater Meus. A dirigerla c'era Vittorio Vitale, già collaboratore del CEIS, che si impegnò a trasferire nella nuova sede – futura colonia Ticino dei sindacati – il modello educativo sperimentato a Rimini (Figg. 1-3). Furono quasi 600 i ragazzi (di cui 357 ticinesi, 31 tedeschi, 31 provenienti dalla Caritas di Bolzano e 179 della Croce Rossa italiana) che frequentarono la colonia di Igea e che si ag-

¹⁸ AMZ, Atti e carteggi relativi al CEIS, b. 17/1, fasc. 1 *Relazioni Ferienkolonie*, Relazione sull'attività svolta dalla colonia estiva istituita presso il Giardino d'infanzia italo-svizzero di Rimini durante l'estate 1955 s.f., 16 settembre 1955.

giunsero ai 358 ospitati a Rimini, tra i quali troviamo 79 ticinesi e 15 engadinesi¹⁹.

Divisi in vari turni, dal 1° giugno al 30 settembre 1956, gli ospiti delle due colonie vissero l'esperienza estiva sotto il vigilante controllo delle autorità sanitarie e amministrative le quali, come recita la relazione datata 4 marzo 1958, non potevano che esprimersi «favorevolmente sullo spirito attivo che regna[...] in colonia, il quale ha permesso notevoli risultati educativi». La speranza era dunque che il Comitato delle Colonie di cura dei sindacati decidesse di acquistare l'edificio di Igea Marina in modo da continuare ed ampliare l'attività estiva²⁰.

La fama delle colonie del CEIS crebbe di anno in anno e nell'estate 1957, a fronte di 195 posti letto per turno a Igea e 150 a Rimini, il soprannumero delle domande di ammissione da parte di alcuni enti sembrava essere il principale problema gestionale, che andava ad incidere sulle spese crescenti e sulla necessità di ridefinire la retta giornaliera richiesta ai singoli enti²¹. Nel 1959 su 1.035 bambini ospitati nelle due colonie italo-svizzere di Lugano e Rimini ben 488 erano in Emilia-Romagna, dove erano presenti 10 membri del personale direttivo (3 competenti sia per Rimini che per Igea), 9 inservienti, a cui si aggiungevano un bagnino e un giardiniere, 19 assistenti e 11 aiuto-assistenti a Rimini e 7 inservienti, 21 assistenti e 8 aiuti, un bagnino e un aiuto bagnino a Igea²².

Nell'estendere l'attività dei due centri coloniali la gestione divenne sempre più impegnativa anche in relazione alla crescita dei vincoli normativi che regolavano ad esempio i permessi per la gestione dei locali o il trattamento dei cibi; a questi problemi se ne aggiunsero altri inerenti le strutture, sempre meno sufficienti a soddisfare la crescita numerica delle richieste di ospitalità. Dai primi anni Sessanta le relazioni degli assistenti dei singoli turni estivi, pur rimarcando i positivi aspetti pedagogici delle colonie, lamentavano l'insufficienza della potabilità dell'acqua dei servizi igienici, la scarsa flessibilità dei refettori, o gli spazi ridotti per gestire i bambini in spiaggia²³.

¹⁹ Ivi, fasc. 3 *Colonie estive*, fasc. *Colonie Rapporti e relazioni sulla colonia*, Brevi cenni sull'attività delle colonie marine nell'estate 1956 s.f., 4 marzo 1958. Nella fonte il totale degli ospiti riportato per la colonia di Igea è di 557, inferiore alla somma degli ospiti dei singoli gruppi.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ Ivi, Relazione sull'attività dell'associazione italo-svizzera colonie marine nell'anno 1957 s.f., 4 marzo 1958.

²² Ivi, Relazione sull'attività dell'associazione italo-svizzera colonie marine nell'estate 1959 s.f., s.d.

²³ Si vedano le puntuali relazioni conservate ivi, fasc. 4.

La cura dei bambini fu sempre comunque messa al primo posto. Non solo le attività, l'aria salubre, ma anche il cibo, suddiviso in 5 equilibrati pasti, contribuirono alla buona riuscita delle colonie. Lo conferma una relazione del medico incaricato relativa alla prima settimana di luglio del 1960: la dott.ssa Idana Pescioli non poteva infatti che rallegrarsi per le condizioni di salute degli ospiti dovuta all'ottimo funzionamento della struttura²⁴.

5. La formazione del personale

Ruolo fondamentale per l'attività delle colonie fu quello ricoperto dai monitori. Sin dall'immediato dopoguerra Zoebeli aveva chiaro che la responsabilità della riuscita delle colonie era legata alla preparazione didattica delle vigilatrici²⁵ – questo il termine utilizzato nel periodo fascista e ancora in essere sul finire degli anni Quaranta²⁶ – pertanto occorreva provvedere alla formazione di queste figure professionali.

Nei primi anni di vita della colonia, come detto, il personale educativo che operava con gli ospiti si confrontava quotidianamente per scambiarsi idee e per programmare nuove esperienze per i bambini, progressivamente la loro preparazione divenne più articolata e investì il CEIS nel corso di tutto l'anno.

Già nel 1953 i CEMEA (Centri di Esercitazione Metodi di Educazione Attiva), dedicati alla formazione e all'aggiornamento di educatori ed insegnanti²⁷, proposero uno stage per la formazione dei monitori di colonia svolti presso il Centro educativo italo-svizzero nell'arco di 10 giorni con la partecipazione di oltre 60 persone. Il corso, come ricordava l'allora delegato

²⁴ Ivi, fasc. 1. *Relazioni Ferienkolonie*, Rapporto settimanale della vita in colonia 4-10 luglio 1960 a firma Idana Pescioli, s.d.

²⁵ Ivi, fasc. 5 *Le colonie di vacanza*, Manoscritto s.f., s.d.

²⁶ Cfr. S. Salustri, *Le vigilatrici nelle colonie di vacanza fasciste e l'organizzazione della pedagogia fascista* / Воспитательницы в детских летних лагерях и организация педагогики фашизма (на ит. яз.), in G.B. Kometov, D. Caroli (a cura di), *Sapere storico e pedagogico all'inizio del terzo millennio: retrospettiva storico-pedagogica della teoria e della pratica della formazione contemporanea* [Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: историко-педагогическая ретроспектива теории и практики современного образования, vol. 2 Ricerche di storia dell'educazione di autori europei, Mosca, ASOU, 2021, pp. 207-217.

²⁷ Il primo nucleo dei CEMEA fu fondato a Firenze nel 1950 da Margherita Fasolo coadiuvata da Ernesto Codignola. Il CEIS fu ben presto considerato la sede migliore per ospitare le tante iniziative didattiche e pedagogiche dell'educazione attiva. Sui CEMEA si veda M. Clementi, *I Centri di esercitazione ai metodi dell'educazione attiva*, in «Riforma della scuola», 10 (1960), pp. 26-28.

regionale dei CEMEA Marcello Trentanove, si ripeté nuovamente nel 1959 con 50 partecipanti²⁸, divenendo una costante dei tanti incontri organizzati presso il CEIS e un importante contributo nella pubblicazione di una serie di manuali dedicati alle colonie di vacanza²⁹.

Le relazioni – che in questa sede non possiamo analizzare nel dettaglio – evidenziano come i corsi fossero costruiti anche seguendo le richieste dei monitori che imparavano a gestire le fasi della vita in colonia, interrogandosi principalmente sui bisogni del bambino per realizzare nuove attività. Il rapporto, fondato sulla reciproca comprensione e collaborazione, stabilito tra gli assistenti e con la direttrice era funzionale a creare un ambiente sereno nel quale i ragazzi si sarebbero sentiti maggiormente a loro agio. Di assoluto interesse i manuali dei corsi per le colonie grazie ai quali i monitori e i dirigenti imparavano l'importanza delle attività manuali e l'uso dei materiali, oltre ad avere a disposizione elenchi di libri di pedagogia e psicologia ai quali attingere per la loro formazione³⁰.

Il costante lavoro di formazione degli assistenti³¹ servì anche a risolvere i problemi di convivenza, che si presentavano di anno in anno, tra i tanti ospiti e tra gli accompagnatori dei gruppi e gli stessi monitori. A tal proposito ricordiamo ad esempio lo scontro che vi fu nel 1970 tra i monitori del CEIS e gli educatori che accompagnavano il gruppo di Martigny, adulti abituati all'uso della forza e alle punizioni fisiche nei confronti dei bambini, e poco propensi a cambiare metodi³². L'impegno nella formazione dei monitori permise di superare anche le criticità nell'organizzazione dei gruppi e nella gestione degli spazi e delle tante attività in strutture che tra anni Sessanta e Settanta ospitavano ormai centinaia di bambini ogni settimana³³.

²⁸ AMZ, Atti e carteggi relativi al CEIS, b. 17/1, fasc. 6 *Mosaico marino estate 1952*, Elenco degli stages effettuati dai CIMEA presso il Centro Educativo Italo-Svizzero dal 1953 al 1969 a firma Marcello Trentanove, s.d. e ivi, fasc. 3 *Colonie estive*, fasc. *Colonie Rapporti e relazioni sulla colonia*, Relazione sull'attività dell'associazione italo-svizzera colonie marine nell'estate 1959 s.f., s.d.

²⁹ Cfr. ad esempio G. de Failly, *Il monitore-la monitrice*, traduzione di B. Libretti Baldeschi, Milano, CEMEA, 1963.

³⁰ AMZ, Atti e carteggi relativi al CEIS, b. 17/1, fasc. 4.

³¹ Si vedano le varie pagine dedicate ai monitori nella relazione dell'estate 1972: ivi, fasc. 4, Colonia Ticino Igea Marina estate 1972. Relazione finale sui due turni di colonia Rimini 27 novembre 1972, s.f.

³² Ivi, fasc. 8, *Relazioni colonia 1968 Ticino Serena*, Colonia Primavera Igea Marina Rapporto finale sui due turni di colonia dell'estate 1970 Rimini 1° settembre 1970, s.f.

³³ Ivi, fasc. 7, *Colonia Croce Rossa 1969 Igea 1963*, Colonie dei sindacati Lugano Colonie 1968 Estratti relazioni monitori colonie Ticino e Serena s.f.

6. Cosa resta dell'esperienza delle colonie del CEIS

Nel fondo Zoebeli una delle ultime relazioni relative alle colonie che si rintraccia è datata 27 novembre 1972. La data non stupisce se pensiamo che gli anni Settanta segnarono anche la fine del modello coloniale, investito dalle trasformazioni sociali e dallo sviluppo del turismo di massa³⁴.

Dalla relazione risulta che le finalità della colonia non erano cambiate rispetto a quelle iniziali: le attività ludico-terapeutiche che venivano condotte, così come la democratizzazione degli spazi, erano ormai una costante per Rimini ed Igea Marina. L'iniziale sfida intrapresa nelle condizioni estreme dell'immediato dopoguerra da Margherita Zoebeli aveva certamente dato i suoi frutti.

Se sul piano architettonico la colonia di Igea Marina, sita in viale Pinzon 237, deve oggi condividere la triste sorte di larga parte del patrimonio di edifici che hanno fatto la storia delle colonie in Italia e soprattutto nella nostra Regione³⁵, dal punto di vista pedagogico l'esperienza coloniale ha lasciato un segno importante sia nella sperimentazione pedagogica sia nella crescita dei piccoli ospiti. Le migliaia di bambine e bambini, ragazze e ragazzi che si sono alternati per quasi un trentennio nella sede di Rimini, e poi in quella di Igea Marina, hanno potuto godere di un approccio innovativo che nel permettere loro un confronto continuo con i coetanei e con gli adulti, in un clima di benessere psico-fisico, ha influito positivamente sullo sviluppo delle loro personalità e ha contribuito a formare cittadini migliori.

³⁴ Sull'evoluzione delle colonie si veda S. Pivato, *Andare per colonie estive*, Bologna, il Mulino, 2023.

³⁵ Tema discusso anche al convegno internazionale *Towards new summers. Past, present and future of holiday camps for children in Europe* tenuto a Ravenna il 15 e 16 settembre 2022.



Fig. 1 – Colonia svizzera ticinese, Igea-Marina, veduta esterna, 1959 (AMZ, CEI-0372).



Fig. 2 – Colonia svizzera ticinese, Igea-Marina, giochi in spiaggia, 1955 (Foto Decio Camera, AMZ, CEI-0045_048).



Fig. 3 – Colonia svizzera ticinese, Igea-Marina, costruzione di un aquilone, 1955 (Foto Decio Camera, AMZ, CEI-0045_021).

PARTE TERZA

Il CEIS tra passato e presente

Margherita Zoebeli, il CEIS di Rimini e la Pedagogia speciale per una scuola inclusiva

Roberta Caldin e Giovanni Sapucci

Sono Giovanni Sapucci, ex direttore del CEIS, in questo mio intervento, che svolgo anche a nome della Prof.ssa Roberta Caldin con la quale ho concordato i contenuti, vorrei iniziare con le parole di Raffaele Laporta, pedagogo e grande amico di Margherita e del CEIS.

Nella sua introduzione al libro *Paesaggio con figura. Margherita Zoebeli e il CEIS*, Laporta scriveva: «...l'esperienza educativa di Margherita Zoebeli non è nata nella scuola ma dalle rovine delle città e dei paesi in guerra raccogliendo giovani in fuga da accogliere e far vivere insieme. Ciò ha significato accogliere i loro traumi e aiutarli ad imparare la normalità della vita, della cultura. Tutto questo era possibile fornendo loro, prima di tutto, il cibo, l'igiene, vestiti e scarpe, ripari dove dormire ed abitare.

Dare sicurezza.

Poi dalla sicurezza viene il cantare insieme, il riuscire a ridere e a disegnare, e a raccontare i sogni di giornata: nella scuola come nella vita... Una pedagogia che evolve con la vita, attraverso il costante aggiornamento del lavoro educativo al CEIS e nella scuola.

Questo era l'effetto del non avere chiuso quel lavoro in un metodo...»¹.

Questa, secondo Raffaele Laporta, era la pedagogia di Margherita Zoebeli.

Una pedagogia che, anticipando ampiamente i concetti più moderni della pedagogia speciale e dell'educazione inclusiva, si poggia su solide conoscenze scientifiche e sulla volontà di agire concretamente sulla realtà sociale.

Una pedagogia che considera la scuola come luogo di una educazione capace di cambiare il mondo, in cui ogni bambino si sente al sicuro, vive

¹ Fondazione Margherita Zoebeli (a cura di), *Paesaggio con figura. Margherita Zoebeli e il Ceis, documenti di una utopia*, Villa Verucchio (RN), La Pieve Poligrafica, 2007.

una esperienza viva, attivamente coinvolto in momenti di intensa vita sociale nella classe e nella scuola.

Una scuola, cioè, capace di:

- sollecitare lo scambio interpersonale;
- provocare il piacere di comunicare ed ascoltare;
- facilitare e valorizzare modi verbali e non verbali di espressione;
- accogliere e valorizzare gli interessi di ogni bambino;
- proporre tante esperienze concrete dentro e fuori dalla scuola.

Tutto ciò con la consapevolezza che una ricca vita sociale crea benessere, con ricadute particolarmente positive sul piano sociale, emotivo, cognitivo e, quindi, sulla qualità dell'istruzione intesa come cultura, conoscenze, saperi.

Margherita ci ha insegnato che tutto questo è possibile se a scuola e nella comunità si sanno riconoscere nei bambini le loro diverse propensioni e i loro diversi bisogni, tenendoli insieme ai bisogni che accomunano tutti: stare insieme con gli altri, comunicare, socializzare, emozionarsi, conoscere.

Ed è in questo quadro che Margherita e tutto il lavoro del CEIS collocano l'attenzione ai bambini con disabilità. Un'attenzione rinforzata (non speciale) ai loro bisogni sociali. Un'attenzione praticata con costanza e continuità, in modo che quei bisogni siano sempre ben presenti nel progetto di tutta la classe e di tutta la scuola, oltre che nel progetto educativo individualizzato.

Questo significa organizzare l'ambiente scolastico sapendo mettere in campo molte attività diversificate per contenuti, tipologie, contesto sociale ed operativo attraverso una complessa organizzazione del lavoro scolastico in maniera che possa assumere forme diversificate: individuale, di grande e piccolo gruppo, laboratoriale, attività manuali ed espressive e numerose occasioni di gioco libero ed organizzato.

Situazioni che, a partire dall'attenzione ai bambini con difficoltà, permettono a "tutti" di sperimentare e vivere molteplici e ben organizzate esperienze sociali, emotive, relazionali e di apprendimento.

Un'attenzione che si allarga alle propensioni e ai bisogni di ogni bambino della classe, realizzando una didattica che riconosce e valorizza le differenze di ognuno di loro.

È così che al CEIS si crea un clima di scambio e riconoscimento reciproco.

Enea Bernardi, anch'egli grande amico di Margherita e uno dei principali artefici del sistema di scuole comunali d'infanzia del Comune di Rimini, diceva che al CEIS si realizza un clima e un ambiente «... che chiamava ogni bambino, quali che fossero le sue potenzialità intellettive e di apprendimento,

a partecipare al proprio processo di formazione mentale, sociale e civile»², una formulazione che definiva già alcuni elementi chiave di ciò che oggi chiamiamo “progetto di vita”.

Margherita nella sua prima lezione all’Università di Bologna, in occasione del conferimento della laurea *honoris causa*, diceva: «...una comunità di bambini e di adulti, nella quale ogni membro viene sollecitato a dare un contributo concreto al funzionamento della convivenza, nel rispetto delle regole elaborate insieme. Una comunità in cui le proposte di lavoro e di gioco sono ricche e diversificate, tanto da garantire frequenti esperienze di successo e di apprezzamento sociale anche ai più deboli, che in questo modo costruiscono un’autostima, spesso inesistente, e la rinforzano»³.

Il CEIS mostra un modello organizzativo “collaborativo” che è in grado di soddisfare i bisogni individuali e sociali degli alunni... questo vale per tutti gli alunni e, quindi, anche per quelli in situazione di disabilità “grave”.

Ormai da molti anni al CEIS gli alunni con disabilità complesse e in condizione di gravità sono totalmente inclusi nelle classi ordinarie dove, in modo ben strutturato, vengono attuati tutti gli interventi a loro necessari sulla base dei Piani Educativi Individualizzati concordati con le équipes degli specialisti territoriali e tutto ciò si realizza insieme con i compagni di classe, producendo un effetto di riconoscimento reciproco di grande valore per tutti.

Si è fatto e si sta facendo un grande sforzo per la formazione e la qualificazione continua degli insegnanti e degli educatori affinché siano in grado di operare sempre al meglio con gli alunni in situazione di gravità e per organizzare e riorganizzare gli ambienti scolastici e la struttura delle attività con l’obiettivo di assicurare risposte qualificate alla loro condizione e ai loro bisogni.

Per i bambini in situazione di gravità, essere all’interno del gruppo classe e viverne la quotidianità, assicura loro una ricca rete di relazioni significative con i compagni, con tutte le insegnanti della classe e con la comunità scolastica. In questo modo il lavoro specializzato messo in campo specificamente per loro assume valenze ben più alte di quanto lo sarebbero se fossero svolte all’interno di un contesto separato, per quanto specializzato.

Un’esperienza che ha favorito in modo significativo il coinvolgimento dei compagni di classe e la costruzione di una visione realistica delle difficoltà e, soprattutto, delle potenzialità di ogni bambino, per quanto in condizione di gravità.

² M. Castiglioni et al. (a cura di), *Una scuola una città. Il Centro educativo italo-svizzero di Rimini*, Venezia, Marsilio, 1991, p. 74.

³ Intervento di Margherita Zoebeli in occasione del conferimento della Laurea *honoris causa* in pedagogia all’Università di Bologna, in Fondazione Margherita Zoebeli (a cura di), *Paesaggio con figura*, cit., p. 57.

Una esperienza che ha fatto emergere il desiderio di gran parte dei bambini della classe di conoscere i loro compagni, apparentemente incapaci di comunicare e di agire attivamente, facendo tante domande agli insegnanti, sperimentando una vera e propria lettura dei comportamenti e provando molteplici forme comunicative. Una esperienza di grandissimo valore per la crescita di tutti.

In molti casi i compagni di classe sono di grande aiuto per gli stessi insegnanti, scoprendo segnali e capacità che questi ultimi non riescono sempre a cogliere e “vedere” in modo efficace. Spesso i compagni di classe sono degli “interpreti” particolarmente efficaci dei modi comunicativi dei loro compagni che hanno gravi difficoltà comunicative.

Quindi, un contesto in cui tutti i bambini possono vivere concretamente esperienze di “collaborazione”, di “contatto”, in situazioni spontanee ed organizzate come lo sono, per esempio, le diverse routine quotidiane, i laboratori di attività manuali ed espressive (cucina, manipolazione, attività psico-motoria, ecc.), e in tanti altri momenti di vita in classe e nella scuola. Secondo Margherita, occasioni in cui l’abbozzo di un sorriso, un movimento del corpo sono il segno di un senso di appartenenza al gruppo.

L’esperienza concreta del CEIS, testimoniata da tante generazioni di bambini riminesi, ci dice che il Villaggio e la sua scuola sono un luogo in cui ognuno entra volentieri ogni giorno, un luogo dove ognuno si sente bene e a proprio agio ed è nelle migliori condizioni per dare il meglio di sé.

Tutti i genitori, di bambini disabili e non, considerano la scuola del CEIS una scuola di qualità non solo sul piano socio-relazionale, ma anche su quello della qualità degli apprendimenti accademici.

Sono abbastanza convinto che ciò sia possibile proprio a partire dal fatto che il CEIS si propone e si presenta come un contesto scolastico in cui al centro delle attenzioni di tutti sono posti gli alunni con maggiori difficoltà.

Un’attenzione che ha favorito un approccio di riconoscimento delle differenze individuali che non riguarda solo i bambini con difficoltà, riguarda tutti.

Per tutti i bambini è necessaria la differenziazione generalizzata della didattica, con il superamento della lezione frontale, con la pratica del lavoro di gruppo, con i molteplici interventi di supporto anche individuali e a piccolo gruppo.

Il benessere è una condizione importante in quanto tale.

Nella scuola, come dimostrano l’esperienza del CEIS e di tante altre esperienze educative e scolastiche (spesso poco conosciute e dimenticate), il benessere è una condizione che favorisce in modo decisivo la qualità della funzione formativa della scuola per tutti gli alunni/studenti e non solo per quelli con disabilità.

Condizione che permette di sviluppare al meglio le potenzialità di ciascuno sul piano cognitivo, sociale, emotivo.

Bambini che vivono una condizione di benessere sono certamente molto più disponibili a dare il meglio di sé nell'affrontare gli impegni richiesti dagli apprendimenti scolastici e dalla vita della comunità scolastica, i quali a volte si presentano come scogli difficili e molto impegnativi.

La relazione fra benessere e apprendimenti mi porta ad esprimere alcune riflessioni sulla questione del “merito” su cui in tanti (Luca Ricolfi, Paola Mastrocola, Ernesto Galli della Loggia, Angelo Panebianco e altri) si sono impegnati per difendere la decisione del nuovo governo che ha inserito il termine “merito” nella denominazione del Ministero.

Christian Raimo nel suo ultimo libro *L'Ultima ora* dice che in tanti si sono espressi in difesa del “merito”, concentrandosi particolarmente sulla difesa del merito individuale. Secondo lo studioso, a mio parere con ragione, questa tesi corrisponde a una prospettiva classista ideale per allargare ulteriormente le disuguaglianze e lasciare indietro i più fragili.

Ho trovato questo riferimento in un articolo di Marco Balzano sul «Corriere della Sera» del 5 novembre 2022 dal titolo *Ridateci un po' di pedagogia. Da Gianni Rodari alla svizzera Zoebeli: l'identità che la scuola deve ritrovare*. Un articolo nel quale Balzano presenta il libro di Raimo e mette in evidenza la necessità di recuperare la storia della nostra scuola per cogliere lo straordinario contributo di personaggi come Margherita Zoebeli, Mirella Casale, Mario Lodi, Gianni Rodari, Tullio De Mauro e tanti altri.

Il CEIS è una comunità educante capace di accogliere tutti i bambini considerandone tutte le dimensioni: cognitiva, sociale, emotiva, relazionale. Una comunità che ha quale suo principale obiettivo quello di fare emergere e valorizzare i meriti di ogni alunno.

Per farlo, sviluppa un lavoro continuo, delicato e a volte difficile, per conoscere personalmente ogni bambino, per individuarne le diverse caratteristiche: carattere, interessi, competenze, difficoltà, propensioni e ogni altro aspetto che lo connota.

Un percorso che si realizza attraverso una costante e quotidiana azione, creando situazioni didattiche e relazionali in cui ogni bambino possa:

- esprimere liberamente il proprio pensiero attraverso molteplici linguaggi, verbali e non verbali;
- avere l'opportunità di sperimentarsi in molteplici situazioni ed esperienze;
- essere coinvolto in percorsi di apprendimento che partono da esperienze concrete;
- scoprire e manifestare i suoi interessi come elementi che gli insegnanti

tengono in considerazione per impostare il percorso didattico da intraprendere;

- *sviluppare il proprio apprendimento a partire da ciò che già conosce.* Margherita ha sempre molto insistito su questo aspetto, mettendo in luce un principio educativo valido per tutti i bambini emerso dalla sua esperienza con i bambini che presentano maggiori difficoltà: per sviluppare nuove conoscenze e competenze è necessario partire dal positivo di ogni bambino, da ciò che è già in grado di fare, in un ambiente che non punta sulla competizione per fare emergere i “più bravi”, al contrario, opera quotidianamente perché i bambini sperimentino la collaborazione come condizione indispensabile per far emergere e sviluppare le POTENZIALITÀ E I DIVERSI MERITI DI OGNUNO, interpretando in un modo particolarmente centrato e significativo quanto espresso nell’art. 34 della nostra Costituzione;
- *vivere in un ambiente scolastico curato e utilizzato consapevolmente* dagli insegnanti come uno strumento di azione educativa e formativa indiretta. Margherita fin dalla prima progettazione del Villaggio ha dedicato una attenzione estrema alla qualità di tutti gli ambienti, considerandoli come strumenti di educazione indiretta in grado di fornire stimoli particolarmente significativi per la formazione e lo sviluppo dei bambini;
- *essere coinvolto in un progetto educativo generale* che poggia su un sistema di valori democratici ben radicati e coerentemente reinterpretati alla luce dei continui cambiamenti sociali, culturali, economici e con uno sguardo particolarmente attento e puntuale alla condizione infantile;
- *vivere in un ambiente scolastico capace di aiutarlo* e sostenerlo nei momenti di difficoltà.

In una comunità così delineata, com’è ovvio, hanno una posizione strategica decisiva gli insegnanti e gli educatori.

Al CEIS, agli insegnanti e agli educatori è richiesto di saper cooperare in gruppo e per il gruppo. Ciò non significa in alcun modo che mettano in secondo piano la loro individualità professionale e personale, al contrario, la loro individualità viene valorizzata proprio dal poter e dover operare e cooperare in un gruppo.

A questo proposito, Margherita diceva che: “... *se l’insegnante non riesce a collaborare con i colleghi come può educare alla cooperazione in classe e nella scuola?*”

La necessità che gli insegnanti superassero la visione “individualista” della scuola tradizionale, facendo riferimento a Célestin Freinet e al Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), è stata una convinzione di Margherita fin dalla nascita del Villaggio, promuovendo costantemente una cultura cooperativa dell’insegnamento, la formazione continua e il lavoro di

gruppo degli insegnanti come condizioni decisive per la crescita professionale individuale e collettiva.

La “libertà di insegnamento” di ogni insegnante si esprime pienamente all’interno di un gruppo che coopera per la realizzazione di un progetto educativo generale condiviso e co-costruito.

Operare in gruppo, attraverso una costante pratica di confronto e collaborazione, per agire come una entità in cui, al pari dei bambini, ognuno è riconosciuto e valorizzato per le proprie capacità e propensioni e con esse contribuire in modo originale all’azione coerente e alla ricchezza del gruppo.

Questo approccio all’organizzazione del lavoro educativo ed insegnante nel tempo è stato progressivamente affinato.

Un processo che, con il contributo decisivo e qualificato dell’allora direttore Gianfranco Iacobucci, ha avuto una forte accelerazione a partire dagli anni ’70 per ampliare e rinforzare il gruppo degli insegnanti di classe, attuando l’unificazione delle classi parallele e considerando parte integrante del gruppo insegnante, oltre alle insegnanti di classe, gli insegnanti di sostegno e gli educatori che fanno riferimento ai bambini disabili presenti nelle due classi parallele.

Margherita diceva che non si deve delegare al solo insegnante di sostegno l’attuazione del progetto educativo e formativo dell’alunno con disabilità perché in tal modo si rimuovono solo apparentemente gli ostacoli all’integrazione.

È necessario che il progetto educativo del singolo alunno sia incluso nel progetto didattico educativo di tutta la classe, dato che il bambino con “handicap” – così si diceva al tempo di Margherita Zoebeli – è membro della comunità scolastica.

Sul piano organizzativo, da molto tempo al CEIS ogni classe viene assegnata ad un ampio gruppo costituito dagli insegnanti e dagli educatori delle due classi parallele. È il gruppo in quanto tale che opera come un’équipe di lavoro che governa, attraverso una regia meticolosa e flessibile, tutti gli aspetti della vita di classe.

Un contesto in cui, per accogliere e valorizzare gli interessi emergenti dai bambini, sono necessari continui aggiustamenti e revisioni che potrebbero far pensare ad una situazione confusa, ma non è così. Gli insegnanti e gli educatori dedicano grande cura, attraverso i molti incontri d’équipe, affinché i cambi e gli aggiustamenti organizzativi siano sempre funzionali all’efficacia del lavoro, coordinati e ben noti ad ogni bambino, naturalmente anche ad ogni insegnante ed educatore, in modo tale che ognuno abbia sempre chiari tutti i punti di riferimento necessari al proprio impegno.

Un contesto educativo e scolastico, quello del CEIS, che richiede insegnanti ed educatori motivati e capaci di dare il meglio di sé per acquisire e mettere in campo competenze pedagogiche, metodologiche e didattiche di

alto livello, raggiungibili a partire da una qualificata formazione di base e con un'altrettanta qualificata formazione continua.

Competenze di qualità che possono esprimersi al meglio quando sono messe al servizio di un progetto come quello del CEIS in cui ognuno, bambino e adulto, è valorizzato per le sue competenze, i suoi meriti e le sue potenzialità.

Un progetto che si poggia su valori, principi e metodologie che vengono da lontano e che costituiscono fin dalla nascita del CEIS il punto d'appoggio più sicuro e qualificato per affrontare con coraggio le sfide del futuro.

Sfide che, fino ad ora, sono state affrontate con la necessaria lucidità, senza paura e con la consapevolezza di dover correre tutti i rischi che ogni sfida comporta.

Sono certo che il CEIS saprà continuare a farlo con l'impegno attivo di tutti i suoi operatori ed amministratori, i quali dovranno fare molta attenzione ad evitare ogni deriva di perpetuazione acritica e nostalgica di un passato importante, ma anche ormai lontano.

Un passato, connotato fortemente dall'opera di Margherita, a cui fino ad ora il CEIS ha saputo dare seguito, attraverso l'opera di tutti coloro che gli sono succeduti negli ultimi 40 anni, utilizzando e reinterpretando, con il supporto di nuovi studi, nuove ricerche e nuove esperienze, i valori originari e le tante intuizioni dei primi 30/35 anni per fronteggiare le sempre nuove sfide educative che la continua evoluzione della realtà sociale poneva e pone di fronte, riuscendo a mantenere intatta la modernità e l'innovatività dell'esperienza del CEIS.

Infatti, ancora oggi, il progetto CEIS si presenta come una realtà di grande modernità a cui gli studiosi, le istituzioni e la scuola della nostra città e del nostro paese dovrebbero dare l'attenzione che merita.

Il CEIS continua ad essere un esempio concreto di organizzazione scolastica efficace e realmente "inclusiva per tutti". Un esempio non facilmente trasferibile in "toto" ma dal quale sicuramente si potrebbero prendere preziosi spunti per l'indispensabile riforma e modernizzazione della scuola italiana.

Orizzonti narrativi al Centro Educativo Italo-Svizzero di Rimini: una lunga storia di libri, racconti, didattica attiva e piccoli autori

William Grandi

1. Dagli archivi, una mappa del tesoro: l'elenco dei libri del CEIS del 1947

Il presente contributo non può che essere un'esposizione parziale di un argomento più ampio, perché si affronteranno in questa sede solo alcuni tra i possibili elementi di un tema così complesso come il rapporto tra la letteratura per l'infanzia e il modello educativo promosso da Margherita Zoebeli: si è data priorità a fattori – per così dire – “seminali” nel senso che da questi punti potranno germogliare più ampie e approfondite ricerche da svolgersi in avvenire.

Va pure precisato che la metodologia di ricerca adottata per questa occasione è quella storico-pedagogica connessa con l'analisi narrativa, secondo la lezione ermeneutica di Antonio Faeti: un approccio di indagine che invita a incrociare documenti d'archivio e fonti storiche con testi narrativi per l'infanzia onde far emergere un quadro di significati rilevanti da un punto di vista pedagogico.

Il primo elemento su cui va focalizzata l'attenzione è la presenza di testi di letteratura per l'infanzia al CEIS sin dalle sue origini, come testimoniato da un prezioso documento d'archivio del centro italo-svizzero del 1947, risalente cioè a pochissimo tempo dopo la sua fondazione¹.

Il secondo elemento da affrontare riguarderà invece le storie e le fiabe create direttamente da insegnanti e da bambine e bambini del CEIS, poi pubblicate in agili fascicoli e volumetti. In questo caso verranno segnalati temi, percorsi e origini di una metodologia didattica peculiare per i testi e gli intrecci narrativi rivolti ai più piccoli.

¹ A tale proposito devo ringraziare molto la collega Dorena Caroli che mi ha segnalato generosamente la documentazione citata, consentendomi così un'agile esplorazione della stessa.

I due focus di questo contributo guardano, pertanto, sia alle origini del CEIS che ai suoi percorsi didattici tra passato e presente.

Partiamo dalla prima tappa di questa ricerca, ovvero dall'elenco in otto pagine dei libri per giovani lettrici e lettori del CEIS, contenuto in uno specifico faldone dell'Archivio Margherita Zoebeli². Questo elenco dal titolo "Libri per l'infanzia e per l'adolescenza" è riportato in una preziosa, ordinata e diligente minuta scritta a macchina. I titoli dei volumi sono raggruppati in sei categorie: le prime cinque corrispondono alle relative classi di scuola elementare, mentre l'ultima porta il titolo generico di "Adolescenza". Ciascun gruppo riporta i libri di propria afferenza in ordine alfabetico secondo il cognome dell'autrice o dell'autore, come vuole il sistema bibliografico tradizionale. La rassegna per la classe prima elementare comprende 18 volumi, quella per la classe seconda 26, mentre sono 50 i volumi indicati per la classe terza, 42 quelli per la classe quarta, 64 per la quinta e, infine, 60 sono i libri in elenco per i lettori adolescenti. In totale si tratta esattamente di 260 volumi: considerando lo stato della città di Rimini dopo i terribili bombardamenti della Seconda guerra mondiale, l'entità di libri allora a disposizione dei bambini del CEIS può essere considerata ragguardevole.

Scorrendo a volo d'uccello i testi elencati si nota una buona prevalenza di autrici e autori nazionali, ma vi sono pure importanti e consistenti presenze straniere di scrittori classici come Jules Verne o Mark Twain.

L'elenco non riporta gli anni di edizione dei libri: sono presenti solo le indicazioni relative all'autore, al titolo del volume e all'editore. Per dedurre in modo generico il periodo di stampa di questi volumi si deve, pertanto, ricorrere ad alcune accortezze della ricerca bibliografica. Innanzitutto, va notato che sono presenti in gran numero volumi della casa editrice Marzocco, della celebre collana UTET per l'infanzia "La scala d'oro" e dell'accurata collana Paravia "I bei libri". Proprio a questo proposito vanno, quindi, segnalati alcuni ulteriori dati editoriali che possono precisare con più cura la datazione di quel fondo librario CEIS: innanzitutto la Marzocco è una casa editrice sorta sulle fondamenta delle edizioni Bemporad (che dovettero cambiare assetto dopo le leggi razziali del 1938) e questo pone una parte consistente dei volumi praticamente a ridosso dello scoppio del secondo conflitto mondiale; i libri de "La scala d'oro" furono editi a partire dalla nascita della collana stessa nel 1932 e molti di questi furono ristampati nei primi anni Quaranta. Similmente i volumi che compongono la serie "I bei libri" di Paravia furono ripubblicati sempre nei primi anni Quaranta. Da queste evidenze possiamo ragionevolmente dedurre che una parte consistente del patrimonio librario in forza al CEIS in quegli anni fosse tutto sommato recente e, quindi,

² *Libri per l'infanzia e per l'adolescenza*, 1947, catalogo bibliografico ds., in *Atti e carteggi relativi al Ceis*, AMZ, busta 18.

piuttosto aggiornato per i tempi. Inoltre, la presenza in gran numero di edizioni Marzocco, Utet e Paravia (ma anche Mondadori, Vallecchi e SEI) ci consentono di dedurre che anche la qualità editoriale, grafica e contenutistica di quei libri fosse molto buona: le case editrici citate erano, infatti, all'epoca tra le migliori del settore narrativo per l'infanzia. Si pensi che il prezzo di copertina dei volumi de "La scala d'oro" di Utet o della collana "I bei libri" della Paravia non erano "popolari", in quanto la qualità della carta, delle illustrazioni e della stessa fascicolazione con copertine rigide e pagine ben rilegate era chiaramente pensata per un pubblico benestante: si trattava infatti di collane per i figli della buona borghesia, come nota proprio Antonio Faeti in merito per esempio a "La scala d'oro"³. L'idea che questi bei libri – belli ancora oggi secondo i nostri criteri moderni – potessero finalmente raggiungere anche un pubblico più ampio di bambini del popolo attraverso le bibliotechine della scuola è cosa che tocca corde pedagogiche profonde, specialmente se si pensa alla povertà dilagante della Rimini postbellica.

Questo spinge la nostra speculazione verso ipotesi più audaci per cercare di capire la provenienza di questi volumi: è difficile – anche se non impossibile – immaginare un acquisto di quei volumi, ma è più probabile che fossero frutto di donazioni oppure frutto di recupero da raccolte librarie private o pubbliche magari disperse o perdute a seguito degli eventi bellici. Quest'ultima ipotesi può forse essere supportata dal fatto che su 260 volumi almeno 13 (ovvero il 5% esatto del totale) non riportano alcuna indicazione circa l'editore come se si trattasse di libri senza copertina, la cui collocazione è stata dedotta dal solo contenuto delle pagine superstiti. La mancanza di indicazioni editoriali non può essere dovuta a mera dimenticanza dell'estensore dell'elenco: come detto, l'elenco è molto diligente e riporta sempre accuratamente l'editore del volume. Nel caso che uno stesso libro sia presente in stampe di più editori diversi, la cosa viene fedelmente riportata. Il fatto che diversi libri non abbiano alcuna indicazione editoriale fa pensare a volumi di recupero, non completi nell'impaginazione o nella fascicolazione. E la cosa è comprensibile: in situazioni d'emergenza – e la Rimini del 1947 era in un tale stato – pur di offrire ai bambini lettori dei libri interessanti in cui immergersi, si potevano accettare negli scaffali scolastici anche testi mutili, parziali, un po' rovinati. Certo però la questione meriterebbe un approfondimento.

Veniamo adesso alla qualità delle scelte narrative previste per ciascun raggruppamento.

³ A. Faeti, *L'oasi nel salotto, iconografia e industria culturale negli anni Trenta*, in R. Barilli (a cura di), *Gli Annitrenta. Arte e cultura in Italia*, Milano, Mazzotta, 1982, pp. 435-440.

I libri proposti ai bimbi della prima elementare erano in gran parte raccolte di poesie o di brevi racconti come favole o fiabe. Le autrici maggiormente rappresentate erano Milly Dandolo e Lina Schwarz con ben tre libri ciascuna rispettivamente di racconti, la prima, e di poesie, la seconda. Ma anche scrittori per l'infanzia allora importanti come Mary Tibaldi Chiesa e Gherardo Ugolini (assieme a un classico come La Fontaine) trovavano buona ospitalità in quello scaffale. Colpisce una cosa: come sanno bene gli studiosi di letteratura per l'infanzia, la collana "La scala d'oro" riportava con diligente attenzione l'età di destinazione prevista per ciascuna pubblicazione di quella serie. Curiosamente chi ha steso questo catalogo non ha sempre seguito i suggerimenti editoriali: la lettura del libro *Piccoli racconti* di Milly Dandolo e de *Le storie meravigliose* di Mary Tibaldi Chiesa era consigliata dai curatori della collana per un pubblico di sette anni, mentre nell'elenco in questione i due volumi sono inseriti in una lista destinata a bambini di prima elementare, ovvero più piccoli. Cosa può aver spinto ad una scelta diversa rispetto a quella suggerita dall'editore? Probabilmente la mancanza di volumi specifici per la fascia dei seienni ha spinto a una scelta divergente: del resto si tratta di volumi la cui fruizione, magari accompagnata da un adulto, non è impossibile per una bambina o un bambino che ha appena cominciato a leggere. Questa attribuzione divergente dovuta magari a scarsità di testi a disposizione è confermata anche dal fatto che i due libri testé citati si ritrovano pure nell'elenco previsto per la seconda classe.

A proposito del gruppo di volumi per la seconda classe va notato che in esso compaiono pure *Pinocchio* di Collodi, alcuni volumetti di poesie di ambientazione naturalistica della scrittrice e traduttrice Rosa Fumagalli e un paio di libri del canonico Christoph von Schmid che raccoglievano una selezione dei suoi racconti brevi pensati espressamente per le scuole. Questo dato è particolarmente interessante, perché il sacerdote bavarese von Schmid rappresentò per gran parte dell'Ottocento un punto di riferimento fondamentale a livello europeo per i libri di testo offerti ai primi gradi scolastici: con intenzionale progettualità pedagogica von Schmid⁴ aveva a suo modo strutturato un genere narrativo per ragazzi basato sul racconto breve, incalzante, curioso e quindi stimolante, ma con un esplicito insegnamento etico-educativo che sopraggiungeva nel finale. Detto per inciso, nell'azione letteraria ed educativa del canonico bavarese si può riconoscere una forte influenza del pensiero pedagogico di Pestalozzi. Se attualmente von Schmid – forse anche in modo troppo superficiale e sbrigativo – è stato dimenticato, occorre

⁴ W. Grandi, *Prima dei Grimm, per madri e per bambini. Il romanzo "Genoveffa di Brabante" (1810) del canonico Christoph von Schmid (1768-1854) tra fiaba, leggenda, scuola e letteratura per l'infanzia*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 27 (2020), pp. 208-222.

segnalare che la presenza di suoi scritti nei libri di lettura scolastici rimase significativa almeno fino agli anni Cinquanta del Novecento. Cosa altrettanto importante da segnalare è il fatto che – come ricordato – von Schmid fu sotto molti aspetti uno dei più importanti creatori di racconti brevi per la scuola: si trattava di veloci narrazioni dalla trama fulminea e dalla conclusione spesso spiazzante, ma educativa; le origini di questo genere per l'infanzia vanno individuate nell'Illuminismo, pur provenendo da radici ancora più antiche: è una forma narrativa che ha subito, comunque, intensi cambiamenti nel corso del tempo, sino ad arrivare alle agili *Favole al telefono* di Gianni Rodari. Ma di questa forma sintetica e toccante di racconto troveremo traccia anche nelle produzioni narrative dei bambini del CEIS in anni recenti, a testimonianza di come vi siano continuità interessanti tra pratiche educative e storia dei generi narrativi per la gioventù.

Ritornando al nostro dattiloscritto, vediamo che l'elenco della classe terza riporta molti grandi classici come le novelle di Andersen, un romanzo di Maeterlinck e uno di Vamba, ma anche le fiabe di Capuana, di Paola Lombroso Carrara, dei Grimm, di Perrault, di Gozzano. Senza dimenticare però che in questa lista erano presenti pure un adattamento mitologico per bambini di Hawthorne, le storie di animali di Kipling e, di nuovo, un altro libro di von Schmid. Si tratta di una rassegna di autori famosi e importanti dove l'elemento fantastico e fiabesco è largamente maggioritario.

Con la classe quarta nell'elenco compaiono alcuni volumi di divulgazione scientifica come quelli di Pierina Boranga⁵, allora una vera e propria pioniera del genere, e il *Ciondolino* di Vamba. Anche in questo caso non mancano i grandi classici come *Piccole donne* della Alcott, *Il giardino misterioso* della Burnett, *Alice* di Carroll, *Cuore* di De Amicis⁶. Sono presenti anche diverse raccolte di fiabe, spesso tratte da tradizioni straniere (fiabe finlandesi, russe, indiane). L'elemento fantastico è ancora predominante, ma iniziano ad essere proposte anche letture di natura realistica e divulgativa.

La rassegna di volumi per la classe quinta mostra un'interessante presenza di adattamenti mitologici per ragazzi come quelli di Laura Cantoni Orvieto, di Giannino Marescalchi e di Olga Visentini: questo era probabilmente in ossequio ad una tradizione molto diffusa nella scuola italiana a partire dal 1923 (anno della riforma scolastica di Gentile) e sostenuta dal pedagogista Giuseppe Lombardo Radice che riteneva necessario offrire ai

⁵ L. Todaro, *Bambini e natura nella pedagogia italiana del Novecento: l'opera innovatrice di Pierina Boranga*, in «Pedagogia Oggi», 1 (2018), pp. 229-245.

⁶ Per l'inquadramento critico, storico e narrativo di questi Classici della letteratura per l'infanzia e di altri trattati in queste pagine – anche in relazione al loro impatto pedagogico-scolastico – si rimanda a A. Nobile, *Letteratura giovanile. Da Pinocchio e Peppa Pig*, Brescia, Editrice La Scuola, 2015.

bambini già dalle Elementari i miti della civiltà greco-romana in vista di un possibile futuro accesso di alcuni di questi alunni al Liceo Classico⁷. Sempre da questo elenco emerge una presenza limitata, sebbene importante, di libri di divulgazione scientifica. Ma soprattutto nella lista per l'ultima classe della scuola elementare si evidenzia una forte consistenza di proposte relative ai grandi classici della letteratura per l'infanzia come *I ragazzi di via Paal* di Molnar, *Incompreso* della Montgomery, *Capitani coraggiosi* di Kipling, *Il viaggio meraviglioso di Nils Holgersson* della Lagerlof, *Le avventure di Tom Sawyer* di Twain e molti altri ancora. Questa presenza di classici sembra segnalare un momento di passaggio: il lettore-bambino non è più solo fruitore di storie agili, curiose, divertenti o istruttive, ma – giunto alla soglia dell'adolescenza – diviene anche destinatario di trame complesse, di intrecci emotivi coinvolgenti, di sguardi narrativi non sempre consolatori.

Di nuovo, quasi a conferma di quanto appena detto, l'elenco previsto per l'adolescenza raccoglie molti titoli interessanti tra i classici come i romanzi di Dickens, London, Stevenson, Malot, Kipling, Vamba e Verne. Significativa è anche la presenza di libri di divulgazione tecnico-scientifica tra cui *Il bel paese* dell'abate Stoppani. Non manca l'ennesimo libro di von Schmid. Risulta assente o quasi la poesia. Infine, curiosa, ma fino a un certo punto, è anche la presenza di classici della letteratura risorgimentale come *Ettore Fieramosca* del D'Azeglio o *Da Quarto al Volturno* di Giuseppe Cesare Abba: la tragedia del secondo conflitto bellico non aveva, infatti, cancellato una certa tradizione di storia italiana e di educazione civile, che fu appunto recuperata nel secondo dopoguerra, perché si intendeva opporre allo sciovinismo fanatico del fascismo, il patriottismo popolare e liberale del Risorgimento democratico.

Le scelte con cui è stata tracciata questa lista di libri raggruppati per classi d'età rispondono a criteri allora piuttosto comuni, come quelli, per esempio, di destinare poesie e fiabe soprattutto all'ingresso nel mondo della lettura. Quello che si percepisce scorrendo questi fogli è il desiderio di offrire storie compatibili non solo con l'età ma anche con i bisogni educativi ed estetici dei bambini cui questi libri erano destinati: c'era insomma una tensione pedagogica sulla lettura che testimoniava quel forte impegno formativo, ancora oggi alla base del lavoro del CEIS.

⁷ G. Lombardo Radice, *Accanto ai maestri. Nuovi saggi di propaganda pedagogica*, Torino, Paravia, 1925, pp. 233-234.

2. Didattica attiva e creazione narrativa

Veniamo ora al secondo punto di questo percorso di indagine ovvero all'analisi dei prodotti narrativi pensati e curati da insegnanti e bambini del CEIS. Si tratta di una prima ricognizione di un ambito che promette di essere piuttosto interessante e ampio. Come base di questa analisi si è preso un corpus di testi composto da *Michka. Una fiaba di Natale*⁸ liberamente adattata dai bambini della terza classe del CEIS nell'anno 1985; *Il leone e il topo* scritto da Dalila Iacobucci (insegnante CEIS) nel 1999 come filo conduttore per le attività della classe prima i cui alunni l'hanno poi illustrata; *Il vecchio pioppo* scritto da Francesco Franco e illustrato da Maria Laura Zanzani (entrambi insegnanti CEIS) per la classe prima dell'anno scolastico 2001/02; *Margherita. Una storia da raccontare* scritto da insegnanti e bambini CEIS (questi ultimi lo hanno anche illustrato) nell'anno scolastico 2015/16; infine, *Rimi* da un testo inglese tradotto in italiano a cura di insegnanti e collaboratori CEIS nel 2020 e illustrato dai bambini del centro.

Si tratta di volumi agili, progettati in autonomia e stampati presso piccole tipografie locali, pensati espressamente per un pubblico bambino: pertanto questi libri sono caratterizzati da specifiche tipografiche e visive che sono adeguate a quel tipo di fruizione, come per esempio, immagini ampie, caratteri stampati grandi e ben stesi, testi brevi e chiari, coloriture e immagini riprese esplicitamente da disegni infantili. È bene dire subito che la genesi – o quanto meno l'ispirazione di fondo – della maggior parte di questi testi e contenuti può esser fatta risalire chiaramente ad una produzione narrativa di tipo attivo-collaborativo sul modello di Freinet il quale aveva dimostrato i limiti dei libri di testo imposti dall'alto, optando al contrario per l'autoproduzione delle storie e dei contenuti, utilizzando, per raggiungere questo fine, anche la stampa in classe con la tipografia scolastica. La creazione e rielaborazione di storie in un clima collaborativo anziché competitivo, attraverso un approccio "materico" alla costruzione non solo della storia e delle relative illustrazioni, ma anche dell'impostazione concreta della pagina, ci restituiscono una didattica dell'approccio alle narrazioni rivolte all'infanzia (e spesso proprio da questa fattivamente create) che rientra pienamente nel clima didattico attivo e di gruppo della pedagogia di Freinet: e anche questi libri CEIS in effetti paiono sorgere (nella loro forma apparentemente ingenua ma concreta e studiata) sempre da lavori di gruppo, attività collaborative nella classe, dove il singolo – sia esso insegnante o alunno – non emerge in quanto tale, ma in quanto connesso col lavoro dei colleghi e dei compagni

⁸ Bambini della Terza Classe CEIS, *Michka. Una fiaba di Natale*, Rimini, Maggioli Editore, 1986. Si segnala che il volumetto è accompagnato da una interessante prefazione di Flavio Nicolini.

in un atto creativo corale che consente al bambino di essere educato in uno spirito di pace e tolleranza⁹. E non a caso Freinet è uno dei principali numi pedagogici tutelari dell'esperienza CEIS sin dalle sue origini.

Da un punto di vista puramente letterario la maggior parte di queste storie si collocano in un ambito specifico che da sempre è molto vicino all'immaginario infantile, ovvero quello dell'universo narrativo dell'apologo morale di derivazione fiabesca e favolistica: infatti i protagonisti di queste storie afferiscono al mondo delle fiabe e delle favole antiche, ma non sono pure reliquie del passato; questi personaggi rielaborati dai bambini e dagli insegnanti del CEIS sono intessuti di emozioni e propositi che non si esauriscono in un sentimentalismo di maniera, in un cliché narrativo d'antan o in una stupefatta avventura disimpegnata, ma acquisiscono invece nel corso delle storie una consistenza diversa, aggiornata, partecipe, ovvero declinata sulle urgenze immaginative – e spesso etiche – dei loro piccoli narratori contemporanei. E così i tanti animali e le tante piante al centro di queste storie rivisitate al CEIS, come pure i bambini e i giocattoli, gli adulti divergenti e gli oggetti sorprendenti che attraversano e animano queste pagine di narrativa autoprodotta hanno profili nuovi, capaci di soddisfare un'immaginazione infantile assetata di bontà, di giustizia, di pace. Allo sguardo adulto disincantato e forse cinico, la semplice ricerca di amore, di felicità e di generosità che animano queste storie può sembrare ingenua: ma i libri dei bambini del CEIS non sono fatti per confermare i pregiudizi, bensì per creare una breccia nello scetticismo e far entrare così un raggio di sole, di primavera, di slancio utopico. Quelle narrazioni raccontano l'inattuale e tale categoria comporta, pedagogicamente, atti necessari e profondissimi, in grado di ribaltare l'usura dei tempi: e così, per esempio, all'egoismo dominante si contrappone l'altruismo totale dell'orsetto Michka che in una fiaba dei bimbi del CEIS rinuncia alla sua ritrovata libertà e ritorna ad essere un semplice peluche per i giochi di un bambino povero; similmente, all'ingratitude generale si contrappone il coraggio del topo Pasticchia che in una favola esplicitamente esopiana salva il leone Maone dall'assalto di un gladiatore, perché anni prima quel felino lasciò libero il piccolo sorcio; e ancora, alla smemoratezza contemporanea che brucia ogni ricordo sull'altare dell'effimera novità fa da contrappunto il vecchio pioppo protagonista di un'altra storia del CEIS: una storia dove proprio quell'albero – un tempo esistente davvero – ricorda la nascita del centro italo-svizzero in cui fu piantato nel '45; e quel pioppo ricorda pure le grida felici sia dei primi bambini, che degli alunni più recenti; come poi ancora il pioppo ricorda il passaggio delle stagioni e i

⁹ C. De Maria, *Introduzione. Per una biografia di Margherita Zoebeli*, in Id. (a cura di), *Intervento sociale e azione educativa. Margherita Zoebeli nell'Italia del secondo dopoguerra*, Bologna, Clueb, 2012, p. 9.

cicli del sole e della luna, fino a quando con serena pacatezza rammenta l'attimo in cui – malato – fu tagliato, rimanendo però come tronco su cui giocare e a cui donare una carezza con mani bambine. Niente al CEIS va sprecato.

Ma queste scritture del CEIS si fanno anche documentazione e testimonianza, condivisione e dialogo: è il caso del libro *Margherita. Una storia da raccontare* che è il frutto di un lavoro di ricostruzione storica di docenti e bambini all'insegna della cura per il proprio presente e della riconoscenza verso il proprio passato: quest'ultimo incarnato dalla volontà, dalla dedizione e dall'impegno di Margherita Zoebeli. Il volume è un mosaico affettuoso e preciso di frammenti di storia del CEIS e della sua ideatrice: dagli inizi difficili sino agli orizzonti educativi presenti e futuri. E si tratta di frammenti di storie e di storia che vengono offerti da ex-docenti e ex-alunni del CEIS in un dialogo intergenerazionale con i nuovi docenti e i nuovi alunni, cercando di ricostruire un percorso educativo che ha sfidato il tempo, rimanendo sempre un modello. Le briciole di memoria e di fatti combaciano tra loro come in un perfetto mosaico dove, con le parole semplici pensate per bambini e spesso scritte da bambini, si respira la storia di un'avventura che è umana prima ancora di essere pedagogica. Non è forse un caso se i disegni dei bambini – che accompagnano molti dei testi – sono stati prodotti con la tecnica del puntinismo che restituisce un'immagine complessa a partire da tanti frammenti colorati accostati tra loro, come se si trattasse di tessere di smaglianti mosaici composti da mani di bimbo.

E infine merita almeno un cenno la storia allegra e toccante allo stesso tempo di *Rimi* il burattino costruito per i bambini del CEIS, ma che fu infine accolto dai bambini di una scuola di Filadelfia: la storia, scritta dall'autrice statunitense per bambini Daisy Newman (1905-1994) di fede quacchera, narra la vicenda del burattino Rimi (come Rimini) che dopo aver raccolto le risate e le attenzioni dei bambini del CEIS viene inviato oltreoceano come dono per la Friends' Center School (una scuola elementare quacchera) dove studiavano dei bambini americani molto generosi coi loro coetanei italiani. Rimi è un moderno Pinocchio, meno monello ma altrettanto intraprendente, capace di mostrare l'universale fratellanza tra i bambini, accomunati dagli stessi desideri di pace, affetto e gioia. Il libro presenta il testo inglese accanto all'adattamento in italiano con caratteri di stampa colorati, ordinati, ma grandi, adatti quindi ad una fruizione infantile. Le parole sono accompagnate dai disegni dei bambini del CEIS (dalla sezione primavera alla scuola elementare) che interpretano con leggerezza e precisione le diverse parti della storia. L'impostazione grafica è artigianale, agile, gradevolmente fuori scala come accade nei quaderni scritti dagli scolari. Anche in questo prodotto narrativo vediamo l'incontro tra narrazione e creatività, presenza educativa e spontaneità infantile.

Questa produzione narrativa “artigianale” nata tra le cassette di legno della scuola riminese di Margherita ci riporta con la memoria ad altre simili esperienze innovative di scrittura d’infanzia che sono avvenute nel nostro Paese: in primo luogo, il pensiero non può che andare ai quaderni della scuola toscana di San Gersolè della maestra Maria Maltoni (1890-1964) e, in secondo luogo, pure alle raccolte di storie prodotte nella scuola lombarda di Vho del maestro Mario Lodi (1922-2014)¹⁰. La linea ideale che unisce Maltoni-Lodi-Zoebeli è ben visibile in quest’attivismo pedagogico – legato a una prospettiva di rinnovamento radicale del “fare scuola” – che proprio nella produzione autonoma di testi da parte degli alunni trova una delle sue più interessanti espressioni. Da un lato, l’esperienza della Maltoni può essere considerata una delle fonti ideali della sperimentazione didattica avviata nell’immediato secondo dopoguerra nella vicina scuola-città Pestalozzi di Firenze (non a caso questo è un istituto scolastico che condivide col CEIS orizzonti educativi simili); dall’altro lato, il lavoro di Lodi nella scuola del Vho è profondamente connesso con l’opera di MCE-Movimento di Cooperazione Educativa, le cui proposte didattiche hanno rappresentato e rappresentano ancora oggi una delle fonti operative della struttura educativa fondata da Margherita Zoebeli. Tanto i quaderni di San Gersolè, quanto i libri del Vho furono pubblicati dalla prestigiosa casa editrice torinese Einaudi: addirittura un’antologia dei quaderni degli alunni di Maria Maltoni ebbe il privilegio di una prefazione di Italo Calvino¹¹. Una sede editoriale così importante segnala l’interesse che, non solo il contesto scolastico, ma pure in generale il mondo intellettuale italiano aveva verso questo modo nuovo di creare libri, storie, testi, contenuti per i bambini, con i bambini e a partire dai bambini. Il dato interessante è che questa preziosa tradizione didattica non si è persa: infatti, al CEIS ancora si seguono queste strade sempre vitali per connettere la creatività infantile alla narrazione. Come abbiamo visto scorrendo i testi della scuola riminese – ma come è altresì possibile comprendere leggendo i libri usciti dalle aule di San Gersolè e del Vho – l’insegnante non è un passivo spettatore di quanto i bambini producono, e nemmeno è il nascosto regista di queste storie: l’adulto è piuttosto il connettore di pensieri, ovvero è colui che raccoglie e sa restituire ai suoi gruppi di bambine e bambini le storie che da essi sono scaturite attraverso domande, dialoghi, curiosità, sguardi, frammenti di significati, memorie. Si tratta di un lavoro biunivoco tra insegnanti e alunni: un lavoro che cerca il suo senso a partire dalla vita concreta dell’infanzia; da quei prodotti narrativi originali, semplici, eppure così sorprendenti, emerge una quotidianità fatta di attente

¹⁰ M. Lodi e i suoi alunni, *Cipi*, Torino, Einaudi, 1972.

¹¹ I. Calvino, *Prefazione*, in M. Maltoni (a cura di), *I quaderni di San Gersolè*, Torino, Einaudi, 1959, pp. 5-8.

osservazioni, di fantasie, di giochi e, a volte, anche di drammi. Da quelle storie affiora l'immagine di un'infanzia tutt'altro che superficiale e banale: l'infanzia presente nelle scuole di Maltoni, di Zoebeli e di Lodi è invece pensierosa, attenta ai dettagli, capace di meravigliarsi e di scoprire grandi conoscenze dentro piccole cose. Si può dire con una certa sicurezza che in queste brevi storie del CEIS – ma anche di San Gersolè, del Vho e di tutte le altre tante scuole italiane che hanno adottato questi percorsi – ci sia un po' del cuore dell'infanzia: e si tratta di un cuore "aristotelico" perché non è fatto solo di emozione e sentimento ma, come sosteneva il filosofo antico, è composto pure di intelligenza e anima. Scorrendo quelle agili storie si scoprono le tensioni, le curiosità e le ragioni che meravigliano i più piccoli e che i loro insegnanti sanno raccogliere con rispettosa attenzione.

Questo breve itinerario tra i libri per l'infanzia del CEIS fa scorgere nuove possibilità di ricerca: sarebbe, infatti, utile verificare – passando in rassegna i decenni di vita di questa scuola – quali sono stati gli elementi di continuità e discontinuità che hanno caratterizzato il rapporto tra progetto educativo e narrazioni per ragazzi. Sarebbe, cioè, necessario fare una ricognizione fra gli scaffali di libri che le alunne e gli alunni del Centro hanno avuto a disposizione e hanno creato da sé durante un periodo di lavoro lungo quasi ottant'anni. Questo intreccio fra editoria per ragazzi e autoproduzione narrativa meriterebbe un'indagine anche per verificare come la prima ha influenzato la seconda e, ovviamente, come la seconda ha determinato eventuali criteri di scelta sulla prima. Il CEIS ha dimostrato una forte consapevolezza dei propri percorsi educativi: e questo inevitabilmente deve essersi riverberato anche nelle scelte relative alla letteratura per l'infanzia. Si tratta di ipotesi di ricerca che meriterebbero un proseguimento in quanto l'impianto costruito in questa struttura rappresenta un'esperienza pedagogica molto preziosa anche per altre realtà educative: pertanto, comprendere come è maturato in quella sede riminese l'approccio ai libri e alle storie per la gioventù può aiutare a profilare meglio l'azione didattica in merito anche altrove.

In conclusione, appare chiaro che il CEIS è anche un luogo di storie, di racconti, di narrazioni. Un luogo di trame e di libri da scoprire. Ma soprattutto, è un luogo dove gli intrecci narrati si creano e si dipanano tra le mani delle bambine e dei bambini per un'educazione che guarda a un domani migliore.

Margherita Zoebeli e l'educazione musicale al CEIS. Metodi e pratiche da un'indagine nel Fondo del CEIS-Archivio Margherita Zoebeli*

Anna Rita Addressi

Introduzione

In questo capitolo presenterò i primi risultati dell'indagine che ho condotto presso l'Archivio Fotografico della Biblioteca "Gambalunga" di Rimini sui documenti riguardanti le attività musicali realizzate al CEIS-Centro Educativo Italo-Svizzero fino al 1995 e, in Appendice 2, uno dei documenti consultati, il testo scritto da Margherita Zoebeli *Riflessioni sull'educazione musicale nella scuola elementare*.

L'interesse di Margherita Zoebeli per la musica e l'educazione musicale è noto e ne troviamo riferimenti sia nella letteratura, sia nelle interviste e nelle testimonianze dirette di persone che hanno lavorato con lei. Nel testo del 1976 a cura di Gian Luigi Zucchini compare un capitolo scritto dal CEIS di Rimini¹, in cui si descrive l'insegnamento della ritmica nella scuola materna ed elementare, ma soprattutto le attività di musicoterapia svolte nel CEIS. Alcuni anni dopo, Grazia Honegger Fresco scrive: «Margherita sapeva suonare il violino e ogni anno invitava dal Villaggio di Trogen in Svizzera quel finissimo musicista ed educatore che era il maestro Klug. Da Zurigo faceva arrivare anche le allieve di Mimi Scheiblauber, la grande allieva di Emile Jaques-Dalcroze che tramite la musica sapeva accendere interesse

* Desidero ringraziare: le colleghe Prof.ssa Dorena Caroli e Prof.ssa Tiziana Pironi, promotrici e organizzatrici del Convegno *Margherita Zoebeli a 110 anni dalla nascita* (Rimini, novembre 2023) per avermi invitata ad analizzare la documentazione riguardante la musica nell'AMZ; la Dott.ssa Mara Sorrentino, che mi ha messo a disposizione le cartelle da lei raccolte e mi ha fatto da guida nell'AMZ; il Maestro Romeo Selvatici per aver con grande gentilezza rilasciato l'intervista.

¹ Centro Educativo Italo-Svizzero di Rimini, *L'insegnamento della ritmica nella scuola materna ed elementare*, in G.L. Zucchini (a cura di), *Animazione musicale e disadattamento*, Rimini-Firenze, Guaraldi Editore, 1976, pp. 125-131.

anche nei bambini più spenti [...]. Lì i bambini suonavano e cantavano con la stessa sicurezza con cui dipingevano o giocavano»². In un colloquio con Raffaele Laporta nel 1991, Margherita Zoebeli dichiara che «anche il corso di didattica della musica che seguì all'università fu così proficuo e coinvolgente che potei condividere tale passione con molti altri e trasmetterla nel corso di tutta la mia vita»³. Andrea Canevaro, intervistato da Enrico Bottero, esalta l'importanza che la musica e l'educazione musicale avevano per Margherita Zoebeli⁴. Infine, in un'intervista da me realizzata a ottobre 2022, l'attuale maestro di musica al CEIS, Romeo Selvatici, ha ampiamente confermato con dettagli biografici la passione e allo stesso tempo le scelte educative ponderate e mirate perseguite nel corso degli anni, ed in particolare negli ultimi anni di vita, da Margherita Zoebeli per l'educazione musicale⁵.

Non esiste, però, a tutt'oggi, uno studio sistematico su Margherita Zoebeli, la musica e l'educazione musicale al CEIS, né uno studio della documentazione esistente. La finalità di questa prima indagine nell'Archivio Margherita Zoebeli (da qui in poi AMZ) è stata quindi quella di consultare la documentazione depositata nell'Archivio con l'obiettivo di iniziare a delineare uno studio sistematico e documentato su Margherita Zoebeli e l'educazione musicale al CEIS. L'indagine finora condotta nell'AMZ ha messo a fuoco una serie di elementi importanti e ha permesso di:

- confermare, documentandole, le informazioni già note sull'importanza dell'educazione musicale per Margherita Zoebeli e nel CEIS
- aggiungere e documentare informazioni più dettagliate
- delineare una visione più completa dell'educazione musicale al CEIS, anche in una prospettiva storica
- studiare e ricostruire la visione di Margherita Zoebeli sull'educazione musicale
- porre le basi per uno studio sistematico e documentato, mai ancora realizzato, su Margherita Zoebeli, la musica e l'educazione musicale.

² G. Honegger Fresco, *La formazione di educatori e insegnanti*, in C. De Maria (a cura di), *Intervento sociale e azione educativa. Margherita Zoebeli nell'Italia del secondo dopoguerra*, Bologna, Clueb, 2012, p. 116.

³ *Colloquio tra Margherita Zoebeli e Raffaele Laporta*, in M. Castiglioni (a cura di), *Una scuola, una città: il Centro Educativo Italo-Svizzero di Rimini*, Venezia, Marsilio, 1991 (consultabile al seguente link: <https://www.educareallaliberta.org/una-scuola-una-citta-marsilio-colloquio-tra-margherita-zoebeli-e-raffaele-laporta/>, ultimo accesso 15/05/2024).

⁴ *Margherita Zoebeli: educazione e impegno umanitario. Enrico Bottero ne parla con Andrea Canevaro*, 7 dicembre 2020, sul canale Youtube di *Gessetti Colorati*: <https://www.youtube.com/watch?v=Bo35k2L8kzg>, ultimo accesso 15/05/2024.

⁵ Intervista realizzata l'11 novembre 2022, a Rimini, nei locali del CEIS.

In questo capitolo presenterò i documenti consultati e mi soffermerò infine sugli scritti di Margherita Zoebeli, su un testo in particolare che è trascritto e pubblicato interamente nell'Appendice 2. È questa la prima pubblicazione di un testo sull'educazione musicale di Margherita Zoebeli e ringrazio l'AMZ per la gentile concessione.

1. I materiali consultati nell'Archivio Margherita Zoebeli

I materiali qui presentati sono stati consultati tra ottobre e novembre 2022 e riguardano un arco temporale che va dal 1946 che, ricordiamo, è l'anno di fondazione del CEIS, al 1995, un anno prima della morte di Margherita Zoebeli. I materiali consultati sono contenuti nelle seguenti cartelle:

- Buste 26 e 28: le buste contengono un cospicuo numero di documenti cartacei, manoscritti, dattiloscritti, o a stampa riguardanti la musica. È la parte più corposa della consultazione.
- Busta 18: alcuni documenti riguardanti la musica⁶.
- Archivio Fotografico 1946-1994. *Inventario*, Rimini 1995.
- La corrispondenza con Ernst Klug.

Non sono stati invece consultati i documenti iconografici, audio e altre buste, che saranno visionati in una seconda fase di ricerca.

Tipologie di documenti

I documenti consultati consistono in manoscritti, dattiloscritti, o pubblicazioni, e vanno da alcune note e appunti organizzativi, a scritture più impegnative quali progetti, riflessioni e, appunto, pubblicazioni (riviste, articoli di quotidiani, bollettini, libri, dépliant, pubblicazioni ministeriali). Sono presenti un certo numero di spartiti musicali, manoscritti o stampe fotocopiate, alcuni libri di musica e numerosi dépliant di seminari musicali. Tra questi documenti spiccano alcuni manoscritti di Margherita Zoebeli, particolarmente significativi per la nostra ricerca, nonché brevi note e dattiloscritti che possono essere a lei attribuiti. I documenti raccolti nelle buste 26, 28 e 18 sono di diversa natura e si presentano in ordine sparso. È stato quindi necessario visionarli uno per uno e fare dei raggruppamenti in base ad alcune categorie, che sono le seguenti:

- Scritti di Margherita Zoebeli:

⁶ Ringrazio la collega Dorena Caroli per la preziosa segnalazione.

- manoscritti (appunti, riflessioni, note e revisioni, schemi organizzativi)
- dattiloscritti (per lo più progetti)
- didascalie dell'Inventario dell'Archivio Fotografico 1946-1994, Rimini 1995
- Corrispondenza
- Progetti di educazione e formazione musicale
- Seminari di musica realizzati al CEIS
- Seminari e convegni sull'educazione musicale non del CEIS
- Spartiti musicali (manoscritti o a stampa)
- Appunti musicali
- Libri
- Riviste
- Liste bibliografiche
- Dépliant di concerti, o altri eventi
- Documenti ministeriali

Dopo la visione di tutti i documenti, ho proceduto attribuendo una data a ciascuno di essi. In alcuni casi è stato semplice poiché i documenti riportavano essi stessi la data della loro scrittura o pubblicazione, in altri casi è stato possibile risalire alla data attraverso una contestualizzazione degli eventi, in altri casi sono state fatte delle ipotesi. Alcuni documenti sono rimasti senza una datazione. È possibile quindi ordinare i documenti consultati secondo un ordine cronologico, esposto nella Tavola in Appendice 1. La Tavola presenta la data di produzione del documento, una breve descrizione del contenuto, la tipologia di documento e, nel caso degli scritti di MZ, l'autore e, infine, la collocazione nell'AMZ. Il quadro complessivo che emerge è particolarmente imponente, sia per il numero corposo e la varietà dei materiali, sia per l'arco temporale, che va dal 1946, anno della fondazione del CEIS, al 1995, un anno prima dalla morte di Margherita Zoebeli.

La lista inizia con un numero della rivista *Der schweizerische Kindergarten* (L'asilo svizzero), datato 15 maggio 1946, contenente una serie di articoli di educazione musicale. Ricordiamo che Margherita Zoebeli arriva a Rimini alla fine del 1945. Il numero della rivista è tenuto insieme con due pagine dattilografate dal titolo *Gymnastik verbunden mit Musik?* (La ginnastica unita alla musica?). Segue un altro testo dattiloscritto dal titolo "Educazione ritmica musicale", contenente il testo della conferenza che la Sig.na Mandel, educatrice dell'asilo Italo-Svizzero in Rimini, tenne al SEPEG-*Semaines Internationales d'Études pour l'Enfance Victime de la Guerre*, nel 1947. Agli anni 1952 e 1953 risalgono i 4 numeri della rivista *L'École Maternelle Française*, nelle cui pagine è possibile trovare numerosi articoli con esperienze di iniziazione musicale condotte con bambini, di canto, esplora-

zione e riconoscimento dei suoni, delle voci, di movimento ritmico, di utilizzo della musica in senso interdisciplinare per la scoperta del sé, del proprio corpo e per l'acquisizione dei concetti e del lessico musicale.

Questi primi, in ordine cronologico, documenti della lista mostrano come fin dai primi anni della fondazione del CEIS la musica sia stata presente nel progetto di Margherita Zoebeli come scelta pedagogica e musicale, una scelta documentata e consapevole delle allora più moderne metodologie didattico-musicali, per i bambini e per gli insegnanti.

La lista si conclude nel 1995, con le didascalie dell'*Inventario dell'Archivio Fotografico 46-94* (Rimini, 1995), in cui sono sinteticamente descritte le attività di educazione musicale, motorie, di ritmica e di costruzione del flauto di bambù, condotte al CEIS. Tra il primo documento del 1946 e l'ultimo del 1995, si susseguono progetti di formazione musicale organizzati dal CEIS, seminari, riviste, libri, annotazioni, riflessioni, scritti. Sono presenti un numero cospicuo di spartiti musicali, manoscritti o a stampa, in numerose copie, segno che venivano usati per essere cantati o suonati in gruppo.

2. Progetti di educazione e formazione musicale

Nella documentazione consultata sono presenti due progetti riguardanti l'educazione musicale di ampie dimensioni, organizzati dal CEIS in collaborazione con altri enti: uno per la formazione degli insegnanti e un altro per l'educazione musicale e i disturbi di comportamento. La documentazione è particolarmente ricca e dettagliata e testimonia non solo l'interesse di Margherita Zoebeli per l'educazione musicale ma anche come essa abbia perseguito questo suo interesse inserendo l'educazione musicale in maniera strutturale nelle attività del CEIS.

2.1. *Corso formazione musicale di base rivolto ad insegnanti di scuola elementare e materna statale e non statale del circondario di Rimini al CEIS, 1988-89 (AMZ, busta 28, anche in busta 26A)*

Questo corso di formazione musicale di base per gli insegnanti, del 1988-89, è ampiamente documentato, sia nella sua fase di progettazione, sia in quella di realizzazione. Sul frontespizio del dattiloscritto del progetto compaiono gli enti organizzatori: il Municipio di Rimini, l'Associazione Centro Educativo Italo-Svizzero "Remo Bordini" di Rimini, il CIDEF - Centro di Innovazione Documentazione Educativa e di Formazione. Il corso è organizzato in collaborazione con il CEMB - Centro Educazione Musicale di Base, presieduto da Giordano Bianchi, e con la Facoltà di Scienze della For-

mazione dell'Università di Bologna, in particolare con il Prof. Mario Baroni, allora docente di Musicologia nella Facoltà, a cui è affidata la supervisione scientifica del progetto. La direzione organizzativa è a cura del CEIS.

Il dattiloscritto presenta e descrive dettagliatamente le premesse, gli obiettivi del corso, l'articolazione del corso, il numero dei partecipanti, il programma previsto per il 1° anno del corso, le indicazioni metodologiche e i gruppi dei formatori: Mario Baroni e gli esperti di pedagogia musicale del Conservatorio di Bologna; Giordano Bianchi e gli animatori del CEMB.

Attività e metodologia del corso. Le attività descritte comprendono attività vocali, di esplorazione e invenzione, di drammatizzazione, e sono basate principalmente su metodologie attive e creative. Essendo rivolte agli insegnanti, le attività comprendono anche momenti di riflessione sugli aspetti metodologici dell'educazione musicale. Questo elemento sarà ricorrente in tutta la documentazione consultata: l'attenzione di Margherita Zoebeli per la formazione degli insegnanti di base all'educazione musicale è ripetutamente documentata da questi materiali. In sintesi, sono elencati i titoli delle seguenti attività formative:

- La ricerca timbrica come base di progetti di composizione e improvvisazione
- La canzone come fulcro dell'attività didattica
- Metodologie itineranti
- L'invenzione melodica tra oralità e vocalità
- Giocare con le parole
- Ascolto
- Attività di drammatizzazione
- La programmazione dell'educazione musicale
- Riflessioni generali sugli aspetti metodologici dell'educazione musicale
- Valutazione dell'esperienza
- Sussidi disponibili e audio-documentazione: primo nucleo dell'audioteca del CEIS.

La presenza di svariati documenti, tra i quali anche calendari con i giorni e gli orari dei corsi, le liste dei partecipanti, ecc., scritti dalla stessa Margherita Zoebeli, fanno immaginare come MZ sia stata coinvolta nel progetto in tutte le sue fasi: dall'ideazione alla scrittura, agli aspetti istituzionali, fino alla realizzazione concreta dei corsi, giorno dopo giorno, ora dopo ora.

2.2. Progetto di Sperimentazione - Educazione musicale e disturbi del comportamento, dall'anno scolastico 1992/1993 - all'anno 1996/97 (AMZ, busta 28)

Il progetto è stato preparato per essere presentato al Ministero della Pubblica Istruzione, nel 1991. Troviamo anche il testo della lettera di accompagnamento al Ministero della Pubblica Istruzione. La fase progettuale è ampiamente documentata e testimonia l'interesse e l'impegno di Margherita Zoebeli per una educazione musicale attenta ai problemi di inclusione e disturbi del comportamento dei bambini. La documentazione comprende 10 pagine dattiloscritte di presentazione e descrizione del progetto (il dattiloscritto è protocollato con num. 294, 7/10/1991), la lettera al Ministero P.I., la relazione del Direttore didattico di Rimini, copie del verbale del CdA del CEIS (del 9/9/1991) nel quale Margherita Zoebeli presenta la relazione e viene approvato il progetto. La busta 28 contiene inoltre diversa documentazione della preparazione del progetto: una bozza del progetto con diverse correzioni e appunti di Margherita Zoebeli, un manoscritto con *Risultati della ricerca* e un altro dattiloscritto *Motivazioni Obiettivi Indicazioni metodologiche* con appunti di MZ. Altri fogli manoscritti con calligrafia di MZ, con calendario e organizzazione delle classi. Un foglio manoscritto di MZ con appunti su *Ricerca (curriculum)* e *Ricerca (formazione)*. Altri fogli sparsi con preventivi dei costi del materiale. Una ricca documentazione, dunque, che testimonia come MZ abbia curato la scrittura del progetto, corretto le bozze, scritto le indicazioni metodologiche e seguito in prima persona l'organizzazione.

Nel testo del progetto leggiamo:

Il problema che si intende affrontare è quello di vedere se e in che modo l'educazione musicale – condotta in certe situazioni organizzative, in un determinato contesto educativo e con una appropriata metodologia per una durata di quattro anni – possa dare un contributo significativo al trattamento e al recupero dei disturbi di comportamento e in particolare quelli che derivano da difficoltà relazionali, nella presunzione che la musica, una sfera di esperienza espressiva di grande immediatezza e genuinità, contribuisca a sbloccare atteggiamenti di sfiducia, di chiusura, di ostilità, di ribellione verso persone e cose e in particolare verso tutto il settore degli apprendimenti strumentali quando questi si presentano con qualche difficoltà.

3. Seminari di musica e educazione musicale al CEIS

Documentata è anche una consistente presenza di seminari di musica e di educazione musicale svolti al CEIS, oltre a quelli inclusi nei due progetti già presentati, a partire da quelli del 1955 condotti da Ernst Klug (del quale sono anche conservate tre lettere manoscritte a MZ), compositore e insegnante di musica al Pestalozzidorf di Trogen in Svizzera (Fig. 1). Questi sono in ordine cronologico i seminari documentati:

- 1955: *Un corso di musica e canto per l'aggiornamento dei maestri del centro pedagogico Italo-svizzero di Rimini*, 1° corso, aprile 1955, docente: M° Ernst Klug.
- 1986: *La ritmica secondo il metodo Dalcroze*, docente: Ada Loiacono Husain.
- 1987: *Campo musicale internazionale 1987, gruppo costruzione flauto di bambù*, collaborazione con A. Maria Wild.
- 1994: *Alla ricerca di suoni fiabeschi*, corso di aggiornamento e formazione musicale; pratica della sonorizzazione descrittiva sul racconto, la drammatizzazione, il canto e il movimento. Docente: Marlies Maurer, CEIS Rimini.
- 1995: corso di costruzione del flauto di bambù, «il metodo più adatto per introdurre persone adulte nella lettura delle note musicali è quello di costruire un flauto di bambù.»

«A Rimini, stimolati dall'ambiente adatto, i bambini scoprivano nella percussione dello xilofono le note di canti familiari, il verso di animali noti; nella percussione dei tubi di metallo il suono delle campane al mattino o alla sera; la voce alta e quella bassa; e, nella melodia, come nella lingua scritta, le frasi, ecc.» (dal dattiloscritto *Un corso di musica e canto per l'aggiornamento dei maestri del centro pedagogico Italo-Svizzero di Rimini*).

4. Riviste e pubblicazioni

Sono presenti in Archivio riviste, libri, articoli e ritagli di giornale, che riguardano l'educazione musicale e che testimoniano l'attenzione che MZ rivolgeva all'aggiornamento e alle esperienze di attività di educazione musicale più avanzate e documentate nella comunità educativa e musicale internazionale. Le pubblicazioni sono in italiano, francese e tedesco. Da segnalare, per quanto riguarda la cronologia, il numero della rivista *Der schweizerische Kindergarten*, del 1946, che dimostra un interesse per l'educazione musicale da parte di MZ fin dal suo arrivo a Rimini, sul solco delle

didattiche attive, in particolare ma non esclusivamente quella di Émile Jaques-Dalcroze, che vedono combinare in maniera sinergica l'educazione musicale con la ginnastica e la danza⁷. Allo stesso tempo, troviamo riviste degli anni Ottanta e Novanta, come *MusicaScuola*, espressione del pensiero e delle esperienze educative musicali più recenti, che valorizzavano i principi di creatività ed espressività, i nuovi repertori, la dimensione comunicativa del linguaggio musicale, ponendo al centro dell'esperienza di apprendimento musicale il bambino e il suo vissuto⁸. Nelle riviste sono presenti numerose sottolineature nelle sezioni riguardanti l'educazione musicale dei bambini.

Elenco delle riviste:

- *Der schweizerische Kindergarten*, 15 maggio 1946, e due fogli dattiloscritti *Gymnastik verbunden mit Musik?*
- *L'École Maternelle Française*, quattro numeri del 1952 e 1953.
- *L'educatore*. Documenti. Programmi didattici per la scuola primaria, dpr 12/2/1985, n. 19 supplemento.
- *Bulletin FIER Fédération Internationale des Enseignants de Rythmique*, 5 dicembre 1986.
- *Ghilda Svizzera dei flauti di bambù*, due numeri rispettivamente del 1988 e del 1989.
- *MusicaScuola*, numero 9, 1988.
- *Lettera*, mensile della Pro Civitate Christiana, 1990.
- *Bollettino 94/95*, Centro Educativo Italo-Svizzero CEIS, Centro di Innovazione Documentazione Educativa e Formazione - CIDEF, Centro di Documentazione "G. Iacobucci", Rimini.
- *Centro Educativo Italo-Svizzero CEIS*, Bollettino, 1994.

Elenco degli articoli di giornale:

- *Kind und Musik*, in *BZ*, 11 ottobre 1982. Contiene una breve introduzione e tre sezioni: 1) *Kinderrechte Einführung*, di Katharina R., *Kindergärtnerin und Musikpädagogin*; 2) «Spielgrenzen», di Werner J., *Spielzeug und Musik*; 3) *Als Entwicklungs-Hilfe*, di Hermann E., *Oberstufenlehrer Rudolf-Steiner-Schule*.

⁷ C. Dauphin, *Didattica della musica nel Novecento*, in J.J. Nattiez (a cura di), *Enciclopedia della Musica*, Einaudi, 2001, vol. 2, pp. 785-803.

⁸ R. Deriu, *Tendenze recenti nella didattica dell'educazione musicale*, in *Ivi*, pp. 804-821; Addessi, E. Piras, *L'educazione musicale negli anni Ottanta, un'epoca di cambiamenti*, in «Bibliomanie», 50 (2020), pp. 1-9 (doi:10.48276/issn.2280-8833.5795).

- Roland Luder, *Anstatt gerechnet und gelesen wird nun mehr gesungen und getanzt*, in *Stadt Bern*, 21 febbraio 1989.

Libro: 1945-1967 *Il Centro Educativo Italo-Svizzero di Rimini*, a cura della Associazione amici del Centro Educativo Italo-Svizzero di Rimini, La Nuova Italia Editrice, Firenze.

Libro di musica: Benito Corradini, *Musica viva. Ritmica, intonazione, e lettura dei suoni per l'avviamento allo studio della musica*, Carish, Milano, 1971.

Infine, è interessante segnalare, tra i materiali del corso di sperimentazione, un foglio manoscritto contenente una lista di testi di educazione musicale (busta 28):

- Gino Stefani, *Insegnare la musica*, Nuova Guaraldi, EdT
- Edgar Willems, *La Préparation musicale des tout-petits*, M&P Foetish, Losanne
- Maurizio della Casa, *Educazione musicale e curricolo*, Zanichelli
- Suse Böhm, *Spiele mit dem Orff-Schulwerk*, Stoccarda
- Alain Gassion, *Le rythme, source d'équilibre*, Zurfluh, Paris
- J. Tafuri, *Didattica della musica e percezione musicale*, Zanichelli
- A. Canevaro, *I bambini che si perdono nel bosco*, Zanichelli
- Luciano Bazzocchi, *Il bambino e la musica*, Nicola Milano Editore
- Giulia Trovesi Cremaschi, *Dal suono alla parola – dal suono alla musica*, Juvenilia.

5. Didascalie dell'*Inventario dell'Archivio Fotografico 1946-1994*, Rimini 1995

Come scritto nell'introduzione, l'Archivio Fotografico non è stato ancora consultato in questa fase dell'indagine se non nelle didascalie dell'*Inventario dell'Archivio Fotografico 1946-1994* (Rimini, 1995), presumibilmente scritte da MZ, particolarmente interessanti per le finalità di questo studio. In linea generale, in questo *Inventario* sono documentate soprattutto le attività corali, con il flauto, di ritmica e danza. Sembrano invece assenti le attività seminariali e progettuali presenti nella documentazione delle buste 26 e 28. Ne riportiamo alcuni stralci.

- La scuola elementare - Educazione musicale e canto: «Una delle prime preoccupazioni della direzione del CEIS è stata quella di introdurre fin dalla scuola materna l'educazione musicale e di creare nelle insegnanti le capacità professionali e la coscienza dell'importanza di questa disciplina per l'educazione e per la formazione in generale». Segue la descrizione delle attività del canto in coro e dell'uso del flauto, quest'ultimo praticato «per 40 anni» da «volontari svizzeri con una buona formazione musicale e di metodologia d'insegnamento nell'uso del flauto».
- La scuola materna - La Ritmica: «[...] ascolto dei suoni in diverse situazioni (seduti, in movimento) ascoltando un ritmo dato da uno strumento a percussione, musica adatta al dominio del corpo in movimento sulla base di un segnale prestabilito».
- Campo musicale internazionale 1987: sono descritte le attività di costruzione ed uso del flauto, di drammatizzazione, i giochi ritmico-musicali e le attività di svago: «una gita sul mare e bagno».
- Gruppo costruzione flauto di bambù – collaborazione con A. Maria Wild – corso di costruzione di flauto di bambù: «il metodo più adatto per introdurre persone adulte nella lettura delle note musicali è quello di costruire un flauto di bambù. Contemporaneamente alla costruzione dello strumento l'insegnante impara passo per passo l'uso del flauto stesso. Da molti anni si organizzano al CEIS corsi per la costruzione di questi flauti, guidati da specialisti svizzeri».

6. La Ritmica, Émile Jaques-Dalcroze, Mimi Scheiblaue

Il legame tra l'educazione musicale del CEIS e i cosiddetti metodi attivi di educazione musicale si traduce nell'esperienza e nella prospettiva educativa di MZ principalmente attraverso la Ritmica secondo l'insegnamento del musicista, pedagogo e compositore svizzero Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950). La ritmica dalcroziana è una delle tre grandi aree in cui si sviluppa la proposta metodologica di Dalcroze. Il ritmo qui non è inteso solo come fenomeno riferito al tempo musicale, ma come l'articolazione di un'espressione sonora più ampia che è vissuta, nella proposta dalcroziana, attraverso il movimento e il corpo. Tutto ciò che è materia musicale può, secondo Dalcroze, essere tradotto ed espresso con il movimento del corpo⁹. Come testimoniato nel saggio a cura del Centro Educativo Italo-Svizzero di Rimini¹⁰,

⁹ É. Jaques-Dalcroze, *Le Rythme, la musique et l'éducation*, Lausanne, Édition Fœtisch, 1920 [trad. it. L. Di Segni-Jaffè (a cura di), *Il ritmo, la musica e l'educazione*, Torino, EDT/SIEM, 2008].

Margherita Zoebeli ebbe particolari collegamenti con l'allieva di Dalcroze, Mimi Scheiblaue (1891-1968), che più di altri si impegnò a utilizzare la ritmica dalcroziana per l'inclusione dei bambini con problemi comportamentali. Nei documenti consultati sono presenti numerose testimonianze dell'attenzione e della propensione di MZ per le pratiche e i concetti della ritmica dalcroziana. Qui di seguito l'elenco dei documenti presenti nell'AMZ:

- 1946: *Educazione ritmica musicale*, Conferenza della Sig.na R. Mandel, Educatrice dell'Asilo Italo-Svizzero in Rimini, SEPEG.
- *Der schweizerische Kindergarten*, 15 maggio 1946, e due fogli dattiloscritti *Gymnastik verbunden mit Musik?*
- 1952, 1953: *L'École Maternelle Française*, quattro numeri della rivista contenenti la descrizione di attività di ritmica con i bambini.
- 1986: *Le Rythme*, ISME XVII-International Society for Music Education, cartellina rossa contenente altri materiali. La XVII conferenza dell'ISME ebbe luogo a Innsbruck, il 6-12 luglio 1986.
- 1986: *Bulletin FIER Fédération Internationale des Enseignants de Rythmique*, 5 dicembre.
- 1988: *Berufsverband musikalisch-rhythmischer Erzieher*, 8 fogli dattiloscritti (comunicazioni e programmi di corsi quali, per esempio, RHYTHMIK/IMPROVISATION, Conservatorio di Zurigo, 1988/89 (Fig. 2) della *Schweizerischen Berufsverband musikalisch-rhythmischer Erzieher* (Associazione Professionale Svizzera degli Educatori Musicali e di Ritmica), fondata da Mimi Scheiblaue nel 1964 a Zurigo.
- 1988: *Rhythmik*, di A. Maria Wild, una cartellina contenente 3 fogli.
- 1995: Didascalia dell'*Inventario Archivio Fotografico 1946-1994*: «La ritmica: è l'occasione per sperimentare molteplici aspetti dell'apprendimento di vita quotidiana, ma anche per le discipline scolastiche: conoscenze dello spazio ed orientamento nello spazio, e insieme la messa in pratica di concetti quali sopra, sotto, accanto, insieme, etc., inventare varie posizioni del corpo, ascolto di vari suoni in diverse situazioni (seduti, in movimento) ascoltando un ritmo dato da uno strumento a percussione, musica adatta al dominio del corpo in movimento sulla base di un segnale stabilito».
- Il CEIS ha organizzato, in collaborazione con specialisti del settore, molti corsi pratico-teorici per il perfezionamento nel campo dell'educazione ritmico-musicale.

¹⁰ CEIS di Rimini, *L'insegnamento della ritmica nella scuola materna ed elementare* in Zucchini (a cura di), *Animazione musicale e disadattamento*, cit.

- 1986: *La ritmica secondo il metodo Dalcroze*, proposta a cura di Ada Loiacono Husain, dattiloscritto.

7. Musica e musicoterapia

Il progetto di *Sperimentazione Educazione musicale e disturbi del comportamento* del 1992-93 testimonia il punto di arrivo importante di un lungo processo nel quale le potenzialità inclusive dell'educazione musicale sono esaltate e utilizzate in particolare nell'ambito educativo per bambini con disturbi del comportamento. Come si legge nel testo del CEIS del 1976: «Sin dalla sua fondazione, il CEIS di Rimini ha considerato la musicoterapia come una delle fondamentali attività di tutto il suo sforzo pedagogico ed educativo. [...] gli educatori allora venuti dalla Svizzera avevano avuto l'opportunità di conoscere e apprendere le tecniche della famosa insegnante di educazione ritmica, la professoressa Mimi Scheiblaue»¹¹. Questa visione dell'educazione musicale in ambito sociale e terapeutico, fu perseguita con decisione da MZ, in particolare nel rivolgersi ai bambini traumatizzati dagli eventi bellici. Oltre al progetto di cui sopra, troviamo numerosi altri documenti che testimoniano le pratiche realizzate al CEIS sotto la guida di MZ. Tra questi segnaliamo il dattiloscritto firmato da Costanzo Capirci, docente di scuola che si è occupato prevalentemente di educazione musicale per non vedenti, intitolato *La musicoterapia. Puntualizzazioni – Esperienze – Prospettive* (1980 ca.), che riporta sottolineature probabilmente della stessa MZ, e il dattiloscritto *Il metodo linguistico-matematico-musicale. Una nuova didattica per portatori di handicap*, di Giordano Bianchi, presumibilmente materiale prodotto in relazione ai corsi che Bianchi condusse al CEIS.

Particolarmente significativi sono due fogli manoscritti (busta 26.A) nei quali la stessa MZ annota alcuni aspetti relativi alla musicoterapia, alla «ludoterapia col suono» (Della Bella), e al metodo linguistico-musicale di Giordano Bianchi. Tra gli appunti, MZ scrive: «In tutti i casi in cui la parola fallisce...la musica trova il suo campo».

8. Il flauto di bambù

Dalla Svizzera, Margherita Zoebeli introdusse a Rimini le prassi musicali educative della *Ghilda Svizzera dei flauti di bambù*, associazione che fondava il percorso di apprendimento e pratica musicale sulla costruzione

¹¹ *Ivi*, p. 125.

di flauti di bambù e quindi sul loro uso strumentale e musicale. Anna Maria Wild, una delle più famose insegnanti formatesi nella Ghilda Svizzera, di cui fu anche presidente, tenne per tre anni corsi al CEIS. Nelle didascalie dell'*Inventario Archivio fotografico 1946-1994* (Rimini, 1995), troviamo il *Campo musicale internazionale 1987*, organizzato dal “gruppo costruzione flauto di bambù”: «Il corso ha luogo nel CEIS da anni grazie alla collaborazione di A. Maria Wild, Françoise Dully ed altri specialisti che vengono mensilmente per guidare un gruppo di insegnanti riminesi. In questo gruppo si è formato Romeo Selvatici che ora continua a sua volta l'attività di formazione di nuovi maestri nell'area di costruzione ed uso dei flauti. Attività del campo: costruzione ed uso del flauto, drammatizzazione, giochi ritmico-musicali ed attività di svago: una gita sul mare e bagno. [...] Corso di costruzione di flauto di bambù: [...] il metodo più adatto per introdurre persone adulte nella lettura delle note musicali è quello di costruire un flauto di bambù». Queste attività hanno poi dato vita alla fondazione della Ghilda Italiana, tra i cui fondatori compare lo stesso Romeo Selvatici¹². Ancora a documentare il legame con la Ghilda Svizzera, troviamo un numero della rivista *Ghilda Svizzera dei flauti di bambù. Rapport semestriel Automne*, del 1988, e un numero del 1989, in tedesco, francese e italiano. Infine: un dépliant di un concerto tenuto da Anna Maria Wild con il *Gruppo dei flauti di bambù*.

9. Repertori musicali: spartiti manoscritti e a stampa

Nelle cartelle consultate sono presenti circa 20 fogli di musiche, manoscritti o a stampa, originali o fotocopie, per musica corale e strumentale (flauti e chitarra). Di alcuni di essi sono presenti molte copie, per le attività corali e di musica di insieme, utilizzati presumibilmente dalle insegnanti. Il repertorio comprende prevalentemente canti monodici, eseguibili anche a canone, e polifonici a due voci, del XII, XIII, XIV e XV secolo (rondelli, laude, frottole, inni) e, per quanto riguarda la musica strumentale, duetti e trii per flauti soprano e chitarra, con temi popolari o di danza, per lo più austriaci e europei. Tra questi testi emerge *Blumenlied* di Bela Bartók, il testo musicale più moderno.

Questi documenti confermano quanto scritto da Honegger Fresco: «... per gli educatori che si preparavano per le colonie o per le scuole il repertorio – volendo escludere la banalità e il moralismo di troppi canti “adatti”, tra

¹² Intervista a Romeo Silvestri, cit.

melenso e bambinesco – era di non facile ricerca: ed ecco canoni, i canti a ballata, le canzoni popolari»¹³. Qui di seguito la lista dei brani:

Repertorio vocale (manoscritti):

- *Rosa Fragens*, XIII sec., rondello, anonimo inglese
- *Hymn to St. Magnus*, sec. XII
- *La mia prima frottola*, Antonello Marot, sec. XIV (due parti)
- *Voi ch'amate lo criatore*, lauda sec. XIII
- *Cantio dal Jistebnický Kancionál*, del 1420 (Fig. 3)
- *Monto a cavallo*
- *Wirf den Ball*

Repertorio strumentale (a stampa):

- *Weckruf (aus Alt Österreich)*, für drei Sopranflöten und Gitarre ad lib., arr. di Rudolf Schäfer
- *Nr. 15-18 Kleine Stücke*, per due flauti soprani e chitarra, di Rudolf Schäfer
- *Blumenlied*, blockflöte, gitarre, di Bela Bartók
- duetti per flauto: *tourdion*, *pastourelle*, *kontratanz*, *Französisches Tanzlied*

10. Scritti di Margherita Zoebeli

Tra i documenti consultati compaiono diversi scritti di MZ: dattiloscritti, manoscritti e le didascalie dell'*Inventario Archivio Fotografico* (Rimini, 1995). Per quanto riguarda queste ultime, rinvio il lettore al paragrafo 5.

Tra i dattiloscritti che possono essere attribuiti a MZ, segnaliamo il *Corso di formazione musicale di base rivolto ad insegnanti di scuola elementare e materna statale e non statale del circondario di Rimini al CEIS, 1988-89* e il *Progetto di Sperimentazione – Educazione musicale e disturbi del comportamento*, dall'anno scolastico 1992/1993 – all'anno 1996/97 (vedi il paragrafo 3 di questo Capitolo). Un'indagine ulteriore potrà mettere in evidenza l'attribuzione di altri dattiloscritti a MZ, come per esempio *Formazione musicale di base 1° anno 1988/89. Relazione finale*.

¹³ Fresco, *La formazione di educatori e insegnanti*, in De Maria (a cura di), *Intervento sociale e azione educativa. Margherita Zoebeli nell'Italia del secondo dopoguerra*, cit.

I manoscritti di MZ comprendono brevi appunti (per esempio i due fogli sulla musicoterapia presentati nel paragrafo 7 di questo Capitolo), schede organizzative dei corsi e seminari di educazione musicale organizzati al CEIS (calendari, orari, gruppi), annotazioni (brevi appunti, sottolineature) su dattiloscritti o testi e, infine, 9 fogli contenenti gli appunti dei seminari seguiti a Forlì il 13 e 14 maggio 1988 e le *Riflessioni sull'educazione musicale nella scuola elementare*, alle quali dedicherò il prossimo paragrafo, pubblicando per intero il testo delle *Riflessioni* in Appendice 2.

10.1. *Riflessioni sull'educazione musicale nella scuola elementare* (1988)

I 9 fogli manoscritti sono raccolti in AMZ busta 26.A e contengono note e appunti datati Forlì, 13 e 14 maggio 1988, presi presumibilmente durante i seminari/lezioni/interventi di esperti di educazione musicale già noti nella comunità della sperimentazione didattica musicale italiana dell'epoca: Johannella Tafuri (allora presidente della SIEM-Società Italiana per l'Educazione Musicale), Anna Maria Freschi, Egidio Giorgioni, Mennini Raffaello. I titoli e gli argomenti dei seminari sono vari: le motivazioni e la sperimentazione nell'educazione musicale, l'interdisciplinarietà, il metodo Kodály, i nuovi programmi di educazione musicale, la presenza dell'esperto nella scuola, l'esperienza coi bambini e l'esigenza di formalizzare la sperimentazione. Questi temi rappresentavano le esperienze e le teorie più recenti dell'educazione musicale che sottolineavano, rispetto alle precedenti esperienze di didattica attiva dei metodi storici (Dalcroze, Orff, Willems, Kodály) l'importanza della creatività, l'uso di nuovi repertori musicali e soprattutto i bisogni espressivi dei bambini¹⁴.

Le ultime 4 pagine portano il seguente titolo: *Riflessioni sull'educazione musicale nella scuola elementare*, probabilmente riflessioni scritte da MZ dopo aver seguito i seminari (Figg. 4-7). Queste *Riflessioni* sono particolarmente interessanti e rappresentano una sintesi molto personale degli argomenti trattati nei seminari. Il manoscritto è stato trascritto ed è pubblicato per intero nell'Appendice 2 di questo Capitolo, in modo che il lettore possa accedere direttamente alle parole di MZ. Mi permetto di sottolineare alcuni aspetti che rendono queste pagine particolarmente significative. Innanzi tutto la musica è vista come un linguaggio espressivo molto importante per il bambino. Un linguaggio, dunque, che può essere avvicinato attraverso schemi strutturalistici e semiotici, particolarmente utilizzati in quegli anni. Il metodo di apprendimento proposto procede dal globale all'analitico, dalla

¹⁴ Deriu, *Tendenze recenti nella didattica dell'educazione musicale*, cit.; Addessi, Piras, *L'educazione musicale negli anni Ottanta, un'epoca di cambiamenti*, cit.

comprensione del significato all'analisi del significante e sostiene una visione dell'educazione musicale che procede secondo una spirale anziché per obiettivi gerarchicamente collocati in sequenze temporali. Scrive Zoebeli: "l'Ed. Mus. difficilmente può assumere le caratteristiche di una disciplina ed è altrettanto difficile programmarla rigidamente in termini di obiettivi gerarchicamente collocati in sequenze temporali. Occorre immaginare un percorso non inteso come sommatoria di esperienze ma come una spirale". Zoebeli individua dei *nodi* "come obiettivi da tenere presenti nella programmazione in modo flessibile", e riassume tali finalità in tre punti: 1. Ampliare le esperienze del bambino nel campo musicale; 2. favorire la riflessione relativa al linguaggio musicale partendo dai significati per accostarsi ai significanti (coscientizzazione); 3) favorire l'acquisizione di strumenti interpretativi del reale.

Emerge, in questi scritti, la fondamentale importanza attribuita da MZ alla formazione degli insegnanti di scuola elementare e dell'infanzia per l'educazione musicale. Una formazione che dovrebbe svilupparsi sia "sul campo" nelle scuole con i bambini, sia in corsi di formazione che non siano di breve durata, ma almeno biennali, se non permanenti, e che abbiano come obiettivi la sperimentazione e la ricerca di pratiche condivise e teorie ridefinibili e flessibili, nonché l'acquisizione di alcuni elementi tecnici e grammaticali del linguaggio musicale attraverso esperienze concrete: "Nei corsi di formazione si adotta con gli insegnanti la stessa metodologia riconosciuta come valida per i bambini dal globale complesso all'analitico. Sta poi all'insegnante calare la propria esperienza personale nell'attività scolastica con un determinato gruppo di bambini".

Vorrei infine porre l'attenzione su un altro importante aspetto presente nelle *Riflessioni* di Margherita Zoebeli. Ella scrive: "tali corsi si propongono in primo luogo di rimuovere alcuni stereotipi degli insegnanti". La problematica degli stereotipi degli insegnanti sull'educazione musicale è stata affrontata dalla più recente ricerca sulla formazione degli insegnanti di musica. L'attenzione di Zoebeli per questo argomento è molto significativa perché si pone in sintonia con, e per certi aspetti anticipa, queste ricerche che hanno indagato l'influenza esercitata dalle concezioni della musica possedute dagli insegnanti sulla loro identità professionale e sul loro modo di fare educazione musicale. Alcuni studi hanno mostrato come il momento della formazione possa rappresentare uno dei luoghi privilegiati per creare dei cambiamenti negli stereotipi e nelle rappresentazioni sociali sulla musica e sull'educazione musicale degli insegnanti, come indicato da Margherita Zoebeli. Mi permetto qui di citare, tra gli altri, uno studio empirico da noi condotto con gli studenti dei corsi di laurea in Scienze della Formazione primaria di Bologna e di Modena-Reggio Emilia, nel quale abbiamo osservato come alcune rappresentazioni sociali della musica e del "bambino musicale", possedute

dagli studenti (futuri insegnanti), si siano modificate durante la partecipazione ai corsi di metodologia dell'educazione musicale, rafforzando il loro senso di autoefficacia rispetto al proprio futuro ruolo di insegnanti generalisti di musica¹⁵ così come auspicato da Margherita Zoebeli nelle sue *Riflessioni*.

Conclusioni

Per concludere, la documentazione consultata nell'AMZ ha permesso sia di confermare, documentandole, alcune intuizioni e informazioni già note sull'importanza dell'educazione musicale per MZ, sia di aprire una nuova finestra su un mondo straordinariamente ricco di idee ed esperienze, ricerche e pratiche, ancora poco conosciuto e che merita in futuro un ulteriore approfondimento. In questa sede, è stata data una presentazione sistematica della documentazione consultata e alcune importanti chiavi di lettura e di ricerca, che hanno portato alla luce alcuni tratti originali dell'approccio di Margherita Zoebeli alla musica e all'educazione musicale dei bambini e alla formazione degli insegnanti. In sintesi, la documentazione consultata ha messo in evidenza i seguenti aspetti:

- l'importanza imprescindibile attribuita da MZ all'educazione musicale del bambino;
- l'interesse di MZ ad approfondire i contenuti, le metodologie, le pratiche delle tendenze educativo-musicali più recenti e ad acquisire competenze specifiche;
- l'impegno di MZ a documentarsi e a conoscere diverse teorie e approcci all'educazione musicale, attraverso letture, documentazione, partecipazione a seminari;
- l'importanza attribuita da MZ alla formazione degli insegnanti di scuola materna ed elementare per l'educazione musicale;
- l'impegno di MZ per la realizzazione di progetti di formazione e educazione musicale con bambini, insegnanti e formatori;

¹⁵ Cfr. F. Seddon, M. Biasutti, *Non-music specialist trainee primary school teachers' confidence in teaching music in the classroom*, in «Music Education Research», 10/3 (2008), pp. 403-421; S. Hallam, P. Burnard, A. Robertson, C. Saleh, V. Davies, L. Rogers, D. Kokatsaki, *Trainee primary-school teachers' perceptions of their effectiveness in teaching music*, in «Music Education Research», 11/2 (2009), pp. 221-240; A.R. Addessi, F. Carugati, *Social representations of the "musical child": An empirical investigation on implicit music knowledge in higher teacher education*, in «Music Education Research», 12/3 (2010), pp. 311-330.

- l'importanza attribuita da MZ all'educazione musicale e alla musicoterapia in una prospettiva di inclusione sociale.

È stato anche possibile osservare e documentare un passaggio avvenuto all'incirca negli anni Ottanta, da un primo periodo caratterizzato dai metodi attivi, in particolare quello dalcroziano, basati sulla primarietà dell'esperienza del corpo e dei repertori popolari e etnici, ad un secondo periodo caratterizzato dalla presenza e attenzione anche per le metodologie e concezioni dell'educazione musicale più recenti, che ponevano l'accento sulla creatività, sulla sperimentazione e sulla musica come linguaggio comunicativo ed espressivo.

Alla luce dell'analisi della documentazione conservata nell'AMZ di Rimini, possiamo affermare che l'educazione musicale è stata per Margherita Zoebeli uno dei principali pilastri dell'approccio sociale all'educazione da lei perseguito e realizzato nel CEIS di Rimini.

Appendice 1

ANNO	Documento	Tipologia	busta
1946	<i>Der schweizerische Kindergarten</i> , 15 maggio 1946 + <i>Gymnastik verbunden mit Musik?</i>	Rivista+ 2 fogli dattiloscritti	26.B
1947	<i>Educazione ritmica musicale</i> , Conferenza della Sig. na R. Mandel, Educatrice dell'Asilo Italo-Svizzero in Rimini, al SEPEG-Semaines Internationales d'Etudes pour l'Enfance Victime de la Guerre, 10/5/1947	dattiloscritto	Busta 18, fasc.2
1952	<i>L'Ecole Maternelle Française</i> , 30/3, dicembre 1952	rivista	26.B
1953	<i>L'Ecole Maternelle Française</i> , 30/5, febbraio 1953	rivista	26.B
1953	<i>L'Ecole Maternelle Française</i> , 30/6, marzo 1953	rivista	26.B
1953	<i>L'Ecole Maternelle Française</i> , 30/7, aprile 1953	rivista	26.B
1955	<i>Un corso di musica e canto per l'aggiornamento dei maestri del Centro Pedagogico Italo-Svizzero di Rimini, 1° corso, aprile 1955</i> . 4 pagine di descrizione dei corsi di musica di Ernst Klug al CEIS.	dattiloscritto	28
1967	<i>1945-1967 Il Centro Educativo Italo-Svizzero di Rimini</i> , A cura della Associazione amici del Centro Educativo Italo-Svizzero di Rimini, La Nuova Italia Editrice, Firenze.	libro	28
1967	lettera di Ernst Klug a Margherita Zoebeli	manoscritto	Corrispondenza. Lettere a Margherita Zöbeli. Mittente: Ernst Klug
1968	lettera di Ernst Klug a Margherita Zoebeli	manoscritto	Corrispondenza. Lettere a Margherita Zöbeli. Mittente: Ernst Klug
1971	<i>Musica viva. Ritmica, intonazione, e lettura dei suoni per l'avviamento allo studio della musica</i> , Carish, Milano, 1971.	libro	26.B
1972	lettera di Ernst Klug a Margherita Zoebeli	manoscritto	Corrispondenza. Lettere a Margherita Zöbeli. Mittente: Ernst Klug

1974; 1985-86; 1989	Documenti ministeriali sulle sperimentazioni nelle scuole elementari e materne	documenti ministeriali	28
1982	<i>Kind und Musik</i> , in <i>BZ</i> , 11 ottobre 1982. (breve introduzione e tre paragrafi: 1 <i>Kinderrechte Einführung</i> , Katharina R., <i>Kindergärtneri und Musikpädagogin</i> ; 2 « <i>Spielgrenzen</i> », Werner J., <i>Spielzeug und Musik</i> ; 3 <i>Als Entwicklungs-Hilfe</i> , Hermann E., <i>Oberstufenlehrer Rudolf-Steiner-Schule</i>)	articolo di giornale	26.B
1985	<i>L'Educatore</i> , documenti Programmi didattici per la scuola primaria, dpr 12/2/1985, n. 19 supplemento	rivista	26.A
1986?	<i>La ritmica secondo il metodo Dalcroze</i> , proposta di progetto didattico a cura di Ava Loiacono-Husain	dattiloscritto	26.A
1986	LE RYTHME XVII ISME-International Society for Music Education	cartellina	26
1986	<i>Bulletin FIER Fédération Internationale des Enseignants de Rythmique</i> , 5 Dicembre 1986	rivista	26
1988	<i>Ghilda Svizzera dei flauti di bambù. Rapport semestrel</i> Autumne 1988	rivista	26.A
1988	<i>MusicaScuola</i> , n. 9, 1988	rivista	26.A
1988	9 fogli con pagine manoscritte di Margherita Zoebeli, contenenti appunti datati Forlì, 13-14 maggio 1988 e le "Riflessioni sull'educazione musicale nella scuola elementare"	Manoscritto (MZ)	26.A
1988	<i>Corso Formazione musicale di base rivolto ad insegnanti di scuola elementare e materna statale e non statale del circondario di Rimini</i> . Municipio di Rimini, Associazione Centro Educativo Italo-Svizzero "Remo Bordoni" Rimini, CIDEF-Centro di innovazione, documentazione educativa e di formazione	dattiloscritto (possibile attribuzione a MZ)	26.A; 28
1988	Preventivo, orari e compensi per il Corso di formazione musicale di base	dattiloscritto+manoscritto (MZ)	26.A
1988	lettera, Ravenna, 15/04/1988	dattiloscritto (Corrispondenza)	26.A
1988	13 pagine contenente materiali sul <i>Corso di formazione musicale di base</i>	dattiloscritto	26.A
1988	lettera CEIS al M° Bianchi (7/11/1988)	dattiloscritto (Corrispondenza)	26.A
1988	Richiesta di esonero al Ministero per il corso <i>Formazione musicale di base 1988/89</i> (8.11.1988)	dattiloscritto	26.A

1988	Calendario del Corso di formazione di base	manoscritto (MZ)	26.A
1988	lettera al M° Bianchi, del 21/12/88	dattiloscritto (Corrispondenza)	26.A
1988	Scheda inviata al MCE per pubblicazione nel quaderno <i>Informazione</i> (scheda Corso Formazione musicale di base)	dattiloscritto+bi- glietto mano- scritto (MZ)	26.A
1988?	Annotazioni di musicoterapia	manoscritto	26.A
1988	3 dépliant del CEMB, Comune di Milano, Regione Lombardia	Dépliant	26.A
1988	Cartellina <i>Rhythmik</i> , di A. Maria (Annemarie) Wild	dattiloscritto e materiali fotogra- fici	26.A
1988	<i>Berufscerband musikalisch-rhythmischer Erzieher</i> (Associazione professionale di educatori musicali e di ritmica), comunicazioni e seminari di ritmica e improvvisazione, Zurigo.	dattiloscritti	26
1989	Corso CIDEF <i>Formazione musicale di base</i> . Schema organizzativo per i giorni 5/6/7 gennaio 1989	dattiloscritto con appunti mano- scritti	26.A
1989	Corso CIDEF <i>Formazione Musicale di Base</i> , 5/6/7 gennaio 1989 Schema organizzativo per gli esperti del CEMB; schema di organizzazione giornaliera del corso 9/10/11 gennaio 1989	manoscritto (MZ) + dattiloscritto	26.A
1989	2 fogli con liste dei partecipanti al corso di <i>Formazione musicale di base</i>	manoscritto	26.A
1989	<i>Corso di educazione musicale per insegnanti di scuola materna ed elementare</i> . CEIS, Rimini, febbraio-giugno 1989	dattiloscritto	26.A
1989	schema organizzativo degli incontri febbraio, marzo, maggio 1989		26.A
1989	lettera corso CIDEF e invito + programma corso	dattiloscritto	26.A
1989	<i>Corso CIDEF: Formazione musicale di Base</i> : calendario con giorni orari docenti contenuti	manoscritto (MZ)	26.A
1989	Corso di educazione musicale - distribuzione delle ore d'insegnamento, 1 pagina	manoscritto (MZ)	26.A
1989	<i>Il topo dei fumetti</i>	dattiloscritto e ap- punti manoscritti (MZ)	26.A
1989	<i>Formazione musicale di base</i> , 1° anno 1988/89. Relazione finale	dattiloscritto (possibile attribu- zione a MZ)	26.A
1989	Roland Luder, <i>Anstatt gerechnet und gelesen wird nun mehr gesungen und getanzt</i> , in <i>Stadt Bern</i> , 21 febbraio 1989.	articolo in rivista	26.A
1989	<i>Guilde Suisse des Flutes de Bambou</i>	rivista	26.A
1990	<i>Lettera</i> , mensile della Pro Civitate Christiana, XXII/9, set. 1990	rivista	26.A

1990	<i>L'educazione musicale nella scuola elementare del CEIS</i>	dépliant (possibile attribuzione a MZ)	26.A
1990	<i>Corso - Concorso 1990 CEIS Educazione al suono e alla musica nella scuola elementare. Considerazioni di carattere generale e approfondimento di alcune indicazioni fornite dai nuovi programmi</i>	dattiloscritto	26.A
1991	<i>EDUCAZIONE MUSICALE: materiali sul Progetto di sperimentazione</i>	dattiloscritti + manoscritto	28
1991	1.Ricerca...(ms di MZ); 2. lista di testi su educazione musicale e pedagogia; 3 "Descrizione degli aspetti innovativi..."; 4. tre pagine con il preventivo di spesa del materiale per il Progetto di sperimentazione musicale.	manoscritto 1 (MZ); manoscritti 2 e 3; 4 dattiloscritto	28
1991	"Presentazione" (di musicassetta)	dattiloscritto	28
1991-92	Progetto Sperimentazione/ricerca - <i>Educazione musicale e comportamento nella scuola elementare dall'anno scolastico 1992/1993 all'anno 1996/97</i> (lettere, progetto, relazione, verbale CdA CEIS, comunicati)	dattiloscritti + manoscritti (progetto dattiloscritto possibile attribuzione a MZ)	28
1991-1992	<i>CEIS 91-92 Educazione musicale</i> (originale + tre fotocopie), calendario e gruppi	manoscritto	28
1994	<i>Bollettino 94/95</i> , Centro Educativo Italo-Svizzero CEIS, Centro di Innovazione Documentazione Educativa e Formazione - CIDEF, Centro di Documentazione "G. Iacobucci", Rimini	rivista	28
1994	<i>Centro Educativo Italo-Svizzero CEIS</i> (bollettino)	rivista	28
1994	<i>Alla ricerca di suoni fiabeschi</i> , Corso di aggiornamento e formazione musicale, Pratica della sonorizzazione (racconto, drammatizzazione, canto e movimento). Docente: Marlies Maurer, CEIS Rimini, 5/7 settembre 1994	dattiloscritto	26.A
s.d.	<i>Prescritture musicali</i> (4 fogli manoscritti con esempi musicali)	manoscritto	26.A
1995 (1987)	<i>Campo musicale internazionale</i> , 1987, gruppo costruzione flauto di bambù, collaborazione con A.Maria Wild	didascalia (possibile attribuzione a MZ)	Arch. Fot. 46-94. Inventario (Rimini, 1995)
1995	<i>Educazione musicale e canto</i>	didascalia (possibile attribuzione a MZ)	Arch. Fot. 46-94. Inventario (1995)
1995	<i>Attività motoria all'esterno</i>	didascalia (possibile attribuzione a MZ)	Arch. Fot. 46-94. Inventario (1995)

1995	<i>Attività motoria nell'aula</i>	didascalia (possibile attribuzione a MZ)	Arch. Fot. 46-94. Inventario (1995)
1995	<i>La Ritmica</i>	didascalia (possibile attribuzione a MZ)	Arch. Fot. 46-94. Inventario (1995)
1995	<i>Corso di costruzione di flauto di bambù K IX n. 1-6</i>	didascalia (possibile attribuzione a MZ)	Arch. Fot. 46-94. Inventario (1995)
s.d.	<i>Gruppo dei flauti di bambù</i> (dépliant del concerto, A.M. Wild)	dépliant	26.A
s.d.	<i>La musicoterapia. Puntualizzazioni - Esperienze - Prospettive</i> (Costanzo Capirci)	dattiloscritto	26.B
s.d.	<i>Il metodo linguistico-matematico-musicale. Una nuova didattica per portatori di handicap</i> (Giordano Bianchi)	dattiloscritto	26.A
s.d.	<i>Rosa Fragrans</i> , XIII sec., rondello, anonimo inglese	spartito musicale manoscritto	26.B
s.d.	<i>Hymn to St. Magnus</i> , sec. XII	spartito musicale manoscritto	26.B
s.d.	<i>La mia prima frottola</i> , Antonello Marot, sec. XIV	spartito musicale manoscritto	26.B
s.d.	<i>Monto a cavallo</i>	spartito musicale manoscritto	26.B
s.d.	<i>Cantio dal Kancional del 1420</i>	spartito musicale manoscritto	26.B
s.d.	<i>Voi ch'amate lo criatore, lauda sec. XIII</i>	spartito musicale manoscritto	26.B
s.d.	<i>Cantio dal Jistebnický Kancionál</i>	spartito musicale manoscritto	26.B
s.d.	<i>Wirf den Ball</i>	spartito musicale manoscritto	26.B
s.d.	<i>Weckruf</i> (aus Alt Österreich), für drei Sopranflöten und Gitarre ad lib., arr. di Rudolf Schäfer	spartito musicale, a stampa	26.B
s.d.	<i>Nr. 15-18 Kleine Stücke</i> , per due flauti soprani e chitarra, di Rudolf Schäfer	spartito musicale, a stampa	26.B
s.d.	<i>Blumenlied</i> , blockflöte, gitarre, di Bela Bartók	spartito musicale, a stampa	26.B

Tavola cronologica dei documenti consultati nell'AMZ. La lista comprende anno di produzione, contenuto, autore del documento, tipologia, collocazione AMZ.

Appendice 2

Margherita Zoebeli, *Riflessioni sull'educazione musicale nella scuola elementare*, 1988, ms., in AMZ, busta 26.A

La musica è una componente essenziale dell'essere umano e rappresenta per il bambino di sei anni un'esperienza già consolidata seppure non formalizzata. Tale esperienza ha inizio prima della nascita ed evolve rapidamente determinando in ogni individuo la costruzione di abilità e competenze che all'ingresso della S.E. sono già notevolissime. Il ruolo della scuola E. consiste prima di tutto nell'offrire al ragazzo un ambito d'esperienza più ampio, più vario e più mirato. Si deve trattare in primo luogo di occasioni a produrre musica [...] ed a fruire della comunicazione musicale. Comprendendo tale fruizione (ascolto) tenderà a cogliere ed interpretare i messaggi (significati) della comunicazione. La riflessione intesa come analisi e approfondimento delle forme e delle strutture linguistiche della musica (significanti) interverrà gradualmente solo in seconda istanza e tenderà, attraverso la presa di coscienza dei mezzi che il produttore adotta per rendere efficace la comunicazione, a dotare il soggetto di strumenti interpretativi di questa realtà che lo rendono progressivamente autonomo nel giudizio.

Pertanto, la metodologia di questo insegnamento non si scosterà da quella già individuata per le altre aree educative: dall'esperienza complessa e globale, ricca di situazioni concrete, ad una analisi sempre più dettagliata ed astratta delle forme e delle strutture comunicative per una progressiva appropriazione dei codici.

È bene che le esperienze del bambino si sviluppino sia attraverso l'uso della voce sia attraverso l'uso di materiale sonoro di ogni tipo compreso il proprio corpo.

Il bambino va aiutato a costruire la propria identità musicale tenendo conto dei suoi bisogni profondi per impostare l'ambiente come risposta educativa a tali bisogni.

L'ambito percettivo va considerato non tanto in termini di obbiettivi ma come costante di ogni situazione esperienziale. L'affinamento delle facoltà percettive è conseguenza della qualità e della numerosità delle esperienze.

Riassumendo queste possono essere riconosciute come funzioni della scuola:

a) *Ampliare le esperienze del bambino nel campo musicale*

- b) Favorire la riflessione relativa al linguaggio musicale partendo dai significati per accostarsi ai significanti (coscientizzazione)
- c) Favorire l'acquisizione di strumenti interpretativi del reale.

La metodologia indicata assume la complessità del reale come dato di partenza tenendo conto, senza farsene intimorire, che non è possibile pretendere di controllarlo totalmente fin dall'inizio sul piano razionale.

La funzione specifica della S.E. in un percorso visto in termini di continuità progettuale sc. Mat. Sc. E. sc. Media è fondamentalmente quella di favorire la crescita del bambino nel passaggio dal globale all'analitico dal predisciplinare al disciplinare.

Tuttavia l'Ed. Mus. difficilmente può assumere le caratteristiche di una disciplina ed è altrettanto difficile programmarla rigidamente in termini di obbiettivi gerarchicamente collocati in sequenze temporali.

Occorre immaginare un percorso non inteso come somma di esperienze ma come una spirale.

L'individuazione di "nodi", come obbiettivi da tenere presenti nella programmazione in modo flessibile risponde all'esigenza di rendere l'insegnante consapevole dell'abilità che attiva nel bambino con la propria proposta.

Ambito della formazione

Per gli insegnanti della scuola elementare non sono necessarie competenze tecniche particolarmente elevate. È tuttavia importante che esse approfittino delle occasioni formative più valide.

Le migliori esperienze che si stanno facendo da noi, tenuto conto del vuoto di partenza e della necessità di definire un curriculum della Ed. Mus. per la scuola dell'obbligo, prevedono questi ambiti fondamentali di lavoro:

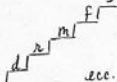
- La sperimentazione-ricerca che necessariamente si imposta in postulati condivisi e su ipotesi operative provvisorie e disponibilità a continue ridefinizioni.
- La formazione che si attua sia sul campo col modello della compresenza insegnante di base-esperto (al quale compete il ruolo di far scattare la curiosità nell'insegnante sollecitandolo a valorizzare le proprie competenze e a migliorarle) sia nelle situazioni formative rappresentate dai corsi che non possono essere di breve respiro ma prevedere una continuità almeno biennale se non una educazione permanente.
- Tali corsi si propongono in primo luogo di rimuovere alcuni stereotipi degli insegnanti rispetto alla musica, di sviluppare l'acquisizione di al-

cuni elementi tecnici e grammaticali del ling. mus. attraverso esperienze concrete. Nei corsi di formazione si adotta con gli insegnanti la stessa metodologia riconosciuta come valida per i bambini dal globale complesso all'analitico. Sta poi all'insegnante calare la propria esperienza personale nell'attività scolastica con un determinato gruppo di bambini.


- *La documentazione. È importante che il lavoro dell'insegnante sia nell'ambito operativo-programmatico sia in quello della formazione permanente sia sostenuto dalla possibilità di accedere ad una documentazione a cui ciascuno collabora producendone al termine di una esperienza di lavoro. Seminari annuali di pochi giorni valgono ad ampliare gli orizzonti culturali.*

Prescritture musicali


1) Per indicare le varie altezze dei suoni:

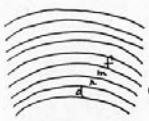
a) 

(con solo dei segni, anche)

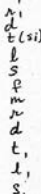
b) 

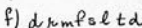
(con le lettere anche)

c) 


d) 

l'arpeggio
(con o senza lettere)

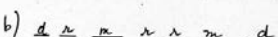
e) 

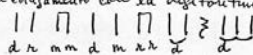
f) 

2) Per indicare il ritmo:


a) 

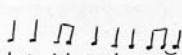
(in collegamento con la digitotattura)

b) 

c) 

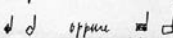
(si potrà anche introdurre)



d) 

(si comincerà introdurre)

Nota: le note possono essere diseguate anche:



Berufsverband

**musikalisch-
rhythmischer Erzieher**

ARBEITS - ANGEBOTE

MUSIKSCHULE ALPNACH OW

sucht auf Herbstschulbeginn 1988 Lehrkräfte für

GRUNDSCHULE (ca. 4 - 6 Wochenstunden)

KLAVIER (ca. 3 - 6 Wochenstunden)

Bewerbungen sind zu richten an:
EMIL WALLIMANN, Tal 11, 6372 Ennetmoos, Telefon: 041 / 61 39 63

MUSIKSCHULE OBERLUNKHOFEN

gesucht auf Frühling 1988

GRUNDSCHULLEHRER/IN

für ca. 5 Lektionen (2. Kindergarten / 1. Klasse) an die Musikschule Oberlunkhofen.
Grundschnllehrerausweis nicht unbedingt erforderlich.
Anfragen bitte an: Ch. SCHLESSINGER, Schmidenbaumgarten 18
8917 Oberlunkhofen, Telefon: 057 / 34 18 75


MUSIKSCHULE ENNETBÜRGEN NW

sucht auf Herbstschulbeginn 1988 Lehrkräfte für

GRUNDSCHULE (ca. 3 - 6 Wochenstunden)

KLAVIER (ca. 4 - 7 Wochenstunden)

Bewerbungen sind zu richten an: Musikschule, 6373 Ennetbürgen
Weitere Auskünfte erteilt Ihnen der MS-Leiter EMIL WALLIMANN,
Telefon: 041 / 61 39 63



MUSIKSCHULE FREIENBACH

sucht auf Frühjahr 1988 Lehrkraft für

MUSIKALISCHE FRÜHERZIEHUNG

(ca. 4 - 5 Wochenstunden)

Bewerbungen sind zu richten an:
MUSIKSCHULE FREIENBACH, Postfach, 8807 Freienbach
Für Auskünfte steht Ihnen der Schulleiter, Chaim Elte, gerne zu
Verfügung (Tel. 01 / 784 68 68 oder 055 / 48 44 62).

Fig. 2 – Volantino della *Berufsverband musikalisch-rhythmischer Erzieher* per i seminari di RHYTHMIK /IMPROVISATION, Conservatorio e Musikschule di Zurigo, 1988/1989 (AMZ, busta 26).

Riflessioni sull'Educazione Musicale nella sc. elem.
 La musica è una componente essenziale dell'essere umano
 e rappresenta per il bambino di 6 anni una esperienza
 già consolidata eppure non fossilizzata.
 Tale esperienza ha inizio prima della nascita ed evolve rispondendo
 determinando in ogni individuo la costruzione di abilito e competenze
 che dell'ignaro della S.C. sap sono già potenzialissime.
 Il ruolo della scuola E. consiste ^{inoltre, di fatto} nell'offrire al ragazzo una
 ambito di esperienza più ampio, più vero e più unitario.
 In tale contesto in primo luogo di occasioni a produrre ^{intenzionali} effetti
 musicali ed ha fine delle commissioni musicali, comprendendo
 tale funzione (oscura) tendere a cogliere ed interpretare i
 messaggi (significati) della commissione ^{da riferimento inteso} per. D'analisi e come
 approfondimento delle forme e delle strutture linguistiche
 della musica (significanti) interviene gradualmente come
 in seconda istanza e tendenza, attraverso la presa di coscienza
 dei mezzi che il produttore adotta per rendere efficace la comunica-
 zione, a notare il soggetto di strumenti interpretativi di questa
 realtà che lo rendono progressivamente autonomo nel giudizio.
 Pertanto, ~~senza~~ la metodologia di questa insegnamento non
 si sostiene da quella già individuata per le altre aree educative:
 dall'esperienza complessiva e globale, via di istruzione concreta,
 ed una analisi sempre più dettagliata ed astratta delle forme
 e delle strutture comunicative per una progressiva appropriazione
 dei codici.
 È bene che le esperienze dei bambini si sviluppino sia
 attraverso l'uso della voce che attraverso l'uso di strumenti
 musicali di ogni tipo compreso il proprio corpo.
 Il 6 va aiutato a costruire la propria identità musicale
 tenendo conto dei suoi bisogni profondi per impostare l'ambiente
 come risposta educativa a tali bisogni.

Figg. 4-7 – Margherita Zoebeli, *Riflessioni sull'educazione musicale nella scuola elementare*, 1988 (manoscritto, AMZ, busta 26.A).

L'ambito perettivo ha conosciuto non tanto in termini di obiettivi ma come costante di ogni estensione esperienziale. L'affinamento delle facoltà perettive è conseguenza della qualità e della numerosità delle esperienze.

Riassumendo queste possono essere riconosciute come funzioni della scuola:

- a) Ampliare le esperienze del bambino nel campo musicale
- b) Favorire la riflessione relativa al linguaggio musicale partendo dai significati per ricorrere a significati (coscientizzazione)
- c) Favorire l'acquisizione di strumenti interpretativi del reale

La metodologia indicata assume la completezza del reale come dato di partenza tenendo conto, senza forzare l'intuizione, che non è possibile pretendere di controllarlo totalmente fin dall'inizio sul piano razionale.

La funzione specifica della S. E. in un lavoro visto in termini di continuità ipotizzata su. Mat. sc. E. sc. Musica è fondamentalmente quella di favorire la nascita del bambino nel percorso del globale dell'audizione. Tuttavia l'Ed. Mus. difficilmente può assumere la consistenza di una disciplina ed è altrettanto difficile proporzionare adeguatamente in termini di obiettivi gerarchicamente collocati in sequenze temporali.

Osservare immaginare un lavoro non intero come sommatorio di esperienze ma come una spirale.

L'individuazione di "modi" come obiettivi da raggiungere nella programmazione in modo flessibile risponde all'esigenza di rendere l'insegnante consapevole delle abilità da attivare nel bambino con le proprie proposte.

Ambito della formazione

Per gli insegnanti della S.E. non sono neppure competenze tecniche particolarmente elevate, è tuttavia importante che essi approfittino delle occasioni formative più valide.

Le migliori esperienze che si stanno facendo da noi, tenuto conto del modo di pensare e delle esigenze di definire un curricolo della Ed. Mus. per la S. dell'obbligo, prevedono questi ambiti fondamentali di lavoro:

- * La sperimentazione^{nuova} che necessariamente si impone su postulati, condizionali e su ipotesi operative precisi e responsabili e contiene ridefinizioni.
- * La formazione che si situa sia sul campo col modello della competenza in sé, di base - esperta (al quale compete il ruolo di far notare la unicità della influenza collettivale e elaborare le proprie competenze e ad ampliare) sia nelle situazioni formative rappresentate dal corso che non possono mai di base ispirare una prevedere una continuità diversa basata e non una educazione permanente.
- a) Tali corsi si propongono in primo luogo di rimuovere alcuni stereotipi degli insegnanti rispetto alla musica di rafforzare l'acquisizione di alcuni elementi tecnici e grammaticali del Ling. Mus. ed inverso esperienze concrete ~~che dovranno essere~~.
- b) Nei corsi di formazione si addotta con gli insegnanti le stesse metodologie sono riutilizzate come valide e i bandini del globale dell'ambito complesso. Sia poi gli insegnanti colgono le proprie esperienze personali nell'attività scolastica con un determinato gruppo di bambini.

La documentazione è importante da il lavoro
dell'insegnante sia nell'ambito operativo-programmatico
sia in quello della formazione permanente. Se
notiamo ~~della scuola~~ ^{non c'è} ~~di~~ ^{che} occedere
una documentazione e
un lavoro di collabore ~~per~~ ^{per} produrre il lavoro
di un esperto di lavoro. Seminari annuali di
pochi giorni riducono ed unificano gli orientamenti culturali

Il tirocinio al CEIS negli anni Ottanta

Vanna Gherardi

Questo scritto è relativo a una ricerca sul tirocinio di giovani insegnanti di “scuola elementare”. Il lavoro si è svolto in due distinte annualità (1984-85; 1986-87) secondo modalità diverse.

La ricerca si inserisce nell’ambito del costituendo Centro di Innovazione Educativa e di Formazione (CIDEF)¹ presso il Centro Educativo Italo-Sviz-

¹ Nel 1985 al CEIS di Rimini, con la collaborazione del Dipartimento di Scienze dell’Educazione dell’Università di Bologna, prende corpo l’idea di un Centro di innovazione educativa per documentare, oltre al lavoro educativo rivolto all’infanzia dal CEIS nel corso degli anni, l’intensa attività culturale – l’allestimento di corsi di formazione, l’organizzazione di convegni, l’ospitalità a giovani tirocinanti – di cui hanno beneficiato operatori, insegnanti, cittadini e istituzioni. Nel Progetto di costituzione del Centro, definito “Centro di Innovazione-Documentazione Educativa e di Formazione” (CIDEF), è indicata la necessità di un Centro di innovazione educativa con “l’obiettivo di effettuare una sintesi fra ‘scienza della didattica’ e ‘scienza della ricerca’, in modo da attenuare il divario esistente tra ‘sedi in cui si educa e sedi in cui si studia l’educazione’. Ciò presuppone il suo collegamento da una parte con l’Università e con gli Istituti regionali di ricerca (IRRSAE, IRPA) e dall’altra con le realtà scolastiche più aperte alle innovazioni educative”. Sul fervore di studi che caratterizza quel periodo storico e vede la collaborazione tra diverse istituzioni sul tema dell’educazione, si vedano: Curradi Currado, Gianfranco Jacobucci, Margherita Zoebeli (Centro Educativo Italo-Svizzero) in collaborazione con Andrea Canevaro, Laura Cavana, Rita Gatti, Vanna Gherardi, Ivo Pazzagli (Dipartimento di Scienze dell’Educazione - Università di Bologna), *Progetto di costituzione del Centro di Innovazione-Documentazione Educativa e di Formazione (CIDEF)*, dattiloscritto, Centro Educativo Italo-Svizzero, Rimini, 1985 (Archivio privato della scrivente); V. Gherardi, *Il tirocinio al CEIS*, in G. Sapucci, R. Gatti, V. Gherardi (a cura di), *Il Centro Educativo Italo-Svizzero di Rimini (CEIS). Un Centro socio-educativo punto di incontro fra impegno pubblico ed iniziativa privata. Le strutture educative attivate, i servizi rivolti al territorio, il rapporto con gli esperti*, Rimini, CEIS, 1986, dattiloscritto (Archivio privato della scrivente); Istituto di Psicopedagogia dell’Apprendimento Emilia Romagna, *Presentazione delle ricerche in atto nella regione. Verbale della riunione del 22-4-1985*, dattiloscritto, Bologna, 1985 (Archivio privato della scrivente).

zero (CEIS) di Rimini², ad opera di due ricercatrici (la sottoscritta di area di ricerca didattica e Rita Gatti di area di ricerca sperimentale) del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna.

La prima fase, che si è svolta al termine dell'anno scolastico 1984-85, è consistita in una indagine sui tirocinanti in servizio quell'anno presso il CEIS – Centro Educativo Italo-Svizzero – di Rimini. L'oggetto dell'indagine è stato il *tirocinio svolto*. Si voleva indagare su quanto l'esperienza diretta, in situazione reale, avesse contribuito all'acquisizione di competenze professionali, metodologiche e didattiche, necessarie alla conduzione di una classe "elementare" nei tirocinanti soggetti dell'esperienza. L'indagine, che è stata condotta attraverso interviste semi-strutturate, è risultata essenzialmente di tipo osservativo in quanto rimaneva esterna all'esperienza, orientata a fornire, in linea di massima, elementi descrittivi del tirocinio così come si era svolto.

La seconda fase ha affrontato il tema del tirocinio *durante* la sua realizzazione seguendo la metodologia di ricerca-formazione. Questa seconda fase, che ha avuto origine dall'analisi critica sul tirocinio svolto e con la partecipazione di Margherita Zoebeli e Gianfranco Iacobucci (fondatrice e direttore del Centro), ha avuto tre obiettivi principali:

- a) indagare la possibilità di integrare la pratica del tirocinio di giovani diplomati dell'Istituto Magistrale con un supporto teorico, assente nella formazione iniziale degli insegnanti elementari. Obiettivo questo legato al disagio per i giovani insegnanti nell'affrontare l'esperienza in classe senza competenze professionali adeguate;
- b) indagare modalità operative e gestionali di tirocinio "in situazione", in previsione della istituzione di periodi di tirocinio obbligatorio generalizzati per tutti gli insegnanti, anche per quelli di scuola secondaria, come da DDL n. 4335 del 17.1.1987, art. 2;
- c) sperimentare una modalità di tirocinio che prevedesse momenti di interazione tra i tirocinanti stessi, gli esperti e gli insegnanti responsabili della loro formazione sul campo.

In questa fase è stato coinvolto il gruppo di tirocinanti in servizio presso la scuola "elementare" del Centro nell'anno 1986-87, le insegnanti titolari della medesima scuola, l'équipe direttiva del CEIS e le ricercatrici del Di-

² Il Centro Educativo Italo-Svizzero è stato fondato a Rimini nell'immediato dopoguerra (1946) ad opera di un comitato di volontari di ispirazione laica e tramite il contributo finanziario di un fondo internazionale di solidarietà svizzero e delle forze locali. Cfr. L. Borghi et al. (a cura di), *L'educazione attiva oggi: un bilancio critico*, Firenze, La Nuova Italia, 1984.

partimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna in qualità di proponenti e coordinatrici della ricerca, ivi compresa la scrivente del presente scritto.

Pertanto, obiettivo primario della ricerca sul tirocinio al CEIS era, anzitutto, rilevare la particolare esperienza dei tirocinanti in una realtà di avanguardia pedagogico-didattica, punto d'incontro per *l'innovazione educativa internazionale*, e che avveniva secondo una modalità atipica rispetto alla maggior parte delle situazioni diffuse sul territorio italiano. L'indagine, maturata nel contesto socio-culturale e istituzionale di quel periodo storico, aveva inoltre l'intento di contribuire al dibattito in corso in Italia attraverso la proposta di modalità gestionali e organizzative di tirocinio per futuri insegnanti secondo modelli e criteri diversi dai consueti, che portassero al superamento di un luogo comune particolarmente fuorviante: *il tirocinio non è solo un andare a scuola a vedere*.

1. Note di sfondo istituzionale

In Italia, negli anni della ricerca sul tirocinio al CEIS (1984-85; 1986-87), i maestri elementari provenivano dalla frequenza dell'Istituto Magistrale che con un corso di 4 anni abilitava alla professione. Nel corso di studi era previsto anche il tirocinio, che variava da scuola a scuola sia per l'orario che per la sua organizzazione, era pertanto realtà priva di una impostazione unica e comune su tutto il territorio. *Non si riscontrava una cultura del tirocinio finalizzata alla formazione professionale dei futuri insegnanti*. Il giovane insegnante, di solito, veniva immesso nella pratica dell'insegnamento senza aver potuto sperimentare di persona situazioni professionali specifiche. Mancanza di pratica didattica associata a scarsa qualità della formazione culturale facevano del curriculum dell'insegnante elementare una realtà seria da riformare in tempi brevi. Un forte dibattito politico e culturale portò alla messa in crisi del modello esistente delineando istituzionalmente e culturalmente il nuovo profilo della formazione di base dell'insegnante elementare, che prevedeva il prolungamento degli studi con obbligo di frequenza di un corso di studi universitario.

La formazione degli insegnanti ha avuto un percorso contrastato e, pertanto, rallentato nel nostro paese. È noto come il sistema di formazione degli insegnanti in Italia abbia da sempre rispettato l'equivalenza: età anagrafica degli allievi e durata del corso di studio per gli insegnanti, sulla base della convinzione che più bassa è l'età degli allievi meno esigenze essi avrebbero di conoscenze e, quindi, minor tempo dovrebbe richiedere la preparazione dell'insegnante che deve occuparsene. Appare evidente quanto labile e obsoleta fosse questa concezione di professionalità dell'insegnante sia in rife-

rimento alla ricerca educativa sia alle variate condizioni socio-culturali dell'infanzia. Sui tempi per l'operatività di riforma hanno inciso logiche contrastanti con l'effetto di prolungare i tempi.

E così, da una legge dello Stato che introduceva la "formazione universitaria e completa" per tutti gli insegnanti, Legge 30/7/1973 n. 477, decreto delegato del 1974, ci sono voluti ben 25 anni perché si desse avvio al nuovo Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, nel 1998, per la formazione universitaria dei "maestri". Un grave ritardo, con ripercussioni sulla ricerca educativa nel creare vera cultura didattica, per dare un senso sociale e culturale all'ideare, progettare e documentare le pratiche di processi di innovazione che hanno nella scuola l'elemento qualificante di un assetto sociale in evoluzione.

All'interno del suddetto corso universitario era previsto un periodo di tirocinio guidato che avrebbe consentito di affiancare alla formazione teorica l'esperienza diretta in classe. Mentre il dibattito politico-culturale era in atto, prese corpo la nostra ricerca sull'esperienza al CEIS di giovani insegnanti impegnati in un anno di tirocinio sul campo.

2. Tirocinio situazionale

Quadro sintetico dell'esperienza vissuta dai tirocinanti. Dall'indagine del 1984-85³.

Il tirocinio al CEIS si configura, innanzitutto, come un'offerta di *formazione sul campo* che il Centro rivolge a giovani diplomati dell'Istituto Magistrale e di Scuola Magistrale. Tradizionalmente l'accesso privilegia, in equa misura, giovani riminesi e svizzeri che ne facciano espressa richiesta. I tirocinanti ammessi al Centro trovano collocazione nelle tre strutture didattico-educative di: "scuola materna", "scuola elementare", centro di socializzazione che accoglie bambini con deficit gravi. Si tratta di un tirocinio annuale in cui confluiscono le due figure di tirocinanti in servizio al centro: il *borsista* e il *volontario*. Il volontario è la figura che esiste da sempre e che assieme ad altre figure di adulti (insegnante specializzata, educatrice) ha contribuito al superamento dell'ordinario rapporto tra insegnante unico e gruppo-classe al fine di realizzare quella tipica organizzazione didattica, da sempre connotativa del Centro, di ispirazione attivista, che riguarda l'interazione tra più figure di adulti e il gruppo-classe. La figura del borsista invece è stata introdotta nel 1980. Borsisti e volontari sono differenziati unicamente per i vincoli dell'orario di lavoro giornaliero: i primi sono impegnati ad una

³ Si veda più ampiamente R. Gatti, V. Gherardi, *Un tirocinio formativo di qualità. Indagine al CEIS di Rimini*, in «Scuola e Città», 5-6 (1986), pp. 235-257.

regolarità di permanenza continuativa nell'ambito dell'orario giornaliero che va dalle 8.30 alle 15.30 (la "scuola elementare" è a tempo pieno), i secondi sono meno vincolati rispetto allo stesso orario.

Solitamente i tirocinanti italiani vengono assegnati alle classi "elementari" e "materne", mentre ai tirocinanti svizzeri viene riservato il coordinamento di corsi musicali e l'affidamento di soggetti disabili del Centro di socializzazione. La differenziazione tra italiani e svizzeri in merito a queste attività deriva sostanzialmente dalla preparazione di base e a volte anche per espressa preferenza del tirocinante stesso. Si ha così che siano solitamente i tirocinanti svizzeri, che hanno conseguito durante gli studi magistrali una preparazione musicale, a condurre i corsi musicali con piccoli gruppi di bambini misti per età e di classi diverse.

Così pure l'assistenza a bambini con disabilità grave è affidata solitamente al tirocinante svizzero in virtù della sua preparazione professionale concernente anche modalità di intervento educativo su tipologie specifiche di deficit. Il tirocinante italiano, privo di una preparazione specifica in alcun campo della formazione di base – ma questa non è che l'ennesima critica-denuncia verso un Istituto Magistrale che si trascina ormai da anni nel deprecabile vuoto culturale e professionale che lo caratterizzava – viene normalmente inserito in una classe specifica secondo una modalità di *inserimento progressivo* nelle attività della classe stessa. Inizialmente svolge compiti meramente di supporto alle varie attività, in seguito gli vengono affidate, con gradualità e a seconda delle situazioni contingenti che si verificano, mansioni di *tutoring* in piccoli gruppi o su un singolo caso. Si tratta spesso di riprendere nozioni che l'insegnante ha già fornito all'intero gruppo, di stimolare l'attenzione o calibrare un intervento specifico con quei bambini che tenderebbero ad accumulare un deficit sempre crescente nel corso del lavoro scolastico. Da quanto esposto emerge chiaramente il modello di tirocinio funzionante al CEIS, frutto della tradizione attivistica del Centro stesso: esperienze di formazione sul campo, ispirate all'imparare facendo e vincolate dalla permanenza e continuità giornaliera nelle classi o attività di laboratorio assegnate, per un periodo definito che può andare da un minimo di una ad un massimo di tre annualità. Con un'espressione sintetica, abbiamo definito questa modalità esperienziale *tirocinio situazionale*.

Con il termine "situazionale", che descrive un tipo di approccio alla formazione degli insegnanti, si fa riferimento all'opera di Gilles Ferry *Le trajet de la formation: les enseignants entre la théorie et la pratique*⁴ nella quale sono delineati i fattori che caratterizzano tale approccio. Vengono definiti

⁴ G. Ferry, *Le trajet de la formation: les enseignants entre la théorie et la pratique*, Paris, Dunot, 1983.

situazionali tutti gli approcci che sviluppano una formazione fondata sulla relazione del soggetto alle situazioni educative nelle quali è coinvolto.

Gli aspetti salienti dell'esperienza di tirocinio situazionale al CEIS sono sintetizzati nei seguenti punti:

- *ruolo attivo* del tirocinante sotto la guida dell'insegnante di classe. Al giovane vengono affidati, con gradualità, impegni di difficoltà crescente, ad esempio dal controllare esercizi sul quaderno al guidare un piccolo gruppo nel lavoro di recupero;
- *impegno quotidiano* per l'intero tempo scolastico (tempo pieno dalle ore 8,30 alle 15,30) e per *l'intero anno*.

Il tirocinante è immerso nelle attività di *una sola classe* a cui viene assegnato e che segue *tutto l'anno*.

La relazione ad una situazione implica sempre il porsi in una dimensione spaziotemporale e in un campo istituzionale dato, assumere un ruolo nel gioco delle interazioni che vi si svolgono con le sue difficoltà, ambiguità e tutte le ripercussioni possibili sui singoli attori dell'interazione.

Appare chiaro che si tratta di un approccio che affronta il processo di formazione dalla parte del tirocinante, considerato nel suo ruolo attivo di soggetto, che partecipa e negozia la propria formazione, e non solo quindi come oggetto dei discorsi sulla formazione.

Resta solo da sottolineare il limite di un approccio situazionale, che è quello di fornire un unico modello di insegnamento, con l'effetto di caratterizzare troppo unidirezionalmente il soggetto in formazione.

3. La ricerca intervento

Dalla fase di ricerca del 1986-87⁵. Rispetto alla realtà di tirocinio descritta in precedenza, la seconda fase della ricerca ha optato per una modalità che

⁵ Per un resoconto della ricerca, si veda R. Gatti, V. Gherardi, *Il tirocinio situazionale: una prospettiva di ricerca- azione*, in «Scuola e Città» 9 (1988), pp. 395-399. I risultati della ricerca sono, inoltre, presentati nei testi di R. Gatti e V. Gherardi, *Il tirocinio didattico: teoria e pratica*, Roma, Armando Editore, 1988; R. Gatti e V. Gherardi, *Professione insegnante*, Roma, Armando Editore, 1992; e in V. Gherardi, *La période de démarche ou de stage de futurs enseignants d'école élémentaire entre la crise du rôle et le nouveau modèle de formation professionnelle*, intervento tenuto dalla scrivente al VI World Congress of Comparative Education Society, depositato in forma di relazione scritta per gli Atti del VI World Congress of Comparative Education Societies, Rio de Janeiro, 1987 (non pubblicati).

consentisse di interagire con l'iter di formazione dei tirocinanti, senza apportare variazioni strutturali alla modalità generale del tirocinio. Si sono introdotti interventi propositivi settoriali focalizzati sull'analisi teorica dell'esperienza, in quanto l'approccio situazionale di per sé non raggiunge l'obiettivo della consapevolezza del vissuto da parte del soggetto in azione. Si è realizzata, pertanto, una mediazione guidata tra le persone in formazione ed esperti del settore professionale; la mediazione era orientata a fornire strumenti di lettura dell'esperienza che era in corso ai tirocinanti.

La *metodologia della ricerca-formazione* è stata funzionale a questo scopo. Il problema da affrontare era la presa di coscienza da parte dei tirocinanti dell'agire in classe: le scelte e i comportamenti dell'insegnante e le loro ripercussioni sugli apprendimenti e le condotte degli allievi. L'organizzazione degli interventi prevedeva il distacco temporaneo dei tirocinanti dal lavoro in classe; la realizzazione degli incontri avveniva in spazi del CEIS, quindi in loco ma extra aula, con la presenza dell'intero gruppo di tirocinanti. Gli insegnanti di classe curavano la parte pratica dell'esperienza in aula; le ricercatrici conducevano gli incontri periodici sull'esperienza pratica avvenuta, attraverso discussioni collettive.

Le discussioni non erano finalizzate a risolvere problemi contingenti ma questi, via via che emergevano, costituivano il pretesto per iniziare un processo di analisi in merito allo svilupparsi delle dinamiche che avevano originato il problema stesso.

A conclusione del ciclo di incontri periodici mensili per la durata dell'intera annualità scolastica è stato organizzato uno *stage* finale di tre giorni presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione di Bologna, dove è stata ultimata la produzione di materiali da parte dei tirocinanti, condotte interviste individuali semi-strutturate e compilate scale di atteggiamenti rispetto all'insegnamento e alle caratteristiche della professione.

4. Note metodologiche

La metodologia adottata rispondeva a due esigenze principali: integrazione della formazione iniziale dei futuri insegnanti nel momento dell'effettuazione del tirocinio sul campo; la presenza di un modello di tirocinio situazionale rispetto al quale intervenire.

Dopo alcuni incontri iniziali, finalizzati ad una conoscenza reciproca e ad una prima ricognizione delle realtà in cui i tirocinanti erano implicati, è stata proposta e mediata col gruppo l'adozione dell'*osservazione sistematica* come strumento teorico portante degli incontri successivi.

Costatata, nel corso degli incontri preliminari, l'impossibilità di un recupero teorico *tout-court* e per evitare il pericolo di fornire informazioni e

nozioni parcellizzate e difficilmente utilizzabili dai tirocinanti per la mancanza di una rete di conoscenze atta a ritenerle, si è optato per una metodologia che *avvalorasse l'esperienza pratica* che il gruppo stava compiendo. Tramite l'osservazione sistematica era possibile attuare una forma di recupero teorico suggerito dall'analisi di una situazione reale, e quindi ben lontano da forme di lezioni e spiegazioni solitamente inibenti la collaborazione dei partecipanti perché percepite come esterne ad un problema, anche se logicamente congruenti. La caratteristica di questo tipo di osservazione è legata all'utilizzazione di sistemi di categorie per la classificazione dei fenomeni osservati. L'enunciazione di una categoria richiede un riferimento a uno o più teorie relative al campo. L'osservazione sistematica pertanto richiede a chi la compie una elevazione dei fenomeni, così come si sono svolti in pratica, a categorie che li razionalizzino; operazione necessaria per una analisi più obiettiva e precisa.

Se l'osservazione sistematica risultava essere uno strumento molto efficace per l'analisi del vissuto, restava la consapevolezza di un recupero teorico solo parziale rispetto all'insieme dei temi professionalizzanti la pratica dell'insegnamento. I singoli temi venivano affrontati, infatti, di volta in volta, in base a un aspetto della pratica educativa che via via emergeva dall'esperienza dei tirocinanti.

5. Tappe del lavoro

Il procedere dell'intervento è stato caratterizzato da una mediazione "in situazione" tra ricercatrici, tirocinanti e situazioni vissute in classe. Si è trattato quindi di una azione interattiva orientata a riflessioni e analisi che confluivano in sistemi categoriali propri dell'osservazione sistematica.

- a) La tappa iniziale del processo, finalizzato alla valorizzazione dell'esperienza, ha visto la proposta dello strumento del *diario giornaliero* per la descrizione di ciò che avveniva nella giornata, nei luoghi in cui i tirocinanti potevano essere sia attori sia spettatori. Il diario aveva la funzione rigenerativa dell'esperienza vissuta e la verbalizzazione induceva il singolo a una prima presa di coscienza del proprio e altrui agire e dei loro effetti. La consegna era volutamente generica: i tirocinanti dovevano riportare gli avvenimenti e gli elementi considerati interessanti e rilevanti ai fini di una descrizione di quello che avveniva in classe o fuori; i dubbi e le perplessità che potevano insorgere ed eventuali possibilità alternative di intervento rispetto a ciò che avevano osservato.
- b) Nell'incontro di gruppo successivo si è proceduto all'analisi del prodotto "diario". La lettura dei materiali ha evidenziato una *notevole eterogeneità*

dovuta in special modo alla soggettività nella scelta dei contenuti di esperienza riportati. Racconti ricchi di giudizi di valore sui comportamenti di insegnanti, bambini e di loro stessi, a volte dispersivi o centrati su momenti di routine, secondari alle scelte didattiche; racconti lacunosi, centrati solo su alcune attività e momenti della giornata; altri privi di punti di riferimento dove il tutto risultava indifferenziato e a volte caotico; racconti fortemente soggettivi al limite di un diario personale.

Questo processo di analisi ha evidenziato ai tirocinanti, in rapporto dialettico con le ricercatrici, la precarietà dell'osservazione svolta. Il processo dialettico di riflessione sulle osservazioni prodotte infatti ha reso evidente la "soggettività" e che altri nelle medesime situazioni avrebbero potuto rilevare cose diverse. È emersa l'impossibilità di una osservazione completa che tenesse conto in egual misura di tutti gli aspetti che intervengono in una data situazione. Da queste riflessioni è scaturita la proposta di un tipo di osservazione mirata, quindi tematica. L'invito è stato l'*osservazione tematica di attività linguistiche e logico-matematiche* per un periodo complessivo di quattro settimane. Unico criterio guida della consegna era quindi la restrizione del campo di osservazione.

- c) Nell'incontro successivo si è proceduto all'*analisi delle osservazioni tematiche* effettuate. Dalle descrizioni, risultate più puntuali rispetto al diario ma ancora generiche e soggettive, risaltava l'assenza da parte dei tirocinanti di categorie sintetizzanti le dinamiche di relazioni e di insegnamento-apprendimento nel processo didattico. Si rendeva necessaria, a questo punto, l'introduzione dell'uso di categorie per l'osservazione e la classificazione dei fenomeni. Ai tirocinanti è stato fornito materiale esemplificativo e in gruppo si è proceduto alla *categorizzazione* di parte dei loro materiali osservativi. La consegna conclusiva dell'incontro era quella di procedere al completamento dell'operazione di categorizzazione. Benché i materiali non fossero del tutto attendibili per una corretta categorizzazione, l'obiettivo momentaneo era quello di stimolare un atteggiamento all'acquisizione di un metodo osservativo.
- d) L'oggetto di analisi dell'incontro seguente è stato relativo alla difficoltà di una grigliatura di attività in cui intervenivano molti elementi che sfuggivano a un processo di categorizzazione sommaria. Una delle voci dell'osservazione tematica riguardava l'organizzazione del lavoro didattico; ricorrente risultava essere la modalità del lavoro di gruppo. Di per sé la voce "lavoro di gruppo" non spiegava, però, le scelte operate dall'insegnante, sia in merito ai contenuti dell'attività sia in merito alla composizione dei vari gruppi⁶.

⁶ Occorre considerare che "il lavoro di gruppo è uno degli elementi portanti dell'intera organizzazione didattica" del CEIS. In un articolato testo del 1987 finalizzato alla

Si imponeva quindi un'ulteriore restrizione del campo osservato. A questo punto è stata proposta una grigliatura dei criteri di costituzione dei gruppi. La consegna era finalizzata alla categorizzazione di un processo di organizzazione didattica, che rappresentava un ulteriore obiettivo nella direzione di una presa di coscienza sempre più puntuale di un particolare tipo di organizzazione didattica, in questo caso di didattica attiva.

- e) L'ultimo incontro di gruppo è stato dedicato *all'utilizzazione di griglie* tratte dalla letteratura sull'osservazione sistematica. Fino a quel momento si era proceduto infatti con griglie costruite ad hoc, derivate dall'esperienza e dai materiali dei tirocinanti, senza cura della validità e della sensibilità delle categorie individuate.

Sullo stesso materiale, utilizzato nella grigliatura in base ai criteri di costituzione dei gruppi, si sono applicate due griglie distinte: una riguardava il comportamento prevalente assunto dall'insegnante quando affronta un'attività di ricerca di gruppo, l'altra riguardava il comportamento dell'insegnante nelle sue interazioni con gli allievi in merito ad aspetti disciplinari.

Se fino a quel punto gli incontri erano stati finalizzati a fornire un atteggiamento e un metodo di osservazione sempre più puntuale e sistematico, agendo su un processo di analisi, ora si cominciava a sottolineare la necessità di un collegamento tra le categorie (criteri di costituzione dei gruppi + comportamento dell'insegnante nella ricerca e nelle sanzioni disciplinari), collegamento che porta ad una ricostruzione dell'unitarietà del processo didattico.

presentazione del Centro Educativo Italo-Svizzero in forma di sceneggiatura dal titolo *Una organizzazione scolastica possibile*, il lavoro di gruppo appare un punto distintivo caratterizzante: "Il lavoro di gruppo...una risposta al ruolo del maestro come figura centrale dell'insegnamento, che per questa sua collocazione risultava fortemente autoritaria. Partendo dall'ipotesi che si impara insieme e che non si impara solo dal maestro ma anche dai compagni e dall'ambiente che ci circonda si poteva ribaltare la prassi della lezione e lavorare in gruppi sotto la guida dell'insegnante, con al centro il bambino e le sue esigenze". Effetti socializzanti di notevole interesse sia sul piano delle relazioni sia su quello degli apprendimenti, e inoltre aggiunge: "Recentemente la stessa psicologia cognitivista rivaluta il lavoro di gruppo proprio dal punto di vista cognitivo che nel passato era stato considerato il punto debole dell'impostazione attiva", in Centro Educativo Italo-Svizzero, *Una organizzazione scolastica possibile*, sceneggiatura in manoscritto s.n., Rimini 1987, consultato nell'archivio privato della scrivente tra i documenti del costituendo CIDEF (Centro di Innovazione-Documentazione Educativa e di Formazione), conservato al fine di documentare l'intensa attività culturale del CEIS.

6. Stage conclusivo

Lo stage tenuto al termine degli incontri presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna ha coinvolto i tirocinanti e le ricercatrici nelle seguenti attività:

1. ricapitolazione del lavoro degli incontri tenuti al CEIS, al fine di rendere espliciti gli eventuali elementi rimasti impliciti in quella sede;
2. progettazione da parte dei tirocinanti di una attività didattica, a loro scelta, in base a criteri dati e relativi ad una situazione ipotetica⁷;
3. analisi delle attività da loro progettate e momento di discussione collegiale;
4. interviste individuali semi-strutturate sugli atteggiamenti ed opinioni maturate durante l'annualità di tirocinio;
5. somministrazione di scale di atteggiamenti sulla professione insegnante e l'insegnamento "elementare".

7. Bilancio della ricerca

L'indagine, risultata stimolante sul piano delle riflessioni, ha evidenziato un insieme di aspetti problematici di questo importante stadio della formazione iniziale degli insegnanti, per quanto poco indagato dalla ricerca educativa, e ha prodotto numerose pubblicazioni. Ha dato avvio, inoltre, alla progettazione del percorso di tirocinio del nuovo Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, che ha avuto inizio nell'anno accademico 1998-1999 presso la sede della Facoltà di Scienze della Formazione di Bologna, accogliendo la prospettiva di formazione teorico-pratica sperimentata, in particolare:

- la *classe reale* è il fulcro di processi di analisi e riflessioni da cui dipartono temi di prassi scolastica come sintesi di problemi pratici e assunti teorici;
- la *discussione partecipativa* di tutti i componenti (tirocinanti, insegnanti, tutor esperti, ...) induce a proposte di soluzioni ipotetiche, verifiche operative e analisi dei risultati;
- la convinzione che una nuova e reale formazione professionale degli insegnanti debba essere finalizzata allo *sviluppo di atteggiamenti di ricerca*

⁷ Per una selezione di materiali "Progettazione di una attività didattica" dello *stage* finale si veda: Gatti, Gherardi, *Il tirocinio didattico*, cit., pp. 97-102 e Gatti, Gherardi, *Professione insegnante*, cit., pp. 212-215.

educativa e didattica, nella duplice direzione: sugli allievi come ricerca di modalità, strategie e strumenti didattici calibrati sui compiti di apprendimento; su sé stessi, come presa di coscienza degli effetti del proprio agire.

La fase di ricerca-formazione ha comunque risentito di alcune restrizioni dovute al contesto in cui si è svolta: la presenza di un modello di tirocinio funzionante e consolidato da tempo ha impedito, per esempio, un'organizzazione alternativa che consentisse di fare confronti; la scarsa possibilità di collaborare allo svolgimento dei lavori di ricerca da parte degli insegnanti; inoltre, l'impossibilità di intervenire nella gestione pratica del tirocinio in classe ha impedito il controllo delle variabili costitutive del modello nell'operatività.

La situazione reale in cui si è sviluppata la ricerca ha consentito la messa a fuoco di un obiettivo in modo particolare, e cioè quello delle eventuali possibilità di integrazione di una pratica di tirocinio e attraverso quali modalità e strumenti pratici realizzarla.

Rispetto alle crescenti esigenze di professionalità degli insegnanti di quel periodo storico, l'azione di recupero formativo della ricerca intervento si è realisticamente trasformata in una valorizzazione dell'esperienza pratica che via via i tirocinanti stavano compiendo. L'intervento degli esperti è stato indispensabile per l'attuarsi di questa operazione; in assenza di una tale azione sarebbe risaltato il limite del tirocinio di tipo situazionale che, oltre ai numerosi pregi che presenta (ruolo attivo del tirocinante, esperienza che dura nel tempo), ha il limite di non avere una guida continua che solleciti e favorisca il processo di razionalizzazione dell'agire. A tale scopo l'osservazione sistematica si è rivelata lo strumento più accessibile e produttivo rispetto ai nostri intenti e contemporaneamente efficace allo scopo della valorizzazione dell'esperienza.

Tra gli aspetti positivi che contraddistinguono una ricerca sul campo è frequente quello dell'emergere di prospettive e aspetti di problemi non considerati in sede di progettazione. Anche nel caso della presente ricerca si è evidenziata, nel corso dei lavori, la forza di una variabile che non era stata adeguatamente considerata, e cioè:

l'essere i tirocinanti giovani diplomati tra i 19 e i 20 anni in cerca di lavoro;

l'essere in possesso di un diploma che non avrebbe più garantito, in prospettiva, l'immissione in ruolo di "insegnanti elementari", per via di una legislazione in merito al prolungamento universitario degli studi magistrali (si veda la L. 477 art. 4, 1973 e il DPR 417 art. 3, 1974 che prevede per i maestri una "formazione universitaria completa", la cui attuazione non era ancora in corso).

Di qui la crisi personale in merito al proprio futuro professionale, rispetto al quale i tirocinanti risultavano demotivati. Diventare insegnante “elementare” risultava sempre meno appetibile per via di uno *status* sociale della professione molto basso e di una scarsa remunerazione; professione che non prevedeva prospettiva di carriera all’interno del ruolo e dove il sistema di reclutamento era particolarmente lungo e privo di garanzie. Dover affrontare un ulteriore corso di studi universitari portava i giovani tirocinanti a considerazioni di scelta professionale con attenzione verso altre professioni che, a parità di anni di formazione iniziale, risultavano meglio remunerate e più prestigiose.

In conclusione, quindi, la variabile *motivazione* verso la professione di insegnante “elementare” è emersa interferire pesantemente col tirocinio, di qui l’auspicio per una adeguata considerazione di tali aspetti sul piano della riforma della formazione professionale di insegnante.

Il punto di vista di Margherita Zoebeli. Immagini e testimonianze nell'archivio delle carte e nell'archivio fotografico del CEIS

Mara Sorrentino

Gli archivi, per capirli, si devono vedere, toccare, annusare, ascoltare e in qualche caso perfino assaporare, perché ogni tipo di polvere, lo sa bene chi è abituato a masticarla, ha in fondo le sue sfumature di gusto¹.

L'archivio delle carte di Margherita Zoebeli e l'archivio fotografico del Centro Educativo Italo-Svizzero (CEIS) sono stati depositati alla Biblioteca civica Gambalunga di Rimini grazie ad una convenzione firmata il 20 marzo 2015 tra Biblioteca, Fondazione Margherita Zoebeli e Associazione Centro Educativo Italo-Svizzero². Il fondo documentario acquisito comprende l'archivio personale della pedagoga Margherita Zoebeli, nata a Zurigo il 7 giugno 1912, e l'archivio fotografico del CEIS, da lei fondato a Rimini e diretto fino al 1978 (fotografie, provini, negativi e diapositive databili tra il 1946, anno di fondazione del Centro, e il 1996, anno di morte di Margherita). Le carte dell'archivio storico del CEIS sono in parte confluite nell'archivio personale di Margherita, in parte sono andate distrutte a causa di un allagamento, mentre la biblioteca del CEIS è attualmente conservata nella sede originaria. Il fondo comprende anche le carte raccolte dalla Fondazione Margherita Zoebeli, dopo la morte dell'educatrice svizzera³. Il materiale fotografico acquisito è stato digitalizzato e catalogato in Scoprirete, l'OPAC del Polo Romagnolo, cui partecipano le biblioteche di Romagna e San Marino⁴.

¹ F. Valacchi, *Novecento e non più Novecento*, in L. Pezzica (a cura di), *L'archivio liberato. Guida ai fondi storici del Novecento*, Milano, Bibliografica, 2020.

² *Convenzione per il deposito a tempo illimitato della Biblioteca CEIS, dell'Archivio fotografico CEIS, dell'Archivio Margherita Zoebeli presso la Biblioteca civica Gambalunga*, 20 mar. 2015, Comune di Rimini, prot. n. 54250.

³ La Fondazione, fortemente voluta da Margherita Zoebeli, fu istituita con disposizione testamentaria il 16 nov. 1995 con lo scopo di promuovere lo studio e la ricerca nel campo pedagogico-didattico.

⁴ Strumenti di ricerca online sono il catalogo Scoprirete (<https://scoprirete.bibliotecacheromagna.it>) e la pagina web della Biblioteca dedicata al Fondo CEIS e all'Archivio delle carte di Margherita Zoebeli (<https://bibliotecagambalunga.it/archivio>).

L'inserimento di queste risorse documentarie, diverse dalla forma del libro o del periodico e per questo in passato classificate come "materiale minore", ma testimonianze di civiltà in quanto beni culturali, permette all'utente-studio che interroga il catalogo online di avere un risultato di ricerca ad ampio raggio e di navigare tra informazioni eterogenee. Per permettere ai due nuclei archivistici, iconografico e documentario, di colloquiare in fase di interrogazione del catalogo, è stata inserita in Scoprirete una descrizione "ad albero" che collega i due archivi ad un unico complesso documentario, denominato "fondo CEIS"⁵.

L'archivio delle carte si compone di 46 buste di materiale di varia tipologia (lettere, minute, appunti, relazioni dattiloscritte e manoscritte di Margherita e dei suoi collaboratori, agende e documenti personali, ritagli di stampa, opuscoli e periodici) e di una valigia contenente i documenti personali di Gabriella Seidenfeld Maier, sorella di Barbara, braccio destro di Margherita. Delle sei serie originarie, già individuate dallo storico contemporaneista Carlo De Maria⁶, è stata data in Scoprirete una breve descrizione dei fascicoli e delle buste. La prima serie *Corrispondenza* (buste 1-5), raccoglie le lettere inviate a Margherita, 628 unità documentarie, databili tra il 1940 e il 1996. Tra i mittenti sono presenti importanti pedagogisti, come Lamberto Borghi, Ernesto Codignola, Francesco De Bartolomeis, Rita Fasolo, intellettuali e scrittori come Liliano Faenza e Gianni Rodari, associazioni come i CEMEA (*Centri di Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva*) e la FICE (*Fédération internationale des communautés d'enfants*). Le buste 6-7 contengono le lettere di Margherita, 44 unità documentarie, minute manoscritte o dattiloscritte, datate tra il 1946 e il 1993; a queste, si aggiunge la documentazione collegata alla busta 6, caratterizzata da 284 lettere inviate al fratello Ernst, da lui donate alla Fondazione. La busta 7 contiene lettere e documenti del periodo della guerra di Spagna (1936-1939), la corrispondenza con Raffaele Laporta, Aldo Pettini, Gastone Tassinari, ma anche

fotografico/fondi-fotografici/archivio-fotografico-ceis).

⁵ Strumenti di ricerca a corredo di entrambi gli archivi sono l'inventario originario dell'archivio fotografico del CEIS, *Archivio fotografico 1946-1994. Inventario*. Centro Educativo Italo-Svizzero, 1995 (ciclostilato ds., 90 p.), l'inventario dell'archivio delle carte di Margherita Zoebeli pubblicato in C. De Maria, *Lavoro di comunità e ricostruzione civile in Italia. Margherita Zoebeli e il Centro Educativo Italo-Svizzero di Rimini*, Roma, Viella, 2015. Altro prezioso strumento, seppur non completo, è l'inventario ms. *Documenti del CEIS* redatto da Margherita Zoebeli e presumibilmente da una sua collaboratrice, su quattro quaderni per il periodo compreso tra giugno 1945 e febbraio 1950 (in AMZ, *Atti e carteggi relativi al CEIS*, Quaderni di appunti sulla storia del CEIS. 1945-1950, busta 18).

⁶ De Maria, *Lavoro di comunità e ricostruzione civile in Italia. Margherita Zoebeli e il Centro Educativo Italo-Svizzero di Rimini*, cit., appendice 2, pp. 193-225.

carte relative al conferimento della *laurea honoris causa* in pedagogia dall'Università di Bologna (23 gennaio 1989) e del diploma per meriti in campo educativo dall'allora presidente della Repubblica Oscar Luigi Scalfaro (19 luglio 1993). La busta 8 contiene lettere di ex allievi e tirocinanti del CEIS, la corrispondenza di Gabriella e Barbara Seidenfeld e il carteggio tra Elisabetta Dubach e Daniele Doglio. La busta 9 contiene la corrispondenza dei bambini del CEIS con Margherita. La seconda serie *Scritti e appunti* (buste 10-12) contiene testi per interventi pubblici, note preparatorie per corsi di formazione per educatori, bozze di stampa, interviste e discorsi. La terza serie *Atti e carteggi relativi all'attività svolta con il SOS* (busta 13) contiene l'attività di Margherita precedente al suo arrivo a Rimini, documenti e fotografie relative alla guerra civile di Spagna e ai rifugiati politici di Barcellona. La quarta serie *Atti e carteggi relativi al CEIS* (buste 14-19) raccoglie la documentazione amministrativa del CEIS relativa al periodo compreso tra il 1945 e il 1996 (verbali delle assemblee, rapporti tra CEIS e Università di Bologna, materiale bibliografico per lo studio della storia del CEIS). La busta 18, in particolare, contiene il materiale relativo alle SEPEG del 1947 e del 1948, convegni che riunivano pedagogisti, educatori, medici e psicologi, per metterli al corrente delle più notevoli innovazioni straniere e italiane nell'ambito medico-pedagogico e psicologico-psichiatrico infantile, a partire dallo studio interdisciplinare della complessa situazione del bambino traumatizzato dalla guerra⁷. La quinta serie *Carte diverse* (buste 20-24) contiene i documenti personali, agende, taccuini e rubriche telefoniche. La sesta serie, *Appendici all'Archivio fotografico* (busta 25), contiene il materiale fotografico relativo alla esperienza giovanile di Margherita, insieme al fratello Ernst,

⁷ Le SEPEG (*Semaines Internationales des études pour l'Enfance victime de la Guerre*), organizzazioni sorrette dal Dono Svizzero, ebbero un grande successo a partire dal primo incontro tenuto a Zurigo dal 10 al 22 settembre 1945, al quale parteciparono studiosi di 18 paesi diversi; tra i rappresentanti italiani, Ernesto Codignola, che alla fine del 1944 aveva fondato a Firenze "Scuola-Città Pestalozzi", un esempio di "scuola nuova". Dall'8 al 13 aprile 1946 fu organizzata una SEPEG a Milano, su richiesta di Antonio Greppi, alla quale parteciparono a fianco della équipe di specialisti svizzeri molti relatori italiani. Il terzo convegno (la prima SEPEG a Rimini) si tenne fra il 4 e il 15 maggio 1947 con l'aiuto del Centro pedagogico di Milano, grazie alla delegata del Dono Svizzero in Italia, Ornella Baragiola, che invitò a Rimini una quarantina di persone impegnate nel campo dell'assistenza e dell'educazione per affrontare il tema della scuola attiva e della cooperazione tra bambini ed educatori e che si manifestò in una mostra organizzata durante il convegno. La seconda SEPEG riminese si tenne dal 3 al 13 maggio 1948 e vide la partecipazione di 88 studiosi che si confrontarono sul tema del bambino difficile (*Résumé de l'activité des SEPEG en 1946* e *La settimana riminese delle SEPEG*, relazioni ds., in AMZ, *Atti e carteggi relativi al CEIS*, Documentazione sulle SEPEG, 1947-1948, busta 18).

nell'associazione "Falken Kinderfreunde", che aveva avuto origine nel 1929 dalla loro attività nel movimento operaio svizzero⁸. Seguono 6 buste archivistiche contenenti materiale miscelaneo: la documentazione raccolta dalla Fondazione a partire dal 1998, la corrispondenza con Virgilio Galassi, carte e documenti del 1982 e 1983 relativi al progetto in Nicaragua, luogo in cui Margherita già settantenne approda per contribuire all'aggiornamento professionale degli insegnanti delle scuole speciali. A completare la ricca documentazione dell'archivio delle carte è una raccolta di articoli e ritagli di stampa, datati tra il 1946 e il 1996, catalogati in Scoprirete e in parte digitalizzati⁹.

L'archivio fotografico del CEIS comprende oltre 16.000 immagini, suddivise in quattro serie archivistiche, in base alla tipologia del supporto. La prima serie *Negativi* comprende 4.492 immagini su pellicola, raggruppate in 177 serie tematiche, inventariate e ordinate cronologicamente all'interno di due cartelle (anni 1949-1966 e 1965-1992). La seconda serie *Diapositive* comprende 3.374 immagini su pellicola racchiuse in telaietti di plastica (anni 1946-1995), raggruppate in 62 serie tematiche inventariate e collocate all'interno di 12 cartelle ordinate alfabeticamente; ogni gruppo tematico è preceduto da una breve descrizione, riportata anche nell'inventario originario dattiloscritto¹⁰. La terza serie *Fotografie* comprende 5.540 stampe fotografiche prodotte tra il 1946 e il 1996. Le fotografie sono conservate in 10 raccoglitori ad anelli (3.067 fotografie), 12 album non editoriali (1.405 fotografie) e 3 buste archivistiche (1.068 fotografie sciolte). Le fotografie all'interno dei 10 raccoglitori ad anelli sono raggruppate in 62 serie tematiche inventariate e collocate in ordine cronologico; spesso è riportato il numero di negativo corrispondente e il titolo con la data, appuntati da Margherita o dalle sue collaboratrici. Molte fotografie presentano sul verso tracce di colla, indicazioni di misure e annotazioni manoscritte di carattere didascalico che riconducono ad una loro probabile riproduzione per fini espositivi. Nella serie *Fotografie* sono compresi 12 album non editoriali: album *Costruzione e primi anni di vita del Centro* (169 fotografie datate tra il 1946 e il 1974); album *Le prime feste nel Centro, 1948-1951* (81 fotografie), che in realtà contiene fotografie scattate tra il 1951 e il 1968; un album

⁸ Album *Photos Falken Kinderfreunde Ivegung, 1930-1934*, 57 fotografie (in AMZ, busta 25, fasc. 1).

⁹ *Articoli sul CEIS, luglio 1946-luglio 1996* (in AMZ, 1° raccoglitore ad anelli).

¹⁰ *Archivio fotografico 1946-1994. Inventario*, Centro Educativo Italo-Svizzero, Rimini, 1995, Diapositive-Commenti, pp. 15-55. Le diapositive avevano uno scopo didattico, servivano a spiegare il metodo educativo del CEIS nei corsi di formazione per maestre. Alcune diapositive relative ai corsi sulla dislessia e sulla storia del CEIS sono state trovate nei caricatori originali, pronte per la proiezione.

in tela verde *Foto varie del CEIS, 1946-1963* (115 fotografie); 3 album che costituiscono la *Raccolta foto di Decio Camera* (3 cartelle a cartoncini mobili che contengono rispettivamente 88, 84 e 140 fotografie, datate tra il 1946 e il 1963); album *Giardino d'infanzia, 1949* del fotografo Ernst Koehli (146 fotografie); album *Rimini* (diviso in 2 raccoglitori ad anelli che contengono 84 e 81 fotografie, copie delle fotografie dell'album di Ernst Koehli); album *Gomberto Bordoni* (26 fotografie datate 1951); album *Centre sociale Rimini, 1946*, con titolo sul dorso *Photos Italia Rimini* (336 fotografie datate tra il 1946 e il 1951); album *Margherita Zoebeli e Giuseppe Gori* (29 fotografie scattate da Giorgio Villa datate 1966); album dedicato all'insegnante Anna Arlotti (26 fotografie datate 1961-1984). Le 1.068 fotografie trovate sciolte in scatole di cartone e alluminio sono state ricollocate in buste conservative numerate dalla busta 001 alla busta 002; la busta 003 contiene le foto di Werner Bischof esposte in una mostra allestita in Svizzera nel 2015. La quarta serie *Provini* raccoglie 3.006 immagini a contatto, datate tra il 1955 e il 1986, raggruppate in 67 serie tematiche inventariate all'interno di 2 cartelle (anni 1955-1959 e 1960-1986). Circa 786 provini, suddivisi in 14 servizi fotografici, datati tra il 1955 e il 1967, provengono dallo studio del fotografo bolognese Decio Camera¹¹.

Le motivazioni sulla necessità, fin dalle origini del CEIS, di documentare attraverso l'obiettivo fotografico la storia del Centro e le sue attività, sono in parte descritte nell'introduzione all'inventario dell'archivio fotografico¹², in parte sono implicitamente espresse dai "segni" leggibili sulle immagini. Molte fotografie che documentano Rimini nell'immediato dopoguerra e i primi anni di vita del CEIS, recano, ad esempio il timbro del SAH, organizzazione del Soccorso Operaio Svizzero (SOS) che a partire dal 1944 fornì aiuti ai paesi colpiti dalla guerra. Già dal 1944 il SOS era in piena attività nei vari paesi colpiti dalla seconda guerra mondiale e voleva rendere conto alla popolazione svizzera delle molte iniziative umanitarie realizzate con i contributi finanziari di enti e di singoli cittadini. C'era la necessità di documentare lo stato in cui venivano trovate le popolazioni afflitte dalla guerra, attraverso immagini che dovevano accompagnare le relazioni periodiche spedite al SOS, in modo da poter studiare e pianificare le modalità di inter-

¹¹ La presenza di Decio Camera al villaggio fu costante anche per gli stretti legami familiari, avendo sposato Franca Cenni, segretaria del CEIS e cognata dell'architetto Carlo Doglio, collaboratore di Margherita e coordinatore nel 1979 di un progetto sulle scuole estive (R. Mazzanti, *Qualche cosa di Carlo Doglio a Bologna dal 1970 al 1995*, 26 nov. 2014, pubblicato in <https://www.inchiestaonline.it/editoriali/raffaele-mazzanti-qualche-cosa-di-carlo-doglio-a-bologna-dal-1970-al-1995/>, ultimo accesso: 19 aprile 2024 e appunti ms. su foglio sciolto in AMZ, busta non inventariata).

¹² *Archivio fotografico 1946-1994. Inventario*, cit., p. 2.

vento. Le prime fotografie ritraggono i bambini che giocano tra le macerie (Fig. 1). Si pone fin da subito il problema degli orfani, per questo dal Centro sociale, punto di accoglienza per la popolazione, nascerà l'asilo svizzero. Alcune immagini vengono su richiesta spedite alla sede parigina dell'UNESCO, altre vengono pubblicate su quotidiani socialisti, come la testata zurighese «Volksrecht» e il bollettino mensile «Not und Hilfe» dell'OSEO (*Oeuvre Suisse d'Entraide Ouvrière*)¹³. Vengono appositamente inviati dalla Svizzera fotoreporter e corrispondenti militari, come Hans Staub e Hermann Freytag (fotografie del 1946), Werner Bischof (fotografie del 1947), Ernst Koehli (fotografie del 1949), Photopress Zurigo¹⁴ (fotografie dal 1946 al 1954 circa).

Anche molti fotografi italiani furono presenti al CEIS, come Tullio Farabola (fotografie del 1946), Angelo Moretti e Davide Minghini (fotografie dal 1950 al 1980), Poggi Photoreporter e Decio Camera (fotografie dal 1955 al 1967), Calogero Cascio (fotografie del 1966) e Marco Pesaresi (fotografie della fine degli anni '80). La ricca produzione fotografica serviva a conservare memoria delle attività che si svolgevano all'interno e all'esterno delle baracche, anche per poter progettare le attività nel presente, dai lavori manuali alle feste, dai corsi di perfezionamento professionale alle visite di personalità del settore pedagogico-educativo. Infine, l'uso delle immagini per scopi espositivi: già nel 1947 fu organizzata per conto del SOS una mostra itinerante, *Noi aiutiamo*, con fotografie di Werner Bischof¹⁵. In seguito si susseguono a Rimini, nella Sala delle Colonne, due importanti mostre didattiche, la prima nel 1957, in occasione del convegno pedagogico introdotto da Lamberto Borghi, la seconda nel 1976 per i festeggiamenti del Trentennale del CEIS.

¹³ *Articoli sul CEIS, luglio 1946-luglio 1996*, cit.

¹⁴ E. Descoedres, *Au soleil de Rimini. La Centre pédagogique italo-suisse poursuit une bienfaisante et féconde activité*, in «Cooperation», n. 26 (1954). L'articolo contiene alcune immagini del reportage realizzato al CEIS da Photopress Zürich in cui era presente anche Jean Richard Samuel Werner, presidente dell'Associazione «Pro Rimini» (vedi anche AMZ, CEI-0253, da foto 025 a foto 069, serie fotografica che comprende l'immagine di copertina di questa pubblicazione).

¹⁵ La mostra itinerante *So Helfen Wir* di Werner Bischof, insieme ad altre sue immagini scattate in Grecia, Polonia, Ungheria e Germania, mostrava la vita dei bambini del dopoguerra al CEIS, vedi M. Castiglioni et al. (a cura di), *Una scuola una città. Il centro educativo italo-svizzero di Rimini*, Venezia, Marsilio, 1991, p. 47.

1. Un fiore nella città sventrata

*Rimini: distesa di macerie, scheletri di case che tristemente innalzano al cielo i monconi dei loro muri diroccati, giganteschi tubi di ferro contorti e arrugginiti, polvere, pietre e fango. Dappertutto la desolazione delle rovine: sembra quasi una città morta che pietosamente cerchi di far sopravvivere qualche vestigia della sua passata bellezza*¹⁶.

Una relazione dattiloscritta, trovata tra le carte miscellanee del CEIS, testimonia lo stato in cui appare Rimini nei primi mesi del 1946 agli occhi di Margherita e degli operatori dell'équipe svizzera, inviata dal SOS in aiuto alla popolazione colpita dalla guerra¹⁷ (Figg. 2-4). Dal 1° novembre 1943 al 4 gennaio 1945 la città aveva subito 388 bombardamenti aeronavali e, al termine del conflitto, su 50.000 abitanti, 30.000 erano rimasti senza tetto: il 90% degli edifici era stato intaccato¹⁸. Famiglie di dieci-dodici persone erano ridotte a vivere senza acqua, luce o gas nell'unica camera della casa che non fosse stata del tutto diroccata. A dare speranza alla popolazione sono le prime baracche di legno provenienti dalla Svizzera, alcune già montate, intorno alle quali fervono le attività intensissime degli operai. Come dietro ad una macchina da presa, l'autrice della relazione, Mariarosa Cammeo e un secondo cognome non chiaramente leggibile, racconta lo svolgersi di una giornata lavorativa dedicata all'allestimento delle baracche grazie ai materiali giunti dalla Svizzera. Di Mariarosa non si hanno informazioni, probabilmente non fu tra i primi collaboratori di Margherita, otto persone in tutto,

¹⁶ M. Cammeo [Boschamm], *Impressioni sul Giardino di Infanzia Italo-Svizzero di Rimini*, relazione ds., databile a marzo 1946, mese durante il quale vengono montate le prime tre baracche di legno (in AMZ, *Miscellanea*, Relazioni sul CEIS, busta 30).

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ In un rapporto inviato a Zurigo, Margherita Zoebeli descrive la sofferenza degli abitanti di Rimini: *Abbiamo incontrato una popolazione che indossava per lo più vestiti di color kaki o grigioverde fatti con la stoffa delle uniformi militari. La maggior parte della popolazione viveva negli scantinati, in primitivi rifugi tra le macerie oppure ammassata nei pochi edifici risparmiati dalla guerra. I bambini giocavano tra le macerie delle case distrutte, i poveri raccoglievano mattoni e i giovani ballavano il "boogie-woogie". Mercato nero, prostituzione e criminalità dominavano in una città che mancava delle cose più elementari come vestiti, generi alimentari, materiali da costruzione* (CEIS, *Al nostro villaggio*, 1995, p. 5, opuscolo in AMZ, *Scritti e appunti*, Pubblicazioni contenenti interviste, discorsi e scritti di Margherita Zoebeli, busta 12).

appartenenti alla sinistra del movimento operaio¹⁹. I componenti della équipe sono elencati dalla stessa Mariarosa: sono presenti gli operai Alberto Panizzi e Brenno Ludovici; Barbara Seidenfeld, che insieme a Margherita coordina i lavori e risolve le pratiche più difficili; l'architetto Felix Schwarz, impegnato a studiare la disposizione delle baracche; Emmy Mathys, che organizza il lavoro dell'infermeria; Vrenj Thalmann, che si precipita in Comune a consegnare le lunghe liste dei bisognosi; Gretel e Klara (Clara Weber), che si occupano della cucina, della spesa e del riordino del magazzino. *È la vita che ritorna e sembra il principio della fine di un incubo* – scrive Mariarosa – *Dopo cena le visite non mancano. Ragazzi, ragazze, lazzi, storielle, canti, discussioni più o meno politiche, progetti. Di colpo la stanchezza se ne va via, perché Nini il fornaio racconta uno dei suoi divertenti aneddoti militari. Ogni tanto occorre l'interprete, perché il romagnolo è un dialetto molto piacevole per l'udito, ma non altrettanto comprensibile. [...] Ora basta, ragazzi, domattina ci aspetta ancora il lavoro. Chiudo gli occhi e già mi sembra di vedere una nidia di bimbi ridenti che giocano e si rincorrono tra i vialetti ombrosi e fioriti del Giardino di Infanzia. Il villaggio che stava sorgendo dalle macerie appariva loro come "un fiore nella città sventrata"*²⁰.

La storia di Margherita e del suo arrivo a Rimini è raccontata dalle numerose relazioni che il suo archivio custodisce. Negli anni della crisi economica mondiale e, in particolare, della grande crisi industriale dell'orologeria svizzera (1930-1932), diverse organizzazioni operaie si alleano per aiutare i figli dei disoccupati e per istituire scuole per la riqualificazione professionale degli operai in cerca di nuova occupazione. Con queste finalità si costituisce nel 1936 il SOS (Soccorso Operaio Svizzero), il cui campo di intervento presto si allarga a sostegno della lotta al fascismo e al nazismo, creando durante la guerra civile di Spagna una rete di contatti e aiuti ai rifugiati politici, ebrei e non ebrei, e alle famiglie dei perseguitati²¹. Dopo la seconda guerra mondiale, il SOS realizza in vari paesi europei azioni di solidarietà in favore delle popolazioni colpite dagli eventi bellici²². A coordinare l'organizzazione, è Regina Kägi-Fuchsmann, cofondatrice nel 1944

¹⁹ Appunti del 7 gennaio 1946 (in AMZ, *Atti e carteggi relativi al CEIS*, Quaderni di appunti sulla storia del CEIS, 1° quaderno 1946-1947).

²⁰ A. Preziosi, *Un fiore nella città sventrata: il "Centro sociale" di Rimini. Nel villaggio del Soccorso svizzero sorto dalla solidarietà e dal lavoro degli operai, 160 bambini ritrovano la vita*, articolo in «Avanti», 19 agosto 1946 (in AMZ, *Articoli sul CEIS*, luglio 1946-luglio 1996, inv. ZOE 39).

²¹ Sono membri del SOS il Partito Socialista, l'Unione Sindacale Svizzera e diversi gruppi di donne socialiste (*Soccorso operaio e Dono Svizzero*, bozza ds., in AMZ, *Scritti e appunti*, *Bozze di stampa*, busta 12).

²² Le modalità di intervento del SOS sono contenute in un documento ds. del 7 nov. 1944 (in AMZ, *Atti e carteggi relativi al SOS*, anni 1944-1948, busta 13).

del “Dono Svizzero alle vittime della guerra”, che aveva lo scopo di riunire varie opere di solidarietà umana, fra le quali, oltre il SOS, la Caritas e la Croce Rossa Svizzera. Il Dono Svizzero, anche attraverso collette nazionali, dispone di un fondo col quale organizza le proprie azioni²³. Tra queste, la fornitura dell’arredamento per i reparti di medicina e chirurgia dell’Ospedale civile di Rimini. Nella zona di Covignano, viene anche proposto l’allestimento di un ospedale baraccato con attrezzature complete, ma, poiché su questo progetto ci furono delle opposizioni, si optò per la creazione di un “Centro sociale”²⁴. Grazie al contributo iniziale del Dono Svizzero, nel 1945 nasce il progetto per il funzionamento del Centro²⁵. I socialisti Arturo Clari e Gomberto Bordoni, sindaco e vicesindaco di Rimini, si rivolgono ad Antonio Greppi, sindaco di Milano, da tempo in contatto con il SOS, in particolare con Guglielmo Canescivini, deputato socialista del Canton Ticino, per ricevere aiuti a beneficio della popolazione riminese, tragicamente colpita dai numerosi bombardamenti. Conosciuta la situazione drammatica della città, viene organizzato a Rimini, nel giugno del 1945, un incontro tra amministrazione comunale ed una delegazione del SOS guidata da Gabriella Maier, dal segretario della Camera del lavoro di Ginevra e dal redattore dell’«Avanti». Si stabilisce la costruzione di una scuola per l’infanzia e l’organizzazione di un Centro sociale al servizio di bambini e adulti. Per l’elaborazione e l’esecuzione del progetto, il SOS incarica una équipe guidata dall’educatrice zurighese Margherita Zoebeli, che per il Soccorso operaio aveva già prestato aiuto umanitario in Spagna (1937-1938), in Val d’Ossola (1944) e a Saint-Etienne (1945) (Figg. 5-6). Con lettera del 27 ottobre 1945, Gomberto Bordoni formalizza l’invito a Margherita di venire a Rimini per l’organizzazione dei lavori per la costruzione del Centro, chiedendo alle au-

²³ La raccolta fondi per gli istituti che si occupavano dei bambini vittime della guerra avveniva anche attraverso l’emittente radio svizzera e italiana “La catena della Felicità” (Zoebeli Margherita, lettera ds. a R. Hausmann, Rimini 14 marzo 1949, in AMZ, *Atti e carteggi relativi al CEIS*, anni 1949-1953, busta 14).

²⁴ Il Dono Svizzero avrebbe potuto inviare 200 letti e un “ospedalino baraccato” di 32x6,50 metri per la maternità. Le richieste furono discusse in una riunione tra il sindaco Arturo Clari, i rappresentanti del Dono Svizzero, dott. Peneveyre e dott. Strojewki, il rappresentante degli Istituti Ospedalieri e di Ricovero Fernando Cessaroli, i primari Achille Sega e Luigi Silvestrini, e l’ufficiale sanitario Guido Nanni, che chiedeva anche una baracca di 50 letti adibita a reparto per le malattie infettive (relazione ds. del 10 dic. 1945, in AMZ, *Atti e carteggi relativi al CEIS*, anni 1945-1948, busta 14 e *La storia del CEIS*, relazione ds. consegnata al prof. Matteini, dic. 1973, in AMZ, *Miscellanea*, busta 29).

²⁵ *Soccorso operaio e Dono Svizzero*, bozza ds. per progetto di pubblicazione P. Meladini e A. Turchini (a cura di), *Storia illustrata di Rimini e del Riminese*, Città di San Marino, AIEP, 1987 (in AMZ, *Scritti e appunti, Bozze di stampa*, busta 12).

torità alleate di facilitare il suo arrivo in Italia²⁶. Nella lettera Bordini definisce la città “sventurata” e sottolinea la condizione dei bambini che nelle loro case mancano di indumenti e pane²⁷. Margherita giunge a Rimini il 17 dicembre 1945, dopo un viaggio estenuante in treno e poi in pullman, durato più di due giorni, per raggiungere Bologna; dal capoluogo emiliano, viene accompagnata da un dirigente delle cooperative emiliane, in automobile, fino a Rimini, così come racconta in una intervista con Raffaele Laporta²⁸. Nel suo bagaglio personale, oltre a cibo e vestiario, anche una trentina di libri, da favole per ragazzi a testi sull’insegnamento della musica, in particolare sulla costruzione e sull’uso del flauto dolce, testi per l’apprendimento di lavori manuali, come piegare la carta o costruire giocattoli di legno, manuali sul gioco all’aperto, ma anche testi di psicoanalisi²⁹. Durante la costruzione delle baracche, nei primi mesi invernali, Margherita fu ospite della famiglia Bordini, mentre l’architetto Felix Schwarz e Alberto Panizzi, che facevano parte della équipe, furono ospiti di Don Giovanni Borghesi di Santa Rita³⁰.

Il progetto del Centro sociale, già elaborato in Svizzera da Schwarz e da Margherita tra l’estate e dicembre 1945, era connotato dai caratteri peculiari dell’utopia socialista. Prevedeva la formazione di un villaggio di 13 baracche, con spazi individuali e collettivi sia all’interno che all’esterno di esse, per favorire la creazione di un ambiente educativo anti-autoritario e democratico. Con richiesta telegrafica inviata alla Soprintendenza alle antichità di Bologna, si chiedeva l’autorizzazione a collocare le baracche sul terreno attiguo ai resti dell’Anfiteatro Romano, in un’area completamente

²⁶ G. Bordini, lettera ds. a Margherita Zoebeli, Rimini, 27 ott. 1945, prot. n. 12592 (in AMZ, *Atti e carteggi relativi al CEIS*, anni 1945-1948, busta 14).

²⁷ G. Bordini, lettera a Margherita Zoebeli cit. e relazione tecnica allegata a Bordini Gomberto, lettera ds. a Gabriella Maier, Rimini, 4 dic. 1945 (in AMZ, *Atti e carteggi relativi al CEIS*, anni 1945-1948, busta 14). Dalla relazione tecnica si evince che sull’area dell’ex Caserma Castelfidardo, in parte coperta dalle macerie, tutto l’impianto del gas era andato distrutto e che non c’era disponibilità di energia elettrica. Con difficoltà si sarebbe potuto trovare il materiale per distribuire la luce e l’acqua nelle singole baracche. Solo due mesi dopo, il 1° feb. 1946, l’amministrazione comunale delibera lo stanziamento di lire 2.980.000 per la sistemazione dell’asilo baraccato, dalla recinzione dell’area ai servizi idrici, di fognatura e di illuminazione elettrica, ai lavori di giardinaggio (in AMZ, *Appunti per cronologia del CEIS*, busta *Materiali sciolti*, non inventariata).

²⁸ *Colloquio tra Margherita Zoebeli e Raffaele Laporta*, in Castiglioni et al. (a cura di), *Una scuola una città*, cit., pp. 11-46.

²⁹ Distinta del contenuto del bagaglio di Margherita Zoebeli, ds., Zurigo, 12 dic. 1945 (in AMZ, *Corrispondenza. Appendici*, busta 7).

³⁰ Trascrizione ms. dell’intervista a F. Schwarz, realizzata da H. Dubach a Zurigo il 19/03/2002 (in AMZ, *Carte diverse*, busta 21), pubblicata in E. Dubach et al. (a cura di), *Lo spazio che educa*, cit., pp. 29-48.

sconvolta dalla guerra³¹. L'amministrazione comunale provvede ai lavori di sgombero delle macerie e agli allacciamenti necessari al funzionamento delle baracche "Keilverschluss"³², il SOS e il Dono Svizzero forniscono i materiali di costruzione. Gli elementi delle baracche, una volta giunti in ferrovia, dovevano essere sorvegliati, altrimenti ogni cosa sarebbe sparita immediatamente. *Tutti avevano una estrema necessità di tutto!* – racconta Schwarz in una intervista del 2002³³. La mattina del 6 gennaio 1946 il materiale giunse alla stazione di Rimini nel vagone n. 7471242, il primo di trenta carri ferroviari che, tra il 6 gennaio e l'11 aprile 1946, porteranno dalla Svizzera 2.753 quintali di beni di prima necessità e materiali da costruzione³⁴. Gli elementi furono scaricati nel chiostro della Chiesa di Santa Rita. *Ma mancavano i chiodi* – ricorda Schwarz – *Li abbiamo chiesti agli inglesi, forse armate di occupazione, ci hanno trattati malissimo... Esisteva a Viserba un grandissimo campo di prigionieri tedeschi, forse erano 50.000. Di sorveglianza c'erano inglesi e polacchi. Naturalmente c'era pure il mercato nero a Rimini. Prima avevamo tentato di avere i chiodi sul mercato nero, ma non era possibile. Gli inglesi ci trattavano e si comportavano malissimo. Ogni tanto ci serviva un veicolo motorizzato, ma la fatica di reperirlo! I riminesi avevano poca voce in capitolo di fronte alle forze di occupazione. Gli americani erano a Cattolica. [...] Era molto difficile ricevere materiale dalla Svizzera. Avevamo un minimo di attrezzi. Non c'erano sega, trapano elettrici³⁵. Malgrado le difficoltà, il montaggio della prima baracca ebbe inizio il 28 gennaio 1946. Il gran terreno deserto che ci è stato messo a disposizione per la costruzione – scrive Schwarz – pieno di rovine e di buchi provocati dalle bombe, seminato da carri armati e da mucchi di granate non scoppiate, ha distrutto la nostra illusione di trovare sul terreno qualche albero, un po' di verde. I lavori di preparazione per le 13 baracche durarono due mesi, mancavano le condutture dell'acqua³⁶. E, riferendosi al giorno dell'inaugurazione del villaggio, avvenuta il 1° maggio 1946, continuava: *Il Vescovo presente ha**

³¹ Appunti per cronologia del CEIS, ms. (in AMZ, busta *Materiali sciolti*, non inventariata).

³² Il termine riferito alle baracche militari compare in AMZ, *Atti e carteggi relativi al CEIS*, Quaderni di appunti sulla storia del CEIS. 1945-1950, busta 18, 1° Quaderno 1946-1947.

³³ Trascrizione ms. dell'intervista all'architetto Felix Schwarz, cit.

³⁴ Il 6 gennaio ci fu anche l'incontro fra le due delegazioni, quella riminese e quella zurighese, in cui l'architetto Schwarz illustrava il progetto spaziale per la collocazione delle baracche (Appunti per cronologia del CEIS, ms., in AMZ, busta *Materiali sciolti*, non inventariata).

³⁵ Trascrizione ms. dell'intervista all'architetto Felix Schwarz, cit.

³⁶ F. Schwarz, *La solidarietà dei lavoratori con i lavoratori*, ds., 1947 (in AMZ, *Atti e carteggi relativi al CEIS*, anni 1945-1948, busta 14).

manifestato l'opinione dicendo che non si trattava di un dono svizzero ma di un regalo dello spirito santo e noi altrettanto modestamente eravamo dell'opinione che lo spirito santo si manifestava molto chiaramente nelle nostre gambe stanche³⁷. Nel settembre dello stesso anno le baracche vennero verniciate e coperte dai tetti, grazie alla donazione di 10.000 tegole da parte dell'UNRRA³⁸. Lo scopo del Centro appena costruito doveva essere quello di introdurre in un Giardino d'infanzia per bimbi da 3 a 6 anni i principi di una educazione democratica, in un paese in cui i metodi dell'italiana Maria Montessori erano completamente sconosciuti. A questa finalità si aggiungeva quella di orientamento culturale del Centro, ottenibile attraverso il funzionamento di una biblioteca (Figg. 7-8) e l'organizzazione di mostre e conferenze³⁹.

Il Centro sociale si occupa inizialmente della distribuzione alla popolazione di oggetti e attrezzature donate dal SOS e dal Dono Svizzero, soprattutto coperte, viveri, vestiario, stoviglie, suppellettili, offrendo anche la disponibilità di docce pubbliche⁴⁰. Le docce popolari erano aperte ogni venerdì, sabato e domenica, fornivano acqua calda al costo di 40 lire ed erano aperte agli operai e ai giovani studenti⁴¹.

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ "United Nations Relief and Rehabilitation Administration" (UNRRA), associazione internazionale istituita il 9 novembre 1943, con sede a Washington, che aveva lo scopo di assistere economicamente e civilmente i Paesi gravemente danneggiati dalla guerra.

³⁹ La biblioteca era fornita di opere di psicologia e pedagogia consultabili anche da insegnanti esterni (*Giardino d'infanzia italo-svizzero*, relazione ds., 1° mar. 1949, in AMZ, *Atti e carteggi relativi al CEIS*, anni 1949-1953, busta 14) ed elenco alfabetico per autore di 260 libri per l'infanzia e per l'adolescenza (in AMZ, *Atti e carteggi relativi al CEIS*, Documentazione sulle SEPEG, 1947-1948, busta 18). Per l'aggiornamento della biblioteca del CEIS cfr. Zoebeli Margherita, *Biblioteca, nuovi acquisti feb. 1972*, elenco ms. (in AMZ, *Atti e carteggi relativi al CEIS*, Indicazioni bibliografiche per lo studio del CEIS e bibliografie varie, busta 19).

⁴⁰ Solo le 6 baracche militari richieste all'esercito erano costate 175.399 franchi, cifra messa a disposizione del Dono Svizzero, 73.000 franchi per l'arredamento interno, letti, lavabi, cucina, oltre 30.000 franchi per generi alimentari a lunga conservazione (latte in polvere, zuppe in scatola, cioccolata), ma anche posate, piatti, bicchieri, cesti, stipendio e assicurazione del personale per sei mesi per un totale di 363.439 franchi. Vengono stanziati in tutto 470.000 franchi (preventivi di spesa del Dono Svizzero, documenti ds. datati Berna, 20, 27-28-29 dic. 1945, in AMZ, *Atti e carteggi relativi al CEIS*, anni 1945-1948, busta 14).

⁴¹ La doccia disponeva di otto cabine separate e di una doccia collettiva. Non era stato possibile emettere dei buoni gratuiti per i meno abbienti poiché le 40 lire bastavano appena a coprire le spese del carbone, della legna e del personale addetto alle docce stesse (*Relazione sull'attività del Centro sociale italo-svizzero di Rimini durante l'inverno 1946-*

A documentare lo stato di miseria delle famiglie riminesi colpite dalla guerra sono le relazioni scritte per il SOS dai delegati svizzeri, che attraverso inchieste e questionari compilati a seguito di visite a domicilio, fornivano i nominativi dei più bisognosi. Tra queste relazioni, una toccante descrizione scritta in tedesco da un assistente svizzero è intitolata *I primi due giorni a Rimini*⁴². Il documento, non firmato, è datato 9 marzo 1946, poco più di due mesi dopo l'arrivo di Margherita a Rimini. Era una domenica mattina importante, racconta il delegato svizzero, perché caratterizzata dall'arrivo dei mobili delle baracche, soprattutto dei letti in sostituzione dei pagliericci. *Ognuno* – riporta nella sua relazione – *aspettava con ansia la sera in cui avremmo potuto dormire in veri letti*. Descrive lo scenario di fronte al quale si trova una volta giunto a Rimini: *Intorno a me non vedevo una casa intera. Per quanto ho potuto vedere nient'altro che macerie, rovine e detriti. Come deve essere stato terribile ciò che ha preceduto un tale scompiglio. Non posso immaginarlo. Quante persone sono rimaste senza niente da questa terribile guerra, quante persone hanno perso la vita, quanti bambini sono diventati orfani!* Iniziava per lui un duro lavoro, quello della visita all'interno delle case; quel giorno sarebbe entrato in tre abitazioni. Nella prima casa viveva una donna piccola e ben vestita, disposta a rispondere alle sue domande. Nella cucina, in un angolo della stanza c'era una piccola stufa; unici arredi erano una panca, una sedia rotta e un tavolo su cui erano stati ammassati tutti gli averi della famiglia: qualche tazza, qualche piatto, una padella e delle lattine. Nel piano superiore erano disposti due letti di ferro per nonna, mamma e due bambini. I due bambini lo guardavano con occhi affamati, bevevano un filo di zuppa da una ciotola che era ormai quasi vuota. *La donna* – scrive l'assistente – *mi ha detto, come per scusarsi: non è stato sempre così! Povera donna, sono felice di credere che un tempo vivessi diversamente!* Nella seconda casa abitava una famiglia composta da 9 persone, 6 bambini, il più piccolo di soli tre mesi, nonna e mamma. Insieme avevano 2 tazze, 3 piatti e 3 cucchiaini. *Non mi chiedevo più come facessero, perché ora so che ci sono molte di queste famiglie* – affermava al termine della sua seconda visita. Nella terza casa giaceva su un letto una giovane ragazza malata, probabilmente di tubercolosi. Si leggeva sul volto una grande tristezza. Nella stanza l'acqua scorreva lungo le pareti, si raccoglieva sul pavimento, perdendosi in un buco. *Non ho mai affrontato una tale miseria e ho dovuto trattenermi dal piangere*. L'assistente svizzero concludeva così la sua drammatica relazione. Le testimonianze scritte si affiancano alle immagini fotografiche conservate negli album e nei raccoglitori dell'archivio del CEIS,

47, in AMZ, *Atti e carteggi relativi al CEIS*, anni 1945-1948, busta 14).

⁴² *Die ersten zwei Tage in Rimini*, 9 mar. 1946, relazione ds. di un assistente della équipe del SOS (in AMZ, *Atti e carteggi relativi al CEIS*, anni 1945-1948, busta 14).

che ritraggono case quasi completamente distrutte (Fig. 9); quello che era rimasto al loro interno, senza queste relazioni, si sarebbe solo potuto immaginare⁴³.

Le richieste di soccorso venivano fatte, a seguito delle visite domiciliari, a favore di bambini di famiglie bisognose o rimasti orfani, da anziani, dal personale e dagli operai sinistrati del Centro addetti alla costruzione del vil-

⁴³ Le relazioni o “inchieste dirette” basate su visite domiciliari servivano a stabilire i casi più urgenti da assistere, prendendo in considerazione le condizioni economiche, sanitarie e morali. Alcune di queste risultano edite, come il rapporto pubblicato sul Bollettino «Not und Hilfe», redatto nei primi mesi del 1947 e intitolato *Il servizio sociale. Dal Centro cerchiamo di alleviare la miseria riminese*. Il racconto è in tedesco, scritto da un'operatrice della équipe svizzera che si trova nel centro storico di Rimini. *La strada è buia e bagnata. Cade una pioggia sottile. Con le nostre biciclette ci facciamo strada con cura tra buche e pozzanghere. Il Corso Augusto, la via principale di Rimini - chiamata probabilmente in memoria di Cesare - è piena di gente. Che ci fanno tutti qui alle 2 del pomeriggio? No, non vanno a lavorare. Queste persone vivono qui, incontrano i loro compagni, discutono, cantano, a volte litigano: sono per strada quasi tutto il giorno. Per la maggior parte di loro la casa, l'appartamento, non è un rifugio. Entriamo in una grande casa buia del Corso. Le casse di cartone sulle porte e il bucato steso sul filo dimostrano che la gente vive qui. C'è una corrente d'aria attraverso i fori della finestra, c'è odore di umidità - sto congelando. Su gradini rotti e logori saliamo all'ultimo piano. Il soffitto sopra di me è a pezzi. Le poche tegole del tetto si intravedono attraverso la rete di paglia. Il sacco che sostituisce la tenda e il vetro della finestra lascia passare solo poca luce. La voce di una donna anziana risuona dalla semioscurità. Spinge la tenda da una parte. L'unico mobile al centro della stanza è un letto di ferro. C'è un grosso buco nel soffitto. Il letto è ancora più o meno integro. La donna dorme su un materasso scuro, con solo una coperta di cotone, nella stanza non riscaldata, con un vento freddo invernale che soffia attraverso le finestre senza vetri. Come e di cosa vivono queste persone? La donna è una decoratrice di fiori. Si ritiene fortunata a guadagnare ogni tanto, anche se poco. Quanto è felice per la zuppa di miglio e farina di piselli in scatola. Mi ringrazia in modo circostanziato e umile. [...] Nella casa accanto due donne sono sedute intorno a rade braci e si riscaldano. Dicono: sette persone in casa e nessuno che guadagna un centesimo. Entra un figlio. Potrebbe avere vent'anni. La madre lo prende teneramente sottobraccio e dice con le lacrime agli occhi: “Era con i partigiani, i tedeschi lo hanno scoperto e volevano prenderlo. Gli amici ci hanno avvertito in modo che potessimo scappare in tempo. Quando siamo tornati a casa, abbiamo trovato tutto distrutto e bruciato”. Sconsolata tornai a casa, ma non ero contenta quando varcai il cancello del nostro Centro, quando passai davanti all'aula magna e vedevo attraverso le finestre le tante donne lavoratrici, che imparano con noi, a fare calde pantofole e maglioni per le loro famiglie. Una divertente canzone suona dalla Casina dei bambini. C'è vita ovunque: con il falegname in officina, con la lavandaia canterina in lavanderia, in ufficio, dove le macchine da scrivere tintinnano e tante persone aspettano informazioni. Molto prima del tempo, il punto di distribuzione è pesantemente assediato. E poi c'è l'asilo, il nostro Giardino d'infanzia dove posso lavorare! (Rimini. Eine Schöpfung im Geiste Pestalozzis, pp. 25-27, estr. da «Not und Hilfe», n. 9-10, apr.-mag. 1947, in AMZ, busta 19).*

laggio, dalle vedove e dalle famiglie numerose di ferrovieri sinistrati, dagli ammalati di tubercolosi, dai disoccupati, da istituzioni private, civili e religiose. Si richiedevano viveri, mobili, vestiti, biancheria, scarpe, stoviglie, coperte di lana, attrezzi di lavoro per muratori e per operai metallurgici. Le richieste venivano valutate da un'apposita commissione costituita dal medico scolastico della città, da un assistente sociale, dal medico del Centro assistenziale, dall'Ambulatorio antitubercolare e dal Dispensario di igiene sociale e assistenza per la tubercolosi rappresentato dal dott. Iorio, da membri del Comitato di Liberazione, dall'ECA (Ente Comunale di Assistenza), dalla Commissione interna delle officine ferroviarie, dalla Commissione dell'aiuto invernale del Comune di Rimini, dal Patronato scolastico di Rimini per le famiglie numerose, dal Consiglio amministrativo provvisorio del Giardino d'infanzia, dai parroci e dalla stessa équipe svizzera. Alle famiglie rimaste quasi senza nulla veniva consegnato il "pacco dei mobili", un unico contenitore comprendente due letti con materassini, un armadietto, quattro sgabelli, un tavolo, due pentole, quattro piatti, qualche posata⁴⁴. Tra maggio 1946 e maggio 1948 vengono assistite 1.912 famiglie e 64 istituzioni⁴⁵. Furono distribuiti 954 pacchi di vestiario, 565 pacchi con arredi di cucina e casa, 800 coperte di lana, 50 casse con mobilio completo per montare altrettante camere e cucine; una notevole quantità di generi alimentari, medicinali e ricostituenti.

L'attività assistenziale di emergenza continua nell'inverno del 1946, quando un'alluvione allaga i vari sobborghi della città e la fascia del litorale, lungo la via Tripoli, dove aiuti e viveri vengono portati con barche a remi⁴⁶ (Fig. 10). Il rapporto organico con la città e il territorio si intensifica con l'avvio

⁴⁴ L'artefice della "camera che stava in una grossa valigia" fu un ebreo sfuggito ai nazisti, così come riportato in T. De Luigi, *Quando la generosità si veste di senso pratico*, in «Chiamami Città», 20 marzo-2 aprile 1995 (in AMZ, Raccoglitore *Articoli sul CEIS*, lug. 1946-lug. 1996).

⁴⁵ *Iniziativa assistenziali svolte dal Centro Assistenziale nel Giardino d'infanzia italo-svizzero di Rimini dal maggio 1946 al maggio 1948*, ds. (in AMZ, *Miscellanea*, busta 30).

⁴⁶ M. Zoebeli, *Il Centro educativo Italo-svizzero (CEIS) di Rimini*, bozza ds. (in AMZ, *Scritti e appunti. Bozze di stampa*, busta 12). La situazione viene descritta anche in una relazione: *L'inverno ha portato molte prove per i Riminesi e per la nostra squadra. In primo luogo, una mareggiata ha causato una vera e propria catastrofe da inondazione. Per due giorni l'acqua si è alzata di un metro e mezzo nelle case. Si dovettero preparare frettolosamente zuppe per i senzatetto e gli affamati. Durante le vacanze di Natale, il Centro ha allestito anche una mensa per i poveri, gestita da una donna svizzera. Si dice che lì la minestra sia particolarmente buona. 150 riminesi sono contenti di essere sfamati lì ogni giorno. Quello che doveva essere una misura urgente temporanea è diventato un "aiuto invernale" della durata di diversi mesi (Rimini. Eine Schöpfung im Geiste Pestalozzis*, p. 27, estr. da «Not und Hilfe», n. 9-10, apr.-mag. 1947, in AMZ, busta 19).

di laboratori per le donne, che si tenevano nel Centro, come corsi di maglieria e cucito, confezione di vestiti, pantofole, cinture, borse, giocattoli, tenuti da insegnanti svizzere e con i materiali offerti dal SOS e dal Dono Svizzero⁴⁷.

Con delibera del 17 aprile 1946 il Comune di Rimini approva lo statuto del Giardino d'infanzia Italo-svizzero intitolato a Remo Bordoni, figlio di Gomberto Bordoni caduto nella guerra di liberazione, promuovendone il riconoscimento giuridico come ente morale; il 23 aprile viene nominato il Comitato amministrativo provvisorio⁴⁸. Nell'asilo svizzero, che sorgeva anche in sostituzione dell'asilo comunale Baldini, gravemente danneggiato dai bombardamenti, vennero accolti da subito 150 bambini inseriti nella scuola materna e una ventina di orfani ospitati nella baracca chiamata "Casa dei bambini"⁴⁹. Il Centro, che dal 1956 assumerà il nome di Centro Educativo Italo-Svizzero (CEIS), nasceva come istituzione privata con funzione pubblica, profondamente legata all'amministrazione comunale, a cominciare dal Consiglio di amministrazione, nominato dal Comune.

2. Tra carte e immagini: un caso esemplare di scuola attiva

L'attuazione di una scuola attiva, che cioè valga a suscitare attività spontanea attraverso la legge del bisogno, è possibile

⁴⁷ Furono avviati laboratori frequentati soprattutto dalle mamme dei bambini iscritti alla scuola materna, ma aperti alle donne della città. Oltre a fornire oggetti di prima necessità, i laboratori erano finalizzati ad offrire occasioni di vita di gruppo e a creare un clima di comunicazione e di collaborazione. M. Zoebeli, *Il Centro educativo Italo-svizzero (CEIS) di Rimini*, bozza ds. (in AMZ, *Scritti e appunti. Bozze di stampa*, busta 12).

⁴⁸ Estratto del registro delle deliberazioni della Giunta Comunale, sedute del 17 e del 23 aprile 1946.

⁴⁹ Qualche anno più tardi, nel 1949, le baracche di legno ad uso scolastico si dimostravano ancora idonee, mentre quelle adibite ad abitazione degli orfani, la Casa dei bambini o Casina, non lo erano più, a causa del clima marino ventoso e umido, alla mancanza di spazi per i bambini cresciuti in stanze diventate piccole e per la mancanza di sale e laboratori per lavori manuali e di servizi igienici. Margherita Zoebeli si rivolge a Giuseppe Saragat, allora vice presidente del Consiglio dei ministri per la richiesta di finanziamenti per la costruzione di un orfanotrofio in muratura (Zoebeli Margherita, Lettera ds. a Giuseppe Saragat, Rimini, 23 mar. 1949, in AMZ, *Atti e carteggi relativi al CEIS*, anni 1949-1953, busta 14). Nella lettera sono indicati i nomi di alcuni benefattori, in ambito americano il maestro Arturo Toscanini, il sindacalista Luigi Antonini e la "Locale 89", in ambito italiano Adriano Olivetti (ing. C. Olivetti & c., lettera ds. al Giardino d'infanzia italo-svizzero, Ivrea, 21 gennaio 1949, in AMZ, *Atti e carteggi relativi al CEIS*, anni 1949-1953, busta 14). Nel maggio 1952 viene inaugurata la nuova Casa dei ragazzi costruita in muratura.

indipendentemente dalle ideologie. La scuola attiva o quella che così si chiama “La scuola nuova” è realizzata da laici, da cattolici, da protestanti, da atei⁵⁰.

Il settore in cui si manifestarono da subito le conseguenze delle privazioni della guerra fu quello dell'infanzia. La denutrizione, la mancanza di vestiario e soprattutto il non aver potuto beneficiare di alcuna forma educativa, avevano fatto dell'infanzia uno dei problemi più toccanti e urgenti da risolvere. Dopo il primo anno di vita del Giardino d'infanzia come scuola materna, sorse la necessità di creare una scuola elementare che fosse la continuazione dei metodi di insegnamento usati e permettesse agli orfani, che vivevano permanentemente al Centro, e agli esterni che frequentavano l'asilo, una continuità educativa⁵¹.

L'album *Giardino d'infanzia* del fotoreporter zurighese Ernst Koehli, documenta gli ambienti esterni ed interni alle aule nei primi anni di vita dell'Asilo svizzero (Fig. 11). L'ambiente esterno doveva avere una precisa funzione educativa. *Amiamo dire Ambiente Educativo* – scrive Margherita – *Molti alberi sono stati piantati subito dopo la costruzione delle baracche. Le piante fanno vivere agli alunni le 4 stagioni dell'anno. Non solo, l'osservazione dell'esplosione primaverile di gemme, foglie, fiori suscitano nei bambini, ma anche negli adulti, uno stato d'animo di meraviglia⁵².* L'osservazione della natura, dai colori alle forme delle piante, doveva suscitare curiosità e desiderio di scoperta. Contemporaneamente all'osservazione nasceva nei bambini il sentimento di rispetto e amore per la natura. Le aule erano collegate fra loro da vialetti: l'aula non doveva essere isolata nel suo spazio, ma comunicare con l'esterno, con la natura, dove i bambini possono giocare, correre, saltare, in attività organizzate o libere oppure possono svolgere lavori, come il giardinaggio. Il giardino, ricco di piante e spazi diversificati, rappresentava una risorsa preziosa per le attività motorie sia organizzate che libere, in tutte le stagioni, durante o fuori l'orario scolastico. L'attrezzatura esterna per i giochi all'aperto comprendeva la torretta, l'altalena, la spalliera, la giostra, la rete, la fune. Le attività collettive si svolge-

⁵⁰ W. Tommolini, *Note sulla scuola attiva*, relazione ds. presentata alla XI giornata SEPEG, 14 maggio 1947 (in AMZ, *Atti e carteggi relativi al CEIS*, Documentazione sulle SEPEG, 1947-1948, busta 18).

⁵¹ Nel settembre del 1947, con l'autorizzazione del Provveditorato agli Studi della Provincia di Forlì, venne aperta la annessa Scuola Elementare privata. Nel 1952 fu richiesta dal Consiglio di amministrazione del Giardino d'infanzia italo-svizzero la parifica alla Scuola Elementare a differenziazione didattica e funzionante come Scuola all'aperto (Lettera all'on. Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione generale Scuole Elementari, 17 ott. 1952).

⁵² *Archivio fotografico 1946-1994. Inventario*, cit., pp. 15-16.

vano quasi sempre in cerchio: darsi la mano in cerchio significava costruire un contesto rassicurante, capace di trattenere l'aggressività di alcuni e liberarne la timidezza di altri.

L'attrezzatura interna alle aule comprendeva l'angolo della bambola (racchiuso da una staccionata in compensato, con bambola, culla, tappeto, cuscino, cucina e pentolini), l'angolo della fiaba (con sedili a cassetina, strumenti musicali e cerchi), l'angolo del libro e del disegno (con sedie, mensola per libri illustrati, fogli, matite), l'angolo degli animali (con casina degli animali di legno, creta e stoffa), la bancarella (con stoffe in barattolini, soldi di metallo, carta colorata, bilancia, pesi), l'angolo della maestra (con tavolo, sedia, armadio o scaffale), l'angolo della pittura e della creta (con una lavagna grande e un cavalletto per l'acquerello, bicchieri con pennelli, gessi colorati, grembiuli, mensoline per asciugare la creta, plastilina), l'angolo delle costruzioni (con cubetti, mattoni colorati, meccano, bastoncini colorati), l'angolo del lavoro (con telai di cartone e legno, fili di rafia, lana, stoffa, carta colorata, stampi con patate, perline colorate, fili, scatole di fiammiferi, carriele) e un armadio con attrezzi per il giardinaggio⁵³. L'arredamento doveva essere in parte mobile per poter servire, con diverse disposizioni, alle attività in comune (racconto o conversazione) o libere, sia individuali che di gruppo; i bambini stessi dovevano poter spostare sedioline e tavoli⁵⁴. L'asilo e la Casa dei bambini si presentavano proprio come una "casa dei nani"⁵⁵. Anche attraverso la disposizione dei mobili, la maestra poteva suddividere i bimbi in piccoli gruppi: all'interno della stessa aula, un gruppo disegnava, un altro giocava con la bambola, un terzo modellava con la plastilina, un altro ancora colorava con gli acquerelli, un altro costruiva una casa mentre altri bimbi si divertivano con un libro. Dopo una conversazione fra maestra e alunni su un argomento di interesse comune, l'alunno veniva

⁵³ *Attrezzatura delle aule*, ds., [s.d.] (in AMZ, *Miscellanea*, busta 28).

⁵⁴ *La ricerca di nuove forme pedagogiche fatte dalla Direttrice, a contatto col Centro Pedagogico di Milano che fin dall'inizio si interessò alla Nuova Scuola è in piena e felice attuazione. La scuola bandisce ogni rigidità e porta all'arredamento stesso un radicale cambiamento che contribuisce a formare un ambiente nuovo. L'abolizione della cattedra, i tavolini in sostituzione dei banchi, formano di per sé un cambiamento non lieve. Si tiene conto della possibilità dell'autoistruzione dello scolaro e lo si conduce a individualizzare il lavoro scolastico e a intraprendere spontaneamente delle indagini. La scuola ha carattere di scuola all'aperto e il bimbo porta la scuola nella vita e la vita si riversa nella scuola con un'inesauribile fonte di indagini, di osservazioni, di cognizioni [...]. (Il giardino d'Infanzia Italo-Svizzero: storia e attività, relazione ds. di un'insegnante, 1950, in AMZ, *Atti e carteggi relativi al CEIS*, anni 1949-1953, busta 14).*

⁵⁵ M. Zoebeli, *Questioni tecniche concernenti la direzione delle case d'infanzia*, relazione ds. per la X giornata SEPEG, 13 maggio 1947 (in AMZ, *Atti e carteggi relativi al CEIS*, Documentazione sulle SEPEG, 1947-1948, busta 18).

lasciato libero di esprimersi in lavori manuali. La maestra si trovava in mezzo ai suoi allievi, osservandoli e aiutandoli dove ci fosse bisogno: la cattedra non esisteva. La nuova disposizione di arredi e materiali, la totale mancanza della cattedra e la dislocazione spaziale dei tavolini, provocarono un senso di smarrimento nelle prime maestre del CEIS, come testimonia Anna Arlotti in una relazione del 22 maggio 1947, appena tornata ad insegnare dopo la tragica esperienza della guerra. Entrata nell'aula dice di trovarsi disorientata: *L'aula spaziosa, luminosa, era confortante; mi si presentava come una deliziosa casa pronta ad accogliere minuscoli ospiti e i tavolinetti, le seggioline, i piccoli mobili erano i più adatti per completare un insieme così grazioso. Ma, alla maestra, nessuno aveva pensato? Vi era un tavolo fisso ad una parete, ma relegato in un angolo che quasi pareva chiedere scusa di trovarsi lì. Il nuovo ambiente, il nuovo arredamento erano senza dubbio la ragione per cui non potevo iniziare la mia opera con la consueta serenità. [...] La direttrice, la sig.na Zoebeli, pur lasciandomi libera nel mio metodo di insegnamento, amichevolmente e con pazienza, bisogna che lo riconosca, mi fece notare che il nuovo ambiente mi poteva anzi suggerire cose nuove per la scuola. [...] Un nuovo orientamento, una nuova scuola, ecco il problema da risolvere*⁵⁶.

Nella scuola attiva i ragazzi partecipano alla vita della casa: non solo l'insegnante, anche la cuoca, la bidella, il giardiniere dovevano cercare di avvicinarsi al bambino. Il processo del lavoro, come apparecchiare i tavoli nel refettorio, veniva suddiviso minuziosamente in piccoli compiti, dando una piccola parte al bambino. Il lavoro, secondo Margherita, non doveva essere considerato una attività produttiva, ma un mezzo utile allo sviluppo del bambino⁵⁷. Modellaggio, ritaglio, tessitura, decorazioni, vetrate, costruzione del presepe natalizio, preparazione delle maschere di carnevale erano attività praticate fin dalla scuola materna. Oltre all'abilità manuale si sviluppava nel bambino la capacità di progettazione, la gioia di poter realizzare un oggetto⁵⁸. Il lavoro manuale, spiegava Pierre Naville nella prima SEPEG riminese del

⁵⁶ A. Arlotti, *Il lavoro e il gioco nella mia scuola*, relazione ds., Rimini 22 mag. 1947 (in AMZ, *Atti e carteggi relativi al CEIS*, anni 1945-1948, busta 14).

⁵⁷ Zoebeli, *Questioni tecniche concernenti la direzione delle case d'infanzia*, cit.

⁵⁸ *L'attività intellettuale viene alternata col lavoro manuale che viene diviso in gruppi che soddisfano le naturali disposizioni del bimbo: gruppo di disegno, di falegnameria, di cucito, di modellaggio, di giardinaggio. Il tempo dedicato al lavoro manuale costituisce un elemento prezioso per la formazione morale, sociale, estetica dell'allievo e offre la possibilità di conoscere la sua personalità.* I lavori manuali venivano esposti in mostre, come quelle tenute a Napoli, Firenze, Rimini, Zurigo e in Egitto (*Il giardino d'Infanzia Italo-Svizzero: storia e attività*, relazione ds. di un'insegnante, 1950, in AMZ, *Atti e carteggi relativi al CEIS*, anni 1949-1953, busta 14).

1947, non ha come finalità una preparazione professionale, ma lo sviluppo dell'attività sensoriale ed intellettuale⁵⁹.

3. Dentro le immagini storie di persone

Si faccia che educatori ed alunni imparino a conoscersi ed amarsi con scambi di notizie, di lavori, d'idee, al di sopra di ogni barriera geografica e politica, e aprano le porte della scuola ad ogni iniziativa europea ed universale che miri all'affratellamento, al ripudio di ogni forma di violenza, al progresso materiale e morale dei popoli: alla pace⁶⁰.

Sfogliando gli album fotografici, le immagini che si susseguono cronologicamente mostrano eventi, cerimonie ufficiali, situazioni quotidiane all'interno e all'esterno delle baracche, con personaggi ritratti noti e meno noti. Tra i personaggi meno conosciuti, ma che appare in un'immagine simbolo della nascita del Centro, è l'operaio anarchico Brenno Ludovici, ritratto in una fotografia del 1946 sul tetto di una baracca in costruzione (Fig. 12). Insieme ad Alberto Panizzi, manovale zurighese di origine italiana, contribuì all'operato del SOS, come dimostrano le immagini che lo ritraggono al lavoro. Mentre di Brenno si hanno pochissime informazioni, di Alberto sappiamo che nel 1948 lasciò Rimini insieme alla famiglia e, in quanto rappresentante del Dono Svizzero, lavorò presso il villaggio per bambini Pestalozzi di Trogen, fino ad assumere l'esperienza tale da essere nominato, da Regina Kägi e Paul Wieser, direttore della Casa Solidarietà di Cavigliano, casa vacanze che gestì dal 1950 al 1975⁶¹.

Tra le insegnanti attive nei primissimi mesi di vita del villaggio, in posa insieme ai bambini, è Vrenj Thalmann (Fig. 13), svizzera, che insieme a Maria Teresa Ferri⁶² fu la prima operatrice alla quale, da marzo 1946 ad ago-

⁵⁹ P. Naville, *Ruolo del lavoro manuale nell'educazione*, relazione ds. per la VII giornata SEPEG, 10 maggio 1947 (in AMZ, *Atti e carteggi relativi al CEIS*, Documentazione sulle SEPEG, 1947-1948, busta 18).

⁶⁰ *Raccomandazione finale dei partecipanti. A tutti gli uomini della scuola d'Italia (su proposta del prof. Visalberghi)*, relazione ds. della X giornata SEPEG, 13 maggio 1947 (in AMZ, *Atti e carteggi relativi al CEIS*, Documentazione sulle SEPEG, 1947-1948, busta 18).

⁶¹ H. Stettner, Lettera ds. commemorativa di Alberto Panizzi, Bellinzona, 16 marzo 1992 (in AMZ, *Corrispondenza. Appendici*, busta 8).

⁶² Di Maria Teresa Ferri, socialista e di professione infermiera, nata il 24 dic. 1912, è conservato un album con fotografie dei primi anni di vita del CEIS e disegni dei bam-

sto 1947, venne affidata la cura dei bambini orfani nella Casa dei bambini, chiamata in seguito Casina. Inizialmente, nel progetto di Schwarz, non era prevista una baracca per gli orfani; la richiesta fu espressa dalle autorità riminesi quando Margherita era già giunta a Rimini. Il progetto iniziale subì perciò delle modifiche: la baracca della cultura fu destinata in parte a magazzino, poiché una delle baracche destinata a magazzino fu allestita come casa per bambini orfani. Di Vrenj l'archivio conserva il dattiloscritto contenente l'intervento letto il 9 maggio 1947 alla 6^o giornata della SEPEG. Nella relazione Vrenj racconta la sua esperienza di educatrice, le difficoltà incontrate ad allestire uno spazio dedicato ai bambini orfani di 3-6 anni e la necessità di arredare le baracche in modo da creare un ambiente familiare con giochi e attività che servissero ad un'educazione integrale della personalità del bambino⁶³.

Anche l'insegnante Rösli Mandel (Fig. 14), appena ventenne, interviene alla prima SEPEG come educatrice dell'Asilo svizzero, con il tema del gioco libero e dell'esercizio completo dei sensi, dall'orecchio all'occhio al tatto, che si sviluppa nei bambini con giochi da fare ad occhi chiusi e attraverso la musica. Le educatrici a Zurigo, afferma Rösli nella sua relazione, studiano ritmica e musica al pari della psicologia e delle scienze naturali. Il suono, la ritmica musicale, diventano un mezzo di espressione, così come nell'adulto, anche nel bambino⁶⁴. Rösli nel 1947 insegnava ai bambini della materna. In posa con loro in molte fotografie, è impegnata a suonare il flauto, in giochi e attività nel villaggio o in spiaggia al mare. Dietro l'obiettivo è il fotoreporter zurighese Werner Bischof, conosciuto un anno prima all'asilo italo-svizzero di Milano e che Rösli decide di accompagnare durante le riprese. Terminato il reportage Bischof rientra a Zurigo, ma decide di tornare a Rimini un anno dopo, senza preavviso, per portarsi via "Rosellina", come scriverà Margherita⁶⁵. Rösli divenne moglie di Werner Bischof nel 1949, anno in cui il fotografo entrò a far parte di Magnum Photos, la celebre agenzia fondata a New York da Henri Cartier-Bresson, Robert Capa, David Seymour, George Rodger.

bini, insieme ad un biglietto di auguri spedito al suo indirizzo di Budrio (BO), il 21 dic. 1948 (in AMZ, busta non inventariata).

⁶³ V. Thalmann, *Esperienze nella Casa dei Bambini* (in AMZ, *Atti e carteggi relativi al CEIS*, Documentazione sulle SEPEG, 1947-1948, busta 18).

⁶⁴ Nella relazione *Educazione ritmica musicale*, Rösli cita il metodo del pedagogista svizzero Jacques-Dalcroze sulla congiunzione tra musica e movimento, alla base della ritmica, per lo sviluppo armonico della personalità del bambino (in AMZ, *Atti e carteggi relativi al CEIS*, Documentazione sulle SEPEG, 1947-1948, busta 18).

⁶⁵ M. Zoebeli, *Werner Bischof al CEIS (1947)*, in Castiglioni et al., *Una scuola una città*, cit. p. 47.

Stretta collaboratrice di Margherita e vicedirettrice del CEIS, con compiti amministrativi e gestionali, è Barbara Seidenfeld Stratiesky (Fig. 15), di origini ebraiche ungheresi e compagna di Pietro Tresso, noto trotzkista ucciso durante la seconda guerra mondiale. Dopo un lungo periodo di attivismo nella milizia socialista antifascista, che l'aveva portata alla clandestinità già dal 1929 (il suo nome di battaglia, come testimonia la documentazione conservata nell'archivio, era "Debora"⁶⁶), giunge a Rimini insieme a Margherita. Nel 1960 raggiunge la sorella Gabriella, ex compagna dello scrittore e giornalista Ignazio Silone, a Roma dove lavora nella redazione de «Il Mondo» e dove può continuare le sue ricerche riguardo alla morte e alla sepoltura del corpo del compagno Pietro. Tornata a Rimini nel 1966, continua la sua attività al CEIS fino al 1978, anno in cui muore. Al Museo della Città è esposto un ritratto di Barbara, eseguito da Giovanni Sesto Menghi nel 1948, anno in cui il pittore collaborò con Margherita attivando un atelier di pittura per gli studenti⁶⁷.

Con lo scopo di comprendere a fondo il metodo educativo proposto al CEIS, molti sono i personaggi pubblici, insegnanti e pedagogisti che visitano il Centro. Tra questi, Francesco De Bartolomeis, autore di oltre un centinaio di libri sulla ricerca pedagogica, tra cui *Il bambino dai tre ai sei anni e la scuola materna* (ed. Tirrenia, 1966) e l'edizione successiva *Il bambino dai tre ai sei anni e la nuova scuola infantile* (ed. La Nuova Italia, 1968). Allievo a Firenze di Ernesto Codignola⁶⁸, nel 1956 De Bartolomeis si trasferisce a Torino, dove insegna all'Istituto di pedagogia della facoltà di magistero. Nel 1952 rimane una settimana al CEIS, esperienza che racconta in un articolo apparso il 31 maggio dello stesso anno su «Scuola e città»⁶⁹. Sempre nel

⁶⁶ Documenti di Debora-Barbara Seidenfeld, 1937-1969 (in AMZ, busta *Materiali sciolti*, non inventariata).

⁶⁷ L'opera, per molti anni esposta sulle pareti delle baracche del CEIS, fu donata nel dicembre del 1994 da Margherita Zoebeli a Grazia de Paulis, per alcuni anni vicina di casa e amica prima di Barbara e poi di Margherita stessa. La Sig.ra Grazia de Paulis donò il ritratto ai Musei Comunali di Rimini (Determinazione dirigenziale n. 1388 del 15 ott. 2012) con l'intento di restituire a Rimini un quadro "documento dell'intreccio di tre vite: quella di Barbara, di Margherita e del pittore Menghi".

⁶⁸ Ernesto Codignola aprì il Convegno della 2. SEPEG, tenutasi a Rimini dal 3 al 13 mag. 1948, con la relazione *Le SEPEG e le loro attività in Italia* (in AMZ, *Atti e carteggi relativi al CEIS*, Documentazione sulle SEPEG, 1947-1948, busta 18). Nel 1950 Codignola invia una lettera a Margherita Zoebeli, in cui allega il programma dell'uscita di una nuova rivista, «Scuola e città», da lui fondata, e che prevedeva già nei primi numeri un articolo di Célestin Freinet sul Giardino d'infanzia. La rivista fu pubblicata dal 1950 al 2003 dalla casa editrice "La nuova Italia", mentre dal 2004 è consultabile online.

⁶⁹ *Ho imparato molto durante la mia settimana di permanenza nel villaggio. Ad esempio ho avuto modo di penetrare più addentro nelle capacità creative dei bambini*

1952 con Codignola e Célestin Freinet partecipa al convegno nazionale svoltosi al CEIS della “Cooperativa della tipografia a scuola” (CTS). Il 16 aprile 1962 è nuovamente al CEIS, così come mostra una serie di immagini scattate dal fotografo Decio Camera, in cui è ritratto insieme ad alcuni suoi studenti (Fig. 16). Oggetto della ricerca sono le attività svolte dai bambini della scuola materna ed elementare, sia all’interno che all’esterno delle aule. Alla ricerca di De Bartolomeis al CEIS è dedicata un’intera cartella di stampe fotografiche che riproducono disegni e pitture a tempera dei bambini frequentanti la scuola materna, pubblicati nelle due edizioni de *Il bambino dai tre ai sei anni*⁷⁰. La collaborazione con Margherita è molto stretta⁷¹; allegata alla documentazione fotografica sono diversi appunti di Margherita sul tema “Realtà e invenzione nell’esperienza infantile”, in cui sottolinea l’importanza dell’ambiente, quindi l’osservazione della realtà, la ricerca, l’analisi, l’esperimento, ad offrire stimoli e motivazioni che portano il bambino ad esprimersi in modo originale e inventivo e a partecipare attivamente alla vita del villaggio⁷². De Bartolomeis torna a Rimini nel 1976, in occasione dei festeggiamenti del Trentennale del CEIS, che si svolgono su due giorni, venerdì 19 e sabato 20 marzo. Presso la Sala delle Colonne viene inaugurata la mostra documentaria *CEIS. 30 anni di cooperazione socio-educativa*, mentre nella sala convegni della Biblioteca Gambalunga si discute sul tema *Teoria*

del giardino d’infanzia. Mi sono reso conto che i bambini già possono collaborare allo sviluppo di un progetto, così da sottrarre le occupazioni individuali alla frammentarietà o alla forma esclusiva del giuoco. E ciò pone la funzione dell’asilo su un piano intellettuale e sociale molto più alto. Un argomento quale “il fiume” può impegnare l’interesse dei bambini per un tempo considerevolmente lungo, con il risultato di mettere in movimento le capacità creative entro un quadro di collaborazione e di dare il senso della continuità e del progresso dell’azione. Questa nuova prospettiva nell’educazione infantile merita una attenta ricerca sperimentale [...]”. F. De Bartolomeis, *Il “villaggio” di Rimini*, bozza ds. dell’articolo apparso nella rivista «Scuola e città» del 31 maggio 1952 (in AMZ, *Atti e carteggi relativi al CEIS*, anni 1949-1953, busta 14).

⁷⁰ Cartella 10, fotografie (inv. CEI 301).

⁷¹ In una lettera del 1957 De Bartolomeis ringrazia Margherita per averle inviato i dipinti originali e il materiale fotografico, utili per poter concludere la sua opera (De Bartolomeis Francesco, Lettera ms. a Margherita Zoebeli, Torino, 10 set. 1957 e 14 lug. 1960; in AMZ, *Corrispondenza. Lettere a Margherita Zoebeli, A-D*, busta 1).

⁷² M. Zoebeli, *L’attività espressiva nella scuola materna*, in *Il bambino, la famiglia e la scuola* (conferenze tenute durante le manifestazioni del “Febbraio pedagogico bolognese”), Bologna, Centro studi dell’Assessorato alla Pubblica Istruzione, 1963. Nella materna, spiega Margherita, i bambini esprimono con la pittura un sapere per loro ancora inesprimibile con la parola. La pittura libera del bambino è un linguaggio ricco di espressione di sapere e capacità di osservazione, è importante dare spesso l’opportunità di dipingere. La pittura, inoltre, può essere anche uno strumento utile all’insegnante per conoscere il bambino.

*e pratica sull'inserimento del bambino handicappato. De Bartolomeis partecipa alla tavola rotonda, raccolta nella Sala dell'Arengo, sul tema *Creatività individuale e creatività collettiva*, insieme a pedagogisti e sociologi, come Lamberto Borghi, Carlo Doglio, Nando Filograsso, Lucia Lumbelli, Gianni Pellicciari. Chi un giorno – riporta in un articolo Giorgio Pecorini in occasione del Trentennale – vorrà scrivere la storia della scuola italiana e dei tentativi pratici compiuti per rinnovarne le strutture e metodi e trasformarla da espediente di selezione classista a strumento di promozione civile e di crescita culturale del popolo, dovrà dedicare un capitolo alla pedagogia e alla didattica delle baracche⁷³.*

Fin dal 1947 il CEIS è luogo di formazione sul campo di tirocinanti inviate dal Dono Svizzero, maestre di varie città italiane, per la partecipazione a corsi teorico-pratici sulla metodologia attiva della scuola materna e per l'acquisizione di tecniche di attività creative. Un ruolo importante nell'attività di formazione al CEIS è svolto da Rita Fasolo, fondatrice a Firenze della prima delegazione italiana dei "Centri di esercitazione ai metodi dell'educazione attiva" (CEMEA). Come De Bartolomeis, faceva parte della redazione della rivista «Scuola e città» e fu allieva e assistente di Ernesto Codignola. Nel 1954 viene organizzato al CEIS un corso CEMEA sull'attivismo nella scuola (Fig. 17), a cui fanno seguito un secondo corso nel 1955 e un terzo nel 1956, sui problemi della scuola attiva, l'ultimo per Rita Fasolo, che morì improvvisamente pochi mesi dopo. Negli anni Sessanta i corsi CEMEA furono praticamente annuali, alcuni organizzati anche su incarico del Comune di Rimini. Tra i temi affrontati, il perfezionamento in lavori manuali, il doposcuola e i centri ricreativi, la scuola materna. Nel corso CEMEA del 1964 dedicato alla letteratura infantile partecipa come relatore Gianni Rodari⁷⁴.

Negli anni Cinquanta, ritratta tra le personalità in visita al CEIS, è Giovanna Thompson (Fig. 18), prima coordinatrice inviata in Italia dalla fondazione "British Save the Children Fund", con destinazione Ortona, in Abruzzo, dove nel 1947 inizia la sua attività di assistenza ai bambini rimasti orfani e in condizioni di estrema povertà a causa della guerra. Con l'aiuto di altre organizzazioni umanitarie già sul posto, tra cui l'associazione "American Friends Service Committee", Giovanna avvia in poco tempo programmi nutrizionali per i bambini e, con una Land Rover abbandonata dall'esercito inglese rimessa in sesto, porta soccorso e aiuto anche agli orfanotrofi di mon-

⁷³ G. Pecorini, *Pedagogia delle baracche: il Centro educativo italo-svizzero di Rimini compie trent'anni*, in «Paese sera», 23 marzo 1976 (in AMZ, Raccoglitori Articoli sul CEIS, lug. 1946-lug. 1996, inv. ZOE 109).

⁷⁴ La trascrizione della registrazione dell'intervento di Rodari al CEMEA del 1964 è pubblicata in V. Roghi, *Lezioni di fantastica*, Roma-Bari, GLF editori Laterza, 2020.

tagna. Dall'Inghilterra, Canada e Stati Uniti arrivano nella sede direzionale di Ortona medicinali, indumenti, giocattoli, latte in polvere, barili di olio di fegato di merluzzo. Di corporatura piccola e con occhi vivaci, Giovanna ottiene un fazzoletto di terra dalle autorità locali e costruisce un piccolo edificio grazie ai fondi inviati da "Save the Children Canada", a cui si aggiunge, nel 1954, una nuova struttura prefabbricata donata dalla sede svedese⁷⁵. L'asilo diverrà nei decenni successivi uno dei più importanti centri di formazione per gli operatori delle scuole materne, in collaborazione con lo stato italiano. Dal 9 agosto al 2 settembre 1951 Giovanna è ospite al CEIS, tra le docenti di un corso per lo sviluppo professionale delle maestre della scuola dell'infanzia del sud Italia, dove, simpatica e dinamica, coinvolge le corsiste in discussioni sulla psicologia infantile⁷⁶.

Già con le prime SEPEG, il CEIS era diventato un punto di riferimento per pedagogisti, medici, psicologi, psichiatri e sociologi, provenienti da Italia, Svizzera, Francia, America: da Pierre Bovet a Oscar Forel, da Wanda Tammolini-Novi ad Aldo Visalberghi, da Lamberto Borghi a Raffaele Laporta, da Pierre Naville a Carleton Washburne. Fin dalle origini del villaggio, Margherita era riuscita a creare una fitta rete di relazioni nazionali ed internazionali e aveva fatto in modo che le più importanti personalità entrassero nel villaggio affinché venissero direttamente osservate le attività svolte. Per capire il suo metodo educativo bisognava infatti entrare nel CEIS, così come spiega al fotoreporter Calogero Cascio in un'intervista del 1966: *Lei dovrebbe rimanere, sarà difficile così che possa scrivere un articolo sul Centro, dovrebbe rimanere un po' di tempo, dovrebbe vedere i bambini nelle aule. È difficile che così possa capire*⁷⁷.

⁷⁵ A. Di Luzio, *Ortona, guerra e dopoguerra*, Ortona, Soc. coop. Iniziativa Cristiana, 1998, p. 94.

⁷⁶ Rapporto ds. sul corso tenuto a Rimini, 15 nov. 1951 (in AMZ, *Miscellanea*, busta 27 e altra copia in busta 28).

⁷⁷ C. Cascio, *Il Centro italo-svizzero di Rimini*, in «Orizzonti», n. 42 (1966), (in AMZ, *Raccoglitore Articoli sul CEIS*, lug. 1946-lug. 1996, inv. ZOE 84). L'articolo è corredato di immagini scattate al CEIS dal famoso fotoreporter; di queste l'archivio conserva delle riproduzioni su negativo (inv. CEI 134, Cartella 02, negativi 66-78).



Fig. 1 – Rimini 1946, bambini giocano tra le macerie (AMZ, CEI-0241_035).

Impressioni sul Giardino di Infanzia Italo-Svizzero di Rimini

Rimini: distese di macerie, scheletri di case che tristemente innalzano al cielo i monconi dei loro muri diroccati, giganteschi tubi di ferro contorti e arrugginiti, polvere, pietre e fango. Dappertutto la desolazione delle rovine: sembra quasi una città morta che pietosamente cerchi di far sopravvivere qualche vestigia della sua passata bellezza. Ma ecco qualche cosa che contrasta con tanto squallore. Tre baracche di legno, intorno alle quali ferve una vita intensissima. Un operaio grida, un altro canta, un martello batte il tempo, mentre la pialla del falegname accompagna in sordina. Arriva il carradore con un carico di legne per una nuova baracca e il lavoro, il brusio, gli ordini diventano di un'intensità dinamica. E' la vita che ritorna e sembra il principio della fine di un incubo. E' un miracolo - chi vive in queste contrade martoriate, dove famiglie di dieci-dodici persone sono ridotte a trascorrere giorno e notte senza acqua, luce o gas nell'unica camera della casa che non sia stata del tutto diroccata, può apprezzare meglio di qualunque altro lo sforzo tenace che quotidianamente viene compiuto per la fondazione del Giardino di Infanzia Italo-Svizzero.

Anche su questo terreno c'erano rovine, anche qui mucchi di polvere e di sassi, tracce forse di una piana, comoda piazza asfaltata. Il campo è stato liberato dalle macerie, ~~siam~~ fissato il terreno, riempite le buche delle bombe, fatte la fognatura e le condutture per l'acqua corrente, messe le pietre base delle baracche. Ma tutto il lavoro non si limita qui. C'è da pensare alla organizzazione interna, a una razionale, equa distribuzione degli oggetti alle famiglie più povere, alle preventive misure igieniche, e soprattutto a mantenere un continuo contatto con le autorità locali che, bisogna riconoscerlo, si prodigano in tutti i modi per appianare le difficoltà tecniche e burocratiche.

E' il crepuscolo: la giornata lavorativa è terminata. Visti giocondi, stanchi e soddisfatti - E' l'ora più bella: la grande famiglia si riunisce nella cucina. Albert si cambia gli scarponi, Brenno legge, Margrit calma e pacata prepara il programma di lavoro per il giorno seguente. Barbara si ingolfa in un'animata discussione politica con Felix, mentre Gretel sbuccia patate, pensando pismante al

Figg. 2-4 - Relazione di Mariarosa Cammeo [Boschamm], *Impressioni sul Giardino di Infanzia Italo-Svizzero di Rimini*, 1946 (AMZ, busta 30).

- 2 -

povero stomaco languente dei suoi compagni. Vreni suona il flauto - canzoni svizzere e italiane accompagnate da Emmy che canticchia fra una sigaretta e l'altra, ragionando che la dura giornata di lavoro le ha fatto meritare almeno una serata danzante. Klara più saggiamente sogna a occhi aperti il suo accogliente letto.

Dopo cena le visite non mancano - Ragazzi, ragazze, lazzi, storielle, canti, discussioni più o meno politiche, progetti. Di colpo la stanchezza se ne va via, perché Nini il fornajo racconta uno dei suoi divertenti aneddoti militari. Ogni tanto occorre l'interprete, perché il romagnolo è un dialetto molto piacevole per l'udito, ma non altrettanto comprensibile.

La lampada a carburo da una fiammata. Tutti guardano con apprensione. Ma sono piccoli inconvenienti e per consolarci si parla dell'ormai prossimo impianto elettrico e dei possibili miglioramenti che si potrebbero apportare ai lavori fatti durante la giornata.

Qualcuno propone di ballare - non c'è grammofono, ma le voci umane possono costituire una'ottima orchestra sincopata con un po' di buona volontà. Ora basta, ragazzi - domattina ci aspetta ancora il lavoro! A nanna, ma prima di andarsene dormire, andiamo a vedere lo spettacolo di Rimini notturna. E' irreale: i fari violetti delle polizie inglesi illuminano sporadicamente le case. Non sono macerie, ma un mondo fatato. Strade nere, dappertutto ombre cupe ed ecco la luce del fero che trasforma in madreperla il campanile della chiesa e i tetti delle case e tutte le ombre danzano intorno una danza fantasmagorica. Là sullo sfondo il fumo di un treno - ma non è fumo - è della bambagia azzurra, rossa, viola che si disperde nell'aria in fiocchi leggeri.

La sirena che chiama al lavoro gli operai della città ridà vita anche alle baracche. Vreni si precipita in Comune per terminare le liste troppo numerose dei bisognosi. Klara molto energicamente ricomincia a schiodare casse, a nuotare tra paglie e stoviglie, a riordinare il magazzino. Gretel va a fare la spesa in compagnia del suo enorme cesto. Emmy organizza il lavoro per la sua infermeria. Barbara si sommerge sotto mucchi di pratiche e problemi da risolvere, mentre Margrit organizza e dirige silenziosamente e attive il lavoro di tutti.

Albert e Brenno riprendono i loro grossi carponi per dare una

- 3 -

meno nella costruzione delle baracche. Felix studia il piano regolatore: ecco qui sorgeranno quattro baracche per il Giardino di Infanzia, là la baracca delle docce, un'altra per il magazzino, l'amministrazione; una baracca-biblioteca e una stanza di soggiorno per il pubblico, la baracca della cucina, il refettorio, i laboratori, i dormitori: in tutto 13 baracche. E intorno non ci saranno più pietre, ma piante, fiori, aiuole. Chiudo gli occhi e già mi sembra di vedere una nidata di bimbi ridenti che giocano e si rincorrono fra i vialetti ombrosi e fioriti del Giardino di Infanzia. Il sogno sta per diventare realtà: un operaio grida, un altro canta, un martello batte il tempo, mentre la piella del falegname accompagna in sordina. E' la vita che ritorna, è il principio della fine di un incubo

Maria Rosa Camusso
Boschmann



6



6

Figg. 5-6 – Margherita Zoebeli insieme ad una collaboratrice davanti ad un furgone dell'OSEO (Organizzazione del Soccorso Operaio Svizzero), Saint-Étienne, ca. 1945 (AMZ, busta 20) e ritratto di Margherita Zoebeli, New York, 1965 (AMZ, ZOE-0137).



7

Data dall'imprestito	Autore e Titolo del Libro	A chi prestato	Data della restituzione
dic. 10. - XI - 62	Educaz. fisica mpt. Asol.	Cortellini - Lina melli	
10. - XII - 62	Educazione sportiva -	Acasoli - Ipp. Gual. (inella)	
12. - XII - 62	S. Leonardo - M. melli	N. Melli - Puntar	
1. XII - 62	Montanelli - la settimana	Alta - } Hello Jolly	8/6/63
"	Agnes - una novella	d'ora } "	8/6/63
6.0	Paas - el bambino	dei piedi } donna	rest.
-	Shiraz - l'ultimo	Polgona Matrii }	
-	fiorentini travata	" }	
4 - 1 - 63	Wallon - psicologia	G. P. melli	
	Libro convegni R. m.	de Mottol. - a S. Melli	
	S. Melli - 3 - a. 6.		
1 ott. 63	Martin Kujala -	- Silvia - casina	
	Green Eye	Roberta - casina	
	Servando	" - casina	

8

Figg. 7-8 – La biblioteca del CEIS nel 1951 (AMZ, CEI-0365_122) e piccola agenda in cui Margherita Zoebeli ha registrato, dal 1962 al 1988, i libri dati a prestito (AMZ, busta 20).



Fig. 9 – Rimini 1946, raccolta dei mattoni tra le case danneggiate dai bombardamenti (AMZ, CEI-0241_015).



Fig. 10 – Rimini, alluvione dell'inverno 1946 (AMZ, CEI-0364_183).



Fig. 11 – Interno di un'aula dell'Asilo svizzero, 1949 (Foto Ernst Koehli, AMZ, CEI-0361_037).



Fig. 12 – Brenno Ludovici sul tetto di una baracca in costruzione, 1946 (AMZ, CEI-0364_080).

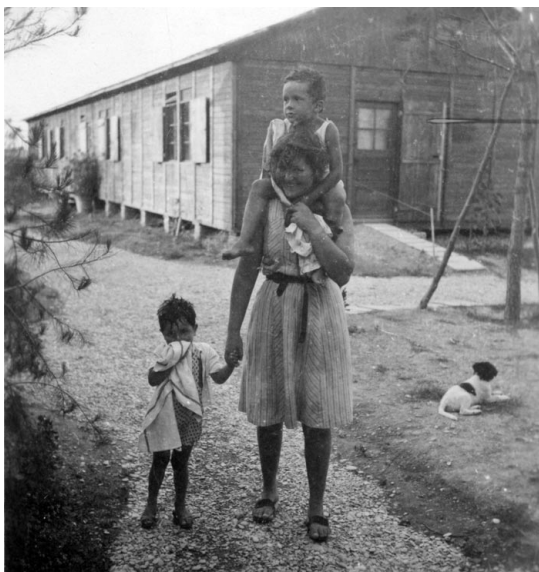


Fig. 13 – Vrenj Thalmann all’Asilo svizzero, 1946 (AMZ, CEI-0364_228).



Fig. 14 – Rösli Mandel con i bambini della scuola materna, 1949 (Foto Ernst Koehli, AMZ, CEI-0361_074).



Fig. 15 – Barbara Seidenfeld insieme a Margherita Zoebeli al CEIS, ca. 1949 (AMZ, CEI-0290_072).



Fig. 16 – Francesco De Bartolomeis al CEIS con i suoi studenti, 1962 (Foto Decio Camera, AMZ, CEI-0084_052).



Fig. 17 – Rita Fasolo al CEIS per il corso CEMEA del 1955 (Foto Decio Camera, AMZ, CEI-0055_004).



Fig. 18 – Giovanna Thompson, insieme a Margherita Zoebeli e a Barbara Seidenfeld, in visita al CEIS nel 1951 (AMZ, CEI-0250_007).

Lo spazio che vive, il documentario di Teo De Luigi, dedicato ai 75 anni del CEIS

Cristina Gambini

Lo spazio che vive è stata l'ultima opera del regista Teo De Luigi ed era quella che avrebbe sempre voluto realizzare. Scritto a sei mani insieme a Serena Saporito ed Edda Valentini, il documentario è stato prodotto tra il 2021 e 2022 da Gruppo Icaro, CEIS e Fondazione Margherita Zoebeli. Dedicato ai 75 anni del CEIS, è stato presentato in anteprima il 9 maggio 2022 al Cinema Fulgor; sempre nel 2022 ha vinto il SIFF – Switzerland International Film Festival – per la categoria miglior documentario ed è stato selezionato per l'Helsinki Education Film Festival International.

Teo De Luigi, riminese di nascita, lontano da decenni dalla sua città natale, ha dedicato il suo ultimo lavoro ad un amore, una passione, una conoscenza lontana nel tempo ma sempre presente in lui. Il CEIS era un po' casa sua, qui tornava periodicamente e aveva conosciuto personalmente Margherita Zoebeli¹. Era un luogo che amava profondamente perché pieno di vita, in continuo mutamento e sempre fedele a se stesso, in grado di esprimere e di regalare ai bambini, in un angolo di giardino, o nel suono di un flauto che si allontana tra i vialetti, la poesia della vita. Un'opera che è un omaggio alla sua città e al CEIS, che lui considerava prezioso come i grandi monumenti riminesi, di valore internazionale: un segno archeologico, un attraversamento di epoche, un tempio sociale.

Il documentario, una produzione realizzata tra Italia e Svizzera, è il racconto di ieri e di oggi di una delle più importanti realtà educative italiane.

¹ Si segnala anche la monografia da lui curata contenente i saggi di Tonino Guerra, Oreste Delucca, Liliano Faenza, Flavio Nicolini, Marisa Scoccianti, Gastone Tassinari, Flavio Baroni, Giovanni Sapucci, Hannalore Rizza; l'intervista di Rosanna Pazzini e Andrea Canevaro; il ricordo di Maria Corda Costa, Raffaele Laporta, Aldo Visalberghi; e, infine, una raccolta di fotografie di Ernst Koehli, Werner Bischof, Decio Camera, Enrico De Luigi: T. De Luigi e S. Pivato (a cura di), *Memoria come futuro. Cinquant'anni di vita del CEIS*, presentazione di R.L. Montalcini, Rimini, Maggioli Editore, 1996.

Si alternano interviste a pedagogisti, educatori, architetti, ex alunni, insegnanti e operatori che hanno conosciuto e vissuto al fianco di Margherita Zoebeli, la fondatrice, a immagini di vita quotidiana in cui protagonisti sono i bambini e gli adulti che quotidianamente operano nel “villaggio”.

Per realizzare questo lavoro De Luigi ha studiato a lungo il legame unico che unisce pedagogia e architettura in questo luogo, sin dalla sua fondazione. Sono infatti numerose le testimonianze di architetti, pedagogisti, personalità del mondo della cultura: tra queste Andrea Canevaro, padre della pedagogia speciale; Goffredo Fofi, saggista, critico cinematografico, teatrale e letterario che lavorò negli anni Cinquanta e Sessanta in campo pedagogico e sociale; Michele Gulinucci, che per la Rai curò una trasmissione dedicata al CEIS; Maristella Casciato, Pippo Ciorra e Andrea Ugolini sono docenti universitari che hanno studiato a lungo la storia dell'architettura e il rapporto tra la stessa e l'archeologia. Le interviste realizzate in Svizzera a Oliver Schwarz e Marco Bischof hanno il sapore del recupero e dell'attualizzazione della memoria. Il primo è figlio di Felice Schwarz, l'architetto che giunse a Rimini insieme a Margherita Zoebeli, subito dopo la fine della guerra, e con lei progettò la scuola. Il secondo è figlio del grande fotografo Werner Bischof che documentò, con i suoi scatti, i primi momenti della fondazione.

La tesi del documentario, sostenuto da diversi tra architetti e storici dell'architettura intervistati, è che il villaggio sia ormai esso stesso un monumento, e che come tale non possa che rimanere nella sua sede originaria, in rapporto con l'archeologia che ha intorno e che di fatto attualizza. Un monumento, il CEIS, che però è vivo, come recita il titolo del film, e che può e deve rappresentare un punto di riferimento nazionale e non solo per le scienze dell'educazione.

Per la produzione del film è stato restaurato *Solidarietà*, il filmato che Felice Schwarz realizzò nel 1946 in occasione della sua venuta in città. Un documento unico, di grande valore storico e culturale per la memoria dell'immediato dopoguerra di Rimini, che riporta al centro della fondazione del CEIS il ruolo avuto da SOS – Soccorso Operaio Svizzero – che, in risposta all'accorato appello dell'allora vicesindaco Gomberto Bordoni, invia aiuti materiali e persone. In una Rimini quasi rasa al suolo arrivano le prime baracche, le stesse che ancora oggi costituiscono il cuore pulsante della vita quotidiana di centinaia di bambini, e insieme a loro la Zoebeli, una giovane educatrice con già alle spalle esperienze determinanti per la sua formazione, e Schwarz, l'architetto che insieme a lei progettò la scuola. Il CEIS venne creato, in accordo con l'amministrazione di allora, nell'area dell'anfiteatro romano, sulla parte del monumento che non era stata scavata negli anni '30.

È l'inizio di una storia che vive nel presente e si proietta nel futuro. Il recupero di questa pellicola è stato possibile grazie al sostegno della Fondazione Margherita Zoebeli.

Il documentario è stato realizzato con il supporto dell'Assemblea legislativa della Regione Emilia-Romagna. Tra gli altri hanno sostenuto il progetto Riviera Banca, con un importante contributo, Focchi e Nuova Ricerca e poi Gruppo Maggioli, Società Italiana Gas Liquidi, SGR, Fondazione Carim. Si ricordano la preziosa collaborazione con Comune, Cineteca e Biblioteca Civica Gambalunga di Rimini, Fondazione Cineteca di Bologna. *Lo spazio che vive*, è un documentario di Teo De Luigi, scritto da Teo De Luigi, Serena Saporito ed Edda Valentini. Direttore della fotografia Michele Barone. Operatori video: Marco Colonna, Enrico Guidi, Roberto Bianchi e Gianmarco Zannoni. Montaggio Diego Zicchetti. Musiche originali di Massimiliano Rocchetta. Responsabile di produzione Cristina Gambini, direttore di produzione Francesco Cavalli. Una produzione Gruppo Icaro, CEIS e fondazione Margherita Zoebeli.

SINOSSI

Rimini 1946, la guerra è appena finita e la città è un cumulo di macerie. I cittadini non perdono tempo, i giovani vengono mobilitati per sgomberare le strade. La prima giunta comunale ha di fronte a sé una situazione drammatica da fronteggiare. Il vicesindaco Gomberto Bordoni, membro del Comitato di Liberazione nazionale, ha un'idea per far fronte al dramma più grande di quel momento: l'enorme massa di sfollati, in una città che è stata tra le più bombardate d'Italia. Bordoni attiva la rete dei contatti socialista e arriva una risposta solidale dal Soccorso Operaio Svizzero, che a Rimini manda aiuti e persone: tra loro l'architetto Felix Schwarz e Margherita Zoebeli, educatrice e assistente sociale, fin dai tempi della guerra di Spagna, nel corso della quale aveva salvato un centinaio di bambini figli di antifascisti, portandoli personalmente in Francia. Nell'area dell'Anfiteatro di Rimini vengono montate 13 baracche di tipo militare, disposte a villaggio, secondo la nuova filosofia architettonica svizzera, e nate per dare soccorso a bambini e famiglie senza casa: è il primo nucleo di quello che diventerà un progetto educativo straordinario, in cui le idee innovative dei grandi pedagogisti europei come Pestalozzi, Montessori, Freinet, Bovet, Steiner e Adler, incontreranno le istanze della nascente scuola attiva di De Bartolomeis, Laporta, Borghi, don Milani e Malaguzzi. Tutti modelli pedagogici che facilitano il rapporto bambino-ambiente e la liberazione dagli schemi precostituiti. Oggi, dopo decenni in cui il CEIS (Centro Educativo Italo-Svizzero) ha attraversato tante fasi intrecciate alla storia d'Italia, si prepara alla sfida forse più difficile: l'ipotetico trasferimento da quel luogo originario, dove educazione, storia recente e storia antica della città hanno convissuto per 75 anni...

Il rapporto con Margherita.

Testimonianze

A cura di Maurizio Boarini

Quest'appendice di testimonianze si propone di dar voce ad alcune maestre ed educatrici/maestri ed educatori che hanno dedicato gran parte del loro percorso professionale al CEIS e che, in alcuni casi, sono ancora in servizio. Si tratta di narrazioni di vicende professionali maturate negli ultimi decenni del Novecento e nei primi decenni del nuovo millennio e che, per questo motivo, sono descritte con il registro emotivo del racconto autobiografico.

Attraverso la lente della loro memoria, queste testimonianze hanno contribuito a ricostruire quei tasselli che fanno emergere il valore di una professionalità educativa che Margherita Zoebeli interpretò all'insegna di un rinnovamento costante, alla luce di sempre nuove ed impellenti emergenze. Si tratta di voci che vengono presentate con il loro stile immediato per dare conto della motivazione profonda, della dimensione emotiva personale e dei traguardi delle professionalità educative*.

* Per questo motivo si è rispettato lo stile colloquiale proprio delle interviste orali, senza intervenire a livello redazionale.

Lucia Biondelli

Ex alunna del CEIS e insegnante di inglese dal 1988

Sono un'ex alunna, entrata al CEIS a 4 anni, dove ho svolto tutto il mio percorso scolastico fino alla quinta elementare (sono presente anche nel filmato del regista Vladimir Cercof del 1972 e anche in quello da lui riproposto nel 1997). A 25 anni di distanza dal primo Cercof tornò di nuovo a Rimini. Lui era di origine russa e lavorava per la TV del Canton Ticino; venne con la copia di lavoro del suo documentario per incontrare nuovamente tutti i ragazzi protagonisti del 1972 diventati adulti per scoprire cosa avesse lasciato in loro l'esperienza della "scuola attiva" del CEIS.

Emerse in tutti noi intervistati la curiosità ancora viva per un'ampia gamma di interessi e passioni... eravamo tutte persone che hanno continuato ad essere a "tutto tondo". Mi piace ricordare ad esempio che nel filmato del 1972 appariva l'insegnante Agostina Fabbri impegnata nella lezione di scienze alla scoperta nel Villaggio di alberi, rami, frutti e foglie; uno dei bambini che interviene è poi diventato ricercatore all'università sulle cellule tumorali. Tanti di noi avevano quindi continuato a mantenere una gran quantità di interessi e passioni estranei alla professione.

La scuola del CEIS insegna che c'è un altro modo di insegnare. Non c'è un'altra scuola di questo tipo, dove il bambino venga preso in considerazione nei suoi interessi, nella sua interezza e globalità, dove ci sono tanti stimoli legati anche ai mestieri, dove il bambino può incontrare persone appassionate al loro lavoro, che sia in cucina, nel giardino o nella falegnameria, persone che pur facendo altro nella vita, hanno però lo stesso tipo di passione; noi cerchiamo di coltivare questa passione nei bambini quando fanno un disegno, risolvono un problema o redigono un testo. Questa è una cosa che ho scoperto solo quando mi sono iscritta alla scuola media dove c'erano materie più importanti ed altre meno, qui al CEIS no, erano tutte uguali.

Mi sono riavvicinata al Villaggio anni dopo, pur rimanendo sempre legata al CEIS, perché Margherita manteneva sempre i contatti con tutti. Purtroppo ho perso tutto il periodo in cui Gianfranco Iacobucci è stato direttore del CEIS, in quel periodo ero all'università... ho fatto tutt'altro percorso, non le magistrali, ma il Liceo scientifico e poi Lingue straniere moderne. In occasione di un progetto con il Nicaragua, Margherita cercava un interprete di spagnolo perché c'era questo progetto interessantissimo, che è stato premiato come uno dei progetti più significativi di Cooperazione Internazionale con il Nicaragua che a quel tempo era sandinista. Il progetto prevedeva l'ospitalità di insegnanti e funzionari della scuola nicaraguense qui a Rimini per co-

noscere l'esperienza sulla disabilità. Il Comune di Rimini, grazie all'assessore alla cultura Massimiliano Filippini, era molto interessato e coinvolto, voleva presentare l'esperienza della scuola comunale sul suo territorio, dalla scuola dell'infanzia all'elementare, così mi è stato chiesto di condurre i gruppi e fare da interprete.

Questa prima esperienza mi piacque molto perché potevo spendere le mie conoscenze ed esperienze linguistiche in un ambito più aperto e meno limitato, in funzione di qualcosa che stimolava la mia persona.

1. Inserire la lingua inglese all'interno del percorso della scuola elementare

Poi a Margherita venne in mente l'idea (ben più di 35 anni fa) di inserire la lingua inglese all'interno del percorso nella scuola elementare e mi propose di diventare la maestra che seguiva questo percorso. Ero molto entusiasta, fare la maestra è sempre stato uno dei miei sogni da quando ero bambina, quindi ho detto sì... ma non sapevo da dove cominciare. Passai un intero anno a progettare con lei il corso da proporre, un corso che non fosse una copia di quello che si faceva alle scuole medie... è stato un "work in progress", un confronto lungo ben otto anni, durato fino ai suoi ultimi giorni, quando, sempre molto curiosa, Margherita mi chiedeva come stesse procedendo la didattica.

A quei tempi è stato importante anche conoscere l'esperienza di chi aveva già introdotto l'inglese, ma molte "porte erano chiuse" e credetemi non è stato per niente facile. Qui nei dintorni erano sicuramente gli istituti di origine cattolica seguiti dalle suore ad avere già avviato questa esperienza ma, come dicevo, non abbiamo trovato una buona collaborazione. Un'importante esperienza di collaborazione l'abbiamo invece costruita con l'Istituto San Pellegrino nel bergamasco, la cui direttrice per un certo periodo ci ha seguito e supportato venendo a Rimini e noi a nostra volta andando da lei.

L'idea di Margherita era di dare un altro strumento di comunicazione ai bambini.

Margherita Zoebeli ascoltava molto noi insegnanti e ci chiedeva continuamente di cercare in noi stesse una soluzione vicina alle esigenze didattiche del momento. Un esempio sono le tabelline... che sono così in tutto il mondo, quello che fa la differenza è come si insegnano e quello fa parte della didattica ed è su quello che possiamo introdurre noi qualcosa di nuovo. Non sapevamo come si apprendevano le lingue straniere, nessuno lo sapeva, quindi dovevamo agire su quello che potevamo controllare; la nostra didattica dev'essere il più varia e partecipata possibile da parte dei nostri alunni.

Margherita era sempre attentissima, curiosa, mi chiedeva sempre... si interessava.

2. I primi anni del CEIS nei racconti di Margherita

Con Margherita negli anni ho avuto occasione di parlare di diverse cose, anche dei primi anni del CEIS. Uno dei suoi primi pensieri ad esempio è stato se portare qui a Rimini un gruppo di insegnanti direttamente dalla Svizzera, insegnanti già preparate sui bambini con particolari problemi. Poi la scelta è stata di far venire qualcuno solo per la musica, non perché gli italiani non fossero preparati ma perché l'idea era quella di adottare la musica come "linguaggio" per fare "altro", come la lettura, per i ritmi... quello che ancora oggi sta facendo il nostro maestro di musica Romeo Selvatici² con tutti i bambini, con o senza difficoltà...

Margherita mi è stata di aiuto anche per capire come lavorare con gli adulti. Quando vado nelle missioni per EducAid³, una ONG che si occupa nello specifico di educazione, disabilità e progetto di vita, mi trovo ad agire con una modalità operativa che non si basa sul: "si fa così", ma avvia un'azione educativa che si costruisce insieme agli adulti che si incontrano. Si tratta di un percorso che viene continuamente ripensato, che tiene in considerazione le abilità degli adulti, i loro limiti... per cui nessun singolo adulto sarà mai meglio di un gruppo che lavora insieme, in collaborazione... in questo io credo moltissimo.

Ritornando a quei primi anni di funzionamento del CEIS e alle valutazioni di Margherita sul da farsi, ricordo che Anna Arlotti, una delle primissime maestre, fu imposta dal Provveditorato: trattandosi di una scuola che poi doveva essere riconosciuta, anche quella del CEIS doveva avere degli insegnanti riconosciuti. Non so se sia stata lei o un'altra delle prime maestre, ma pare che quando non vide i banchi nella scuola dell'infanzia si sia messa a piangere, dicendo: "non posso insegnare senza". Erano tutte insegnanti davvero giovani alla prima esperienza che accettavano questo "tirocinio sul campo", che a volte prevedeva di vivere nel Villaggio, un po' perché erano maestre con poche risorse, un po' perché la città era completamente distrutta e tornare a casa, soprattutto per chi non era di Rimini, era molto difficile. Mi raccontava Rosanna Pazzini, una ex insegnante, che tornava a casa ogni 15 giorni e per farlo prendeva un passaggio dai mezzi militari che uscivano

² Romeo Selvatici è tra gli insegnanti intervistati.

³ EducAid è un'Associazione Onlus e Organizzazione Non Governativa, riconosciuta dal Ministero degli Affari Esteri, fondata nel marzo 2000 dal CEIS e dalla Cooperativa Il Millepiedi. Ha sede nel Villaggio ed opera in diversi paesi dove stabilisce rapporti di supporto nel settore educativo.

dalla città. Per le prime insegnanti erano turni molto intensi e lunghi, la mattina a scuola mentre al pomeriggio c'erano riunioni prolungate per analizzare e discutere con un principio condiviso: "il giro di parola" dove ognuno si esprimeva e assieme analizzavano ciò che si faceva.

Negli anni Ottanta Margherita era molto preoccupata per l'idea che il Ministero stava portando avanti con proposito di fare una scuola per progetti che venivano finanziati di volta in volta. Questo portava a fare dei bei progetti per quell'anno e poi dover ogni anno ripensare a nuovi progetti per ottenere nuovi finanziamenti. Margherita diceva appunto che se un progetto era stato pensato bene, funzionava bene, si poteva casomai mantenerlo ed eventualmente migliorarlo.

3. Democrazia e condivisione dei materiali didattici

Margherita diceva che non si può insegnare la democrazia ma bisogna viverla; se uno sperimenta che ci sono dei materiali che non sono propriamente "miei o suoi" ma sono nostri, se non li tratti bene, se non li riponi nella scatola giusta, la volta dopo non li trovi o non li ritroverà chi li deve usare dopo.

Il mio laboratorio di inglese ha cinque classi, lì funziona proprio così... i bambini lo sanno che bisogna lasciare i vari materiali in modo corretto, altrimenti la classe successiva non avrà ciò che le serve.

4. La strutturazione del materiale appositamente predisposto per l'apprendimento

I bambini nelle classi oggi sono molti di più rispetto all'inizio quando per ogni anno c'era una classe unica composta da 25/27 bambini; oggi siamo passati alle doppie classi, ma va detto che i bambini si sentono tutti parte di una classe unica. Formalmente ogni classe è composta di due sezioni A e B, 20 più 20 bambini; a questo numero si aggiungono i bambini che hanno una disabilità spesso importante.

Nella scuola pubblica, con la legge sull'inclusione del 1978, tutte le scuole accettano bambini con problemi e lo Stato paga l'insegnante di sostegno (che poi è di sostegno alla classe e non al singolo bambino), mentre i Comuni pagano gli educatori, qui al CEIS gran parte della spesa è proprio dell'Ausl di riferimento.

Mi pare che l'Ausl di Rimini abbia un bilancio pari a quello dell'Ausl di Bologna proprio per la presenza del CEIS, però è vero che noi abbiamo bambini con disabilità così gravi, che le scuole pubbliche non riuscirebbero a seguirli.

Ora io questo fatto lo considero estremamente positivo, perché la presenza di bambini con disabilità permette al bambino normodotato di conoscere questi bambini e allargare a sua volta la visione del mondo, acquisire elasticità mentale. Sono incredibili le soluzioni che si inventano quotidianamente i compagni di scuola per includerli, per averli insieme a noi, per tranquillizzarli, perché non facciano troppi urli. Se la scuola è interessante un bambino vuole partecipare. Il CEIS è una scuola interessante. Non so quanto siano state migliorate le competenze di questa bambina ma so per certo che i suoi compagni sono cresciuti molto a livello umano. Gli altri le leggevano le favole all'inizio della seconda quando loro stessi stavano imparando a leggere e scoprivano che con la loro voce seppur traballante la tranquillizzavano, le canticchiavano le canzoncine scoprendo quelle che più le piacevano e quelle meno, si inventavano dei giochi con le mani, con le dita per stimolarla e muoverla... Sono tutte esperienze di grande creatività che nella vita ti serviranno sempre, e quando dovrai affrontare altri tipi di problemi avrai a disposizione una serie grandissima di possibilità.

5. Gli spazi

Certamente ora sono organizzati in una maniera molto più precisa perché ogni classe ha degli spazi da curare, in cui andare a giocare in ogni giornata. Abbiamo visto che questo crea un ritmo, ha anche delle funzioni pedagogiche. Nella giornata del lunedì i bambini più piccoli vanno in un determinato luogo e lo vedono sul loro cartellone appeso nell'aula, una cosa utile non solo ai bambini autistici, per prevedere l'organizzazione e non andare in ansia, ma anche a tutti gli altri. Poi ci sono gli spazi da curare e tenere puliti e personalizzati: abbiamo visto che questo crea dei ritmi e che ha delle funzioni pedagogiche.

6. I cambiamenti

I cambiamenti ci sono stati ma sempre tutti molto ragionati come ogni cosa qui nel Villaggio. Sono molto d'accordo con Giovanni Sapucci, ex direttore del CEIS, che sostiene: «La libertà di insegnamento in Italia è stata posta anche come legge dato che si veniva dal periodo del ventennio fascista dove il Ministero per ogni cosa mandava le "veline" con: questo si può insegnare, questo non si può. Sicuramente è stata importante, ma è stata anche interpretata male. Libertà di insegnamento è che io sono libero di insegnare come voglio, ma con la responsabilità di renderne conto». Questo al CEIS si è sempre fatto. Noi abbiamo sempre reso conto delle scelte che abbiamo fatto. In questo senso Giovanni Sapucci diceva che la scuola del CEIS era una scuola privata con una funzione pubblica e doveva rendere conto al pub-

blico; mi riconoscevo in questo approccio molto serio che avrebbe agevolato poi il futuro scolastico dei bambini. Noi abbiamo deciso di rispettare i programmi, le indicazioni, l'INVALSI, i test, le cose che decide lo Stato italiano, perché questa è stata l'impostazione scelta prima ancora che un obbligo.

Così abbiamo agito quando si è deciso 15 anni fa di non insegnare più il corsivo in prima classe, c'erano genitori molto perplessi perché si confrontavano con il contesto esterno. Lo sforzo incredibile di un bambino in prima è quello di appropriarsi di questo strumento di "lettoscrittura" e quindi non è importante il mezzo che arriverà benissimo in seconda classe. Quando il corsivo diventa la scrittura dei grandi voglio impararlo e c'è più tempo e tranquillità per impararlo, così non si uccide con una esigenza tecnica la voglia del bambino di cominciare ad esprimere il proprio pensiero e vederlo scritto sulla carta.

Margherita conosceva benissimo Steiner, ma noi abbiamo solo nei gruppi di lavoro un po' di ispirazione steineriana, comunque la scuola deve fare i conti con il paese in cui si trova, quindi decidiamo di farli in un altro modo, perché nella scuola è tutto scelta. Si può insegnare a leggere e a scrivere anche dando le bacchettate sulle mani; infinite generazioni lo hanno imparato con i ceffoni, con le punizioni corporali, dal Medioevo in poi, quindi si è imparato a leggere e a scrivere con metodi violenti... Noi scegliamo di non adottarli, scegliamo di fare altro, scegliamo di non avere i libri di testo uguali per tutti, anche se abbiamo tantissimi libri... tutto è una scelta, tutto si può cambiare, tutto è opinabile, perché le scelte sono opinabili e nel corso degli anni abbiamo cercato di mantenere i principi, i valori.

Stampare un libro con la tecnica dei caratteri mobili, con la stampa a caratteri mobili, mettendo le letterine alla rovescia era interessantissimo, richiedeva una manualità e un lavoro di gruppo importantissimo; però, quando ci siamo accorti di quante difficoltà materiali avessero i bambini che non erano più abituati a fare tanti lavoretti con le mani, per cui anche ribaltare le lettere portava via un'immensa parte del lavoro ed era più interessante avere il libro scritto da loro in tempi più rapidi, abbiamo usato il computer. Tuttavia, abbiamo detto: non dobbiamo perdere tutta quella manualità che l'uso della stampa implicava, quindi all'interno delle prime classi si fa ancora la tessitura, la creta, la manipolazione di materiali diversi perché è importantissimo.

7. Margherita

Quando ero bambina, Margherita era un personaggio molto importante, di cui tutti avevamo un po' di timore reverenziale perché capivano l'importanza di questa donna, dotata di un grande potere organizzativo. Il professor Andrea Canevaro ha sempre detto: «I grandi pedagogisti sono dei grandi or-

ganizzatori... per cui rimane dopo di loro» un modello da seguire, ma non è tutto affidato alla loro figura carismatica, questo sicuramente no.

All'inizio il nostro è stato un rapporto di grande rispetto e considerazione poi pian piano ha cominciato a dirmi: «dammi del tu», è stato un po' difficile. Poi lavorando tutto il giorno assieme, mi ha proprio insegnato a scrivere, scrivevo già bene, avevo avuto come insegnante Noretta Forlani⁴ che mi ha insegnato veramente a scrivere, però restava qualche tendenza all'ampollosità italiana. Da subito mi ha fatto scrivere le mie esperienze nell'insegnamento dell'inglese, quindi ragionavamo e intanto cercavamo di lasciare una traccia di documentazione, lei faceva sempre scrivere anche alle tirocinanti svizzere, ai tirocinanti in generale, dovevano tenere diari scrivendo e annotando le osservazioni. Quando mi diceva "non capisco" mi sarei nascosta, perché se non capiva Margherita l'avevo proprio scritto male, nel senso che mi vergognavo tantissimo ad attribuire a lei un'incomprensione di ciò che avevo scritto. evidentemente l'avevo scritto proprio male.

Non "buttava mai a mare" nessuno, lei ti esprimeva la critica in modo che tu potessi tornare sui tuoi passi e correggerti.

Margherita aveva molto chiaro che nessuno nasce sapendo bene come si fa questo mestiere, neppure se ha studiato tanto sui libri, perché è il mestiere più bello del mondo, perché le persone con cui hai a che fare cambiano sempre, sono sempre più giovani, fantasiose e nessuno è mai uguale a se stesso, appunto per questi capisaldi... Mi diceva: «È come una valigia, non userai tutti i vestiti, trucchi o accessori che porti con te, ma poi tiri fuori quello che ti serve in quel momento».

Un'altra cosa che mi ha aiutato tanto è: «Puoi criticare anche se non hai immediatamente una soluzione da proporre». Perché mi ha fatto arrabbiare qualche volta che mi è stato detto: «E no, non puoi criticare questa cosa se non hai una alternativa». Chiaro: se hai l'alternativa, hai già fatto un passo avanti, però, in certe questioni educative, devi anche poter dire no, non sta funzionando, questa cosa non va proprio bene, va cambiata, anche se ancora tu personalmente non lo sai, lo devi dire perché lo può sapere qualcun altro che cosa tentare. Anche questa è una cosa che mi ha sempre affascinato di Margherita, che mi lasciasse questa libertà di fare una critica anche se non hai subito la soluzione.

Quando è arrivata a Rimini aveva 32 anni e trattava alla pari con gli uomini di potere del periodo, sindaco, vicesindaco, quindi tanto di cappello alla sua forza interiore.

⁴ Eleonora Forlani, insegnante, curatrice di testi sulla scuola attiva e direttrice di collane letterarie, prima vice presidente della Fondazione Margherita Zoebeli.

Lei dice, mi pare nel libro *Paesaggio con figura*⁵, «non avevamo soldi però avevamo il tempo e sicuramente un'idea socialista, adleriana». Francamente fino alla lettura del libro di Otto Friedman (1905-1978), *Psicologia sociale*, che prende in analisi tutti e tre: Freud, Jung e Adler, non avevo capito l'importanza di Adler. Friedman dice che ha vissuto insieme a questi due, li conosceva, aveva rapporti, eppure è riuscito a dare una sua interpretazione, una sua idea della psicologia e a mostrare che Adler tratta molto di più del sociale rispetto agli altri due, che hanno una visione più individuale della questione psicologica. Ora penso veramente che Adler sia interessantissimo.

Margherita era una socialista svizzera con tantissime amicizie anarchiche, lei non era anarchica ma era affascinata dagli aspetti migliori dell'anarchia. Vorrei tanto che qualche storico o qualcuno studiasse il CEIS e l'anarchia. Sappiamo che le esperienze che Margherita ha fatto in Svizzera nel movimento socialista di sinistra sono state importantissime, appunto lì ha deciso che la sua vita doveva essere spesa in un modo non autoreferenziale e quindi non avendo i soldi, ha deciso di sfruttare le opportunità del suo tempo e di mettere in gioco la sua persona. Aveva infatti in mente l'esempio delle colonie di Olivetti dove, per garantire pasti gratuiti ai bambini indigenti, si utilizzavano le rette degli altri bambini.

Certo era un po' percepita come la "direttrice", però, se ci pensiamo, lei ha sempre avuto tanti collaboratori dentro il CEIS e tanti contatti all'esterno del CEIS. La stessa architettura del CEIS era frutto di una collaborazione con l'architetto Felix Schwarz che era in contatto con gli architetti di una certa tendenza dell'architettura. Margherita ha sempre cercato di collegare i vari aspetti, chiamava il giudice a costruire gli aquiloni, cioè usava anche queste relazioni e capacità, apprezzava che la persona non fosse chiusa nel suo ruolo, «un giudice lo posso chiamare certamente a parlare del suo ruolo, della sua funzione, però se ha altre esperienze personali, come costruire gli aquiloni, lo faccio esprimere anche con gli aquiloni».

Gianfranco Iacobucci beneficiò di un periodo di distacco ufficiale dalla scuola pubblica per fare il direttore del CEIS. Per chiamarlo al CEIS Margherita mi disse: «Io sono andata a Roma la prima volta che c'è stato un Ministro della Pubblica Istruzione non democristiano, che mi pare era Valitutti comunque molto tardi negli anni '80, ho fatto anticamera per un giorno intero finché sono stata ricevuta dal Ministro, gli ho spiegato la visione del CEIS e ho ottenuto il distacco» poteva essere anche una concessione del ministro di avere il distacco di un insegnante della scuola pubblica. Margherita aveva l'umiltà necessaria anche per andare a chiedere spiegando con dignità

⁵ Fondazione Margherita Zoebeli (a cura di), *Paesaggio con figura. Documenti di una utopia* [1981], Villa Verucchio, La Pieve Poligrafica, 2007. Vi è pubblicata l'intervista rilasciata all'omonimo programma di Rai Radio 3.

quello che non era elemosina o richiesta di finanziamenti; non si trattava di soldi ma di avere qualcuno della scuola pubblica al CEIS perché interessava avere un rapporto con la scuola pubblica. Insegnanti o operatori che sono andati nel pubblico sono sempre potuti tornare al CEIS, a chiedere come potevano intervenire con un determinato bambino, per seguire dei corsi, oppure per fare dei materiali; ancora adesso abbiamo tanti rapporti con colleghi che sono andati a lavorare nelle scuole pubbliche.

Il CEIS non ha intenzione di essere l'unico, di essere depositario della verità, nel senso "come siamo bravi noi", anche perché non è così, noi siamo gli unici ad essere "bravi" ma è vero che lavoriamo molto di concerto, quindi più teste sono sempre meglio di una testa sola. Qui al CEIS non si rischia "l'esaurimento" che prende tante colleghe fuori, che dicono che avevano tanto entusiasmo che poi è passato, qui diciamo che l'entusiasmo rimane abbastanza, le sfide e gli stimoli sono quotidiani.

8. La figura della Montessori e Margherita: Margherita non era interessata al personalismo

Montessori appena ha messo il simbolo, il copyright sui suoi materiali e sui metodi, ha personalizzato tantissimo, come disse Freinet proprio al CEIS nel 1952, "perfetto, meraviglioso però ha messo lo spillo sulle ali della farfalla... cioè la farfalla bellissima però è morta".

Margherita non era interessata a questo, assolutamente quindi non ha inventato un metodo, dei materiali, ma ha dato delle piste di lavoro, non si può lavorare senza metodo. Non si può lavorare senza materiali, che possono essere il sassolino colorato, il bastoncino, le foglie.

Io penso sia questo che non porta al personalismo.

Poi è vero che sia mancato dell'interesse dal punto di vista della filosofia, dagli organismi preposti... dal mondo della pedagogia, dall'università; non sono state fatte delle tesi che andassero a fondo, capaci di cogliere tutti i collegamenti di tutta questa esperienza.

9. Margherita sapeva cogliere lo spirito del tempo

Lei mi diede in mano, ce l'ho ancora, il libro in inglese *How children Fail* (*Perché i bambini non riescono a scuola*, 1961) di John Holt, che fu un libro fondamentale. Perché era il primo libro a prendere in esame i bambini normodotati con tutte le caratteristiche buone per essere bravi a scuola e che invece fallivano. Lui fa un esame interessantissimo di tutte le caratteristiche, anche delle aspettative, delle modalità delle insegnanti che promuovono lo sviluppo e la creatività di tutti, oppure che le deprimono, che fanno delle domande trabocchetto, per cui il bambino cade in confusione, oppure non ca-

piscono certi errori propedeutici alla comprensione, quindi li cancellano subito come errati o sbagliati, senza capire il ragionamento che alla fine può ricondurre al ragionamento giusto. Questo libro lei ce l'aveva nella prima edizione quindi non era ancora famoso poi è diventato un caposaldo della pedagogia e me lo diede negli anni Ottanta, era chiaro fosse già importante, ma lei l'aveva letto nella prima edizione.

Margherita Zoebeli sapeva cogliere anche lo spirito del tempo. Nel 1989 mi mandò in Francia presso suoi amici in occasione del bicentenario della Rivoluzione francese e, più precisamente agli Stati Generali delle lingue, dove c'erano i maggiori studiosi delle lingue, dove io ho imparato queste cose: imparai che Copernico e Galileo Galilei erano stati studiosi delle lingue, ma nessuno sapeva veramente come si apprendono specificatamente le lingue, bisogna provare i vari metodi.

Per studiare le lingue era allora noto H.G. Widdowson, il padre del metodo comunicativo che insegnava a dare risposte di senso anche se scorrette, servendosi anche di altri mezzi comunicativi e dinamici.

Quindi direi che c'è un ritardo colpevole delle istituzioni, dell'università, nel valorizzare Margherita. Valorizzarla in questi aspetti, non in quanto Margherita Zoebeli, ma in quanto capace di collegare il mondo e di lasciare aperte le porte per cui ancora noi, ci sentiamo nella sua tradizione pur facendo pochissimo di quello che faceva lei o ci proponeva lei allora. Facciamo altre cose e proprio nel suo spirito.

Penso che sia importante ricordare la sua figura soprattutto da parte di chi come me l'ha conosciuta sotto tanti aspetti anche personali.

Agostina Fabbri

Insegnante al CEIS dal 1965, in quiescenza, si occupa attualmente della biblioteca

Sono arrivata al CEIS nel 1965 in ottobre a 17 anni, ero appena diplomata, ne avrei compiuti 18 a dicembre. La scuola era già iniziata perché allora l'anno scolastico iniziava il 1° ottobre.

Sono arrivata perché un'insegnante che aveva il compito della refezione era stata chiamata alla scuola speciale che a quel tempo era gestita dal Comune di Rimini, quindi aveva lasciato libero un posto.

La mia mansione consisteva nell'affiancare un'insegnante, in particolare andai con la maestra Anna Arlotti, che già a quel tempo era tra le più anziane, nella seconda classe, che si trovava nell'Aula bianca. Nelle prime ore affiancavo la maestra, poi dalle 11:30 alle 14:00 avevo la responsabilità del gruppo dei bambini che mangiavano al CEIS, perché non tutti mangiavano a scuola come ora; una volta mangiava a scuola solo chi abitava molto lontano oppure chi aveva situazioni un po' particolari, altrimenti i bambini uscivano alle 11:30 e ritornavano a scuola alle 14.00. Durante la pausa del pranzo e del gioco ci occupavamo di questi bambini, per una cifra *minima*; a noi serviva anche per fare esperienza, perché era importante affiancare una maestra per una giovane donna appena uscita dall'Istituto magistrale: conoscevamo la teoria ma sul piano pratico non avevamo nessuna esperienza.

Ricordo che durante il primo anno avevamo dodici bambini. Questi bambini pranzavano negli ambienti sotto la Casina dove ora c'è la Sezione Primavera (al primo piano ora ci sono gli uffici). Eravamo tre gruppi, si accedeva dagli scalini di fronte all'ingresso della cucina. Margherita era sempre molto presente, non mancava giorno che non venisse a fare un giretto per venire ad osservare, a quei tempi molte cose i bambini non le volevano e bisognava anche insistere per farli mangiare, si insisteva molto sul discorso dell'assaggio.

Vivendo al CEIS, Margherita era sempre molto presente, potevi incontrarla in ogni angolo, anche quando si era in Piazzetta... a volte interveniva per dirci qualcosa, a volte passava e guardava solamente e poi in un momento successivo tornava a parlarci di alcune cose che aveva osservato. Noi siamo cresciute con questo riguardo, con un rispetto direi reverenziale verso una persona che comunque aveva un ruolo, aveva un'autorevolezza, quindi era un po' innato in noi, voglio dire che quando la incontravi, oltre al saluto e un breve scambio di consigli, non c'era tempo per intrattenersi.

Anche durante le riunioni alle quali noi giovani maestre partecipavamo, era abbastanza raro che alzassimo la testa e che dicessimo qualcosa; quelle più anziane o che avevano più esperienza parlavano di più. A noi Margherita chiedeva una relazione delle attività che avevamo messo in pratica con i ragazzi, naturalmente dovevano essere dettagliate e adatte al gruppo che dovevi gestire. Queste relazioni venivano regolarmente consegnate su un foglio protocollo. Se non avevi dei ritorni voleva dire che andava bene così, sennò potevano esserci delle osservazioni, anche se indirette, perché Margherita era sempre proiettata nel fare il meglio.

In quel periodo i bambini diminuirono, per molti anni la scuola non ha avuto le doppie classi.

Poi viene, quando venivi diciamo “nominata” insegnante o responsabile, allora le cose cambiavano un po’ nel senso che Margherita era più presente. Ad esempio, il primo anno ho lavorato con una classe differenziale, avevo seconda e terza perché ancora esisteva quel tipo di organizzazione; i bambini non erano tanti ma tutti comunque molto problematici, quindi non era facile per niente; lei aveva molto a cuore questo mio lavoro, anche perché nel gruppo classe c’erano bambini che vivevano in Casina e in Betulla, quella volta la Casina e la Betulla avevano tanti bambini da tutt’Italia. C’era chi veniva dalla Sicilia, chi dalla Sardegna, chi dal Lazio, chi dalla Campania, cioè il gruppo di bambini era molto vario perché non esisteva ancora il Servizio Sociale, poi con il tempo c’è stata un’organizzazione che ha portato a restringere l’area geografica e ad occuparsi di persone residenti nella Regione o della stessa provincia.

Sia i bambini della Casina che quelli della Betulla frequentavano la scuola del CEIS; fuori non erano visti di buon occhio perché difficili (spesso orfani o privi di una figura di riferimento).

Io ricordo con piacere anche queste educatrici perché quando eravamo in Piazzetta capitava che anche loro venissero con i bambini.

Le educatrici della Betulla e della Casina garantivano con turni una presenza di 24 ore il servizio residenziale per questi bambini. La notte rimaneva un responsabile, ma molte rimanevano sia in Betulla che in Casina perché non tutte abitavano vicino Rimini; c’era chi veniva da Riccione, Santarcangelo, Ponte Verucchio o Novafeltria, anche da molto più lontano; ricordo un’educatrice che era di Fossombrone. Queste educatrici quindi rimanevano al CEIS e tornavano a casa solo quando avevano il giorno libero.

1. Gli spazi

Nel tempo il Villaggio ha subito dei cambiamenti... intorno alla fontana, che poi è stata risistemata, c’era lo steccato, un particolare che trasmetteva l’idea di cura e attenzione.

Di verde ce n'era e ce n'è sempre stato tanto, perché Margherita ci teneva tanto al giardino e alla sua cura. Spesso la vedevi passeggiare e parlare con Giovannone il giardiniere, ci teneva tanto alle piante, magari ogni tanto aggiungeva degli elementi, delle cose quando era possibile. Ogni spazio aveva una sua particolarità come ad esempio l'angolo vicino all'ingresso principale, tra il Padiglione Amicizia e la stessa fontana, in primavera si riempiva di tulipani, quindi c'era un momento in cui l'aiuola aveva tanti colori, aveva un suo perché. Anche il giardino è cambiato: tanti alberi sono cresciuti sempre più, ci sono alcuni nuovi giochi come ad esempio le altalene dietro la sala da pranzo.

C'erano quelli tradizionali, un tempo, come la Casina delle bambole e il Fungo... dietro al Padiglione Blu non c'erano tutte le cose che troviamo ora... che nel tempo sono state aggiunte e rinnovate; sicuramente è stato necessario introdurre con l'aumento del numero dei bambini, quando le classi hanno cominciato a raddoppiare ci volevano anche altri spazi e attrezzatura. La Piazzetta era sempre piacevolissima per incontrarsi...

Poi c'erano anche molti tirocinanti che venivano dalla Svizzera con cui eravamo sempre in contatto, perché cercavamo di fare da mediatrici tra la lingua italiana e quella Svizzera, e a loro volta loro ci insegnavano un po' di tedesco. In qualche modo era un'organizzazione tutta sotto "controllo", se vogliamo dire così, forse non è la parola più adatta, ma sicuramente nel pensiero di Margherita lei era sempre presente... a Natale ad esempio i bambini che vivevano in Betulla e in Casina, e non potevano rientrare a casa per varie ragioni, era lei che in qualche modo li gestiva, li teneva, andavano assieme in Sala da Pranzo a mangiare oppure lei si muoveva e si interessava a loro.

2. Prima di lei arrivava il cane...

Una cosa simpatica di Margherita era che il suo arrivo era quasi sempre anticipato dal suo cane, lei amava molto gli animali e quando vedevi il cane sapevi che lei era nei paraggi o stava arrivando quindi ti preparavi, anche se non sempre, il cane la preannunciava o anticipava.

Margherita era buona come indole, però metteva tanta soggezione, soprattutto a noi più giovani. Lei aveva una gran preparazione, continuava a studiare, aveva sempre attorno tante persone, amici con i quali condivideva pensieri, idee... noi eravamo sempre titubanti sul dire delle cose che potevano anche andare bene per il nostro modo di vedere, ma potevano non essere condivise.

Eravamo tutti molto uniti, c'era un bel clima oltre alle amicizie che si sono create tra di noi.

Margherita sapeva anche valorizzarti, non te lo diceva espressamente, direttamente, ma trovava un modo per fartelo capire, magari approvando un

cartellone che avevi appeso o una mini ricerca che poteva essere interessante per i bambini; quando una cosa le piaceva e la trovava adatta esprimeva il suo giudizio. Era molto presente e girava per osservare le cose, le attività e il clima che si respirava nel Villaggio... magari nelle aule non veniva così spesso, ma aveva presente tutti i bambini.

Credo di aver avuto un percorso felice, la classe l'ho avuta nel 1970, il primo anno ho iniziato con una classe differenziale, poi nel '71 hanno sdoppiato una prima classe che mi hanno affidato, quindi avevo una prima nell'Aula Mosaico, dove ora c'è il Padiglione Blu. L'aula era divisa in due (con l'auletta), da una parte c'ero io e nell'altra l'insegnante Letizia Fantini. Facevamo tutto insieme, programmavano le cose da fare, gli studi per andare avanti e raccogliere i nuovi spunti e le ventate di novità che provenivano dalla formazione, è stata un'esperienza molto felice.

Margherita partecipava ai collettivi, il più delle volte era lei che gestiva l'incontro portando e condividendo tutti i problemi e le insegnanti si confrontavano. Chiaramente più quelle con maggior esperienza come Lidia Biagini... ma anche noi giovani, se sollecitate, ci esprimevamo. Da questi incontri si cercava e anch'io cercavo di far mie certe riflessioni per crescere professionalmente.

Margherita era anche molto esigente. Ricordo una volta, in quella iniziale prima classe, che la mattina arrivata a scuola non ho trovato i quaderni sullo scaffale dove li tenevamo, era venuta lei a prenderli e poi dopo mi ha chiesto se potevo andare da lei nella pausa pranzo (quando diventavi insegnante non mangiavi più con i bambini, si lasciavano alla persona che gestiva il pranzo come avevo fatto io l'anno prima). Quando sono andata nel suo studio dentro ad alcuni quaderni c'era un foglio verde (allora infatti si usava il ciclostile) con delle annotazioni che erano soprattutto legate al discorso del grafismo... In prima partivamo dallo "script" e alla fine dell'anno arrivavamo al corsivo, quindi facevamo tantissimi esercizi per sciogliere la mano e poi con quegli esercizi si arrivava anche a scomporre la parola che avevi fatto: le mezze lune, i ponti, il dritto e rovescio, le strade storte, che poi ti portavano alla elle... ed era lì che potevano venire fuori le difficoltà dei bambini, al di là di come avevi proceduto tu seguendo le indicazioni suggerite per questa attività.

Per un periodo, come punto di riferimento ebbi Lidia Biagini, quando ho avuto una classe mia; a lei avevo fatto riferimento anche l'anno precedente, quando da marzo mi presi cura dei bambini che, anziché andare via alle 16:00, rimanevano fino alle 18:00, in una specie di doposcuola. Si trattava di un gruppo vario nella sua composizione, uno poteva essere di seconda, due potevano essere di terza o quarta, e via così... i bambini avevano anche uno svantaggio e andavano aiutati, quindi facevano merenda e poi li seguivo

nell'attività dei compiti fino alle 18:00 quando qualche familiare, la mamma, il nonno o lo zio, li veniva a prendere per rientrare a casa.

Il bello era quando Margherita ci invitava in Sala da pranzo per fare una riunione e per quell'occasione preparava il tè e quei biscotti tipo wafer. Era un incontro molto meno formale e più rilassato con lei.

Se potessi anche tornare indietro rifarei esattamente quello che ho fatto, non negli interventi o nelle azioni, ma come scelta e situazione generale. Ci sono cose che sarebbero comunque da cambiare perché quando provi e sperimenti, sei già sicuro che tutto andrà bene, anche se sembra scontato, non è così (e c'è un margine di dubbio per poter aspirare al meglio).

Quando ti viene assegnata la classe non è che ti senti arrivata, assolutamente no. Si facevano tre anni di prova per il CEIS, quindi ogni anno c'era la preoccupazione di essere confermata o no; dopo i tre anni di CEIS ne facevi altri due per lo Stato, che era chiamato il "biennio di prova"; alla fine di questo biennio veniva il Direttore didattico, che era presso la scuola Ferrari in via Gambalunga, e valutava le cose, faceva qualche domanda e poi scriveva il suo giudizio. Quindi prima di avere la classe e avere quello che allora si chiamava "Ruolo Interno" passavano cinque anni, quasi tutto un ciclo. Nel mio caso, avendo fatto l'anno con la classe differenziale, ho raggiunto questo riconoscimento in quarta. Adesso le cose sono naturalmente cambiate, è tutta un'altra organizzazione.

Margherita ci teneva tanto che fossimo preparate, l'essere capaci di lavorare in gruppo, il confrontarsi sempre con le insegnanti più anziane, come Anna Arlotti e Lidia Biagini. Non dava mai soluzioni, ti apriva il problema, ti stimolava a trovare una risposta, una soluzione, una via alternativa, non si sostituiva, non diceva: «si deve fare così», anche se per alcune cose le indicazioni erano tacite, come ad esempio per il corsivo, c'erano solo quelle modalità, non è che uno poteva fare chissà quali cose per arrivarci.

Al CEIS era presente il medico il dottor Gobbi⁶, e poco distante dalla scuola c'era la dottoressa Scoccianti⁷ con il Centro medico psico-pedagogico dove andavamo a fare alcuni incontri (a cui Margherita era sempre presente) per i casi che lei seguiva. A volte questi incontri allargati e "multidisciplinari", con tutte le persone che avevano una relazione con il bambino, si tenevano anche qui al CEIS in Sala da pranzo.

⁶ Ugo Gobbi (1921-2012), medico pediatra, primario dell'Ospedale dei bambini di Rimini (1952-1974) e in seguito del reparto Pediatria dell'Ospedale di Fano (1974-1986), aderente al movimento anarchico. Prestò servizio al CEIS come medico e pediatra dal 1951 al 1974, sempre a titolo gratuito.

⁷ Marisa Scoccianti, medico referente del Centro medico-psicopedagogico creato al CEIS nel 1953, per seguire i bambini e i ragazzi con difficoltà di apprendimento e/o adattamento. Nel 1959 il Centro viene "municipalizzato" dal Comune di Rimini.

3. Le visite

Spesso il Villaggio ospitava persone esterne, non ricordo settimana che non venisse qualcuno, venivano amici di Margherita, pedagogisti, anche solo il fotografo a fare fotografie. Lei organizzava le visite, a volte riceveva gli ospiti, ma spesso non era presente. Organizzava i vari convegni, gruppi studio che rendevano il CEIS un posto vivo e interessante, un luogo pieno di fermento di idee e innovazione.

Carla Ferri

Insegnante nella scuola elementare dall'anno scolastico 1965/66,
poi insegnante di religione

Sono entrata al CEIS che ero appena diplomata nell'estate del 1965.

Ho iniziato con la scuola differenziale, un'esperienza molto, molto forte perché c'erano tutti i bambini del residenziale della Betulla e Casina, tutti bambini veramente, veramente problematici, molto difficili da seguire.

Avevano tutti problematiche importanti, serie... chi era psicotico, chi iperattivo,...molti provenivano da altre regioni, allontanati dalle famiglie, con storie difficili alle spalle. Anche se erano molto intelligenti esprimevano il loro disagio con comportamenti molto disturbati.

In quella esperienza ti fai davvero le ossa... dopo quando hai i bambini "normali" ti fai una passeggiata. Quando poi non ci sono state più le classi differenziali, questi bambini sono stati inseriti nelle classi grandi con il sostegno di due insegnanti della classe.

Ho cominciato sostituendo la maternità di Gigliola Baistrocchi poi, ho affiancato Aurora Campana; in genere con tutti quanti si sono stabiliti dei bei rapporti.

1. La signorina Margherita

La signorina Margherita, così ci si rivolgeva a lei, era molto presente, amava gli animali e accompagnata dal suo cane passeggiava nel Villaggio osservando la vita al suo interno. Amava molto il verde e la stessa natura; controllava che tutto fosse in ordine e curato. Spesso, assieme al giardiniere di allora, Giovannone, si confrontava e valutava il da farsi per abbellire il Villaggio con nuove piante e fiori, mai a caso, con un senso di armonia. Era una persona con forte personalità e noi tutte, che eravamo molto giovani, sentivamo il suo carisma, quello di una persona che sentiva un'idea precisa di questa scuola. In alcune di noi poteva suscitare anche una certa soggezione.

Si interessava molto di quello che si faceva nelle classi in particolare dei bambini residenti nel convitto alla Betulla e alla Casina. Poteva accadere che dopo un suo giro perlustrativo poi chiamasse per sapere meglio ed eventualmente stimolare un pensiero alle stesse insegnanti. Un'altra persona importante era la dottoressa Marisa Scoccianti⁸ attiva nel Centro medico

⁸ Sul lavoro della dottoressa Marisa Scoccianti e del Centro medico psico-pedagogico vedere si vedano: C. De Maria, *Introduzione. Per una biografia di Margherita Zoebeli*,

psico-pedagogico per seguire al meglio tutti i bambini inseriti alla Betulla e alla stessa Casina.

Prima di avere la classe occorrevano cinque anni e nel corso di questi anni si imparavano le competenze non ancora maturate: appena uscita dalle Magistrali, non ero pronta per insegnare. Si cominciava affiancando un'insegnante con esperienza e nel tempo si faceva esperienza...

La classe vera l'ho avuta nel 1972 con Letizia Fantini.

In quei primi anni abbiamo avuto delle belle esperienze dal punto di vista pedagogico perché, non ricordo gli anni, ma siamo andate tutte in Svizzera a visitare le scuole e vedere gli inserimenti dei bambini con problemi. Lì eravamo ospiti degli amici della "signorina Margherita" e ogni giorno andavamo in un centro diverso... molto interessante.

Eravamo molto giovani. C'era molto fermento, la signorina Margherita aveva in mano tutta la situazione e la gestiva dando stimoli ed era sempre molto presente. Si facevano tantissime cose e spesso si stava lì fino a sera, si facevano i corsi serali, laboratori manuali... per me non era un problema restare, abitavo proprio lì davanti al CEIS; dovevo solo attraversare la strada ed ero arrivata, ma alcune di noi rimanevano anche a dormire.

Margherita veniva nelle aule, osservava molto e su alcune cose era molto intransigente, controllava i quaderni e se osservava qualche cosa da migliorare, si veniva chiamati a parte in modo da poter esprimere le sue osservazioni e riflessioni. Alcune di noi erano molto in soggezione e addirittura qualcuna si metteva a piangere. Sicuramente i primi anni la signorina Margherita aveva bisogno di testare le maestre. Era presente non tanto nei collettivi ma proprio direttamente con noi insegnanti responsabili della classe in cui erano presenti quei bambini "impegnativi", quindi lei discuteva con noi gli atteggiamenti da prendere, le cose da fare... dando dei consigli.

Ho smesso anche presto... il CEIS chiedeva tanto, si entrava la mattina e si usciva alle 19.30 ed io desideravo anche fare altro, avere la mia libertà, dedicarmi agli altri, fare del volontariato, seguire nuovi progetti.

2. L'insegnamento della religione

Dopo il mio pensionamento, le porte del CEIS mi si sono nuovamente aperte per l'insegnamento della religione. A quei tempi non tutte le famiglie

in Id. (a cura di), *Intervento sociale e azione educativa. Margherita Zoebeli nell'Italia del secondo dopoguerra*. Atti del convegno tenutosi al Centro Educativo Italo-Svizzero (Rimini, 7 maggio 2011), Bologna, Clueb, 2012, pp. 32-33; e l'Appendice I contenuta nel volume seguente: Id., *Lavoro di comunità e ricostruzione civile in Italia. Margherita Zoebeli e il Centro educativo italo-svizzero di Rimini*, Roma, Viella, 2015, pp. 178-189 (p. 182).

sceglievano di fare religione (per una questione di impostazione diversa rispetto a come era organizzata la scuola del CEIS a quei tempi); per quelli che la sceglievano veniva don Meo, un prete inviato dalla Diocesi. Sta di fatto che venni chiamata da Guido Benzi dell'ufficio catechistico diocesano, oggi a Roma; mi chiese, conoscendomi e sapendo della mia esperienza come insegnante, di occuparmi personalmente della catechesi al CEIS e così raccolsi questa sfida e opportunità e tornai al Villaggio dove per tre anni portai avanti questo incarico. Mi fa sorridere pensare che poi iniziarono tutti a scegliere di fare religione... direi che è andata bene.

Il Villaggio negli anni è notevolmente migliorato, alcuni cambiamenti sono stati più vistosi, come la sostituzione di alcune aule, "padiglioni"; così come alcuni giochi che accusavano l'usura e i segni del tempo sono stati rimpiazzati da un modello più attuale, altri invece, meno visibili ma utili, sono rimasti, sempre funzionali alla vita del Villaggio. Non ultimo il giardino che si rinnova di stagione in stagione.

Quella del CEIS è stata un'esperienza molto bella, che ha chiesto tanto ma ha anche dato tanto. Siamo entrate che eravamo giovanissime e anno dopo anno siamo cresciute assieme. Ci si conosceva tutti, insegnanti, bidelle, cuoche, manutentore, le varie tirocinanti... tra noi tutti si è creato in modo particolare un rapporto molto bello e duraturo che va ben oltre il rapporto professionale; ci si è frequentati anche al di fuori del lavoro, condividendo tanti aspetti e situazioni. I rapporti che sono nati e nel tempo consolidati sono tutti molto belli e importanti, con molti di questi ci si sente e frequenta ancora.

Un'altra cosa importante è il legame con i genitori e gli stessi bambini, oggi diventati degli uomini e donne con famiglia. Ancora oggi dopo tanti anni ci incontriamo, ci salutiamo... il CEIS mi ha regalato tante realtà e situazioni che ancora oggi sono presenti... colleghi, amici del Villaggio, ex ragazzi che erano in Betulla, alunni e le stesse famiglie.

Una cosa mi dispiace, quella di non aver molto seguito Margherita nei suoi ultimi anni di vita; lei non veniva più al CEIS, rimaneva di più a casa; c'era qualcuno che la andava a trovare, quelli che avevano legato maggiormente con lei come Natalina Parma Feligioni⁹ con cui aveva un rapporto più confidenziale; sono rimasta più sul mio, non avevo quell'esperienza che poi ho maturato rendendomi più sicura, più disinvolta; al CEIS ero più in soggezione... forse lei non è riuscita a conoscermi fino in fondo... può succedere.

⁹ Natalina Parma Feligioni è tra le insegnanti intervistate.

Natalina Parma Feligioni

Insegnante della scuola elementare da ottobre 1966 a settembre 2002

Io ho avuto una carriera, chiamiamola così... molto veloce rispetto a tante colleghe che hanno trascorso diversi anni prima di poter entrare nella scuola.

Mi sono presentata un giorno, avevo sentito parlare del CEIS e, quando sono arrivata, mi ha accolto proprio Margherita con il suo atteggiamento molto educato: “buongiorno, mi dica..” Le dissi che volevo compiere un’esperienza e mi invitò a scrivere una lettera di presentazione e portarla. Andai subito a casa per scriverla e la portai a Margherita che la lesse proprio in quel modo bellissimo tipico suo, di quando leggeva, parlava o veniva in classe... molte volte non parlava, annuiva e tu che eri lì ti chiedevi se avessi fatto bene o meno, rimanendo nel dubbio, “Avrò fatto bene? Avrò fatto male?”.

Lei lesse la mia domanda... e mi invitò il giorno dopo alle 9:00, perché un tempo gli orari della scuola erano dalle 9:00 alle 11:30 e dalle 14:00 alle 16:00; le insegnanti non facevano refezione. Mi presentai l’indomani e Margherita mi mandò da Anna Arlotti, “l’anzianissima”... nel senso buono, in quanto la primissima insegnante arrivata al CEIS. Anna aveva una prima classe ed è stato meraviglioso. Da piccola sognavo di fare due cose: o la suora o la maestra... non lo so perché... quindi trovarmi lì come maestra era bellissimo... ed ho compiuto questa splendida esperienza con Anna Arlotti. Era l’ottobre del 1963 ed ero giovanissima nel mio ruolo di insegnante di appoggio.

Anna mi affidava sempre tante attività ed io le svolgevo con entusiasmo. Conducevo personalmente una piccola classe di alunni disgrafici e dislessici. Si faceva tutto gratuitamente, ma un giorno mi chiamò l’economista per dirmi che la maestra Anna attraverso il suo contributo voleva offrirmi 9.000 lire al mese “Mi voleva pagare per una cosa che facevo con tanto entusiasmo con tutti quei bambini...”.

Poi finito questo periodo di tirocinio successe che una maestra, Manuela Mondo, che teneva una prima classe, vinse il concorso a Milano; allora, un pomeriggio mi sentii chiamare da Margherita... Inizialmente mi preoccupai, pensai a cosa mai avessi combinato, stava andando tutto così bene. Arrivata da lei, sempre con il suo modo molto educato e rispettoso, mi comunicò che l’insegnante Mondo lasciava il posto e che quindi aveva pensato di affidare a me la sua prima classe. Inizialmente mi venne un colpo... sentirmi affidare una classe.. avevo appena finito un anno di tirocinio con Anna Arlotti, mi

venne la tentazione di dir di no per la sorpresa. Così l'indomani alle 9:00 mi presentai nell'Aula Fontana; quella notte per l'emozione non avevo neppure dormito. Una volta chiusa la porta guardai tutti quei bambini che a loro volta mi guardavano come per dire: "Noi siamo qui! Tu cosa ci offri?" e pensai dentro di me alla mia esperienza compiuta fino ad allora, l'esperienza che puoi avere appena uscita dall'Istituto magistrale e dopo un anno di volontariato... quindi niente... Ricordo di averli guardati bene nei loro sorrisi e mi sono detta: "Qui Natalina ti devi mettere all'opera, mettersi a studiare, ma a studiare veramente la psicologia, quello che è l'insegnamento..." e così è cominciato.

Con Margherita è nato sin da subito un rapporto particolare, lei mi apprezzava moltissimo, veniva in classe, guardava e osservava, ogni tanto mi portava dei gran pacchi di giornali, i cartoni che aveva rimediato... tante cose. Poi ho capito cosa voleva. Lei non lasciava niente al caso. Con un cartone buono cosa ci facevi? Ci facevi le schede, con un giornale di quelli che buttiamo via... facevi il ritaglio, tutte le attività delle letterine, in quanto si insegnava a leggere e a scrivere con la tipografia... Ho capito dopo che questi semplici materiali di recupero erano di stimolo per le attività. Come dicevo, con lei c'era questo bellissimo rapporto. Poi un giorno è venuto a scuola anche mio marito Franco Feligioni. Lui con Margherita è sempre stato molto disponibile. Franco di lavoro faceva il macellaio e un giorno decise che poteva lasciare il lavoro per dedicarsi a chi aveva bisogno e così ha fatto, aiutando Margherita in tantissime attività. È stato lui a smontare le prime baracche e portarle su a "Montercole"¹⁰ sul terreno che l'avvocato Veniero Accreman aveva donato al CEIS e, assieme ad un gruppo di studenti, hanno disboscato il terreno e preparato il tutto per assemblare nuovamente la baracca oggi chiamata "Casa del Castagno". Per un certo periodo si alzava alle 4:00 della mattina e passava a prendere Amedeo, il manutentore, con lui andava su per montarla e portare a termine il lavoro. Era un vero vulcano pronto a farsi in quattro per aiutare Margherita e il Villaggio. Quando il 6 Maggio del 1976 ci fu il terremoto in Friuli andò lui su a Gemona con Margherita per costruire una scuola e altrettanto per quello in Irpinia il 23 Novembre del 1980. Ricordo i momenti tutti insieme come ad esempio dopo la Festa del Villaggio, quando ci si fermava la sera a mangiare tutti assieme chi faceva la spesa, chi cucinava, chi apparecchiava... come una grande famiglia... ecco sì... eravamo una grande famiglia. Nel nostro ci siamo occupati anche di alcuni ragazzi e ragazze, accogliendoli in famiglia.

Con Margherita poi il sabato e la domenica prendevamo la mia auto e andavamo a Reggio Emilia a tenere i corsi agli insegnanti e agli operatori. Lei insegnava soprattutto la pittura, io la ritmica, i burattini, il lavoro sulla

¹⁰ Monte Ercole, località nel Comune di Sant'Agata Feltria.

dislessia, tutto quello che era l'esperienza del CEIS. Sempre con Margherita e Franco si andava a Firenze per gli incontri del MCE¹¹ e per i corsi di formazione del CEMEA che si tenevano anche qui in Betulla, nel Villaggio. Allora c'era la possibilità per i giovani, gli studenti, di vedere, osservare e imparare perché si fa una cosa precisa, cioè si vive con i bambini l'esperienza in un continuo dare e ricevere.

Pensando a tutti questi ragazzi e giovani che desiderano essere insegnanti che studiano molto... Il libro è uno strumento indispensabile ma mettere in pratica il suo contenuto, o alcuni aspetti, è la condizione di un rapporto vissuto con i bambini.

Alcuni esempi: il momento del "Cerchio" non è semplicemente una chiacchierata ma ha un valore molto più profondo, così come la disposizione dei tavoli, tante piccole esperienze che aiutano a creare un legame, un senso di appartenenza, il muoversi nello spazio, il rapporto con l'adulto, il rispetto per l'aula, per il giardino e nei confronti dell'altro.

1. La formazione degli insegnanti

Dalle insegnanti svizzere abbiamo imparato molto, ad esempio da Anna Maria Wild tutta la parte relativa alla musica, alla ritmica; era il modo di muovere il corpo nello spazio e imparare che cosa sono tutti i concetti della disgrafia, il dentro, il fuori, il sotto, il sopra, di lato, di fianco... tutti i movimenti; attraverso questo ho insegnato la matematica.

Con Margherita visitavamo diverse aule e a mia volta portavo la mia esperienza da condividere con il gruppo insegnanti. Eravamo un bel gruppo. Ognuna di noi poi si è specializzata in un ambito specifico ad esempio Agostina¹² per la matematica.

2. Come è cambiato il Villaggio

Nell'insieme il Villaggio è sempre bello, con gli stessi spazi. Nei vari anni sono cambiati alcuni giochi e i relativi spazi. Ricordo che di fianco alla scuola materna un gruppo di studenti, ospiti al CEIS, hanno realizzato un percorso con l'acqua e la costruzione della montagnola con il tunnel; Margherita approfittava anche di certe occasioni e presenze presso il CEIS, ad esempio per un corso di formazione, per far realizzare qualcosa che rimanesse per i bambini del Villaggio.

¹¹ Si tratta del Movimento di Cooperazione Educativa.

¹² Agostina Fabbri è tra le insegnanti intervistate.

3. I collettivi

Con Margherita si facevano incontri collettivi dove si discuteva profondamente di molti aspetti; poi lei stessa invitava a realizzare ciò che si era proposto... e lei stessa era solita dire: “... e adesso, bisogna vedere cosa facciamo operativamente”, per non rischiare che non rimanessero solo parole, e poi veniva a controllare se si introducevano le novità proposte... ma il suo non era il controllo per dire: “adesso vengo a vedere se avete fatto o meno” no... Era il controllo per vedere se dal punto di vista educativo tutto quello di cui si era parlato assieme veniva messo in pratica...

4. Margherita

Margherita era molto gentile, poteva sembrare fredda, non tutti hanno vissuto quello che era veramente, c'era soggezione nei suoi confronti, non era facile entrare in sintonia con lei. Margherita mostrava un atteggiamento che poteva sembrare “freddo”... “rigido”... se tu però riuscivi ad entrare in sintonia con lei, scoprivi che era una persona molto ricca. Quando ti ospitava in sala da pranzo era come se tu andassi dalla regina Elisabetta. Quando si facevano le riunioni nella sala da pranzo lei prima faceva preparare dalle cuoche la bella teiera con il tè e qualche biscotto per noi insegnanti. Era una delicatezza verso di noi (ma lo stesso capitava nell'aula quando a venire da noi era lei). Lei possedeva questa finezza anche quando mangiava, quindi qualcuno si sentiva in soggezione, a disagio. In classe, Margherita non ti forniva mai la risposta, ti indicava la strada, il percorso giusto, ti offriva degli elementi per cui tu arrivavi alla risposta pensando e riflettendo.

Era molto attenta ai bambini dell'internato¹³; cercava sempre di interessarsi a quello che avveniva con i bambini e comprendere quello che accadeva. Certo, bisognava mostrare un certo rigore perché si affrontavano situazioni molto complesse e difficili che mettevano a dura prova gli operatori nella quotidianità.

Nel tempo si incominciò a non accogliere più minori che provenivano da troppo lontano perché era comunque importante che potessero rimanere in contatto con la famiglia di provenienza. Si iniziò ad accogliere bambini che provenivano dalle vicinanze, in modo da compiere un lavoro costruttivo con le stesse famiglie. I più piccoli venivano ospitati nella Casina, dove ora c'è l'ufficio e la Sezione Primavera, mentre i più grandicelli erano in Betulla. Successivamente in Casina è stato creato il CdS, Centro di Socializzazione.

¹³ I bambini ospiti della Betulla e della Casina.

Mi piace ricordare anche il forte legame di Margherita con Gianfranco Iacobucci; lei provava una grande stima per lui. Gianfranco è arrivato al CEIS con l'esperienza di educatore nella Colonia, a Igea Marina.

Se tornassi indietro rifarei tutto, il CEIS mi ha chiesto tanto ma mi ha dato anche tanto, sia umanamente che professionalmente, come relazioni, amicizie e famiglia... "allargata"... tanta gioia. Ancora ho contatti coi bambini di allora, oggi persone adulte con famiglia, che ricordano quei momenti. Molte delle mie esperienze ancora oggi le vivo, ripropongo e spendo in quello che faccio.

Carla Semprini Cesari

Educatrice e maestra dal 1966, dal 1996 consigliera della Fondazione Margherita Zoebeli di cui oggi è vice presidente

Il mio percorso all'interno del CEIS è stato molto formativo e mi è poi tornato utile nel successivo percorso professionale con i bambini e non; una ricchezza vera e propria che mi accompagna ancora oggi.

Sono entrata al CEIS nel 1966, appena finito l'Istituto magistrale; ho fatto un colloquio con la dottoressa Scoccianti¹⁴ e praticamente la settimana dopo ero già in servizio. La mia esperienza iniziale è stata quella di educatrice. A quei tempi esistevano due strutture: la "Betulla" e la "Casina" che accoglievano bambini in modo residenziale, provenienti da tutte le regioni.

Io ho iniziato in Betulla, non saprei dire quanti bambini c'erano in tutto però si seguivano gruppi di 8-9; l'organizzazione prevedeva che venissero suddivisi in gruppetti e ogni educatore era referente di un gruppetto; chiaramente non si rimaneva solo su un gruppo ma avveniva uno scambio tra noi educatori. Esistevano momenti collettivi come il pranzo e la cena e durante i giochi serali dove si stava tutti assieme o in situazioni più raccolte, in piccolo gruppo. Come dicevo, questi bambini provenivano un po' da tutta Italia: dalla Liguria, dalla Campania, dalla Toscana; ricordo un bambino, E., che veniva dalla Sardegna e fino a qualche anno fa mi ha mandato ancora i saluti. Con i bambini si creava un legame molto profondo; alcuni di loro, non avendo un riferimento parentale, spesso troppo distante, hanno beneficiato dell'interessamento della mia famiglia che si è resa disponibile, specialmente durante le feste di Pasqua o di Natale, ad ospitare A., un bambino con cui si era creato un bellissimo rapporto... e così con altri.

Mi capita ogni tanto di incontrare qualcuno di questi bimbi che oggi sono grandi; è sempre coinvolgente fermarci per un saluto ed immediatamente ricordare i bei momenti trascorsi assieme anche con la mia famiglia quando li ospitavamo.

I bambini la mattina si recavano a scuola al CEIS, chi alla materna e chi alla elementare, assieme ai compagni di classe esterni fino alle ore 16:00. Una volta usciti rientravano in Betulla o alla Casina e facevano merenda; si cercava di svolgere qualche compitino assegnato e poi si giocava in casa o

¹⁴ Marisa Scoccianti, medico referente del Centro medico-psicopedagogico creato al CEIS nel 1953, per seguire i bambini e i ragazzi con difficoltà di apprendimento e/o adattamento. Nel 1959 il Centro viene "municipalizzato" dal Comune di Rimini.

nello stesso Villaggio. Tra le attività ci potevano essere anche dei laboratori manuali, tra cui anche la cucina.

I bambini venivano responsabilizzati attraverso alcune attività di vita pratica, come l'igiene personale, rifare il letto, tenere in ordine la stanza, apparecchiare e sparecchiare.

La giornata finiva quando andavano a dormire; ricordo che passavo a salutarli ad uno ad uno, donando una coccola, un piccolo pensiero, una carezza o un bacio. Mi è capitato di rivedere una bambina R., oggi donna, con una vita alle spalle, la quale ha ricordato con emozione quel saluto prima di chiudere gli occhi e addormentarsi. Questa cosa mi emoziona molto perché i gesti semplici, veri e spontanei dimostrano che hanno lasciato traccia in questi piccoli, con alle spalle situazioni delicate.

Durante l'estate portavamo i bambini in vacanza; siamo andati a Shultz, Trogen, in vari posti. Un anno siamo stati, vicino a Rimini, a Monte Colombo proprio con l'intenzione di permettere loro di rendersi più autonomi anche fuori dalla Casa. Alla fine di ogni soggiorno era abitudine organizzare una festa.

Il lavoro in Betulla era molto coinvolgente, stimolante; ero molto giovane e questa esperienza mi ha segnato. Trascorrevol molto tempo presso la struttura, e una volta alla settimana facevo anche il turno di notte. C'era la necessità di occuparsi dei bambini in tanti altri modi: dalla sistemazione dei loro oggetti personali al vestiario, alla salute, alla scuola, tutto quello che la famiglia non poteva garantire.

Sentivo dentro di me il desiderio di conoscerli sempre più attraverso la quotidianità, il dialogo, le attività, le esperienze che si svolgevano, i vari laboratori manuali all'interno della Betulla che permettevano a loro di esprimersi serenamente con l'obiettivo comune di farli sentire in un ambiente accogliente, curato, sicuro dove potevano sentirsi accolti, desiderati e pensati.

Personalmente fin dal primo momento non ho mai percepito stanchezza e ho continuato a sviluppare questo mio percorso di lavoro, sempre motivata, per cui anche l'orario lungo, l'impegno, i problemi, spesso legati alla gestione e alla realtà di un gruppo così composito pesavano meno.

Anche la relazione tra noi operatori, tutti giovani e desiderosi di metterci in gioco, contribuiva a creare un buon clima. C'era sempre il desiderio di confronto e di scambio negli incontri di équipe o con la dottoressa Scoccianti e con Margherita, in occasione di varie verifiche su qualche bambino o su una situazione particolare.

Margherita era sempre disponibile ad ascoltarti in tutto. Io l'ho sentita sempre molto presente... secondo me lei mi ha trasmesso, mi ha lasciato un grande regalo – quello di essere sempre curiosa verso chi si incontra.

Curiosa nel senso di scoprire chi hai davanti, soprattutto per mettere in evidenza le positività in modo tale da scoprire l'autostima e poi capire i bisogni e agire in quella direzione.

In seguito, ad un certo punto (anche se non ero proprio d'accordo), mi hanno proposto di prendere una classe, quindi ho lasciato la Betulla e sono andata a insegnare. In ogni classe c'era già più di una maestra, non mi ricordo i primi anni con chi fossi... dopo ho lavorato per molto tempo in classe con le insegnanti Rosanna Pazzini e Luciana Vari.

Nel mio percorso scolastico come insegnante, all'inizio, la mia esperienza era molto limitata, ma ho trovato molto supporto nelle colleghe e nell'insegnante Lidia Biagini, una delle più "anziane" in quanto a esperienza; era infatti l'insegnante della prima classe elementare proprio agli inizi; poi c'era sempre la possibilità di trovare tanti stimoli anche con le altre insegnanti e i formatori, spesso docenti universitari.

Nel tempo ho conosciuto tantissimi professori dell'Università di Firenze e di Bologna, come Laporta, Codignola, Borghi, Tassinari, Bernardi, con i quali poi si tenevano i corsi... Inoltre al CEIS si sono organizzati i corsi CEMEA¹⁵ ed MCE¹⁶, quindi c'era davvero la possibilità di formarsi e specializzarsi nel corso degli anni.

Con il passare del tempo il mio percorso e il mio interesse si sono focalizzati in modo sempre più specifico e approfondito sui temi dei disturbi dell'apprendimento, come la "dislessia". Ho cominciato con Lidia Biagini che già allora e ancor prima si interessava ai DSA; inoltre ho preso parte a ulteriori corsi specifici, sono stata anche in Svizzera dove una psicologa aveva iniziato a occuparsi proprio di questi temi.

Abbiamo quindi cominciato a livello pratico ad accogliere, per un periodo di 2-3 mesi, un gruppetto di 7-8 bambini provenienti dalle scuole del territorio e, in seguito, ad aprire questa esperienza alle insegnanti che desideravano conoscere tali problematiche.

Il lavoro prevedeva vari passaggi: una iniziale osservazione, per capire quali fossero le caratteristiche e le potenzialità da valorizzare; infine per comprendere i bisogni specifici del singolo bambino.

L'intervento di sostegno avveniva soprattutto attraverso il gioco, con l'utilizzo di materiali appositi e specifici, realizzati direttamente da noi. Oggi, essi si trovano facilmente anche su internet ma, come dicevo, non hanno lo stesso valore di quelli realizzati direttamente a partire dalle esigenze del singolo bambino, confezionati proprio "su misura" per agevolare, sostenere e migliorare (memoria e attenzione visiva) al meglio le capacità dei bambini dislessici. L'importante era che per ogni bambino ci fosse un adulto

¹⁵ Centri di Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva.

¹⁶ Movimento di Cooperazione Educativa.

che, dopo una prima fase di osservazione e di attività ludica collettiva propedeutica al gruppo, lavorasse in modo individuale, utilizzando e portando a conoscenza del bambino una serie di strumenti e strategie...

Il bambino scopriva in questo modo che la scuola non era solo studio, difficoltà e insuccesso ma che poteva anche essere divertente e gratificante, se affrontata con gli strumenti e le strategie più adatte a lui. Il compito dell'adulto era proprio quello di trasferire al bambino le conoscenze, le strategie e gli strumenti per affrontare le sue difficoltà. Alla fine di ogni incontro, quando i bambini tornavano a casa, il gruppo si riuniva per analizzare il lavoro svolto, osservare i risultati e valutare come procedere la volta successiva, affinando e calibrando sempre più l'intervento. Un metodo che oggi diremo "work in progress"; secondo me un metodo efficace (dalla pratica alla teoria), che ci permetteva di volta in volta di acquisire delle conoscenze importanti.

Questa esperienza è proseguita per diversi anni, con molto interesse anche da parte dell'AUSL (Enrico Savelli¹⁷) che riconosceva l'importanza del lavoro svolto da noi. Ho continuato a mantenere questo impegno per il laboratorio, conducendo i corsi anche dopo il mio pensionamento. Tale esperienza nel tempo si è consolidata sempre più, attraverso la formazione di insegnanti e operatrici sulle problematiche dei bambini con DSA. È nato quindi un servizio vero e proprio, in accordo tra CEIS e l'AUSL di Rimini, per accogliere i bambini che venivano segnalati, bisognosi di essere seguiti da operatrici che nel tempo si sono formate in modo specifico.

Nel tempo oltre alla quotidianità lavorativa, ho sempre cercato di formarmi, prepararmi e mantenere la mente aperta per mezzo di corsi, scambi, contatti e approfondimenti, seguendo quei principi "dell'educazione attiva" alla base dell'esperienza del CEIS...

Questo mi ha portato a impegnarmi e a realizzare un importante progetto con un bambino con gravi difficoltà; lungo questo percorso (sei anni di scuola elementare al CEIS, quattro di scuola media, e sei anni di liceo) N. ha raggiunto importanti conquiste in ambito comunicativo, impensabili all'inizio.

Credo che tutto questo sia stato possibile per questa mia formazione e inclinazione a cercare, a scoprire chi abbiamo vicino per valorizzare al massimo le sue potenzialità, per sentirsi come dice N. "una persona"...

¹⁷ Enrico Savelli, psicologo clinico dell'età evolutiva. Dal 1981 al 2019 ha lavorato presso l'AUSL di Rimini. Dal 2004 è co-direttore della rivista «Dislessia» (Edizioni Erickson). Dal 2005 al 2009 ha fatto parte del Comitato Tecnico nazionale dell'Associazione Italiana Dislessia (AID).

1. I rapporti con Margherita

Io non l'ho mai vissuta come persona "autoritaria", l'ho sempre vissuta come supporto, una persona con cui riflettere e discutere assieme; lei non ti forniva la soluzione ma ti aiutava a riflettere sulle situazioni e a trovare una risposta. Nel tempo abbiamo legato anche in modo spontaneo; questo ha favorito un rapporto di amicizia, trascorrendo le vacanze assieme o accompagnandola in qualche suo viaggio.

È stata lei a scegliermi come consigliera della futura Fondazione¹⁸ che aveva pensato di creare, ritenendomi il tassello importante di un gruppo scelto di persone che formavano un "mosaico di competenze". È stata una scelta molto gratificante e inaspettata, la valorizzazione del mio percorso svolto in tanti anni. Quando si è ammalata le sono stata molto vicino a conferma della stima e amicizia che si era creata tra di noi.

Margherita era soprattutto il tramite con le Università, i personaggi autorevoli legati al mondo della scuola, della ricerca e della formazione a livello nazionale e internazionale; fin dai primi tempi cercò di portare qui al Villaggio il fermento e l'interesse per una scuola nuova. Proponeva a noi insegnanti di seguire corsi di formazione e di aggiornamento sui temi importanti che permettevano di migliorare la nostra preparazione in modo da dividerla poi con il gruppo insegnanti e svilupparla nelle attività con i bambini.

Nell'organizzazione con le classi c'erano i collettivi settimanali a cui lei non partecipava, gli incontri con la dottoressa Scoccianti per discutere i casi dei bambini da lei seguiti, quasi sempre in presenza di Margherita; lei era sempre disponibile al confronto. Importanti erano gli incontri con Gianfranco Iacobucci che si occupava della parte tecnico-didattica, dimostrando grande competenza e preparazione; essendo lui stesso anche maestro, aveva sempre iniziative concrete e pratiche da proporci.

2. La figura della Montessori

Nel tempo si è molto discusso sull'importanza della pedagogia montessoriana. Margherita ha sempre detto che non era giusto riferirsi solo a questa pedagogista, ma che occorreva essere aperti verso le proposte di tanti in modo tale che da ognuno si potesse raccogliere uno spunto, un suggerimento per il lavoro da svolgere; occorreva mantenere la mente aperta al confronto e alla riflessione collettiva per migliorarsi continuamente. Come dicevo, era

¹⁸ Si tratta della Fondazione Margherita Zoebeli, di cui Carla Semprini Cesari è attualmente vice presidente.

nostro interesse partecipare ai corsi formativi per accrescere le nostre competenze.

3. Il rapporto con la Svizzera

Molte amicizie di Margherita erano legate alla Svizzera; poteva esserci quindi la possibilità di partecipare a corsi specifici (ed essere ospitati presso le loro abitazioni) sulle tecniche artistiche, musicali, sull'utilizzo dei burattini, sulla ritmica, sulle nuove ricerche relative ai disturbi dell'apprendimento (DSA); erano tutte possibilità per formarsi e accrescere le nostre esperienze, per migliorare le nostre competenze e successivamente condividerle all'interno della scuola.

C'erano molte educatrici che dalla Svizzera, e non solo, venivano al CEIS per vivere un periodo formativo residenziale relativo al loro percorso di studi; come dicevo precedentemente, questo era anche occasione di scambio per noi operatori e periodi di vacanze per i bambini della Betulla e della Casina.

4. Gli spazi

In generale mi pare che il Villaggio sia sempre rimasto così. Negli anni sono cambiate alcune baracche, come il Padiglione Amicizia e quello Blu; così anche le baracche della scuola materna ora sono in padiglioni di colore bianco. C'era il Padiglione "Bellavista" che ospitava una classe e la sua alunna, c'era il laboratorio del manutentore (Amedeo) e del giardiniere (Giovannone), ora sostituiti da Roberto¹⁹. La baracca storica dove oggi troviamo la biblioteca, l'aula di musica e la sala da pranzo, una volta ospitava gli uffici amministrativi, ma è rimasta come quella del 1946. Alcuni giochi sono stati spostati, come lo scivolo, o eliminati, come il palo giostra tra la Casina e il Padiglione Arancio, altri resi più attuali e moderni come il Fortino... Ne sono stati aggiunti altri completamente nuovi in punti in cui prima non c'erano, come davanti al Padiglione Amicizia o le altalene di fianco alla biblioteca. Tra i padiglioni modificati c'è la Baracca Alta, ora più moderna, con una bellissima palestra. Giochi come il Ponte, il Fungo, la Casina delle bambole ci sono ancora. Sicuramente anche gli accessi alle aule e strutture, oggi hanno tutte una rampa.

¹⁹ Roberto Stocchi, attuale storico manutentore e giardiniere del CEIS.

Romeo Selvatici

Insegnante di musica dal 1985

Sono entrato al CEIS che ero ancora minorenne, avevo 17 anni e mezzo... Avevo appena finito le magistrali che erano di quattro anni, avendo fatto la "primina".

Sono entrato quasi per caso... nel 1984.

Concluse le magistrali, mi mancavano due anni per ultimare il conservatorio, perché il mio curriculum di conservatorio era di 6 anni, quindi in quegli ultimi due anni mi sono trovato abbastanza libero la mattina; Mi sono quindi proposto per qualche supplenza di solfeggio... Parlai con Margherita, c'era ancora Gianfranco Iacobucci allora, e loro mi proposero di fare del volontariato, quindi ho cominciato così, col volontariato, intanto potevo finire il conservatorio...

Già al secondo anno, le educatrici svizzere, che insegnavano musica prima di me, alla loro partenza, mi avevano segnalato allo stesso Gianfranco (Iacobucci) per poter sostituire una di loro (erano in 2-3 che si alternavano sulle classi). Quindi già dall'anno dopo, 1985-86, ho cominciato a insegnare musica in due classi: in seconda classe, con Rosanna Pazzini e Carla Semprini Cesari, dove per metà anno ho affiancato una ragazza svizzera, e in terza classe, con Lidia Biagini e Liviana Fabbri, dove facevo tutto da solo ma comunque avevo sempre il riferimento delle altre due ragazze che seguivano la quarta e quinta classe. Al terzo anno, dopo essermi diplomato, Margherita mi fece assumere con un contratto di collaborazione esterna per insegnare musica in tutte le classi, dalla seconda alla quinta, la prima ancora rimaneva fuori da questo programma. È andata avanti così per altri quattro anni fino al 1990. Dal 1991 in poi si è aggiunta anche la prima classe, coprendo così tutti i cinque anni di scuola primaria. Contemporaneamente c'è stata l'introduzione dell'inglese; stavo già insegnando da quattro anni musica e fu introdotto l'inglese con Lucia Biondelli. L'orario è stato quindi strutturato in modo che i bambini di ogni classe facessero divisi e in alternanza musica/inglese o inglese/musica con un orario strutturato così in tutte le classi per tutta la settimana.

Alla fine mi sono formato qui dentro...

Ero arrivato da studente, da ex studente, avevo fatto solo le magistrali e quindi di pedagogia avevo sentito solo quello che si faceva a scuola, il resto lo avevo imparato sul campo.

Mi è servito molto non solo confrontarmi con le insegnanti titolari, più esperte e da più tempo presso il CEIS, ma anche i colloqui con le tirocinanti

o le volontarie che provenivano dalla Svizzera per il loro tirocinio semestrale. Questo modo di confrontarci (un po' come penso facciano ancora oggi i giovani insegnanti e operatori che ci sono adesso) mi apriva molto gli orizzonti, mi apriva molto anche il concetto stesso di come insegnare la musica, non soltanto come insegnare in generale, ma proprio come insegnare la musica, capire... perché era completamente diverso il modo di insegnare la musica rispetto a come l'ho imparata io al Conservatorio... Io ero già un adolescente, ho iniziato a studiare musica all'età delle medie, e quindi con una nomenclatura molto ufficiale; invece, in quei primi anni al CEIS, ho capito che anche per insegnare musica bisognava "calarsi nella visione del bambino", per cercare di fare in modo che gli elementi che tu cercavi di fare assimilare ai bambini venissero trasmessi in una modalità accessibile a loro, per cui le note diventavano dei personaggi di favole, le note diventavano dei passi di animale... quindi non si parlava di semiminima, di croma... ma si parlava del "salto della rana"... della "corsa della formica"... la minima non era più la minima ma "il passo lungo dell'elefante"... e poi capire soprattutto che non era importante sapere tutto della grammatica musicale. L'importante era acquisire gli elementi essenziali e lavorarci sopra in maniera più ludica possibile, in maniera che venisse spontaneo, naturale, giocare con questi elementi... tagliare gran parte di quello che io pensavo andasse programmato, scritto, trasmesso... riducendo tutto all'essenziale per costruire le basi su cui poi un domani questi bambini, diventando grandi, avrebbero potuto anche assimilare tutto il resto... era questa la mia idea.

Praticamente sono arrivato al CEIS senza una precedente esperienza, solo quella di aver suonato in un'orchestra.

La mia esperienza era molto tecnica, molto legata alla professione del musicista. Però mi sono anche un po' innamorato del fatto di insegnare la musica, perché insegnare musica mi serviva per vivere la musica in tutti i suoi aspetti e non semplicemente nell'aspetto tecnico e strumentale tipico di un professionista. Un violinista che suona in un'orchestra deve saper suonare molto bene il suo strumento, saper leggere anche a prima vista la musica, un brano d'opera, ed eseguirlo nel modo migliore. Però può anche non sapere molto di jazz, di musica antica, di canto gregoriano, delle avanguardie musicali, della musica legata al teatro, al cinema, semplicemente gli si chiede di suonare. Ecco io vedevo che questa cosa mi stava molto stretta, invece insegnare musica mi permetteva di conoscere quegli aspetti della cultura musicale che non conoscevo, come la musica popolare, la musica che suona chi fa ricerca sul campo come "L'Uva Grisa"²⁰. Queste cose non te le inse-

²⁰ L'Uva Grisa è un'esperienza artistica, di ricerca e aggregazione intorno alla cultura tradizionale della Romagna. Il suo lavoro è rivolto alla conoscenza critica e alla pratica degli antichi repertori di musica, canto e danza; alla valorizzazione dei modi espressivi

gnano al conservatorio. Ho imparato che per stabilire un rapporto con gli alunni occorreva trovare quello che a loro interessava, per catturare la loro attenzione, per cercare di interessarli, compiendo un'azione di ricerca insieme. Per fare in modo che i ragazzi collaborino, devi sapere tutto quello che può interessarli e anche esperienze musicali molto diversificate. Proporre le musiche del Festival²¹ è sicuramente qualcosa di attuale, che li interessa e incuriosisce, li stimola piacevolmente e maggiormente, più che proporre un Carlos Santana... forse vent'anni fa avrebbe incuriosito maggiormente.

Mi è sempre piaciuto vivere la musica in tutti i suoi aspetti e non solo rispetto alla tecnica di uno strumento particolare.

1. Il ruolo di Margherita

Margherita è stata molto importante; a parte che ho conosciuto subito lei quando sono arrivato qui e lei, tra l'altro, mi aveva anche indicato le persone della Svizzera che potevano aiutarmi nella didattica: Anna Maria Wild²², tutto l'ambiente del flauto di bambù²³, anche i corsi di flauto che si facevano al CEIS, attraverso i quali mi sono formato.

Margherita è stata molto importante anche perché il secondo anno che ero qui da novembre Gianfranco ha cominciato a stare male... In questa fase lei è stata il mio riferimento, cercando di seguire il più vicino possibile la mia attività. Si interessava, si informava con le ragazze svizzere e probabilmente con le stesse insegnanti. Non era facile per me capire come relazionarsi con i bambini, quei primi anni sono stati molto impegnativi... riuscire ad essere credibile con i bambini pur essendo giovanissimo... Loro vedevano la differenza tra me che avevo 18 anni e le colleghe che ne avevano 40, quindi qualcuno provava a trarre profitto dall'esperienza. Fortunatamente sono riuscito a farmi aiutare dalle colleghe.

Poi vedevo che Margherita riponeva una certa fiducia nei miei confronti, era fiduciosa che sarei stato in grado di portare avanti questa professione.

della cultura orale e le forme di socialità ad essi legate. Nasce a Bellaria Igea Marina (RN) nel 1981.

²¹ Festival canoro di Sanremo.

²² Anna Maria Wild, insegnante di musica, diplomata in Svizzera in scuola di bambù, riconosciuta a livello statale, e in ritmica nelle scuole speciali.

²³ Si tratta di un movimento internazionale, rappresentato in Italia dall'Associazione Italiana Flauti di Bambù, per promuovere l'apprendimento del linguaggio musicale attraverso la costruzione dei flauti di bambù ed il loro utilizzo nella musica d'insieme. La metodologia utilizzata, ispirata ai principi dell'educazione attiva, è particolarmente adatta a chi non conosce la musica e stimola all'ascolto ed alla collaborazione attraverso il suonare insieme.

Le insegnanti²⁴ apprezzavano che avessi sempre una certa calma, una certa disponibilità... non mi arrabbiavo subito, soprattutto in certe occasioni in cui i bambini ti mettevano davvero alla prova... La cosa vera è che in certe situazioni andavo immediatamente a cercare qualcuno che mi aiutasse.

Margherita ci teneva molto che si potesse insegnare musica al CEIS e soprattutto il suo obiettivo, il suo intento era quello di proporre un insegnamento della musica non più frazionato come avveniva prima, legato in modo occasionale alla presenza di qualcuno che veniva dall'esterno e, per un certo periodo, proponeva qualcosa... Il suo intento e desiderio era che tutto quanto potesse avere una sua "struttura consolidata" ben riconoscibile..., che fosse un vero percorso di conoscenza e formazione per i bambini... Idea che anche io condividevo: bambini che dalla seconda classe fino alla quinta seguissero un percorso evolutivo, come avveniva per le altre materie, che si sviluppa nel tempo, con un inserimento curriculare e non solamente legato ad una situazione specifica, temporanea o fortuita.

Il fatto che io fossi un giovane diplomato in musica e diplomato maestro mi rendeva per Margherita la persona giusta per portare avanti questo progetto... e sinceramente era interessante anche per me. Notavo che al CEIS potevo lavorare in un modo che mi permetteva di proporre iniziative interessanti in una modalità che in altre scuole forse non avrei potuto avere. Capivo che, se fossi stato in una scuola media, mi avrebbero offerto una classe di 25/30 bambini; anche se le ore fossero state il doppio, si può capire che lavorare con tanti bambini, più grandi, tutti assieme, diventa difficile... Sicuramente si può lavorare maggiormente sul piano teorico e meno sul piano pratico... a me invece interessava molto lavorare sul piano pratico con i bambini. Suonando a quei tempi in una orchestra, ho proposto l'idea di formare una piccola orchestra di alunni con tutti i loro strumenti. Quindi alla fine ho scelto di rimanere al CEIS e di specializzarmi nella didattica e non nella tecnica strumentale.

L'obiettivo che mi propongo per tutto il ciclo della scuola primaria è un obiettivo anche molto specifico sulla musica.

La musica non può essere solo in funzione del teatro, della danza, di una festa... la musica è una materia con un suo specifico, come la matematica, che ha un suo sviluppo tecnico che è bene che i bambini possano conoscere e manipolare con competenza.

Saper leggere le note, saper leggere la musica uscendo da scuola per me è come dire: "escono alfabetizzati", escono con questo valore aggiunto; la loro lettura non è soltanto in campo linguistico e verbale, ma anche una lettura melodica, musicale, ritmica... è una competenza in più.

²⁴ Le altre insegnanti.

Credo sia giusto che la musica possa essere inserita nella scuola, che possa far parte del curriculum come tutte le altre discipline, come la matematica, le scienze, l'italiano. Sentire un bambino che suona o canta in modo intonato dev'essere una cosa normale... il bambino apprezza di più un concerto, uno spettacolo.... Chi vive la musica da protagonista, poi l'apprezza di più quando l'ascolta. È una cultura che va trasmessa anche se solo in fase embrionale, però è importante farlo.

Era anche l'idea di Margherita che la musica non fosse trascurata, ma che facesse parte integrante della formazione scolastica. Era un'idea globale emersa tra fine Ottocento e inizio Novecento che la musica dovesse coinvolgere anche tutte le discipline che concorrono alla formazione dell'individuo.

2. Gli spazi

Noi che viviamo il Villaggio tutti i giorni, da decenni, non ci rendiamo conto di come gli spazi si siano modificati negli anni, in linea di massima non è che sia cambiato moltissimo; poi se uno ci fa caso, tanti piccoli particolari si sono evoluti, aggiunti o tolti rispetto a prima.

Essendo tutti gli spazi molto funzionali all'insegnamento, all'apprendimento dei bambini, alle esperienze concrete compiute dai bambini, noi non ci accorgiamo tanto di come siano cambiati, perché notiamo di più se le cose hanno funzionato o no; ci accorgiamo se un'attività ha funzionato e se quell'attività ha funzionato perché abbiamo saputo adeguare quello spazio per la necessità che si è presentata.

Anche i cambiamenti sugli spazi sono tutti cambiamenti funzionali. Non ha senso dire: «li c'era quel gioco, quella struttura, che ora non c'è più»... perché magari le attività che noi abbiamo svolto quella volta sono cambiate e quella struttura non serve più. La spalliera di ferro nel tempo è stata spostata fino a essere sostituita da altre strutture che ne ripropongono in modo diverso la stessa funzionalità, mentre una in legno la si può ritrovare nello spazio della palestra, per le attività che si svolgono e propongono. Un altro esempio... il gioco delle corde che ha visto nel tempo la comparsa e scomparsa delle funi... Alcuni giochi poi sono stati sostituiti per renderli più sicuri e in linea con le disposizioni normative attuali. I giochi, i luoghi sono e diventano a loro volta dei punti di riferimento fisici e entrano nel vocabolario tutti noi che viviamo il "Villaggio", come: "la Montagnola", "il Fungo", "la Fontana", "il Ponte", "il Fortino" o "la Casina delle bambole".

3. Sui bambini

Quando ho iniziato la mia esperienza qui al CEIS negli anni '80 sentivo dire: «i bambini di adesso non sono come quelli di una volta!», negli anni '90: «ah... i bambini di adesso non sono più come quelli di una volta!», negli anni 2000 uguale, così per quelli del 2010 e, naturalmente, anche per quelli di oggi del 2020.

I bambini sono bambini e basta!

Io in generale trovo molte somiglianze tra i bambini di oggi e quelli di una volta e, se ci pensiamo, bambini più impegnativi, con caratteri difficili da gestire, ce ne sono sempre stati e ce ne saranno ancora, e così di bambini che, alle nostre proposte e intenzioni, rispondono positivamente sin da subito. Forse in passato ci sono stati molti bambini con problematiche di tipo sociale, mentre oggi sono presenti bambini con problematiche di tipo personale o relazionali, come l'autismo. Alla fine quello che conta non è conoscere la tipologia della difficoltà di quel bambino o dell'altro (certo conoscerla, serve per capirla), alla fine conta quello che tu fai con loro a livello pratico e quali strategie tu metti in atto. Certe volte è più utile il contatto concreto rispetto al conoscere il problema, per quanto l'informazione su tutto quello che c'è, le cause, le origini di un certo disturbo, sia comunque utile e necessaria. Sai che quel bambino ha una certificazione, sai che ha oggettivamente una difficoltà, sai che ha subito un trauma o che lo sta ancora vivendo, che c'è qualcosa in famiglia, nel suo vissuto personale... alla fine però quello che conta è quello che tu riesci a fare lì per lì nel concreto con particolari azioni educative quotidiane. Allora ti serve, non solo sapere, ma anche capire e provare tanti espedienti e soluzioni concrete, poi trovi, anche con un po' di fortuna, quella che funziona e da lì inneschi un meccanismo di relazione che ti porta dove vuoi arrivare anche con gli apprendimenti. Non è sempre facile.

In 38 anni di lavoro mi sono dovuto misurare con le difficoltà di molti bambini disabili. È un'esperienza che, posso dire, dopo 38 anni che ognuno è un caso a sé. I bambini con la sindrome di Down presentano caratteristiche che possono accomunarli, ma poi sono diversi e reagiscono in modo diverso. È sempre un continuo cercare di capire, una continua ricerca, finché non trovi l'attività che funziona e che ti permette poi di lavorare.

Anche nel contesto dell'integrazione non è sempre facile coinvolgere il disabile nell'attività collettiva, ma quello che importa è trovare i punti su cui far leva, trovare dei momenti, durante l'ora di lezione, che ti permettono di includere e, soprattutto, integrare con ruoli più paritetici. Trovare il modo di farlo anche in momenti specifici con tutti... la ricerca è quella. Non è sempre facile, ma bisogna arrivare lì.

Attraverso la musica, che è una cosa naturale, innata, spontanea nella natura umana, è possibile mettere in atto momenti di inclusione con un balletto o una canzoncina, suonando i diversi strumenti come il flauto, il tamburo e lo xilofono con la carica emotiva che questa attività implica; tutti i bambini possono farlo, ciascuno con le proprie possibilità, però in qualche modo tutti alla fine lo fanno.

Autrici e autori

ANNA RITA ADDESSI è professoressa ordinaria in Musicologia e Storia della Musica all'Università di Bologna. È autrice di innumerevoli pubblicazioni che spaziano ampiamente tra la musicologia, le scienze cognitive della musica e l'educazione musicale. Ha svolto ricerche, tra l'altro, su Manuel de Falla e Claude Debussy, sull'intertestualità musicale, sull'analisi uditiva, sulla formazione degli insegnanti, sulle rappresentazioni sociali della musica, sulla musicalità infantile, sulle tecnologie riflessive. Già vice-presidente dell'ESCOM-European Society for the Cognitive Sciences of Music, ha coordinato il progetto EU-ICT/FP7 MIROR-Musical Interaction Relying On Reflexion (programma di eccellenza), è attualmente coordinatrice del progetto "Il mandolino a Napoli nel '700". Recenti pubblicazioni: *Manuale di metodologia dell'educazione musicale* (Torino, UTET, 2022); *A criatividade musical e motora da criança com a plataforma MIROR: Fundamentos Teóricos, Dados Empíricos e Propostas Didáticas* (Curitiba, Apris, 2022); *Il mandolino a Napoli nel Settecento* (Napoli, Turchini, 2021). annarita.addessi@unibo.it

ILARIA BELLUCCI, direttrice del Centro Educativo Italo-Svizzero (CEIS) dal 2020. Psicologa, ha lavorato nella scuola come educatrice di supporto all'inclusione scolastica di bambini con certificazione di disabilità. È consiglieria della Fondazione Margherita Zoebeli. ilaria.bellucci@ceis.rm.it

CARMEN BETTI è stata ordinaria di Storia della pedagogia all'Università di Firenze ed è in quiescenza dal 2015. Ha ricoperto incarichi istituzionali in Dipartimento, Facoltà e Ateneo. Nel 2015 ha ricevuto il Premio alla carriera da parte del CIRSE e nel 2016 da parte della SIPED. Attualmente è direttrice di collane storico-educative e membro di comitati scientifici di riviste

e collane in Italia e all'estero. Fra le sue pubblicazioni più recenti si ricordano contributi e saggi apparsi in riviste o in volumi in Italia o all'estero: *Dalla storia della pedagogia alla storia dell'educazione. Accenti epistemologici e metodologici nel secondo '900 in Italia* (Como-Pavia, Ibis, 2019); *Don Milani: dal diritto all'obiezione al "dovere di non obbedire"* («Gli Argonauti», luglio 2021); *L'Opera Nazionale Balilla: una nuova istituzione per la formazione ideologica dei giovani rimasta in ombra. Alle origini di una ricerca sul Ventennio (1922–1943)* (Mosca, RAO, 2021); *Itinerari e proposte di rinnovamento pedagogico e culturale nel sistema formativo italiano del secondo dopoguerra: l'area laica* (Macerata, EUM, 2022); *L'incidenza del pensiero e dell'opera di John Dewey e della pedagogia attivistica internazionale sul rinnovamento e sulla democratizzazione del sistema scolastico nell'Italia del secondo dopoguerra* (Macerata, EUM, 2022). carmen.betti@unifi.it

NADIA BIZZOCCHI, laureata in Lettere moderne, bibliotecaria e archivistica, dal 1988 lavora presso la Biblioteca civica Gambalunga di Rimini. Ha curato progetti di studio e mostre sulle collezioni librerie e fotografiche riminesi. È autrice di vari contributi pubblicati in cataloghi e volumi collettanei fra i quali: *La Biblioteca civica Gambalunga. L'edificio, la storia, le raccolte* (Rimini, Biblioteca civica Gambalunga, 2000); *Davide Minghini fotografo in Rimini. Immagini dall'archivio* (Bologna, Compositori, 2003); *Davide Minghini. Fotografie dalla Romagna (1958/1963)* (Rimini, Banca Carim, 2007); *Per Liliano Faenza. I libri, la vita, l'opera di un intellettuale in provincia* (Rimini, Guaraldi, 2010); *Negli interstizi del tempo. L'archivio fotografico della Biblioteca Gambalunga* (Rimini, Biblioteca civica Gambalunga, 2013); *La melomania nelle carte. Giuseppe Verdi nell'iconografia e nel collezionismo di immagini musicali* (Ravenna, Longo, 2014); *Rimini 1944-2014... Pur l'avvenir siamo noi. Racconti di guerra* (Rimini, Rotary club Rimini Riviera, 2014); *Fotografia storica a Imola e in Romagna. Appunti sul patrimonio fotografico in alcune istituzioni pubbliche romagnole* (Imola, Musei civici, 2021); *Storie da cartolina. Rimini 1895-1960, uno sguardo sulla modernità* (Rimini, Biblioteca Gambalunga, 2022). Dal 2022 è direttrice della Biblioteca Civica Gambalunga di Rimini. nadia.bizzocchi@comune.rimini.it

MAURIZIO BOARINI, educatore professionale, consigliere della Fondazione Margherita Zoebeli, è coordinatore dei servizi extra-scolastici del Centro Educativo Italo-Svizzero di Rimini. maurizioboarini@ceis.rn.it

ROBERTA CALDIN, professoressa ordinaria di Pedagogia Speciale, è stata Direttrice del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, dove è stata anche Presidente della Scuola di Psicologia e Scienze della Formazione. È Past-President della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS), dal 2017 al 2020; è stata membro della Commissione Consultiva della Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI), dal 2011 al 2020; membro del Comitato Tecnico-Scientifico dell'Osservatorio Nazionale sulla condizione delle persone con disabilità, del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. I suoi interessi di ricerca riguardano, nello specifico, i processi inclusivi e i contesti facilitanti (famiglia, scuola, lavoro, ecc.) nelle situazioni di disabilità; dedica particolare attenzione anche ai temi della marginalità e della detenzione. Per queste aree di ricerca ha al suo attivo numerose pubblicazioni fra le quali la curatela in due volumi: *Pedagogia speciale e didattica speciale. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri*, 1 e 2 (Trento, Erickson, 2020 e 2022).
roberta.caldin@unibo.it

DORENA CAROLI è professoressa ordinaria di Storia della pedagogia presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università degli Studi di Bologna, dove insegna storia dell'educazione e delle istituzioni educative per l'infanzia. Si occupa prevalentemente di storia dell'educazione comparata in prospettiva transnazionale. È attualmente segretario del Consiglio Direttivo del Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educative (CIRSE) e del comitato editoriale della «Rivista di Storia dell'Educazione». Fra le sue pubblicazioni vi sono *Per una storia dell'asilo nido in Europa fra Otto e Novecento* (Milano, FrancoAngeli, 2014), seguito dalla versione inglese *Day nurseries and childcare in Europe, 1800-1939* (Londra, Palgrave, 2017) e la raccolta di contributi sulle riforme dei servizi per l'infanzia in Europa nel dopoguerra: *History of Early Education Institutions in Europe from WWII until the Recent Reforms* (Bologna, Clueb, 2022).
dorena.caroli@unibo.it

MIRELLA D'ASCENZO è professoressa ordinaria di Storia della pedagogia presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, dove insegna Storia della scuola e Storia dell'educazione. Si occupa di politiche educative, storia della professione docente, biografie magistrali, patrimonio storico-educativo e storia dell'*outdoor education*. Dirige il Centro di Ricerca Interdisciplinare sulla Storia e MEMoria della Scuola e dell'Educazione – CRISMESE ed è membro del *Comitato scientifico sulla Storia della scuola* istituito dal Ministero della Pubblica Istruzione – MIUR nel 2020. Fra le pubblicazioni si segnalano: *Dalla parte delle maestre. La stagione pedagogica di Virginia Predieri (1931-2009)* (Brescia-Lecce, Pensa

Multimedia, 2016); *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia* (Pisa, Edizioni Ets, 2018); in collaborazione con F. Ventura ha curato *Cento anni della scuola Sacro Cuore di Borgo Panigale a Bologna. Un'esperienza di storia e memoria scolastica collettiva* (Roma, Tabedizioni, 2022); di recente ha curato il volume *L'eredità di Mario Lodi per la scuola del Duemila* (Roma, Tabedizioni, 2023).
mirella.dascenzo@unibo.it

ANNA D'AURIA, dirigente scolastico in quiescenza, è stata segretaria nazionale del Movimento di Cooperazione Educativa. Coordinatrice di progetti di ricerca e formazione, si occupa in particolare di progettazione didattica e valutazione formativa. Componente della redazione della rivista scientifica «Cooperazione Educativa», è delegata nazionale MCE alle politiche scolastiche. Autrice di contributi nell'ambito delle seguenti pubblicazioni: *Formazione iniziale degli insegnanti: l'araba fenice*, in *Idee per la formazione degli insegnanti*, a cura di Massimo Baldacci, Elisabetta Nigris e Maria Grazia Riva (Milano, FrancoAngeli, 2020); *Per una pedagogia dell'emancipazione*, in *Pedagogia dell'emancipazione e valutazione. Dare valore all'apprendimento: idee e pratiche* (Trieste, Asterios, 2020); *Lungo il filo della pedagogia popolare... c'è ancora da tessere?*, in *La "cooperazione educativa" per una "pedagogia popolare. Una storia del MCE* (Bergamo, Junior, 2021); prefazione all'edizione italiana di Célestin Freinet. *La scuola moderna. Guida pratica per l'organizzazione materiale tecnica e pedagogica della scuola popolare* (Trieste, Asterios, 2022); *Mario Lodi oggi*, in *L'eredità di Mario Lodi per la scuola del Duemila*, a cura di M. D'Ascenzo, C. De Santis, S. Loiero (Roma, Tabedizioni, 2023).
daurianna60@yahoo.com

ROMANO FILANTI ha fatto parte del Collegio Sindacale del CEIS (Centro Educativo Italo-Svizzero di Rimini) dall'aprile 1998 al 2014. Nell'aprile 2014 è entrato nel Consiglio di amministrazione del CEIS ed è stato nominato vicepresidente. Dal 2020 è membro del Consiglio di amministrazione della Fondazione Casa Gioventù Studiosa Igino Righetti di Rimini. Da ottobre 2021 ricopre la carica di presidente del Consiglio di amministrazione del CEIS. Dal mese di aprile 2023 è membro del Consiglio Direttivo di EducAid (Associazione no profit e ONG) Inclusive Education and Social Innovation for International Cooperation.
romano.filanti@ceis.rn.it

CRISTINA GAMBINI, laureata in Lettere moderne, giornalista, autrice e project manager del Gruppo Icaro di Rimini, network multimediale composto da Icaro Tv, emittente regionale per l'Emilia-Romagna, Radio Icaro e il sito

di informazione newstrimini.it. Per Gruppo Icaro si è occupata, tra gli altri, dei seguenti progetti: autrice del documentario *Il Galli ritrovato*, prodotto per il Comune di Rimini, 2019; curatrice del progetto multimediale *Memorie dalla Linea Gotica Orientale* realizzato per i comuni di Montescudo-Monte Colombo, Gemmano, Montegridolfo, Mondaino e San Clemente, con il sostegno della Regione Emilia-Romagna (Legge per la Valorizzazione della Memoria del Novecento), 2017-2021; curatrice del progetto multimediale *Rimini bombardata* prodotto per ANVCG Rimini.

È stata esponsabile di produzione del documentario *Lo spazio che vive. I 75 anni di CEIS a Rimini*, regia di Teo De Luigi, film documentario selezionato all'Helsinki Education Film Festival International, premiato allo Switzerland International Film Festival, 2022.

cristina.gambini@icaromail.com

VANNA GHERARDI, professoressa Alma Mater, già docente di Metodologie didattiche attive, fondatrice del Centro Ricerche sulle Didattiche Attive presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna. Gli interessi di ricerca sono relativi all'analisi e alla costruzione di contesti di apprendimento e alla formazione degli insegnanti nei diversi gradi scolastici. Attualmente incentra la sua ricerca su: scuola e territorio, beni culturali e coesione sociale, comparazione e didattica, media-linguaggi-abilità e processi educativi, progettazione di spazi innovativi, valorizzazione estetica di spazi urbani (piazze, cortili, parchi cittadini). Dirige la collana Didattica e Ricerca; membro della CESE – Comparative Education Society in Europe; è impegnata in progetti di ricerca nazionali e internazionali. È autrice di numerose pubblicazioni.

vanna.gherardi@unibo.it

WILLIAM GRANDI è professore ordinario di Storia della letteratura per l'infanzia presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università di Bologna. Le sue ricerche indagano le connessioni tra la storia della pedagogia e le narrazioni per le giovani generazioni, specialmente negli ambiti della fiaba, delle pubblicazioni di divulgazione scientifica per ragazzi e della letteratura di genere. Tra le sue pubblicazioni si segnalano i seguenti saggi e contributi: *Spells and the microscope. Pictures books about fairies: fantasy, science and children's literature* (2018); *La letteratura per l'infanzia nelle riflessioni di Maria Montessori* (2021); *La formazione degli insegnanti e la divulgazione scientifica in Italia: il ruolo della letteratura per l'infanzia* (2022); *Le maschere del fiabesco: origini, percorsi, intrecci* (2023); *Pedagogia, mitologia e divulgazione: Giovanni Gentile e la letteratura per l'infanzia* (2023); e il recente *Le maschere del fiabesco: ori-*

gini, percorsi, intrecci, nel volume collettaneo di L. Acone, S. Barsotti, W. Grandi, *Da genti e paesi lontani* (Marcianum Press, Venezia, 2023).
william.grandi@unibo.it

GIOVANNA GUERZONI è ricercatrice universitaria in Antropologia Culturale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna dove insegna Antropologia Culturale e dell'Educazione nei CdL in Educatore sociale e Culturale e in Educatore nei servizi per l'infanzia. È stata Coordinatrice del CdS in Educatore Sociale e Culturale (sedi Bologna e Rimini – 2014-2020). È delegata per la Terza Missione (2020-). È consigliere CUN per l'area 11 (2021-). Tra i suoi temi di ricerca più recenti: dispersione scolastica e vulnerabilità socio-educative, le “seconde generazioni” tra scuola e contesti urbani, le politiche dell'accoglienza. È stata responsabile di alcuni progetti di livello nazionale ed europeo. È componente del gruppo di ricerca del progetto TRACER – Transformative Roma Art and Culture for European Remembrance (dal 2022); insieme ad Arianna Lazzari è responsabile scientifico del progetto SUSFOODEDU – Policy, behavior and Education SPOKE 7 del PNRR PE ONFOODS (dal 2023). Dal 2017 è stata membro dell'Advisory Board dell'Università di Bologna a supporto delle attività del Piano Strategico Metropolitano Città Metropolitana di Bologna. Tra le sue ultime pubblicazioni: *Dalla mediazione culturale alla mediazione sociale, alla community organizing*, in F. Curi, P. Fasano, G. Gentilucci, G. Santandrea (a cura di), *La mediazione interculturale. Strumento per le politiche di inclusione e di contrasto alle disuguaglianze* (Bologna, BUP, 2021); *Vita reale e vita virtuale al tempo del Covid-19: una (piccola) riflessione antropologica*, in N. Dario, L. Tateo (a cura di), *Era un altro mondo: i nostri figli e l'esperienza del Covid-19* (Roma, Armando, 2021).
giovanna.guerzoni@unibo.it

MONICA MAIOLI, architetta e urbanista, PhD in Ingegneria dei Trasporti, già ricercatrice e docente a contratto della Facoltà di Architettura dell'Università degli Studi di Firenze. Ha pubblicato numerosi saggi e contributi in volumi collettanei fra i quali: *1946: un'avanguardia svizzera a Rimini*, in A. Ugolini (a cura di), *Ruderi, baracche, bambini. CEIS: riflessione a più voci su un'architettura speciale* (Firenze, Altra Linea, 2017); *Lo spazio che educa. L'asilo svizzero e la ricerca delle avanguardie europee*, in C. De Maria (a cura di), *Intervento sociale e azione educativa. Margherita Zoebeli nell'Italia del secondo dopoguerra* (Bologna, Clueb, 2012); *Un capolavoro di baracche*, apparso nel volume edito da E. Dubach, E. Forlani, M. Maioli, R. Pasini (a cura di), *Lo spazio che educa. Il Centro Educativo Italo-Svizzero*

di Rimini (Venezia, Marsilio Editore, 2012). Dal 2019 è presidente della Fondazione Margherita Zoebeli di Rimini.
monica.maioli.arch@gmail.com

JURI MEDA è professore associato di Storia dell'educazione presso l'Università degli Studi di Macerata. È attualmente membro del Consiglio Direttivo del Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educative (CIRSE) e dell'International Standing Conference for the History of Education (ISCHE). Nel 2022 è stato nominato dal Ministero della Cultura segretario del Comitato nazionale per le celebrazioni del centenario della nascita di Mario Lodi. È membro dei comitati editoriali di diverse riviste e collane scientifiche italiane e straniere. Ha pubblicato numerosi articoli e saggi, dedicati ai processi di nazionalizzazione dell'infanzia in età contemporanea, ai processi economici legati allo sviluppo della scolarizzazione di massa, alla storia visuale dell'educazione e alla memoria scolastica. Il suo ultimo libro è *I «Monumenta Italiae Paedagogica» e la costruzione del canone pedagogico nazionale, 1886-1956* (Milano, FrancoAngeli, 2019).
juri.meda@unimc.it

EMMA PETITTI è nata a Rimini nel 1970, laureata in Filosofia all'Università di Bologna ha poi conseguito il master Aiccre in Europrogettazione. È stata assessora della Regione Emilia-Romagna al Bilancio, riordino istituzionale, risorse umane e pari opportunità (2015-2020), prima di ricoprire la carica di presidente dell'Assemblea legislativa dal 28 febbraio 2020. È stata componente della cabina di regia nazionale sul contrasto alla violenza di genere (all'interno della Conferenza Stato-Regioni), parlamentare dal 2013 al 2015 e consigliera comunale a Rimini dal 2006 al 2013 (ricoprendo anche la carica di presidente della commissione Cultura), mentre dal 2010 al 2013 ha ricoperto l'incarico di segretaria comunale e provinciale del Partito democratico, ha anche collaborato con diverse società di formazione e consulenza, agenzie di ricerca, istituti universitari e associazioni culturali (in particolare su tematiche di genere). Nel febbraio 2021 è stata eletta vicecoordinatrice della Conferenza dei Presidenti delle Assemblee legislative delle Regioni e delle province autonome, con delega alle pari opportunità e di genere. Fa parte della direzione nazionale del Partito Democratico.
Irene.Gulminelli@regione.emilia-romagna.it

TIZIANA PIRONI è professoressa ordinaria di Storia della pedagogia presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna. Ha coordinato il Progetto di ricerca, finanziato dal MIUR, *Maria Montessori: from the past to the present. Reception and implementation of her educational method in Italy on the 150th anniversary of her birth*. Ha ricoperto la

presidenza del Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educative (CIRSE). Attualmente è coordinatrice del Corso di Laurea in Educatore nei Servizi per l'Infanzia, presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna. Le recenti direzioni dei suoi studi si incentrano sulla storia dell'educazione di genere, sulla pedagogia montessoriana, sulla storia delle istituzioni educative tra '800 e '900. Fra le sue pubblicazioni: *Femminismo ed educazione in età giolittiana. Conflitti e sfide della modernità* (2010); *Percorsi di pedagogia al femminile. Dall'Unità d'Italia al secondo dopoguerra* (2014); *Ellen Key. Il secolo del bambino* (ed. con L. Ceccarelli, 2019); ha curato il volume *Maria Montessori tra passato e presente. La diffusione della sua pedagogia in Italia e all'estero* (Milano, FrancoAngeli, 2023).

tiziana.pironi@unibo.it

SIMONA SALUSTRI è professoressa associata di Storia della pedagogia presso l'Università di Modena e Reggio. Fa parte del direttivo del Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educative (CIRSE) e del comitato editoriale della «Rivista di Storia dell'Educazione». Le sue ricerche si concentrano principalmente sull'alta formazione e sulle forme educative scolastiche ed extrascolastiche. Tra le pubblicazioni più recenti: *La riforma Gentile e la trasformazione degli Istituti superiori di Magistero nel contesto universitario italiano*, in A. Mattone, M. Moretti (edd.), *La riforma Gentile e la sua eredità* (Bologna, il Mulino, 2023). Ha curato con Tiziana Pironi il numero monografico *Oltre la scuola. Colonie per l'infanzia e esperienze educative in Italia (1945-1975)*, in «E-Review» (2023). Ha inoltre pubblicato *The mondine and childcare nurseries. A century of struggles for the protection of women's agricultural labour in Italy*, in D. Caroli (ed.), *History of early education institutions in Europe from WWII until the recent reforms* (Bologna, Clueb, 2022).

simona.salustri@unimore.it

GIOVANNI SAPUCCI ha trascorso tutta la sua vita lavorativa al CEIS dal 1966 al 2019, e ne è stato il direttore dal 1986 al 2019. Nel quadro di quest'ultima funzione è stato responsabile degli stage residenziali per educatori professionali delle USL di Bologna e Rimini; componente del Comitato tecnico dell'Osservatorio nazionale permanente per l'integrazione scolastica dei bambini handicappati; professore a contratto all'Università di Bologna; collaboratore delle riviste «La Vita Scolastica» e «Un pediatra per amico»; tra i fondatori della ONG «EducAid» con missioni di cooperazione educativa in Bosnia Erzegovina, Palestina, Kosovo, Striscia di Gaza, El Salvador, Kenya. Ha contribuito a numerose pubblicazioni sull'esperienza del CEIS. Tra queste: con Franca Guglielmetti *Residential Education in Italy*, in Meir

Gottesman *Residential Child Care. An International reader* (London, FICE International, 1991); con Anna Zangoli, Giuliana Zanuccoli e Lando Landi *Il futuro siamo noi. Un'esperienza di educazione ambientale* (Roma, Carocci Editore, 1998); *La quotidianità*, in *Pedagogia dei genitori. Handicap e famiglia. Educare alle autonomie*, a cura di Mario Tortello e Marisa Pavone (Torino, Paravia Editore, 1999); *Le ragioni dell'integrazione, i principi socio-educativi, le scelte metodologiche, la didattica in classe*, in Carlo Ricci (a cura di), *Manuale per l'integrazione scolastica. I principi, le competenze, la "buona pratica"* (Milano, Fabbri Editore, 2001); con L. Biondelli, R. Calieri, A. Fabbri, N. Gallazzi e G. Zannuccoli, *A scuola nel Villaggio. Parole chiave ed esperienze del CEIS di Rimini* (Trento, Erickson, 2008); *L'attualità del Villaggio Italo Svizzero e di un insegnamento* in C. De Maria (a cura di), *Intervento sociale e azione educativa* (Bologna, Clueb, 2012); *L'esperienza del CEIS dopo Margherita Zoebeli*, in *La strada maestra. Tracce di storia delle scuole comunali dell'infanzia nei Comuni capoluogo dell'Emilia Romagna*, a cura di Lorenzo Campioni e Franca Marchesi (Bergamo, Edizioni Zeroseiup, 2018); *Il Villaggio che educa*, in «Cooperazione Educativa», rivista pedagogica e culturale del Movimento di Cooperazione Educativa (giugno 2021). giovannisapu@gmail.com

MARA SORRENTINO, laureata in Conservazione dei Beni Culturali con una tesi sulla fotografia storica come bene culturale, ha conseguito il diploma di specializzazione alla Scuola Vaticana di Biblioteconomia e ha partecipato al corso di alta formazione sugli archivi e le biblioteche d'autore alla Biblioteca Nazionale Centrale di Roma. Ha collaborato alla pubblicazione di cataloghi di mostre sul materiale antico, raro e di pregio (*Futurismi a Ravenna*, Ravenna, Longo, 2010; *Vita brevis ars longa: il sapere medico a Ravenna attraverso i libri antichi della Biblioteca Classense (1400-1700)*, Bologna, Bononia University Press, 2010; *Edizioni Geiger (1967-1979) 'sperimentazione permanente'*, Sestri Levante, M. Spatola, 2014) e curato cataloghi su collezioni di libri d'artista (*Aldo Spinelli, parole e figure*, Ravenna, Istituzione Biblioteca Classense, 2016; *Paolo Albani. Ma questo è un libro?*, Ravenna, Istituzione Biblioteca Classense, 2017). Nel 2019 e nel 2021 ha tenuto corsi di catalogazione presso la Biblioteca cantonale di Lugano (Svizzera). Lavora presso l'Archivio fotografico della Biblioteca civica Gambalunga di Rimini, dove si occupa della catalogazione, conservazione e valorizzazione del patrimonio fotografico, dei fondi speciali e degli archivi personali, tra cui l'Archivio delle carte di Margherita Zoebeli e l'Archivio fotografico del CEIS. Dal 2022 è consigliera della Fondazione Margherita Zoebeli e, dal 2023, consigliera nel CdA dell'Associazione Centro Educativo Italo-Svizzero "Remo Bordini". mara.sorrentino@comune.rimini.it

IRA VANNINI è professoressa ordinaria in Pedagogia sperimentale, insegna Metodologia della ricerca empirica e valutativa e Teorie e metodi di progettazione e valutazione nei corsi per insegnanti e progettisti in ambito educativo. Attualmente direttrice del Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin". In sinergia con il Centro CRESPI, svolge attività di ricerca (in ambito nazionale e internazionale) su temi quali: la valutazione degli apprendimenti e dei contesti, sia nella scuola sia nell'higher education; i percorsi di Ricerca-Formazione e la ri-progettazione curricolare in ambito scolastico e universitario; l'analisi delle metodologie di formazione dei docenti anche attraverso le tecniche di videoanalisi; il monitoraggio di sperimentazioni didattiche, il rapporto tra insegnanti e valutazione scolastica e le pratiche di formative assessment. Su questi temi è autrice di volumi, saggi e articoli, fra i quali si segnala la recente pubblicazione degli Atti del Convegno della Società Italiana di Pedagogia, in collaborazione con Maurizio Fabbri, Pierluigi Malavasi, Alessandra Rosa, *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro. Volume 1. (Sessione Plenaria e Sessioni parallele)* (Lecce, Pensa MultiMedia, 2023, disponibile anche online).
ira.vannini@unibo.it

Indice dei nomi

- Abba, G. C., 194
Accreman, V., 310
Addressi, A. R., 209n, 216n, 218n
Adler, A., 33 e n, 54, 55, 83, 124, 287, 297
Agazzi, A., 101
Agazzi, R., 143n, 159
Aichorn, A., 34 e n
Alcott, L. M., 193
Alfieri, F., 104
Alted Vigil, A., 48n
Amadori, M., 152n
Amedeo (il primo manutentore), 310, 319
Ames, L.B., 140n
Ammon, G., 34n
Andersen, H. C., 193
Antonini, L., 264n
Aporti, F., 143, 159
Appetecchia, E., 53n, 117n
Argan, G. C., 134n
Argentin, G., 27n
Arlotti, A., 253, 267 e n, 292, 300, 304, 309
Ascenzi, A., 154n, 156n, 161n

Baistrocchi, G., 306
Bakula, F., 123
Balzano, M., 185
Baragiola, O., 251n
Barilli, R., 191n

Baroni, M., 206
Barp, A., 65 e n, 66 e n
Bartók, B., 214, 215, 224
Bartolomei, U., 160
Bazeley, E., 127
Bazzocchi, L., 210
Becchi, E., 38n
Benett, L., 60 e n
Benzi G., 308
Berlini, M. G., 43n
Bernardi, E., 166, 167, 182, 316
Bernasconi, D., 33n, 35n, 40n
Bernfeld, S., 34
Betti, C., 86n, 87, 155n, 156n, 139n
Biagini, L., 102, 303, 304, 316, 320
Bianchi, G., 205, 206, 213, 221, 222, 224
Bianchi, R., 287
Biasutti, M., 218n, 285n, 286
Biondelli, L., 25n, 67n, 69n, 152n, 290, 320
Bischof, M., 286
Bischof, W., 253, 254 e n, 269 e n, 285n, 286
Boarini, M., 28
Böhm, S., 210
Bollea, G., 139 e n
Boranga, P., 159, 193 e n
Bordoni, G., 12, 13, 205, 253, 257, 258 e n, 264, 286-287
Bordoni, R., 12, 117n, 122 e n, 157, 159, 264

- Borghesi, G., 258
 Borghi, L., 6, 42, 91, 92, 96 e n, 100,
 127, 139 e n, 140n, 155, 165, 236n,
 250, 254, 272, 273, 287, 316
 Bottero, E., 202 e n
 Botti, J., 161n
 Bouisson, S., 114n
 Bourquin, H., 120
 Bovet, P., 273, 287
 Braster, S., 37n, 48n
 Brauner, A., 48 e n, 49n
 Brolli, C., 163n
 Brosse, T., 123
 Bühler, C., 33
 Bürgi, M., 33n
 Burnard, P., 218n
 Burnett, F. H., 193

 Cagnolati, A., 123n
 Calamandrei, P., 86
 Caldin, R., 181
 Calieri, R., 25n, 67n, 69n, 152n
 Calogero, G., 92
 Calogero, M., 120 e n
 Calvino, I., 198 e n
 Calvo Salgado, L. M., 36n
 Camasta, A. M., 43
 Cambi, F., 91 e n, 139n, 155n
 Camera, D., 253 e n, 254, 271, 283,
 284, 285n
 Cammeo, M., 255 e n, 275
 Campana, A., 306
 Campioni, L., 112n, 114n, 116n, 126n,
 143n, 155n
 Canescivini, G., 257
 Canetti, L., 168n
 Canevaro, A., 14, 24 e n, 43 e n, 69n,
 202 e n, 210, 235n, 286, 295
 Cantoni Orvieto, L., 193
 Capa, R., 269
 Capirci, C., 213, 224
 Capitini, A., 92, 156
 Capuana, L., 193
 Cardini, A., 153n
 Caroli, D., 112n, 123n, 165n, 174n,
 189n, 201, 203
 Carrillo i Flores, I., 48n
 Carro, R., 68 e n, 69n
 Cartier-Bresson, H., 269
 Carugati, F., 218n
 Casall, M., 52, 57
 Casanovas Prat, J., 48n
 Casciato, M., 286
 Cascio, C., 254, 273 e n
 Castiglioni, M., 54n, 55n, 152n, 183n,
 202n, 254n, 258n
 Catarsi, E., 115n, 144 n, 153n
 Cavalli, F., 287
 Cavana, L., 235n
 Cavinato, G., 168n
 Cenni, F., 253n
 Cercof, V., 290
 Cessaroli, F., 257n
 Chiosso, G., 86n, 159n
 Cialabrin, A., 143
 Ciari, B., 104, 105, 156
 Cionini, V., 50n
 Ciorra, P., 286
 Cives, C., 86n
 Claparède, E., 91
 Clari, A., 40, 82 e n, 151, 257 e n
 Clementi, M., 174n
 Codignola, A. M., 88n, 89n, 96
 Codignola, E., 42 e n, 81, 82, 86 e n, 87
 e n, 88 e n, 89 e n, 90n, 91, 92, 93 e
 n, 94, 95, 96 e n, 98, 99, 100, 102,
 118 e n, 120, 155, 156, 165, 174n,
 250, 251n, 270n, 271, 272, 316
 Codignola, T., 82, 86
 Coèn, R., 143
 Colonna, M., 287
 Collodi, C., 192
 Comandini, M., 92
 Copernico, N., 299
 Corradini, B., 210
 Cortesi, E., 151n
 Covato, C., 161n
 Crainz, G., 153n
 Cromwell, M., 38
 Curradi, C., 235n

 D'Alessandro, V., 156

- D'Ascenzo, M., 156n, 160n, 161n,
 162n, 163n
 D'Azeglio, M., 194
 Dandolo, M., 192
 Dauphin, C., 209n
 Davies, V., 218n
 De Amicis, E., 193
 De Bartolomeis, F., 9, 91, 94, 95, 96,
 100, 129, 135 e n, 143 e n, 156,
 165, 250, 270, 271 e n, 272, 283,
 287
 De Carlo, G., 43, 65, 165
 De Cooman, R., 123
 de Failly, G., 175n
 De Giorgi, F., 154n
 De Luigi, E., 285n
 De Luigi, T., 11 e n, 12n, 14, 15n, 25 e
 n, 28, 116n, 130n, 132n, 152n,
 263n, 285 e n, 286-287
 De Maria, C., 5n, 6 e n, 25 e n, 40 e n,
 53n, 82n, 83n, 84n, 85n, 88n, 92n,
 93n, 94n, 95n, 112n, 117n, 114n,
 126n, 133n, 142n, 152n, 157, 166n,
 196n, 202n, 215, 306n, n 332, 335
 De Mauro, T., 185
 De Paulis, G., 270n
 De Santis, C., 156n
 Décroly, O., 91
 del Pozo Andrés, M. d. M., 37n, 48n
 Della Casa, M., 210
 Delucca, O., 11, 12n, 13n
 Deriu, R., 209n, 216n
 Devastato, G., 56n
 Dewey, J., 87n, 90, 92, 100, 118, 153
 Di Luzio, A., 273n
 Di Santo, M.R., 81n
 Di Segni-Jaffé, L., 211n
 Dickens, C., 194
 Doglio, C., 253n, 272
 Doglio, D., 251
 Dubach, E., 59n, 61n, 63n, 64n, 66n,
 74, 152n, 251, 258n
 Dubach, H., 258n
 Duedahl, P., 114n
 Dully, F., 214
 Durdikova, L., 123n
 Duroux, R., 48 e n, 49n
 Dussel, I., 130n
 Ekstein, R., 34e n
 Eyck (van), A., 41n, 113
 Fabbri, A., 25n, 67n, 69n, 152n, 290,
 300, 311n
 Fabbri, K., 26n, 59n, 65n, 113
 Faenza, L., 250, 320
 Faeti, A., 189, 191n
 Fantini, A., 94, 97
 Fantini, L., 303, 307
 Farabola, T., 254
 Fasolo, M., 87, 93, 156, 174n, 250,
 272, 284
 Federighi, P., 155n
 Feligioni, F., 310
 Ferri, M. T., 268n
 Ferrière, A., 91
 Ferry, G., 239 e n
 Filippini, M., 291
 Filograsso, N., 272
 Fischer, R., 50
 Fleury, M., 33n
 Flügge-Oeri, M., 35n, 36 e n
 Fofi, G., 49n, 168n, 286
 Fore, O., 42 e n, 273
 Forlani, E., 59n, 61n, 63n, 64n, 66n,
 74, 152n, 296n
 Fornaguera i Ramon, M., 50
 Franco, F., 84, 195
 Freinet, C., 37n, 51 e n, 52, 94, 100-
 102, 112n, 130, 154 e n, 156, 165,
 168, 186, 195, 196, 270n, 271, 287,
 298, 330
 Freire, P., 24
 Freivogel, T., 41n
 Freschi, A. M., 216, 221
 Freud, A., 34n, 38n
 Freud, S., 297
 Freytag, H., 254
 Friedman, O., 297
 Froebel, F., 130, 143, 159
 Fuchs, E., 112n
 Fumagalli, R., 192

- Gabelli, A., 159
 Galassi, V., 252
 Galfrè, M., 154n
 Galilei, G., 299
 Gallazzi, N., 25n, 67n, 152n
 Galli della Loggia, E., 185
 Galli, S., 152n
 Gambini, C., 287
 García Carrión, M., 48n
 Gardet, M., 114n
 Gassion, A., 209
 Gatti, R., 235n, 238n, 240n, 245n
 Gaudio, A., 154n
 Geheeb, P., 35n
 Gentile, G., 86, 91, 193
 Gervasio, G. (Gaetano), 76, 132
 Gervasio Carbonaro, G. (Giovanna), 76, 132
 Gesell, A., 139 e n
 Gherardi, V., 152n, 235n, 238n, 240n, 245n
 Ginsborg, P., 153n
 Giorgioni, E., 216, 221
 Giovanetti, R., 97, 101, 102
 Giovannone (il primo giardiniere del CEIS), 302, 306, 319
 Gobbi Sica, G., 65 e n, 66n
 Gobbi, U., 304 e n
 Gómez Mundó, A., 48n
 Gonella, G., 82, 158, 159n, 160
 González Martell, R., 48n
 Gori, G., 89n, 253
 Gozzano, G., 193
 Grandi, W., 192n
 Greppi, A., 40, 152, 251n, 257
 Grimm (fratelli), 193
 Guaita, M. L., 135
 Guidi, E., 287
 Gulinucci, M., 33n, 34n, 155n, 286
 Hallam, S., 218n
 Hanselmann, H., 42 e n, 257n
 Hawthorne, N., 193
 Heimberg, C., 33n
 Hermann, E., 209, 221
 Hermann, F., 254
 Hoffer, W., 34
 Holt, J., 298
 Honegger Fresco, G., 133n, 201, 202n, 214
 Huber, P., 50n
 Iacobucci, G., 143, 290, 297, 313, 318
 Iacobucci, D., 195
 Ilg, F.L., 140n
 Isotta (degli Atti), 133
 Jaques-Dalcroze, É., 133, 201, 209, 211 e n, 269
 Jovine, D.B., 98 e n
 Jung, C., 297
 Kägi, P. (Paul), 32
 Kägi, P. (Peter), 33
 Kägi-Fuchsmann, R., 32 e n, 33 e n, 35 e n, 36 e n, 37n, 39, 40 e n, 42, 256, 268
 Katharina, R., 209, 221
 Kipling, R., 193, 194
 Klug, E., 133, 201, 203, 208, 220
 Kodály, Z., 216
 Koehli, E., 74, 78, 253, 254, 265, 281, 282, 285n
 Kokatsaki, D., 218
 Kornetov, G. B., 174n
 La Fontaine, J., 192
 Lagerlöf, S., 194
 Lambertini, A., 26n, 113 e n
 Landi, L., 81n
 Lane, H., 127
 Laporta, R., 37n 41 e n, 53 e n, 84 e n, 91, 96, 100, 102, 181, 156 e n, 165, 202 e n, 250, 258n, 273, 287, 316
 Le Corbusier, J. P., 59n
 Learned, J., 139n
 Levi Montalcini, R., 11n, 14, 15n, 25 e n, 116n, 285n
 Libretti Baldeschi, B., 156 e n, 175n
 Lodi, M., 24, 55n, 104, 156 e n, 185, 198, 199, 330, 333
 Loiacono Husain, A., 208, 213, 221

- Loiero, S., 156n
 Lombardo Radice, G., 193, 194n
 Lombroso Carrara, P., 193
 London, J., 194
 Luder, R., 210, 222
 Ludovici, B., 256, 268, 281
 Lumbelli, L., 272

 MacLeod, A. A., 52, 57
 Maeterlinck, M., 193
 Maggioli, L., 114n, 116
 Maioli, M., 26n, 59n, 61n, 63n, 64n,
 66n, 74, 77, 78, 113 e n, 152n, 165n
 Malaguzzi, L., 287
 Malot, H., 194
 Maltoni, M., 198, 199
 Mandel, R., 54n, 204, 212, 220, 269,
 282
 Manzoni, M., 101, 102
 Marchesi, F., 112n, 114n, 116n, 126n,
 143n, 155n
 Marcucci Fantini, A., 101, 102
 Marescalchi, G., 193
 Mariani, A., 155n
 Marot, A., 215, 224
 Marquès, S., 50, 51n
 Maslow, A., 33
 Mastrocola, P., 185
 Mathys, E., 256
 Mattei, F., 155n
 Matteini, T., 26n, 113
 Matteini, N., 257n
 Maurer, M., 208, 223
 Meda, J., 48n, 161n, 332
 Meggendorfer, L., 131 e n
 Mei, C., 59n
 Meierhofer, M. B., 121, 126
 Meldini, P., 257n
 Melli Codignola, A. M., 155
 Melli, A. M., 87, 88n, 92
 Menghi, G. S., 270 e n
 Mennini, R., 216
 Mignani, M., 59n
 Milani (don), L., 287
 Milkovitch-Rioux, C., 48 e n, 49n
 Millán, M. J., 48n

 Minghini, D., 254
 Mirón González, R., 51n
 Mitchell, D., 69n
 Moll, J., 34n
 Molnar, F., 194
 Mondo, M., 309
 Montanari, F., 54n, 55n, 152n
 Montessori, M., 31, 37n, 38 e n, 39n,
 51n, 55n, 83, 129, 134, 141, 159,
 260, 287, 289, 318, 331, 333, 334
 Montgomery, F., 194
 Monticelli, M., 167
 Moreno, J., 50, 51n
 Moretti, A., 254
 Moretti, E., 39n
 Morri, S., 26n, 59n, 64n, 113
 Morris, W., 83
 Moser, K., 69n
 Müller, C., 42n
 Mungo, C., 99, 100, 156, 160
 Münkner, D., 36n
 Musatti, C., 92

 Nanni, G., 257n
 Nattiez, J. J., 209n
 Naville, P., 267, 268n, 273
 Newman, D., 197
 Nicole, L., 52
 Nicolini, F., 132n, 195n
 Nobile, A., 193n

 Olgiati, R., 35 e n, 36 e n, 54n
 Olivetti, A., 82, 85n, 127, 156, 264n,
 297
 Oliviero, S., 153n
 Orff, C., 210, 216
 Osimo, A., 38

 Padrós Tuneu, N., 48n
 Pagliazzi, G., 42n, 93n
 Panebianco, A., p. 185
 Panizzi, A., 40, 85, 112, 132 e n, 151,
 256, 258, 268 e n
 Parello, V., 51n, 52n
 Parma Feligionì, N., 308 e n, 309
 Pasche, A., 50, 52

- Pasini, R., 59n, 61n, 63n, 64n, 66n, 74, 152n
 Pazzagli, I., 235n
 Pazzini, R., 292, 316, 320
 Pecorini, G., 272 e n
 Pellicciari, G., 272
 Perrault, C., 193
 Pesaresi, M., 254
 Pescioli, I., 135 e n, 136n, 140n, 142 e n, 174 e n
 Pestalozzi, J. H., 160, 163, 192, 287
 Pettini, A., 81n, 94, 97, 101-102, 154n, 156, 250
 Pezzica, L., 249n
 Piaget, J., 91
 Piras, E., 209n, 216n
 Pironi, T., 26 e n, 37n, 39n, 112n, 49 e n, 51n, 54 e n, 55 e n, 83 e n, 84n, 93, n117n, 130n, 142n, 152n, 165n, 168 e n, 169n, 171n, 201n, 333, 334
 Pivato, S., 11 e n, 12n, 15n, 25en, 115, 116n, 130n, 132n, 152n, 176n, 285n
 Pizzigoni, G., 159, 160
 Ponce, J., 52, 58
 Popkewitz, T., 130n
 Prat Viñolas, P., 48n
 Préaut, R., 123
 Preziosi, A., 256n
 Priem, K., 54n
 Pruneri, F., 154n

 Quaroni, L., 96, 165

 Ragazzini, D., 87n
 Raimo, C., 26 e n, 83n, 84n
 Raimondo, R., 34n
 Read, H., 134 e n
 Renaudet, I., 50n
 Ricolfi, L., 185
 Rivolta, A., 122
 Rizzi, R., 98n, 154n
 Robertson, A., 218n
 Rocchetta, M., 287
 Rodari, G., 185, 193, 250, 272n
 Rodger, G., 269
 Rogers, C., 33
 Rogers, L., 218n
 Roldán Vera, E., 112n
 Rosello, D., 52, 58
 Rossetto, A., 144n
 Roth, A., 59 e n, 64 e n
 Rotten, E. F., 123
 Rousson, L., 52
 Ruchat, M., 114n

 Saleh, C., 218n
 Saltini, Z., 160
 Salustri, S., 169n, 174n
 Sani, R., 87n, 154n, 156n, 161n
 Santamaita, S., 85n, 154n
 Santoni Rugiu, A., 91, 98n
 Saporito, S., 285, 287
 Sapucci, G., 67n, 112n, 143n, 152n, 168n, 235n, 294
 Savelli, E., 317 e n
 Scabbia, G., 170, 171 e n
 Scalfaro, O. L., 251
 Schäfer, R., 215, 224
 Schärer, M. E., 115n
 Scheiblaue, M., 133, 201, 212, 213
 Schmid (von), C., 192, 193, 194
 Schmidlin, A., 36n
 Schmöller, N., 36n
 Schwarz, O., 286
 Schwarz, F., 12, 26, 41 e n, 60 e n, 61, 63n, 64, 72, 83, 85, 112, 113, 152, 192, 256, 258 e n, 259 e n, 269, 286-287, 297
 Scoccianti, M., 304 e n, 306 e n, 314, 315, 318
 Seddon, F., 218n
 Segà, A., 257n
 Seidenfeld Maier, G., 250, 251, 257, 258n
 Seidenfeld Stratiesky, B.
 (Barbara/Deborah), 40, 84, 112, 122, 126, 152 e n 251, 256, 270 e n, 283, 284
 Selvatici, R., 201n, 202, 214
 Semprini Cesari, C., 314, 318n, 320
 Setti, A., 90n
 Seymour, D., 269

- Siemsen, A., 36 e n, 37n
 Sierra Blas, V., 48n
 Sigismondo (Pandolfo Malatesta), 133
 Silone, I., 270
 Silvestrini, L., 257
 Sojak, P., 126
 Sorrentino, M., 201n
 Staub, H., 254
 Stefani, G., 210, 216, 221
 Steiner, R., 295
 Steinhäuslin, C., 90n
 Stern, A., 54 e n, 140
 Stettner, H., 268n
 Stevenson, R. L., 194
 Stocchi, R., 319n
 Stoppani, A., 194
 Stoppioni, M. L., 26n, 113
 Stratiesky (Seidenfeld), B.
 (Barbara/Deborah), 40, 84, 112,
 122, 126, 152 e n, 251, 256, 270 e
 n, 283, 284
 Studer, B., 50n
 Suchodolski, B., 100, 165
- Tafari, J., 210, 216, 221
 Tamagnini, G., 94, 97, 100-103, 154 e
 n, 156, 165
 Tassinari, G., 87n, 91, 156n, 250, 316
 Thalmann, V., 256, 268, 269n, 282
 Thompson, G., 272, 273, 284
 Tibaldi Chiesa, M., 192
 Todaro, L., 118, 193n
 Tormolini-Novì, W., 265n, 273
 Tornatore, L., 96
 Tort Bardolet, A., 48n
 Toscanini, A., 264n
 Tosi, L., 68 e n, 69n
 Traveria, P., 52, 57
 Trentanove, M., 156, 175 e n
 Tresso, P., 270
 Trovesi Cremaschi, G., 210
 Turchini, A., 257
 Turi, G., 87n
 Twain, M., 190, 194
- Ugolini, A., 59 e n, 64n, 65n, 67n, 26 e
 n, 113 e n, 192, 286
 Ulmi, N., 50n
- Valacchi, F., 249n
 Valentini, E., 285, 287
 Valero Gómez, S., 48n
 Vamba (Luigi Bertelli), 193, 194
 Vari, L., 316
 Verne, J., 190, 194
 Vielzeuf, A., 51n
 Villa, G., 253
 Visalberghi, A., 42, 91, 92, 268n, 273
 Visentini, O., 193
 Vitale, V., 172
 Vollenweider, W., 36n
 Vuilleumier, M., 33n
- Washburne, C., 42, 86, 88, 89n, 92, 98,
 118, 119 e n, 121, 124 e n, 125,
 144n, 155, 273
 Weaver, A., 127
 Weber, C., 256
 Werner, J. R. S., 209, 221, 254n
 Widdowson, H. G., 299
 Wieser, P., 268
 Wild, A. M. (Annemarie), 208, 211, 212,
 214, 222, 223, 224, 311, 322 e n
 Willems, E., 210, 216
 Wyss, H., 116
- Zago, G., 154n
 Zangari, F., 143n, 155n
 Zannoni, G., 287
 Zannucoli, G., 67n
 Zanzani, M. L., 195
 Zavatta, E., 61, 71n, 85
 Zicchetti, D., 287
 Zoebeli, E., 250, 251
 Zucchini, G. L., 201 e n
 Zuccoli, G., 152n

Finito di stampare
da Editografica - Rastignano (BO)
nel mese di luglio 2024

Questo volume raccoglie l'esito delle ricerche presentate durante il Convegno dedicato alla figura di Margherita Zoebeli e organizzato presso il Campus di Rimini dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università di Bologna, in collaborazione con la Fondazione Margherita Zoebeli e il Centro Educativo Italo-Svizzero di Rimini.

Scopo principale delle giornate di studio (18-19 novembre 2022) è stato quello di indagare, sulla scorta dei documenti d'archivio, la preziosa opera realizzata dall'educatrice e pedagoga di origine svizzera, trasferitasi stabilmente a Rimini alla fine della Seconda guerra mondiale. Grazie a Margherita Zoebeli e ai suoi contatti nazionali e internazionali, il Villaggio Italo Svizzero da lei fondato, poi Centro Educativo Italo-Svizzero (CEIS), dall'immediato secondo dopoguerra, si è distinto come un vero e proprio laboratorio di pedagogia attiva.

I contributi focalizzano l'attenzione sul valore pedagogico ed educativo delle sue scelte, senz'altro in rapporto al contesto del tempo, cercando pure di evidenziarne l'attualità per la formazione odierna di educatori e insegnanti, formazione che assume sempre più un'importanza nevralgica di fronte a nuove sfide ed emergenze.

Ilaria Bellucci è direttrice del Centro Educativo Italo-Svizzero di Rimini.

Dorena Caroli è professoressa ordinaria di Storia della pedagogia presso l'Università di Bologna.

Monica Maioli, insegnante e architetta, è presidente della Fondazione Margherita Zoebeli.

Tiziana Pironi è professoressa ordinaria di Storia della pedagogia presso l'Università di Bologna.

Mara Sorrentino è archivista-bibliotecaria presso la Biblioteca civica Gambalunga di Rimini.