



**Citation:** Finetti, S. (2023). Cooperazione educativa e comunità educante. L'esperienza di Ulisse Adorni tra scuola e politiche giovanili. *Rivista di Storia dell'Educazione* 10(2): 11-23. doi: 10.36253/rse-14661

**Received:** May 2, 2023

**Accepted:** November 7, 2023

**Published:** December 31, 2023

**Copyright:** © 2023 Finetti, S. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

**Editor:** Lucia Cappelli, Università Cattolica Milano.

## Cooperazione educativa e comunità educante. L'esperienza di Ulisse Adorni tra scuola e politiche giovanili

Educational cooperation and educational community. Ulisse Adorni's experience between school and youth policies

SIMONA FINETTI

Università degli Studi di Parma  
simona.finetti@unipr.it

**Abstract.** Ulisse Adorni (1942-1991) dedicated his life to young people, first as an elementary school teacher, then as councilor for youth policies in the town of Parma. Inspired by don Lorenzo Milani, Célestin Freinet and Jacques Maritain, deeply catholic, in touch with the educational cooperation movement and with Franco Basaglia, he left a pedagogical legacy that deserves to be rediscovered for the relevance of his intuitions. Traits of libertarian pedagogy and integral humanism merge in Adorni's proposal. Based on the analysis of material from the Lottici-Adorni family private archive and on some interviews, the article introduces some distinctive features of Ulisse Adorni's progressive school, including playful imprinting, inclusive teaching, openness to local areas and cooperative community building. Moreover, the teacher's position on school evaluation, the singular nature of some innovative school texts edited by Adorni for Marietti publisher and the main proposals for young people developed during his councillorship are also addressed.

**Keywords:** progressive education, inclusion, cooperative learning, textbooks, educational community.

**Riassunto.** Ulisse Adorni (1942-1991) ha dedicato la sua vita ai giovani, prima come maestro elementare, poi come assessore alle politiche giovanili nella città di Parma. Ispirato da don Lorenzo Milani, Célestin Freinet e Jacques Maritain, profondamente cattolico, in contatto con il Movimento di cooperazione educativa e con Franco Basaglia, ha lasciato un'eredità pedagogica che merita di essere riscoperta per l'attualità delle sue intuizioni. Nella proposta di Adorni confluiscono tratti delle pedagogie libertarie e dell'umanesimo integrale. Fondandosi sull'analisi di materiale dell'archivio privato della famiglia Lottici-Adorni e su alcune interviste, l'articolo introduce tratti caratterizzanti della scuola "attiva" di Ulisse Adorni, tra cui l'impronta ludica, la didattica inclusiva, l'apertura al territorio e la costruzione di una comunità cooperativa. Si affrontano altresì la posizione del maestro sul tema della valutazione scolastica, le peculiarità di alcuni testi innovativi per la scuola, curati da Adorni per l'editore Marietti, e le principali proposte per i giovani maturate durante il suo assessorato.

**Parole chiave:** attivismo, inclusione, cooperative learning, testi scolastici, comunità educante.

## INTRODUZIONE

L'educazione, l'istruzione e le politiche giovanili lasciano ai posteri tracce materiali e immateriali, nell'intreccio di saperi, pratiche, norme e consuetudini (Alfieri 2019, 8); per ricostruirne la storia, da un lato non si può prescindere dallo studio delle normative, dall'altro è opportuno partire dai casi concreti di educatori e insegnanti che, con le loro scelte e azioni quotidiane, hanno contribuito a rinnovare il sistema educativo e scolastico. L'esperienza di Ulisse Adorni (1942-1991) mostra una possibile declinazione dell'attivismo in Italia nella seconda metà del Novecento.

Fondato sull'analisi di materiale raccolto a opera di Caterina Bonetti nell'archivio privato della famiglia Lottici-Adorni<sup>1</sup> e su interviste effettuate alla moglie, a ex allievi e collaboratori, il presente articolo introduce alcuni tratti che hanno caratterizzato la scuola di Ulisse Adorni, focalizzandosi su impronta ludica, didattica inclusiva e apertura al territorio, nonché sull'impegno del maestro nella costruzione di una comunità cooperativa. Seguendo il pensiero e l'operato di Adorni, sono affrontate anche la questione della valutazione e le peculiarità di testi scolastici innovativi curati dal maestro per l'editore Marietti. L'articolo si conclude illustrando brevemente le principali proposte per i giovani maturate durante il suo assessorato.

## UNA SCUOLA SPERIMENTALE RIVOLUZIONARIA

Originario del comune di Sorbolo (PR), Ulisse Adorni visse un'infanzia materialmente povera a causa della scomparsa del padre – arruolato prima della sua nascita durante la campagna militare italiana in Russia – e della fragilità della madre. Trovò figure significative per il suo processo di formazione nella famiglia di una zia materna, in oratorio e nel convitto degli Stimmadini a Parma (Lottici 2022). Divenne maestro elementare, collaborò con giornali, riviste, televisione svizzera e italiana, fu sempre attivo a livello civico e politico e dedicò tutta la vita ai giovani. Dopo il diploma magistrale, Adorni si iscrisse alla Facoltà di Magistero dell'Università di Bologna (a.a. 1962-1963) e studiò Pedagogia con il professor Giovanni Maria Bertin. Nel 1966 si trasferì presso l'Università di Parma<sup>2</sup>, dove sostenne due annua-

lità di Pedagogia con il professor Mario Valeri. Il lavoro e l'impegno politico-civile lo portarono a non concludere gli studi. La sua passione politica, «intesa come servizio alla comunità», si concretizzò dal 1961, anno in cui fu «eletto, nelle fila della Democrazia cristiana, consigliere comunale a Sorbolo» e iniziò a «frequentare a Parma il circolo Vanoni, ritrovo degli appartenenti alla corrente democristiana detta “di Base”», che raggruppava «una minoranza [...] della sinistra cattolica con una visione laica e riformista dello Stato»<sup>3</sup>.

Dopo la seconda guerra mondiale, un nuovo spirito animava la Chiesa e forze di rinnovamento emersero sia nell'ambito dell'Azione cattolica italiana (Bertani 2000, 89-90) che della Democrazia cristiana (Giovagnoli 2000, 12). Una spinta democratica permeò progressivamente le strutture ecclesiastiche e il Concilio Vaticano II pose la questione sia nei fatti che dal punto di vista teorico. «La corrente di democrazia che si ingolfò a tutti i livelli della Chiesa grazie al Concilio non si esaurì più», anche se fu in parte contrastata da vescovi e membri delle alte gerarchie; «il gusto della libertà e della contestazione rimase invece vivacissimo» (Falconi 1969, 45) tra esperti di scienze sacre, biblisti, liturgisti, ecc. Fu inoltre notevole il «risveglio libertario dei laici» (Falconi 1969, 46): si rafforzò la richiesta di partecipazione concreta e il laicato assunse maggiore responsabilità nella missione della Chiesa, mentre si promosse una sintesi nuova tra vangelo e cultura (Giovagnoli 2000, 10).

Il '68 evidenziò «la crisi dell'“ordine” culturale, etico e sociale» (Giovagnoli 2000, 13) e mostrò come l'emarginazione fosse spesso frutto della disegualianza. Vasti abissi di povertà materiale e morale vennero alla luce (Cagnolati, Hernández Huerta, e Payà Rico 2019, 3). Si diffuse un nuovo clima culturale e politico – con tratti fortemente libertari ed egualitari – volto a contestare fattivamente le istituzioni totali, attraverso il coinvolgimento delle famiglie nella questione educativa.

Come tutti i movimenti con scopi rivoluzionari, anche quelli degli anni '60-'70 immaginarono, dunque, una loro pedagogia in grado di formare l'«uomo nuovo»: emancipato, libero, felice. L'educazione “nuova” doveva dare voce ed interpretare le esigenze di tutti gli sfruttati e poneva nel marx-freudismo, distruttore del sistema capitalistico e costruttivo di una società di liberi ed eguali, il principio pedagogico animatore (Chiosso 2015, 124).

Le realizzazioni più interessanti avvennero «con l'avviarsi di sperimentazioni che rompevano il rigido centralismo istituzionale e aprivano a innovazioni

<sup>1</sup> Le fonti primarie reperite nell'Archivio Ulisse Adorni (A.U.A.) sono citate con indicazione della sezione, del codice e dell'eventuale numero di pagina.

<sup>2</sup> La Facoltà di Magistero di Parma era stata fondata nel 1964. <https://www.unipr.it/ateneo/chi-siamo/la-storia-delluniversita-di-parma>. Ultimo accesso 3 novembre 2023.

<sup>3</sup> A.U.A., <https://ulisseadorni.it/chi-era-ulisse/>. Ultimo accesso 3 novembre 2023.

dal basso [...] tanto più significative sul piano creativo e innovativo quanto meno controllate e disciplinate dall'alto» (De Giorgi 2020, 298). Con la nascita delle regioni, che assunsero un ruolo attivo anche in ambito scolastico, dal 1970 il processo si fece consistente. Il desiderio di giustizia e uguaglianza sociale fece incontrare gruppi e personalità di formazione diversa: «marxisti, terzomondisti, libertari, i cattolici del dissenso ecclesiale, tesi a cercare una testimonianza di fede meno compromessa, come si diceva allora, con il "potere"» (Chiosso 2015, 124).

Una profonda fede – intrisa di valori del cattolicesimo democratico postconciliare e di pragmatismo – “informò” la vita e la proposta educativa di Ulisse Adorni, che aderì all'ala progressista della Dc. Con una «spinta idealista» – più vicino al messaggio di don Lorenzo Milani che alle istanze dei movimenti di contestazione giovanile del '68 – il maestro manifestò «davanti a importanti luoghi di cultura, come il teatro Regio e l'Università» di Parma. Eletto consigliere provinciale nel 1970, collaborò con Mario Tommasini<sup>4</sup> a «importanti progetti di trasformazione del welfare locale come la chiusura del Brefotrofo e della Scuola speciale». In quegli anni alcuni compagni di partito lo soprannominarono «“il cinese”, accusandolo di essere troppo di sinistra»<sup>5</sup>.

Dal 1969 fu affidata ad Adorni una classe della scuola elementare sperimentale annessa al Conservatorio di Parma, nella quale si accostava ai programmi nazionali l'insegnamento della musica secondo il metodo Orff. Il maestro vi realizzò un progetto ben più rivoluzionario, che infranse un certo «schematismo pedagogico» e dimostrò forza dirompente e autorevolezza educativa. Ai suoi albori la classe di Adorni accoglieva soprattutto «profughi da altre scuole» (Chierici 1973, 5), alunni che il maestro aveva raccolto perché considerati difficili. Successivamente fu scelta da molti genitori intellettuali e fece incontrare i figli degli “ultimi” con quelli dell'élite. Il 21 marzo 1973 l'inviato speciale del *Corriere d'Informazione* di Milano presentò Adorni come «il maestro più adorato» che avesse mai visto (Chierici 1973, 5): la campanella suonava alle 12.30, ma i bambini volevano fermarsi; spesso i genitori erano costretti a «trascinarli fuori» dall'edificio scolastico.

<sup>4</sup> Già ex partigiano, assessore ai trasporti con delega per l'Istituto psichiatrico di Colorno e membro del consiglio di amministrazione degli Ospedali riuniti di Parma, fu uno dei principali promotori della «lotta alle istituzioni emarginanti» nel parmense (Fondazione Mario Tommasini, <https://www.mariotommasini.it/services/il-brefotrofo/>. Ultimo accesso 3 novembre 2023). Sul rapporto di Tommasini con Franco Basaglia si veda Foot 2017, 195-218.

<sup>5</sup> A.U.A., <https://ulisseadorni.it/chi-era-ulisse/>. Ultimo accesso 3 novembre 2023.

Ulisse Adorni amava leggere Jacques Maritain (Lot-tici 2023) ed esplicitò di aver tratto ispirazione dalle esperienze educative di don Milani e Célestin Freinet<sup>6</sup>. A partire dagli anni '60 si era reso evidente il potere dei media nel modellare le menti dei giovani, attraverso una rappresentazione della realtà mai neutra e la costruzione di miti e icone. Gli stessi mezzi di comunicazione potevano però servire per coinvolgere i minori nella partecipazione sociale e nella discussione politica (Cagnolati, Hernández Huerta, e Payà Rico 2019, 4). A tal fine occorreva educare a un utilizzo consapevole dei media e a pratiche democratiche quotidiane. Adorni sperimentò nell'ambito della narrazione creativa, invitando i bambini a esprimere e a sviluppare le potenzialità generative già insite nel patrimonio interiore acquisito: fece realizzare agli alunni articoli di giornale, commenti critici alle notizie e volumetti stampati per i genitori (A.U.A., Scuola, D-071, D-072). Tra il 1974 e il 1976 seppe coniugare lettura, drammatizzazione (teatro) e scrittura creativa, arrivando a proporre un passaggio ulteriore: un'esperienza di film-making scolastico finalizzata a produrre *Il piccolo principe*, un lungometraggio «fatto dai bambini» (A.U.A., Scuola, D-020).

#### GIOCO E CREATIVITÀ, DA SOLI E IN GRUPPO

Per Ulisse Adorni ogni stagione della vita aveva bisogni diversi da soddisfare; non cogliere il momento ottimale poteva lasciare vuoti, almeno parzialmente incolmabili, al fine della piena fioritura della persona. Per tale ragione difendeva i bisogni del bambino: sia quelli riguardanti la sfera affettivo-emotiva che «quelli di giocare, di liberare la fantasia e la creatività, di vivere esperienze forti di socialità». Il gioco che aveva una parte di primo piano nella sua scuola non era quello «della grammatica e dell'aritmetica spacciati per gioco» (Michelotti 2001). Una scuola a misura di bambino non doveva alternare fasi di studio a momenti ludici, ma «informarsi» nel gioco. Attraverso la promozione della creatività personale e un clima educativo democratico, la scuola di Adorni conciliava finalità individualizzanti e socializzanti, nella prospettiva di armonizzare il bene della persona con il bene comune. Il tempo del lavoro libero era suddiviso in «lavoro libero duro» e «lavoro libero molle», in base al grado di impegno richiesto e di strutturazione dell'attività. Il «lavoro duro» poteva coincidere con ricerche, inchieste, sondaggi o interviste ai compagni: doveva avere una struttura, ma i contenuti erano liberi. Le relazioni sulle attività svolte venivano

<sup>6</sup> In diversi appunti manoscritti e dattiloscritti reperibili in archivio sono presenti riferimenti diretti a don Milani e Freinet.

scritte o dettate al magnetofono. Era possibile scegliere se usare la lingua italiana o il dialetto, purché ogni contenuto fosse reso chiaro a tutti. Il «lavoro molle» poteva consistere nel disegnare, leggere o scrivere. La classe aveva sempre a disposizione un quaderno-diario su cui ogni scolaro donava liberamente il frutto della propria immaginazione e riflessione. Nei momenti non strutturati c'erano spazi per la tenerezza, il contatto corporeo e affettivo-emotivo; come a Summerhill con Alexander Neill, gli alunni salivano volentieri in braccio al maestro, per sentirsi accolti anche con le loro domande scomode su temi come l'amore e la sessualità (Fieschi 2022)<sup>7</sup>. In una classe quinta fu progettata con i genitori un'esperienza di educazione sessuale per rispondere a *Le domande più scottanti* dei bambini (Chierici 1973, 5).

Generalmente il lavoro libero era individuale; le attività ampie e articolate erano invece quasi sempre proposte a gruppi, i cui prodotti erano condivisi e perfezionati dall'intera classe coordinata dal maestro (Fieschi 2022). Nel metodo di Adorni si trovano tracce di *cooperative learning* non competitivo<sup>8</sup> e di *peer to peer learning*<sup>9</sup>. Negli ampi spazi riservati al lavoro cooperativo «chi aveva più strumenti li metteva al servizio degli altri» e «le dinamiche di gruppo venivano colte come opportunità di confronto e crescita» (Michelotti 2001). Gli alunni più bravi in specifici compiti o discipline non erano sovraccaricati nelle attività collettive. Adorni dava valore a tutti e attribuiva ruoli adeguati. Sapeva essere severo ed esigente in un rapporto umano proficuo e diveniva punto di riferimento costante per gli alunni anche al di fuori dell'aula scolastica. I bambini erano responsabilizzati e godevano di una certa autonomia nell'affrontare i compiti. Erano tendenzialmente liberi di valutare con chi collaborare; la scelta poteva essere solo parzialmente orientata, per evitare che si creassero gruppi di sole femmine e di soli maschi: una sorta di «democrazia guidata» (Fieschi 2022). I ruoli che gli alunni dovevano assumere venivano decisi all'interno dei gruppi, attraverso dialogo e/o votazioni. Il rapporto docente-studenti era

caratterizzato da stima e rispetto reciproci, guadagnati sul campo nella quotidianità.

#### UNA DIDATTICA INCLUSIVA: CRESCERE TUTTI INSIEME E A TUTTO TONDO

Di mentalità molto aperta – capace di valorizzare la ricchezza educativa insita nella differenza – Ulisse Adorni armonizzava tratti delle pedagogie libertarie e dell'umanesimo integrale proposto da Maritain: dedicava profonda attenzione all'educazione della persona come «unità multidimensionale», senza tralasciare la dimensione spirituale-coscientiale del bambino. In linea con il rinnovamento cattolico promosso dal Concilio Vaticano II, il maestro amalgamava educazione alla libertà, pratica «scientifica» ed esperienza scolastica comunitaria, evitando il rischio di derive soggettiviste. Abbracciando i principi della pedagogia popolare di Freinet, si schierava dalla parte dei subalterni, dei più deboli, e parallelamente si prendeva cura delle vulnerabilità e debolezze di ciascuno. Il compito più importante della scuola era educare, interpretando i bisogni autentici della persona. Per il maestro Adorni il rapporto educativo era

un incontro di coscienze, una relazione tra persone – il bambino, la famiglia, il maestro – nella quale ognuno portava tutto il suo mondo fatto di intelligenza, sensibilità, cultura, attitudini, interessi, bisogni, problemi e difficoltà. [...] L'atteggiamento di Ulisse era sempre quello di voler capire prima quello che il bambino stava vivendo, soprattutto quando c'erano in gioco sentimenti difficili: rabbia, dolore, paura, tristezza. E soltanto dopo aver capito, sempre in un rapporto di grande rispetto, intervenire per aiutare il bambino a prendere consapevolezza, a capire quello che stava vivendo, ad attivare le sue risorse, a trovare, quando era possibile, la soluzione al suo problema (Michelotti 2001).

Adorni amava parlare di «scuola come liberazione». Considerava l'infanzia un'età che poteva essere molto faticosa, di fronte alla quale a un maestro non era consentito «chiamarsi fuori» e pronunciare affermazioni come «il nostro compito è quello di insegnare l'aritmetica o l'inglese», «se suo figlio ha dei problemi, lo porti dallo psicologo». Al contrario, proprio l'insegnante poteva e doveva farsi carico delle difficoltà piccole e grandi che un bambino si trovava a vivere, «offrendogli i tempi, gli spazi, le opportunità per esprimersi» e individuarsi, potenziando le risorse interiori. Un maestro doveva sempre essere attento a cogliere segnali e a costruire insieme a ogni alunno e ai suoi genitori la soluzione del problema, «talvolta a liberarlo anche dagli stessi genitori» (Michelotti 2001).

<sup>7</sup> Si ringrazia Lorenzo Fieschi, ex alunno, per la fresca memoria che ha conservato del maestro, nonché per la disponibilità a farmi leggere i testi inediti di due esercitazioni previste nell'ambito del corso di Didattica generale da lui frequentato, nei quali ha ripreso in modo critico alcuni insegnamenti di Adorni (Scuola di specializzazione all'insegnamento secondario, sede di Modena – VII ciclo, a.a. 2005-2006 e 2006-2007).

<sup>8</sup> L'approccio di Adorni ha per certi versi anticipato quel *cooperative learning* che si sarebbe diffuso e perfezionato in Italia soprattutto dagli anni '90, volto a «impegnare ogni alunno a operare non individualisticamente [...], bensì a lavorare in un gruppo composto da più compagni di classe, tutti coinvolti a portare a buon fine il compito assegnato dall'insegnante» (Chiosso 2023, 360).

<sup>9</sup> L'educazione tra pari e il mutuo aiuto erano sia all'origine che frutti dell'esperienza di interdipendenza positiva maturata da ciascuno in classe.

Nel 1971 la legge n. 118 propose un modello di scolarizzazione volto a superare la presenza di classi speciali, lasciandole fruibili soltanto per alunni con disabilità gravi, ma non chiari modalità di attuazione. Solo dopo il 1975 – quando fu pubblicato il rapporto conclusivo della commissione Falcucci sulla situazione dei soggetti disabili in Italia – furono fissati principi generali per l'integrazione scolastica. Dall'anno scolastico 1975/1976 gli alunni con disabilità cominciarono ad abbandonare le classi differenziali e le scuole speciali, finalmente considerati protagonisti della loro crescita e immessi nel gruppo di pari. Prima della riforma strutturale della scuola (L. 4 agosto 1977, n. 517), soltanto in alcune, come quella di don Lorenzo Milani a Barbiana, l'alunno con disabilità entrò in una classe a pieno titolo. Adorni coltivò un rapporto personale con Franco Basaglia<sup>10</sup> – già noto per la rivoluzionaria direzione dell'ospedale psichiatrico di Gorizia – e percorse la via dell'integrazione scolastica ben prima del suo avvio ufficiale; pose particolare cura nei confronti delle esigenze dei bambini più fragili, affinché la loro partecipazione fosse effettiva. A tale scopo il maestro promuoveva la consapevolezza che certi valori – tolleranza, accettazione del diverso, solidarietà al più fragile – vengono prima della grammatica e dei numeri. Con l'autorizzazione delle famiglie, Adorni accolse in classe un alunno proveniente dall'ospedale psichiatrico di Reggio Emilia, che gli era stato segnalato da Basaglia come tredicenne che «mancava solo di affetto. Era intelligente, ma cresciuto in istituti fin dall'infanzia, respinto dai genitori che non lo desideravano» (Chierici 1973, 5). Il nuovo alunno riuscì a inserirsi nella vita normale con buoni risultati.

Adorni non considerava poco importanti gli strumenti e le tecniche, ma le priorità erano altre: fondava le attività scolastiche sugli interessi dei bambini. Ognuno poteva scegliere fra numerose opzioni e costruire un proprio «programma di lavoro»; le proposte erano «calibrate sulle capacità» per dare «la sicurezza che viene dal riuscire a fare bene le cose» (Michelotti 2001). Dichiarò Adorni al *Corriere d'Informazione*:

L'unico ascendente che posso avere è quello di suscitare nei bambini un interesse continuo. Ma i tempi non sono uguali per tutti. C'è chi si decide a prendere la penna in mano dopo tre, quattro mesi di scuola. Non è raro che qualcuno termini la prima classe senza saper scrivere. Ma intanto hanno imparato altre cose. A vivere comuni-

tariamente. A conoscersi e a stimarsi. Il gioco, in cui più spesso indulgono, li rende felici. Coagula il loro entusiasmo che è poi facile dirottare verso altri obiettivi (Chierici 1973, 5).

Nutrire in ogni alunno una progressiva consapevolezza di sé e una sana autostima era tra i fini della scuola di Adorni, che mirava a istruire e a far acquisire contemporaneamente competenze trasversali per muoversi in società. I bambini incontravano numerose occasioni per esercitare il proprio spirito critico e imparare a dire di no in modo razionalmente fondato e argomentato. L'educazione della ragione – attraverso il dialogo e la problematizzazione della realtà appresi al magistero bolognese di Bertin – faceva di Adorni un maestro esigente e rendeva la sua scuola «tutt'altro che permissiva». Era infatti continuo l'invito «alla responsabilità personale, a rispettare i propri impegni (soprattutto quelli liberamente scelti)» (Michelotti 2001). In linea con l'insegnamento di Bertin, gli alunni di Adorni erano stimolati a sentire «il dovere di vedere chiaro, di informarsi con esattezza, di documentarsi, di considerare le questioni da molteplici punti di vista» (Chiosso 2023, 329).

#### UNA SCUOLA APERTA E UN MAESTRO-MENTORE

Nei ricordi degli ex alunni Ulisse Adorni è rimasto figura eccezionale, maestro-mentore capace di esercitare anche a distanza di anni una profonda influenza sulla crescita personale (Fieschi 2022). Adorni dedicava tanto tempo ad «attività mirate a stimolare la curiosità, la voglia di esplorare, il piacere di apprendere», perché era convinto che, «se le ore di scuola non sono un piacere, viene tutto mortificato» (Michelotti 2001). Per arricchire la didattica valorizzava, con umiltà e intelligenza, le risorse disponibili nelle famiglie e nel territorio: invitava a scuola adulti esperti in determinate discipline, ma anche coinvolgenti nello spiegare, capaci di trasmettere passione. Geologi, partigiani e professionisti hanno accompagnato gli alunni a visitare il mondo extrascolastico, li hanno accolti nelle loro case e nei luoghi di lavoro.

I coniugi Mainardi, famosi etologi e genitori di un'alunna, proposero una sperimentazione in Scienze che portò a vivere la scuola anche di domenica, per prendersi cura di animali e piante. Ricerche paleontologiche furono condotte presso il torrente Stirone in provincia di Parma. La Resistenza venne studiata «passeggiando» nei luoghi della Memoria parmense, spesso con il partigiano Mino Catuzzi, affabulatore straordinario. Per aiutare a comprendere e ricordare gli avvenimenti storici, Adorni ricorreva alla drammatizzazione o a ricostruzioni teatrali realizzate con i bambini. Tra le peculiarità del maestro

<sup>10</sup> Dalla seconda metà degli anni '60 Basaglia frequentò Parma, dove intesse un rapporto profondo con Mario Tommasini, impegnato a svuotare e poi chiudere il manicomio provinciale, sito in Colorno a 17,6 chilometri dalla città. Da ottobre 1970 ad agosto 1971 Basaglia ne fu direttore (Foot 2017, 195-218). Su Franco Basaglia e la psichiatria radicale si vedano almeno Foot 2017; Giachery 2020.

spiccava l'abilità nel suscitare la proattività degli alunni, farli diventare ricercatori, sperimentatori calati profondamente nella realtà affrontata. In geografia si poteva, per esempio, ricostruire la storia di un fiume seguendo il percorso a bordo di un pulmino, per poi scendere a parlare con i pescatori. In matematica si conducevano ricerche sui costi dei prodotti alimentari; recarsi con la borsa della spesa nei negozi, con l'obiettivo di preparare un pranzo di gruppo, era un'ottima occasione per confrontare i prezzi del centro-città e della periferia, calcolare percentuali, pianificare le uscite e frazionare i costi.

Lo studio degli usi e dei costumi dei nativi americani effettuato in quinta elementare con il maestro Adorni viene ancora oggi ricordato dagli ex alunni per la straordinarietà e per l'impatto che ebbe sulla classe provare a «vivere come loro» (Fieschi 2006). Lo scopo del progetto fu far comprendere non solo il «come», il «dove» o il «quando», ma anche il «perché» di uno stile di vita, le sue ragioni e radici. I genitori aiutarono a produrre abiti, mocassini, *teepee* e a cucinare secondo ricette tipiche identificate nella fase di ricerca preliminare. Per calarsi totalmente nella realtà dei «Piedi Blu», furono eletti il capo tribù e altre figure significative. Ha ricordato Lorenzo Fieschi (2007):

Ulisse, “Baffo Tonante”, si limitava a vestire i panni dell'osservatore, intervenendo solo di rado. Alle nostre eventuali richieste di aiuto o di chiarimenti rispondeva di rivolgerci a chi, all'interno della tribù, potesse vantare esperienza e conoscenze al riguardo, perché così all'interno di una tribù venivano affrontate le difficoltà.

Adorni dosava i tempi in cui suscitava problemi con quelli in cui offriva aiuto per la risoluzione; in tal modo teneva viva l'attenzione, mitigava la stanchezza e riduceva i momenti di distrazione. Sapeva accompagnare ad affrontare lo studio «in modo vivo, personale e decisamente interattivo». L'alunno era ingaggiato e poteva sentirsi soggetto attivo del processo di apprendimento. L'esperienza della tribù permise ai bambini di «capire, fra le altre cose, l'importanza della solidarietà all'interno di un gruppo ed il significato del baratto» (Fieschi 2007).

Alcuni genitori non si capacitavano di come mai Adorni, nonostante il rapporto chiaro coltivato con i bambini, non correggesse gli errori di ortografia e di sintassi, dicendo loro onestamente dove sbagliassero. Padri e madri hanno però testimoniato molteplici apprendimenti dei figli, tra cui l'acquisizione della capacità di capire i propri punti deboli, attivarsi per colmare lacune, programmare, autogestirsi, avere rapporti sociali franchi ed equilibrati (Chierici 1973, 5). Gli alunni di Adorni imparavano che ogni argomento può essere affrontato attraverso un approccio interdisciplinare, lavorando in

gruppo e consultandosi con esperti. Il maestro insegnava a contestualizzare, a provare interesse per la diversità, ad apprezzare i costumi e i valori di culture anche molto distanti dalla propria. I bambini maturavano la consapevolezza della «necessità di conoscere per poter capire, prima ancora di giudicare» (Fieschi 2007) e si predisponavano ad agire nel rispetto dell'altro. Sebbene il maestro non attribuisse compiti a casa (di tipo tradizionale) e offrisse ricreazioni molto lunghe, durante gli anni della scuola elementare riusciva a far apprendere agli alunni un metodo con cui approcciarsi a ogni nuovo argomento, utile per tutto il percorso di studi. La «scuola senza autorità» (Chierici 1973, 5) si giovava di un maestro autorevole, che insegnava a conoscere se stessi, a migliorare le proprie competenze relazionali, a gestire le emozioni e i conflitti. I bambini davano del tu al maestro e lo chiamavano Ulisse, ma tale simmetria nel rapporto umano non toglieva efficacia all'asimmetria educativa. Gli ex alunni ricordano l'umanità profonda di Adorni, la sua capacità di trattare i bambini e i ragazzi come persone – e come persone mature e responsabili – senza rinunciare a uno straordinario senso dell'umorismo. Il maestro sapeva farsi da parte con umiltà al momento opportuno, era pronto a diventare inutile, consegnandosi al vero fine dell'educazione: rendere autonomo l'educando, accompagnandolo progressivamente ad auto-educarsi.

#### UNA COMUNITÀ AMALGAMATA DI AMICI

«La più significativa risposta ministeriale alle sfide del '68 studentesco riguardò le forme di una democrazia partecipativa scolastica» (De Giorgi 2020, 299). Una visione innovativa di scuola, volta a essere “comunità che educa”, fu cara al cattolicesimo democratico e si sviluppò progressivamente nel quadro delle autonomie scolastiche.

La prospettiva “comunitaria” che soggiaceva alla proposta e che voleva mettere in atto una vera “democrazia partecipativa popolare” era, peraltro, la stessa che giustificava e animava anche altre nuove istituzioni: i consigli di fabbrica, i consigli di quartiere, i consigli circoscrizionali, i comitati sanitari di zona, le comunità montane, i consultori, le consulte femminili, i consorzi dei comuni; ma anche – sul piano ecclesiale – i consigli pastorali (parrocchiali e diocesani), le consulte diocesane e i consigli episcopali, le conferenze episcopali regionali (De Giorgi 2020, 324).

Già prima che i “decreti delegati” del 1974 esprimessero la cultura riformista del centro-sinistra, prevedendo la partecipazione e l'impegno di genitori e studenti nella vita scolastica, Ulisse Adorni considerava le famiglie vere

risorse per la scuola. Il rapporto scuola-famiglia doveva essere necessariamente stretto per diventare educativo e alla scuola era richiesto il coraggio di accettare il confronto con il sapere dei genitori. Madri e padri erano coinvolti nella progettazione e agivano come protagonisti sia nel processo di verifica (per fare il punto mensilmente) sia in caso di difficoltà di apprendimento e/o di relazione da parte dei figli (Michelotti 2001). Adorni incontrava i genitori ogni settimana e le figure significative per i bambini potevano liberamente fare «un salto in classe»: la sua scuola aperta, «esperimento del maestro-padre-fratello», creò comunità amalgamate «di amici» (Chierici 1973, 5). Alcuni ex alunni, esonerati da Religione alle medie e al liceo, durante le ore di tale disciplina raggiungevano Adorni per aiutarlo nelle attività didattiche. Il compito dei «più grandi» consisteva nel coordinare i bambini e ri-motivare al lavoro nei momenti di distrazione, sempre senza intervenire sul processo ideativo e creativo.

Se da un lato gli alunni di Adorni vivevano da protagonisti la propria metamorfosi, dall'altro i genitori avevano l'opportunità di cambiare. Un'esperienza così incisiva era in grado di dare forma nuova alle persone e ai legami: tra genitori e insegnanti, tra genitori e figli, tra i genitori stessi. Chi aveva problemi relazionali con i figli poteva rendersi utile in classe; in genere bastava una ventina di giorni per migliorare la situazione (Fieschi 2022; Lottici 2022).

Il clima positivo non preservava dall'insorgere di inevitabili conflitti tra pari, ma offriva un contesto facilitante per gestirli. Se un bambino stava vivendo un momento di emarginazione, e comunque quando si presentavano questioni importanti da risolvere, la classe si trasformava «in uno straordinario gruppo d'incontro» (Michelotti 2001). Dopo la ricreazione, il maestro richiamava gli alunni alla «Situazione!». Rientrati in aula, si sarebbero disposti a cerchio per lo svolgimento di una riunione: sarebbe stato esposto il problema, ciascuno avrebbe espresso la propria opinione e/o il proprio vissuto e si sarebbe fatto il punto su quanto era successo. «Si discuteva intervenendo educatamente per alzata di mano e mettendo infine ai voti le decisioni» (Fieschi 2006). La parola magica «situazione»

serviva a trasformare la conflittualità, le difficoltà di relazione, le difficoltà personali in altrettante occasioni di confronto, di condivisione, di presa di coscienza di sé. In un clima di rispetto, di ascolto, di tolleranza, in cui il problema di Luca diventava il problema di tutti, tutti ne erano responsabili ed erano chiamati a calarsi nei problemi dell'altro e aiutarlo a risolverli (Michelotti 2001).

A volte Adorni ricorreva a metodi che rendessero visibile o tangibile – e per questo meglio comprensibile

per i bambini – un determinato fenomeno e le eventuali conseguenze. Per esempio, una «situazione» fu indetta a seguito di un uso eccessivo di termini scurrili da parte degli alunni: il maestro li invitò a scrivere le parolacce di loro conoscenza su un cartellone appeso alla parete dell'aula. La mattina dopo ci sarebbe stata l'ora di Religione con suor Placida, perciò alcuni bambini volevano toglierlo a fine giornata. Quale migliore occasione per riflettere insieme sugli effetti di un uso «incontrollato» del proprio vocabolario! Gli ex alunni ricordano come indelebile la frase con cui Adorni iniziò a farli ragionare: «Perché? Se sono le parole che voi usate normalmente non vi dovrete vergognare» (Fieschi 2022).

Qualche volta ai bambini capitava di «litigare» con il maestro. Adorni si arrabbiava quando non mantenevano la parola data o non lo informavano su impegni che li avrebbero portati ad allontanarsi dalla classe, come la partecipazione ai campionati sportivi scolastici. L'incomprensione sarebbe stata comunque sciolta, anche a distanza di tempo (Fieschi 2022).

#### SENZA VOTI, MA RICCHI DI IDEALI

Dal secondo Novecento la società occidentale divenne sempre più «orientata da pratiche valutative istituzionalizzate a diversi livelli, spesso irriflesse, nel quotidiano, e non soggette a *metaevaluation*» (Ferrari e Morandi 2020, 20). Alcune voci si espressero a favore di esami più giusti, «volti cioè alla misura delle effettive capacità dei candidati» (Morandi 2020b, 118). Da metà anni '50 Aldo Visalberghi e Luigi Calonghi avviarono nel dibattito scientifico nazionale la docimologia (Morandi 2019, 39), «chiamata finalmente a sostenere lo spazio di una riflessione metodologicamente fondata su criteri, norme e strumenti della valutazione nel campo della ricerca educativa» (Morandi 2020b, 118). Alla vigilia del '68 don Milani denunciò il «carattere autoreferenziale e discriminatorio della scuola» (Morandi 2020b, 118) e Barbiana «divenne in poco tempo un luogo carismatico e quasi mitizzato e, come tale, vissuto come un insuperabile esempio di lavoro scolastico alternativo» (Chiosso 2015, 132). Senza equivoci, don Milani non fu l'iniziatore della contestazione, ma *Lettera a una professoressa* e l'esperienza di Barbiana stimolarono il corpo docente italiano a «prendere coscienza di sé e della propria funzione sociale» (Damiano 2020, 283). Il volume fu pubblicato nel 1967 e intercettò «temi, problemi, prospettive storico-politico-socio-pedagogiche che, affrontati subito e nella giusta maniera, molto probabilmente, avrebbero spuntato le armi della successiva protesta sessantottina» (Xodo e Benetton 2020, 11).

Le posizioni di don Milani, per la verità, sembrano avere un collegamento piuttosto debole con quelle del Sessantotto (centrate sull'anti-autoritarismo, l'anti-dogmatismo, lo spontaneismo e l'immaginazione), ma la loro radicalità e la loro coerenza fanno diventare comunque *Lettera a una professoressa* uno dei punti di riferimento della contestazione studentesca, se non altro per la tensione anti-selettiva che le pervade (Baldacci 2020, 26).

Nel volgere di pochi anni il Movimento di cooperazione educativa condivise le argomentazioni milanesi contro il voto (Morandi 2020a, 297) e «si attivò per smascherare, in Italia e nel mondo, quella che considerava una condizione di estrema arretratezza didattica» (Morandi 2020b, 118); i maestri MCE puntarono a «cambiare la scuola “dal di dentro”, avvalendosi dell'innovazione didattica in funzione politica» (Chiosso 2015, 132). I principali bersagli del movimento studentesco furono, com'è noto, selezione e autorità (Morandi 2020a, 298). Tra le proposte degli studenti vi fu quella di sostituire agli esami forme di «controllo seminariale», operato da gruppi di ricerca composti dai discenti stessi (Morandi 2019, 42). Il dibattito sulla selezione scolastica, sul tempo pieno, sul significato del voto e sul valore formativo della valutazione entrò con forza nelle preoccupazioni MCE<sup>11</sup>. Mario Lodi<sup>12</sup> si espresse apertamente contro «una scuola che invece di essere servizio sociale per l'uomo è espressione e strumento di un sistema» (Lodi 1970, 19). Il problema, mai risolto, era introdurre «un sistema nuovo, alternativo ai voti e, tuttavia, altrettanto solido sul piano della riconoscibilità percettiva e interpretativa» (Morandi 2020b, 124). Il rischio era cambiare le parole, le formalità e la burocrazia «lasciando inalterato ogni aspetto sostanziale» (Montuschi 1978, 5), anche dopo la provvisoria riforma degli esami di maturità del 1969 (D.L. 15 febbraio, n. 9) e l'abolizione del voto numerico nella scuola dell'obbligo a favore della scheda di valutazione (L. 4 agosto 1977, n. 517) (Morandi 2019, 47).

Nutrendo molta stima per don Milani, Adorni appoggiò e proseguì il suo appello a riformare la scuola. Diverse fonti dell'archivio Lottici/Adorni contengono appunti del maestro con riferimenti a *Lettera a una professoressa* e alle proposte del prete di Barbiana. Per tutta la vita Adorni sostenne che le difficoltà in cui versa l'istituzione scolastica non debbano in alcun modo ricadere sui bambini e si batté per una scuola “nuova”, da costruirsi dal basso.

A fronte di un benessere più diffuso, dalla metà del Novecento in Italia si palesarono «nuove forme di

squilibrio sociale» e «conseguenze dei processi migratori» connessi alle rapide trasformazioni di quegli anni (Chiosso 2020, 92). Ovunque permanevano istituti di serie A e B, con «scuole peggiori ai poveri sin da piccini». Anche a Parma i bambini delle classi sociali meno abbienti si raggruppavano in determinati istituti. Invece di emancipare, la scuola dell'obbligo bocciava «soprattutto i poveri», mettendoli «in tentazione di andarsene» e, in molti casi, li perdeva prima che arrivassero in quinta elementare. Il maestro trovava ciò nettamente ingiusto. La scuola doveva essere «a pieno tempo», per insegnare a «intendere gli altri, farsi intendere» e «dedicarsi al prossimo»<sup>13</sup>; proponeva invece un fine «meschino e disonesto: la conquista di un bel voto», che invita a «non rischiare mai un'opinione sincera» e crea «opportunisti poco colti, col parlare forbito semmai, ma vuoti d'ideale» (A.U.A., Scuola, D-060).

La scuola dei prestigiatori. La carta carbone, il compito copiato, o realizzato da papà, le cento lire ogni volta che porta a casa un bel dieci, l'assenso dato per interesse, o per calcolo, le nozioni imparate a memoria, poi subito dimenticate, la gioia senza misura delle dodici e mezza: la fine della scuola (Adorni 1971, 6).

Per Adorni classifiche, votazioni, esami e bocciature costringevano i figli a continuare il destino tracciato dai padri e dalle madri. Nell'opinione del maestro valutare diventava necessariamente un atto di discriminazione, contro la volontà dell'insegnante. Se dalla prima classe alla quarta si poteva non parlare di voti e pagelle, in quinta era necessario superare l'esame previsto; era però possibile affrontarlo come una sorta di gioco, «la pagella-gioco», con voti stabiliti democraticamente dopo aver trascorso in campagna i giorni delle prove, impegnati a studiare la natura. Si trattò di una scelta “capacitante”, mentre invece la prassi valutativa dell'epoca lasciava l'allievo perlopiù «incapace di autovalutarsi» (Morandi 2020b, 122); i voti tradizionali erano inoltre del tutto arbitrari «con scarti notevoli da una valutazione all'altra. Dunque, in quale insegnante si poteva credere?» (Morandi 2019, 44).

## NUOVI TESTI PER LA SCUOLA

Dal dopoguerra il progetto di educazione popolare promosse nella scuola elementare «il modello del nuovo cittadino repubblicano», idealmente «filoatlantico, centrista e cattolico» (Bacigalupi e Fossati 1986, 259). L'av-

<sup>11</sup> Si veda almeno Rizzi 2021.

<sup>12</sup> Il 27 ottobre 2001 Mario Lodi prese parte alla cerimonia di intitolazione a Ulisse Adorni del plesso scolastico sito in via Paolo Maria Paciaudi 1 a Parma.

<sup>13</sup> Qui Adorni riprende *Lettera a una professoressa* (Scuola di Barbiana 1967, 94).

vento della scuola media unica (1962) spostò il focus di attenzione e diede inizio a un periodo in cui “le elementari” – frequentate dalla quasi totalità dei bambini – “furono lasciate a se stesse” e divennero spazio per isolate sperimentazioni di qualità.

Vi sono motivi ideologici, politici ed economici che spiegano la lunga sopravvivenza di testi scolastici che si riproducono più o meno uguali (salvo l'aggiunta di un «nuovo» o «nuovissimo» nel titolo) fino agli anni Settanta con una fortuna editoriale che eguaglia in alcuni casi i più lusinghieri successi dei libri di scuola ottocenteschi (Bacigalupi e Fossati 1986, 259).

Il '68 colpì in primis la scuola media, dove la selezione e l'autoritarismo erano più evidenti; travolse quella elementare in ritardo, sollevando una bufera sui libri scolastici, accusati di essere «un potente mezzo di indottrinamento e di “formazione del consenso”» (Bacigalupi e Fossati 1986, 260). Nacquero indignate proteste tra i genitori, che «“riscoprivano” nelle cartelle dei loro figli le sciocchezze imparate sui banchi di scuola vent'anni prima», mentre alcuni maestri contestavano il «mondo artefatto» presentato ai bambini (Bacigalupi e Fossati 1986, 261). Negli anni '50 e '60 il Movimento di cooperazione educativa aveva mostrato come fosse possibile insegnare anche senza libri di testo tradizionali, facendone comporre agli alunni e creando con cura biblioteche di classe. Il libro fu ritenuto sia «responsabile dei mali presenti» sia «strumento di possibile rinnovamento». In generale i contestatori intendevano creare un medium per un'«educazione non autoritaria, in grado di liberare potenzialità creative, artistiche, logiche, affettive, ecc.» (Bacigalupi e Fossati 1986, 263). Le case editrici cominciarono a optare per una sintesi che accontentasse sia i conservatori sia i sostenitori del rinnovamento, ma finirono per proporre formule e ricette svilenti: un po' di doverosa critica alla società contemporanea, accenni a temi prima trascurati (es. fascismo, Resistenza, violenza, razzismo), tracce di educazione sessuale, etnografia, ecologia, il tutto sparso con pizzichi di psicologia «nelle versioni “liberatorie” diffuse in quegli anni» (Bacigalupi e Fossati 1986, 265).

Quando nel 1975 fu pubblicato l'esito di un'inchiesta sulla giungla dei volumi adottati nelle scuole, il *Corriere della Sera* del 27 aprile denunciò che pochi libri di testo superavano l'esame della vita quotidiana e molti erano frutto di «idiozie della pedagogia del comodo commerciale» (Chierici 1975, 5). La scuola era insufficientemente aperta al territorio, incapace di favorire la comprensione tra generazioni e di creare un tessuto comune. I libri scolastici erano tra i pochi a poter entrare in tutte le case; la scelta era pertanto questione

di primaria importanza. Maurizio Chierici (1975) si soffermò sulla proposta singolare dei due maestri di Parma Ulisse Adorni e Giorgio Michelotti, che avevano redatto testi per l'editore Marietti:

Non sono sempre pagine nere. Due maestri giovani Ulisse Adorni e Giorgio Michelotti ne «I quaderni di Mario» tentano discorsi diversi. [...] L'intero ciclo elementare si prefigge di analizzare non i luoghi comuni del mondo adulto che fabbrica per i più piccoli, ritenendoli deficienti, ma il rapporto del bambino col mondo degli adulti: la scuola, la famiglia, la comunità, la religione, i problemi del lavoro. Così come sono. Senza forzatura, privi anche di ipocrisie (5).

*I giochi di Mario* (1975) è un corso di lettura per la prima e la seconda classe della scuola elementare, pensato affinché ogni bambino possa incontrare il libro scolastico in modo amichevole ed entusiasmante. *Il quaderno di Mario* (1974) per le classi terza, quarta e quinta si presenta invece come uno dei possibili strumenti del lavoro di ricerca che ogni insegnante dovrebbe effettuare con i propri alunni.

La maggiore lacuna dei volumi adottati nelle scuole consisteva nella presentazione ai bambini di una realtà sociale obsoleta. Nei libri di testo a firma di Adorni e Michelotti «ci si accorge finalmente che i bambini vivono in una società industriale e non in un roseo mondo di pastorelle» (Minimondo 1974). *Il quaderno di Mario* contiene estratti di centinaia di temi di alunni di Adorni e Michelotti, inseriti come «pensieri di Mario», introduzioni all'argomento di ogni brano scelto e stimolo alla lettura con un'attiva partecipazione critica. In tal modo si dà voce anche ai bambini e li si invita a esprimere la loro visione su «i motivi fondamentali della problematica infantile» (A.U.A., Scuola, D-089, appendice), filo conduttore nella sequenza dei brani. L'ispirazione tratta da don Milani è evidente: si può paragonare quella di Adorni a una didattica milaniana applicata ai bambini.

Nel 1978 Marietti pubblicò il sussidiario *Codice '80*, di cui Adorni e Michelotti curarono le sezioni «Scienze e Geografia», «Storia» e «Lingua». Si intese dare una risposta concreta alla domanda di Lucio Lombardo Radice, posta in apertura del catalogo dell'editore: «Perché mai i libri di testo per le scuole elementari dovrebbero essere di loro natura nozionistici, falsificatori della realtà, conformisti, distruttori della creatività?». Il sussidiario fu proposto come uno degli strumenti a disposizione dell'insegnante elementare, con un metodo validato in classi-campione. In tutte le discipline l'esperienza diretta fu punto di partenza e riferimento costante. Osservazione, sperimentazione, esercizio e pratica caratterizzarono il percorso per arrivare a occuparsi di prin-

cipi e categorie, accompagnando il bambino dal concreto a un astratto sempre correlato con la realtà e l'esperienza sensibile. Adorni rivitalizzò l'insegnamento delle Scuole nuove: valorizzò la manualità, lo studio delle lingue, l'approccio scientifico e l'adozione di pratiche didattiche anti-mnemoniche. Come nella proposta di Cecil Reddie «l'insegnamento doveva partire da una base reale e svolgersi mediante la partecipazione degli allievi. Ciò che contava era più la capacità di ragionare e di discutere una questione che la somma delle nozioni apprese» (Chiosso 2023, 50). Il sussidiario presenta il mondo in cui i bambini dell'epoca si trovavano immersi e temi ricorrenti nei mass-media e nei discorsi degli adulti. Si parte dalla vita del bambino e si promuove il suo essere protagonista attraverso «ricerche, inchieste, drammatizzazione», per renderlo soggetto e non oggetto di formazione. L'educazione storica consiste nell'accompagnare alla «comprensione dell'esistente attraverso il confronto con il passato», con «il cammino dell'uomo» (A.U.A., Scuola, D-089). Hanno chiarito gli autori:

L'informazione non si sofferma sulle date, sulle guerre, sulle dinastie; invece, in riferimento costante con le problematiche culturali, approfondisce i concetti, ricerca i perché.

Crediamo, infatti, che l'educazione e la scuola debbano suscitare nell'alunno la facoltà critica che porta a riflettere intorno alla società nella quale viviamo e ai suoi valori.

Proprio questa facoltà critica potrà affrancare dal peso di non poche alienazioni e far acquisire il senso acuto della responsabilità verso gli uomini e la storia.

Ma quale storia?

La storia intesa come progressiva emancipazione dell'uomo dai condizionamenti del bisogno e dell'ignoranza, del timore e dell'oppressione, dell'etnocentrismo e del nazionalismo; la storia dell'uomo, di ogni uomo, di tutti gli uomini (A.U.A., Scuola, D-089).

Per Adorni la conoscenza delle ideologie e della Costituzione era il cuore dell'educazione storica: solo da essa poteva «crescere una società più libera e tollerante, più giusta e rispettosa dell'uomo». Per quanto concerne l'educazione linguistica, si trattava di offrire agli alunni la possibilità di «appropriarsi degli elementi strutturali della lingua, proprio per essere in grado di “trasmettere”, “ricevere” e non cadere vittima delle mistificazioni». Sono stati considerati i «più vari sistemi della comunicazione: *lingua parlata, lingua scritta, pubblicità, fumetto, cinema, giornale, dialetti, arti dell'uomo*» (A.U.A., Scuola, D-089). Per stimolare l'analisi critica e l'autovalutazione da parte dell'alunno, all'inizio di ogni capitolo sono state inserite tabelle di controllo in cui annotare il personale avanzamento nello studio.

A cavallo degli anni '70 e '80, furono pubblicati da Marietti – a cura di Ulisse Adorni, Enrica Basso e Giorgio Michelotti – *Uno spazio per capire. I segreti delle parole*, raccolta di «materiale per l'educazione linguistica nel secondo ciclo della scuola elementare», e *Il cantastorie*, antologia per i ragazzi della terza, quarta e quinta elementare.

#### UNA RETE CITTADINA PER UN FUTURO MIGLIORE

Ulisse Adorni mirava a generare un'alleanza educativa territoriale in rete, considerando fondamentali per l'educazione integrale il lavoro di équipe, la continuità formativa e il mutuo aiuto. L'«autoidentificazione» dei soggetti in crescita poteva essere favorita lavorando con: «1 – la storia del bambino, 2 – conoscenza del proprio ambiente, 3 – conoscenza della propria famiglia, 4 – conoscenza del proprio corpo, 5 – conoscenza dei rapporti con gli altri, 6 – conoscenza delle proprie capacità». Tra le attività extrascolastiche privilegiate dal maestro, la «ricerca nella città» poteva svilupparsi in chiave ludica, seguendo un itinerario prestabilito o partendo da un punto di interesse dove raccogliere materiale da rielaborare. L'obiettivo era offrire apprendimenti e risposte ai bisogni sociali, favorendo nel bambino «la capacità critica e la presa di coscienza delle contraddizioni della realtà» (A.U.A., Scuola, D-055, 1). Ai “più grandi” era proposta la lettura di giornali, finalizzata alla «ricerca insieme di una coscienza politica»; per far loro conoscere il mondo del lavoro e la sua organizzazione, erano inoltre previsti momenti di condivisione con i genitori, uscite sul campo e proiezioni di diapositive (A.U.A., Scuola, D-055, 2).

Adorni si congedò dalla scuola per incarico amministrativo nell'estate del 1985, quando diventò assessore alle politiche giovanili di una giunta pentapartito (Dc, Psi, Pri, Psdi, Pli) a sostegno del candidato sindaco di Parma Lauro Grossi (Vecchio 2017, 394). Si trattò di uno dei primi assessorati dedicati esplicitamente ai giovani a livello nazionale. Adorni era convinto che la politica dovesse mettere «al centro dei suoi interessi il mondo dei ragazzi» perché «fatto certo» è che il futuro «sarà fermamente nelle mani dei giovani» e vi starà in modo «costruttivo oppure distruttivo», a seconda del testimone che gli adulti avranno saputo passare loro. Per scoprire buone pratiche e sostanziare le sue idee, viaggiò in Italia e all'estero. A Londra visitò centri di aggregazione che ispirarono la trasformazione dei servizi educativi di Parma e la creazione di gruppi giovanili pomeridiani nei quartieri cittadini, dove i minori potevano studiare e partecipare ad attività ricreative e sportive. Adorni voleva fortemente «una città progettata attorno alla sua

popolazione in braghetta corte. Perché lì era il futuro della città» (Panico Campanini 2004, 2). Non fu capito, così come non fu compreso il valore pedagogico, politico ed economico di diverse sue intuizioni. Forse troppo in anticipo sui tempi, la sua proposta di costruire una Cittadella dei ragazzi – da percepirsi come legittimazione sociale dei ragazzi stessi – non ottenne il sostegno, anche finanziario, che avrebbe meritato. Tra le innovazioni che Adorni riuscì a realizzare a Parma si ricorda, per rilevanza, il primo Informagiovani, sportello tuttora esistente presso il quale ragazzi e giovani adulti possono trovare risposte a problemi quotidiani e orientamento di fronte alle opportunità che la città può offrire: lavorative, culturali, sportive e in generale per il tempo libero. Fu invece temporanea l'esperienza dei Gruppi Incontro, luoghi aggregativi di quartiere privi di vincoli relativi a orari, frequenza e contenuti, pensati per soddisfare bisogni di attenzione, ascolto, confronto, studio e svago. Finalizzati a realizzare continuità educativa inverno-estate (scuola-famiglia-territorio), cercarono di accogliere tutti i minori che vivevano «la giornata post-scolastica in "solitudine", dati gli impegni dei genitori» (Moretti<sup>14</sup> in Panico Campanini 1989, 5) e di raggiungere anche soggetti in condizioni di deprivazione tali da non poter partecipare ad alcuna «situazione "strutturata"» (Panico Campanini 1989, 71).

#### CONCLUSIONI

Ulisse Adorni aveva una mentalità lungimirante e onesta – dove l'ideale viene sempre prima dell'eventuale affare – e ha lasciato un monito che sarebbe bene ascoltare: è necessario «meditare la storia» per «ritrovare un fare guidato da valori ideali, senza i quali il solo profitto può diventare una sventura» (Panico Campanini 2004, 5). Di fronte alle grandi problematiche del mondo, ribadiva che il primo passo da fare è sempre «tenere pulito il proprio spazio», sia esso interiore, relazionale, domestico, cittadino, ecc. (Lottici 2023).

Adorni morì nel 1991, dopo due anni di malattia vissuta con dignità e coraggio (Lottici 2023); aveva solo 48 anni. Nella sua breve vita integrò soggetti con disabilità, coinvolse le famiglie nella realtà scolastica e creò una comunità educante, anticipando i tempi istituzionali. La sua scuola inclusiva puntò sulla formazione integrale della persona e sull'educazione a un uso critico delle fonti di informazione e dei media, per permettere a ciascuno di muoversi da protagonista nella vita. In una società sempre più complessa e selettiva, è ancora attuale

il suo sogno che la città sia – di fatto e di diritto – anche dei bambini e dei ragazzi: ognuno dovrebbe poterli esplorare e nutrire le proprie potenzialità in diversi campi del sapere e dimensioni dell'essere, con percorsi appositamente predisposti o fatti predisporre dai minori stessi. Solo così – ha insegnato Adorni – si realizza una piena umanizzazione, formando cittadini del mondo co-costruttori di un futuro migliore.

#### FONTI D'ARCHIVIO

- Archivio Ulisse Adorni, Parma (A.U.A.).  
 Fonti manoscritte, dattiloscritte e a stampa di Ulisse Adorni.  
 Scuola, D-020, *Il Piccolo Principe. Un film fatto dai ragazzi. Quaderno*, 1976.  
 Scuola, D-055, *Traccia per le attività ricreative pomeridiane. C.A.B. e maestri della scuola Goito*, data non indicata.  
 Scuola, D-060, appunti per la *Tavola Rotonda "Lettera a una prof."*, 5 dicembre 1967.  
 Scuola, D-071, Terza classe della Scuola Elementare di via Goito, *I miei compagni ed io*, Parma, 1974.  
 Scuola, D-072, Quarta classe sperimentale della Scuola Elementare Montebello, *Parliamo tanto di...*, Parma, 1975.  
 Scuola, D-089, *Codice '80. Catalogo 1978 per le scuole elementari*. Torino: Marietti.

#### ALTRE FONTI

- Michelotti, Giorgio. 2001. "Ulisse Adorni educatore." Discorso in occasione della dedica a Ulisse Adorni della scuola primaria di via Paciaudi, Parma, 27 ottobre.  
 Minimondo. 1974. "La nuova generazione dei libri per la scuola. Si può fare a meno della caramella?" *Minimondo* 7, giugno, pagine non numerate.  
 Panico Campanini, Anna. 2004. Discorso in occasione dell'intitolazione a Ulisse Adorni del Circolo Politico Culturale e della sala del Centro Civico, Sorbolo (PR), 17 gennaio.

#### FONTI A STAMPA

- Adorni, Ulisse. 1971. "Perché contesto i voti agli alunni." *Il Resto del Carlino*, 10 febbraio: 6.  
 Adorni, Ulisse, e Giorgio Michelotti. 1974. *Il quaderno di Mario*. Torino: Marietti.

<sup>14</sup> Nel 1989 Luciano Moretti era consigliere coordinatore d'area del Servizio sociale e materno infantile U.S.L. n. 4 di Parma.

- Adorni, Ulisse, e Giorgio Michelotti. 1975. *I giochi di Mario*. Torino: Marietti.
- Adorni, Ulisse, Marianna Bottino, Alfredo Chierici, Francesco Riccardi, e Giorgio Michelotti. 1978. *Codice '80*. Torino: Marietti.
- Adorni, Ulisse, Enrica Basso, e Giorgio Michelotti. 1979. *Il cantastorie*. Torino: Marietti.
- Adorni, Ulisse, Enrica Basso, e Giorgio Michelotti. 1981. *Uno spazio per capire. I segreti delle parole*. Torino: Marietti.
- Chierici, Maurizio. 1973. "L'uomo si diverte a far nascere i bambini?" *Corriere d'Informazione*, 21 marzo: 5.
- Chierici, Maurizio. 1975. "Pochi libri di testo superano l'esame della vita quotidiana." *Corriere della Sera*, 27 aprile: 5.

#### FONTI ORALI

- Fieschi, Lorenzo. 2022. Intervista rilasciata a Simona Finetti il 17/6/2022 (inedito), Carignano (PR).
- Lottici, Carla. 2022. Intervista rilasciata a Simona Finetti il 2/8/2022 (inedito), Parma.
- Lottici, Carla. 2023. Intervista rilasciata a Simona Finetti il 20-21/4/2023 (inedito), Parma.
- Martinelli, Giovanni. 2022. Intervista rilasciata a Simona Finetti il 17/6/2022 (inedito), Lemignano di Collecchio (PR).

#### BIBLIOGRAFIA

- Alfieri, Paolo. 2019. Introduzione a *Immagini dei nostri maestri. Memorie di scuola nel cinema e nella televisione dell'Italia repubblicana*, a cura di Id., 7-17. Roma: Armando.
- Baldacci, Massimo. 2020. "Il Sessantotto pedagogico italiano." In *Sessantotto pedagogico. Passioni, ragioni, illusioni*, a cura di Carla Xodo e Mirca Benetton, 21-31. Roma: Studium.
- Bertani, Angelo. 2000. "L'Azione Cattolica Italiana e la svolta del Concilio." In *1968: fra utopia e Vangelo. Contestazione e mondo cattolico*, a cura di Agostino Giovagnoli, 79-101. Roma: AVE.
- Chiosso, Giorgio. 2015. *La pedagogia contemporanea*. Brescia: La Scuola.
- Chiosso, Giorgio. 2020. "Anti autoritarismo, utopia e rottura della tradizione." In *Sessantotto pedagogico. Passioni, ragioni, illusioni*, a cura di Carla Xodo e Mirca Benetton, 90-108. Roma: Studium.
- Chiosso, Giorgio. 2023. *Novecento pedagogico e nuovo Millennio*. Brescia: Morcelliana.
- Cagnolati, Antonella, José Luis Hernández Huerta, e Andrés Payà Rico. 2019. "Uprising! Searching for new subjectivities in the Sixties. Introduction." *Espacio, Tiempo y Educación* 6 (1): 1-4. <http://dx.doi.org/10.14516/ete.280>
- Damiano, Elio. 2019. "Per la scuola unica. Pedagogia della scuola e riformismo scolastico nel secondo dopoguerra." In *I due popoli. Vittorino Chizzolini e «Scuola Italiana Moderna» contro il dualismo scolastico*, a cura di Id., Battista Orizio e Evelina Scaglia, 224-355. Roma: Studium.
- De Giorgi, Fulvio. 2020. *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-'68 in Italia*. Roma: Viella.
- Falconi, Carlo. 1969. *La contestazione nella Chiesa. Storia e documenti del movimento cattolico antiautoritario in Italia e nel mondo*. Milano: Giangiacomo Feltrinelli.
- Ferrari, Monica, e Matteo Morandi. 2020. "Didattiche del contemporaneo." In *Maestri e pratiche educative dall'Ottocento a oggi*, a cura di Ead. e Id., 5-22. Brescia: Morcelliana.
- Fieschi, Lorenzo. 2006. "Lessere mentore." Esercitazione (inedito), Università di Modena e Reggio Emilia, Scuola di specializzazione all'insegnamento secondario, Corso di Didattica Generale, Sede di Modena – VII ciclo.
- Fieschi, Lorenzo. 2007. "Quella volta che ho capito..." Esercitazione (inedito), Università di Modena e Reggio Emilia, Scuola di specializzazione all'insegnamento secondario, Corso di Didattica Generale, Sede di Modena – VII ciclo.
- Foot, John. 2017. *La "Repubblica dei Matti". Franco Basaglia e la psichiatria radicale in Italia, 1961-1978*. Milano: Giangiacomo Feltrinelli.
- Giachery, Gianluca. 2020. "Dal '68 al '78: «Bisogna aprire i manicomi». Basaglia tra follia, libertà ed educazione." In *Autorità in crisi. Scuola, famiglia, società prima e dopo il '68*, a cura di Tiziana Pironi, 369-376. Canterano (RM): Aracne.
- Giovagnoli, Agostino. 2000. Introduzione a *1968: fra utopia e Vangelo. Contestazione e mondo cattolico*, a cura di Id., 5-15. Roma: AVE.
- Lodi, Mario. 1970. *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*. Torino: Einaudi.
- Montuschi, Ferdinando. 1978. *Scuola senza voti*. Brescia: La Scuola.
- Morandi, Matteo. 2019. "Il Sessantotto della docimologia. Una nota sull'osservatorio di «Scuola e città»." *Educazione. Giornale di pedagogia critica* VIII (2): 33-50. [https://doi.org/10.14668/Educaz\\_8203](https://doi.org/10.14668/Educaz_8203)
- Morandi, Matteo. 2020a. "«Come se foste in guerra coi ragazzi». La valutazione scolastica e il Sessantotto in Italia." In *Autorità in crisi. Scuola, famiglia, società*

- prima e dopo il '68*, a cura di Tiziana Pironi, 295-302. Canterano (RM): Aracne.
- Morandi, Matteo. 2020b. "Dar voti a scuola. Appunti per una storia." In *Maestri e pratiche educative dall'Ottocento a oggi*, a cura di Monica Ferrari e Id., 99-127. Brescia: Morcelliana.
- Panico Campanini Anna, cur. 1989. *Gruppi incontro (1986-1988)*. Parma: Comune di Parma, Progetto giovani.
- Pironi, Tiziana. 2020. Introduzione a *Autorità in crisi. Scuola, famiglia, società prima e dopo il '68*, a cura di Ead., 15-20. Canterano (RM): Aracne.
- Rizzi, Rinaldo. 2021. *La cooperazione educativa per una pedagogia popolare. Una storia del MCE*. Parma: Junior.
- Vecchio Giorgio, cur. 2017. *Storia di Parma*. Vol. VII, tomo I. *Il Novecento. La vita politica*. Parma: Monte Università Parma.
- Xodo, Carla, e Mirca Benetton. 2020. Introduzione a *Sessantotto pedagogico. Passioni, ragioni, illusioni*, a cura di Ead. e Ead., 9-18. Roma: Studium.

#### SITOGRAFIA

- Archivio Ulisse Adorni, <https://ulisseadorni.it/>.
- Fondazione Mario Tommasini, <https://www.mariotommasini.it/>.
- Michelotti, Giorgio. 2001. "Ulisse Adorni educatore." Frammenti del discorso in occasione della dedica a Ulisse Adorni della scuola primaria di via Paciaudi, Parma, 27 ottobre. <https://ulisseadorni.it/comera-la-scuola-di-ulisse/>. Ultimo accesso 3 novembre 2023.