

Ripensando a Bruno Ciari

Luciana Bellatalla

In questo articolo l'autrice ripercorre le vicende del maestro Bruno Ciari alla ricerca di quegli aspetti che l'hanno reso non solo un insegnante efficace e un riformatore in ambito didattico, ma anche e soprattutto un intellettuale nel senso pieno del termine. E, in quanto tale, capace di interpretare e ridefinire l'educazione in maniera concettualmente soddisfacente e ricca, offrendo a chi è venuto dopo di lui suggerimenti interessanti e fecondi, non tanto per la pratica educativa quanto per la definizione del concetto di educazione in una prospettiva scientifica.

In this paper, the author deals with Bruno Ciari and his educational activities in the aim to highlight the aspects, thanks to which he may be described not only as an efficacious teacher and a reformer in the didactical field, but also and above all as a true intellectual, i.e. an individual able to interpret and define education according to a conceptual perspective. In this way, he could offer to them who nowadays refers to his works a lot of interesting and fruitful suggestions. Interesting and fruitful suggestions not only for practical educational problems, but above all to think of education in a scientific perspective.

Parole chiave: Bruno Ciari, scuola, educazione, didattica, scienza dell'educazione

Keywords: Bruno Ciari, schooling, education, didactics, educational theory

1. Per cominciare: qualche dato generale

Il giorno 16 aprile 2023 si è celebrato il centenario della nascita di Bruno Ciari, l'inizio di una vita tanto significativa e vivace per la storia del pensiero e della pratica educativa italiana quanto, purtroppo, destinata ad un percorso molto breve. Alla fine di agosto del 1970, infatti, la sua parabola esistenziale si concludeva, troncando repentinamente al tempo stesso non tanto una pratica educativa interessante quanto un approccio all'universo educativo originale e sicuramente non di frequente diffuso nella classe docente italiana (ma le eccezioni non sono mai mancate e non mancano, per fortuna!), per lo più molto interessata alla didattica come ricettario pronto all'uso e poco ad interrogarsi sul significato ed il senso della propria professione.

Insomma, come dico da tempo, in Italia abbiamo avuto ed abbiamo molti insegnanti *ligi*, ossia sempre presenti, ma guidati soprattutto da

una visione ripetitiva e codificata di lezione e di pratica scolastica ed una minoranza di insegnanti con un approccio scientifico al loro lavoro: i primi amano spesso parlare dell'insegnamento come missione, ma i secondi vedono nel loro lavoro un impegno civile, uno sforzo verso il meglio, verso la costruzione continua di un futuro di cui i loro alunni sappiano essere protagonisti e responsabili. I primi fanno della ripetizione dei contenuti programmatici un fine, come se l'esistenza e la storia fossero destinati a subire la legge hegeliana del *nihil novi sub sole*, laddove i secondi considerano i contenuti disciplinari come strumenti per elaborare sempre nuova cultura, giacché sono guidati ed animati da uno slancio utopico verso un'irrealizzabile, ma pur necessaria, perfezione, che si traduce in un atteggiamento mentale perennemente inquisitivo ed inquieto.

Sebbene nato in una famiglia umile e, quindi, costretto a superare molte difficoltà per conquistarsi un diploma ed accedere all'università, Ciari vede la luce in un luogo culturalmente privilegiato, nella Certaldo di Giovanni Boccaccio, oggi sepolto nella chiesa dei santi Jacopo e Filippo nel piccolo e pittoresco centro di un borgo in cui storia e cultura si intrecciano, si richiamano e possono essere rivissute da chi lo visita. Da qui, certo, a dispetto delle sue condizioni familiari, il giovane Bruno trasse la linfa vitale per la sua intelligenza curiosa ed avida.

Il resto è ormai storia dell'educazione e della scuola: in ogni attività, infatti, Ciari trasfonde, fin dalla giovinezza, tre componenti che mai lo abbandoneranno e che ne caratterizzano, se così si può dire, la personalità intellettuale.

Prima di tutto, viene l'impegno civile che lo porta, giovanissimo, ad aderire alla Resistenza e ad iscriversi al Partito Comunista, nel quale svolgerà per tutta la vita una militanza che lo porterà non solo a confrontarsi con personaggi politici importanti, a lavorare per "Riforma della scuola" – la rivista "pedagogica" di impostazione marxista nata in risposta alla laica "Scuola e Città" –, ma anche ad essere vice-sindaco del suo Paese prima e poi a lavorare nei servizi culturali e scolastici del comune di Bologna. E ciò nei suoi ultimi anni, quando andava prendendo forma il modello emiliano di servizi scolastici ed educativi, cui egli dette notevoli contributi.

In secondo luogo, va segnalata la passione per lo studio, certo rinfocolata, per quanto attiene all'interesse per le questioni educative, dall'incontro con Ernesto Codignola all'Università di Firenze. Sarà proprio Codignola a fargli conoscere Dewey, un autore che riveste un posto

centrale nelle riflessioni di Ciari e che va ad aggiungersi ad altre letture, da Freinet a Gramsci alle opere direttamente collegate a Marx ed al suo impegno politico.

E, da ultimo ma non da ultimo, viene il suo interesse per l'educazione e per la pratica didattica. Si parte da Freinet e dal Movimento di Cooperazione educativa per approdare ad una sorta di città educante a Bologna, quando più evidente si fa l'incontro tra le istanze democratiche e civili, da un lato, e le istanze educative, dall'altro. Quando, cioè, tra Freinet, mai definitivamente abbandonato, perché portavoce di una pratica didattica certamente rinnovata ma di un approccio teorico alle questioni educative di corto respiro, e Dewey, la prospettiva deweyana, dagli orizzonti teorici più ampi, sembra finalmente avere la meglio.

L'occasione rituale del centenario è propizia per ripensare l'interazione tra questi tre aspetti chiave dell'uomo e del maestro Ciari. Per anni, subito dopo la sua morte prematura, gli studiosi di questioni educative ne hanno rievocato la formazione, le scelte e messo in evidenza le influenze delle sue opere sulla politica scolastica degli anni Novanta del secolo scorso, spesso – va riconosciuto – come con la Riforma Berlinguer, con buone intenzioni di fatto tradite.

È al compianto collega ed amico Enzo Catarsi, soprattutto nel periodo in cui diresse ad Empoli il Centro Studi Bruno Ciari, che dobbiamo, in prima persona o attraverso il coordinamento di gruppi di studiosi, molti dei contributi critici sul maestro di Certaldo che, peraltro, subito dopo la morte attirò ricorrenti attenzioni. E, sarebbe doveroso aggiungere, soprattutto da parte di chi, tra coloro che si occupavano di scuola, sperava in quegli anni, di poco successivi all'utopia sessantottina, in una reale trasformazione del nostro vetusto ed insoddisfacente sistema formativo, allora sospeso tra la sopravvivenza dell'impianto gentiliano e una normativa talora frettolosamente elaborata e promulgata per dar risposta alle istanze della contestazione giovanile da una parte e della società civile dall'altra¹.

Un altro momento di *revival* ciariano coincise con due snodi importanti nella nostra scuola: il varo dei programmi della scuola elementare del 1985, che finalmente puntavano su quegli aspetti logici e scientifici

¹ Su quegli anni, oscillanti tra speranze, apparenti conquiste e vistose disillusioni, rimando, senza altro aggiungere, a L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti (a cura di), *La scuola in Italia tra politica e pedagogia*, Milano, FrancoAngeli, 2004 e, per una prospettiva storica più ampia, a L. Bellatalla, E. Marescotti (a cura di), *150 anni di scuola in Italia. Identità. Figure, situazioni*, Padova, Cleup, 2013.

che stavano a cuore al maestro di Certaldo e, nel 1997, il varo della Riforma Berlinguer, detta riforma dei cicli, nella quale il ministro (ed i suoi collaboratori) non sembravano indifferenti alla lezione di Ciari circa la concezione di una scuola di base per tutti.

Poi non sono mancati saggi ricorrenti, anche in anni recenti, che hanno tentato di collocare Ciari all'interno degli sforzi di cambiamento della pratica didattica nostrana, nella storia del Movimento di Cooperazione Educativa o, infine, nei suoi tentativi di collegare educazione e politica.

Ad ogni buon conto, nonostante il continuo richiamo alla collaborazione di Ciari con il Comune di Bologna (dal 1966 al 1970) ed al suo impegno per la scuola dell'infanzia ed il tempo pieno, in genere, la figura di Ciari che la letteratura secondaria rimanda è soprattutto quella di un maestro esemplare, capace di aprire le finestre della sua aula sul mondo circostante, di abituare le menti dei suoi scolari alla pratica del metodo scientifico e, infine, di collegare con passione, impegno ed intelligenza, la sua fede civile con la sua fede nell'educazione.

La lunga nota bibliografica che conclude questo mio articolo, anche se ovviamente non ha alcuna pretesa di esaustività, intende appunto mettere in luce i punti nodali e ricorrenti dell'interesse per Ciari, dalla scuola attiva alla cosiddetta "pedagogia popolare" di ascendenza freinetiana; dalle sue influenze sulla scuola in atto e sulla legislazione scolastica al suo interesse per la vita della comunità.

Oggi, vista la ricorrenza, se digitiamo in internet il suo nome, troviamo un certo fervore celebrativo. Mi limito a segnalare tre eventi in programma proprio nel periodo in cui sto scrivendo queste note: il 5 marzo scorso, a Roma, il MCE ha organizzato un seminario con Goffredo Fofi e Vanessa Roghi, "Resistere oggi. L'eredità di Bruno Ciari a 100 anni dalla sua nascita"; per il 15 aprile 2023, a Certaldo Alto, il Comune si è fatto carico di un incontro dal titolo "Con Bruno Ciari Boccaccio qui è di casa – La lingua, la cultura, la scuola"; e, infine, il 9 maggio 2023, la sezione fiorentina del MCE in collaborazione con l'Università di Firenze pubblica una giornata di studi per discutere del tema "Contrastare il disadattamento per una scuola inclusiva".

Anche da queste brevi anticipazioni, è chiaro che Ciari sembra consegnato alla dimensione dell'insegnante democratico e difensore delle tecniche attive, come sicuramente fu almeno per una parte della sua vita o in una delle tante "vesti" che indossò. Ma fu davvero solo un maestro, straordinario quanto si vuole, ma completamente riconducibile alla sua esperienza didattica innovativa?

2. *Tra scuola e comunità*

Nel paragrafo introduttivo ho parlato di tre componenti di fondo, che emergono nelle attività e nelle scelte di Ciari e, al tempo stesso, ne sono testimoniate. Ne ho parlato distinguendole ed articolandole, ben consapevole però del fatto che esse costituiscono una sorta di viluppo, rimandandosi l'una con l'altra ed intrecciandosi reciprocamente. Ciò fa sì che lo studioso, il politico e l'insegnante si presentino sempre in una unità indivisibile che, sia detto subito, costituisce la vera esemplarità di Ciari e, nel contempo, la cifra più interessante del suo operato.

In breve sintesi, di solito si parla di Ciari ricordandone l'impegno didattico innovatore all'interno del MCE accanto ad altri maestri speciali quanto lui, di cui alcuni, come Lodi e Bernardini, hanno ottenuto una vasta notorietà ed altri sono stati consegnati solo alla memoria (spesso labile) dei loro alunni.

Inoltre, non dobbiamo dimenticare il privilegio che egli attribuisce alle materie scientifiche ed al loro metodo di indagine. Infine, viene il passaggio a Bologna dove il maestro trasferisce le sue competenze e le sue istanze più profonde non solo nell'organizzazione delle scuole dell'infanzia e del Tempo Pieno nelle scuole dell'obbligo, ma anche e forse soprattutto nel tentativo di costruire una comunità educante, esempio e ad un tempo speranza, per realizzare quel sistema formativo integrato e pubblico, che è stato (e per molti, tra cui chi scrive, continua ad essere) l'imprescindibile utopia dell'educazione.

È il "sogno" di una ragione al tempo stesso politica ed educativa che spinge, qualche anno dopo, Frabboni alla descrizione di una città educante e Genovesi alla definizione di una teoria della scuola: sullo sfondo la speranza o forse l'illusione (visto come e quanto malamente queste speranze si sono infrante nel volgere di pochi decenni) che l'educazione e la scuola siano la via maestra per trasformare il mondo, trasformando prima di tutto le menti e le coscienze degli individui e, quindi, dei gruppi sociali in cui essi vivono ed operano.

Va notato che Ciari, lasciata la scuola per trasferirsi a Bologna, non si pone in discontinuità o oltre quanto aveva fatto fino ad allora: il suo scopo, in classe come nei servizi scolastici e culturali di una intera città, è quello di lavorare in una comunità e per la comunità. Ciò che cambia è soltanto l'ampiezza del gruppo comunitario a cui si rivolge; ciò che persiste è il bisogno di coinvolgere un sempre più numeroso gruppo di attori in problemi che riguardano tutti da vicino e che richiedono

l'impegno di tutti e non solo degli addetti ai lavori. Prima, a Certaldo, si trattava degli scolari e delle loro famiglie; a Bologna, oltre loro sono chiamati in causa gli amministratori locali, gli esperti, le agenzie formative del territorio e le forze propulsive stesse della città.

Ne è testimonianza il suo modo di intendere e di organizzare il “Febbraio pedagogico” bolognese, ossia l'occasione annuale per stage, incontri e discussioni sul tema della scuola, che aveva debuttato nel 1962, ben prima del suo arrivo in città, grazie all'impegno di Ettore Tarozzi, allora assessore all'Istruzione pubblica.

Ma ne fa fede anche la lettura impietosa e realistica del sistema scolastico italiano, nell'opera sfortunatamente postuma, *La grande disadattata*, in cui egli denuncia direttamente ed anche implicitamente, presentando un modello rinnovato di scuola, i mali secolari di questo stesso sistema: obbligo scolastico troppo breve, insegnanti non formati come sarebbe necessario, classismo persistente, scarso spirito scientifico, non sufficiente attenzione ai soggetti deboli – e per Ciari la prima debolezza è la subalternità politica e culturale –, chiusura al mondo esterno ed ai suoi problemi con la conseguente ed altrettanto grave incapacità di porsi al servizio della crescita democratica.

Queste scelte, chiamiamole per semplificazione anche se impropriamente, pedagogiche affondano le loro radici nella consapevolezza che educazione, scuola e crescita democratica definiscono un complesso, nel quale non si può sviluppare un aspetto, trascurandone un altro: i tre termini, per dirla con un'espressione cara a Genovesi, *simul stabunt et simul cadent*.

Pertanto, sono convinta che l'intero percorso culturale di Ciari non sia altro che un continuo approfondimento di questo nesso strettissimo ed una ricerca altrettanto continua per trovare il modo di tradurre tale nesso in un'efficace e soddisfacente buona pratica educativa nella scuola, ma anche oltre e fuori della scuola, in un *continuum* che tocchi dall'infanzia all'età adulta.

Di qui il suo bisogno di confrontarsi con i classici dell'educazione e della politica, ma non, ne sono convinta, per trovare risposte ad innegabili e pure sacrosante urgenze didattiche, bensì per trovare risposte a quesiti fondamentali per chi si dedica alla scuola ed all'insegnamento, ossia quesiti sul significato ed il senso dell'educazione e della scuola, della professione docente e della relazione tra scuola ed extra-scuola.

E da qui deriva anche l'ampio raggio delle sue letture e delle sue riflessioni. Certo prima di tutto ci sono, come ho già detto, le letture di

Marx ed i marxisti e poi l'amatissimo Gramsci, ma ci sono anche i testi canonici e non della pedagogia.

Il primo riferimento va, lo ripeto, a Freinet che certo dovette affascinare il giovane maestro certaldese e per vari motivi: prima di tutto, per le sue tecniche che apparivano dirompendi rispetto ad una pratica consolidata e sclerotizzata, in cui il bambino e la sua vivacità erano pressoché mortificate e tenute a freno in una scuola, come si usa dire, magistro-centrica; poi per quel suo insistere su una “pedagogia popolare”, che, sebbene sia un costrutto teoretico ed epistemologico scorretto e privo di fondamento, era destinato tuttavia ad attirare chi pensava alla scuola come al luogo per eccellenza della costruzione della democrazia e del riscatto dei diseredati.

Freinet, ma non la Montessori, lo attira, né si rivolgerà, a Bologna, per la scuola dell'infanzia al *bricolage* didattico delle sorelle Agazzi. Infatti, comincia per tempo a cercare altrove, ossia autori meno preoccupati del fanciullo e dei materiali, meno inclini agli aspetti affettivi e più alla riflessione teoretica.

In questo altrove l'incontro con Dewey è fondamentale. Ed è in questo incontro che emerge con il volto più interessante e significativo di Ciari anche la sua capacità di cogliere occasioni intellettuali e culturali senza lasciarsi condizionare da coloro che glielo offrono o con cui le condivide. Nell'incontro con Dewey, Ciari, infatti, si trova stretto in una morsa: da un lato, Ernesto Codignola, che apprezza Dewey ma, tuttavia, continua a presentarlo alle nuove generazioni di studenti e di insegnanti nell'ottica idealistica, come aveva fatto prima della seconda guerra mondiale non diversamente da De Ruggiero e Croce; dall'altro, i compagni di partito, che rifiutavano Dewey in via di principio, essendo egli il rappresentante dell'esecrato capitalismo e l'interprete del mondo borghese e dei suoi deprecabili valori.

Delle opere di Dewey che legge, Ciari, vale a dire il maestro che ha trovato in Freinet un sostegno per la pratica didattica, dà la preferenza ad una delle sue opere più tarde, più lunghe e più complesse, *Logica, teoria dell'indagine*, scritta nel 1938 e comparsa in traduzione italiana grazie ad Aldo Visalberghi già nel 1949. Si tratta di un'opera in cui l'educazione è implicitamente presente, soprattutto nella prima parte, ma non è mai tematizzata. Ebbene, Ciari la privilegia su saggi dal taglio più esplicitamente pedagogico, come *Scuola e società* o *Esperienza e educazione*, benché non sia difficile cogliere delle suggestioni e delle citazioni dirette anche da questi e da altri saggi deweyani nelle sue

opere. In particolare, per il legame tra scuola ed extra-scuola e tra scuola e democrazia è chiaro il riferimento sia a *Democrazia e educazione* sia *Scuola e società*, che, già nel 1899, presenta *in nuce* un modello di sistema formativo integrato, l'idea di piccola comunità, quale parte vitale, attiva e propositiva di una più ampia comunità, consapevolmente organizzata intorno all'educazione².

Ciari non si affida alla lettura del suo mentore universitario e del pari rifiuta le interpretazioni preconcepite dei suoi compagni di fede politica.

In Dewey egli trova risposta a due temi che mi paiono centrali in tutto il suo lavoro: innanzitutto, il significato del metodo scientifico che non allerta solo tutte le capacità cognitive e di risposta alle sollecitazioni della realtà, ma si qualifica anche come pubblico e, perciò, logicamente controllabile e svincolato da qualsiasi principio di autorità; in secondo luogo, il nesso stretto tra democrazia e educazione. Ciari è uno dei pochi che intuisce come la visione deweyana dell'educazione non è il risultato di una adesione ai canoni della democrazia – e, forse, sarebbe meglio dire agli standard democratici formali di un determinato Paese –, ma è al contrario ciò che necessariamente determina uno stile di vita democratico. E questo, se per democrazia intendiamo non una forma particolare di governo, bensì un costume comportamentale e culturale, radicato nella coscienza e nella mente di uomini e donne e basato su alcuni principi:

1. la verità non è dato a-priori ed assoluto, ma il risultato di un processo logico di asseribilità controllata delle asserzioni espresse a seguito di un'indagine correttamente svolta sul piano metodologico;
2. i valori sono frutto dell'esperienza e non dati anch'essi assoluti, mutuati da un improbabile iperuranio;
3. l'educazione non fa salti: è un processo che dura tutta la vita e che si manifesta, pertanto, nell'abitudine intellettuale a rimettere in discussione di continuo e senza intervalli quanto pare certo, perché solo grazie a questa capacità di indagine continua la cultura può trasformarsi in civiltà ed il mondo sociale può ricostruirsi incessantemente ed in forme sempre più significative;
4. essere educati significa saper cogliere i problemi, saperli risolvere nel contesto in cui si presentano e quindi sapersi assumere la responsabilità e l'impegno necessari che tutto questo richiede in una

² E ancor più gli sarebbe stato congeniale *The Public and its Problems. An Essay in Political Inquiry*, che Dewey pubblicò nel 1927, per poi rivederlo nel 1946 e che arrivò in traduzione italiana solo nel 1971, quando Ciari era già morto.

dimensione comunitaria in cui è fondamentale l'interazione tra soggetti diversi, tra ambiente e umanità, tra eredità culturale e attualità.

Dobbiamo all'intelligenza di Ciari ed alla sua capacità di mediazione, se Dewey entrò nel patrimonio della cultura educativa del PCI e soprattutto degli studiosi dell'allora sinistra più radicale. Ho già raccontato questa storia nel volume *Dewey e la cultura italiana del Novecento* e non credo necessario dilungarmi qui oltre sull'argomento.

Ad ogni buon conto è questo sguardo complesso sul mondo, sulla storia e sulla cultura, tipico di Ciari, che invita a ripensare a lui ed alla sua eredità.

3. *Ciari: solo un maestro esemplare?*

Se incrociamo le considerazioni fin qui svolte con due aspetti centrali del suo operato di insegnante sarà, credo, più agevole dare una risposta alla domanda che questo conclusivo paragrafo pone.

Mi riferisco in particolare, da un lato, al primato della logica nel pensiero e nell'attività di Ciari e, dall'altro, alla sua insistenza sul nesso tanto stretto tra tecniche didattiche e valori da postulare addirittura un'identità tra i due termini.

Il primato della logica rimanda, ad un tempo, alla centralità del metodo dell'indagine in qualunque attività un soggetto compia o intenda compiere. E questa centralità implica certamente, nella pratica didattica, il privilegiamento della dimensione razionale (e delle discipline scientifiche) su quella affettiva ed emotiva – il bambino poeta o mago – della pedagogia idealistica, presente ancora nei programmi Ermini del 1955 con la mediazione di un atteggiamento religioso (e cattolico) ineludibile. Ma se dal piano didattico allarghiamo l'orizzonte, ne derivano due implicazioni più generali, molto interessanti.

Per un verso, emerge il ruolo fondamentale del linguaggio, che a scuola, fuori della scuola ed oltre il periodo scolastico, è la cartina di tornasole più efficace per valutare l'esito di ogni percorso formativo, ma anche lo strumento migliore per consentire la continuità della crescita di un individuo. Più povero è il linguaggio, più esso è settoriale o gergale, più è il frutto di una mera imitazione o ripetizione e non di un processo mentale autonomo e logicamente ben fondato, meno i soggetti sono educati ed hanno perciò minore speranza di poter agire come pieni cittadini. Infatti, atteggiamento inquisitivo, attenzione alla cogenza del

ragionamento e ricerca trovano, come già Dewey aveva scritto fin da *Come pensiamo* nel 1910, nel linguaggio il loro punto d'appoggio. Occorre la parola per dare corso e corpo alla spinta emozionale che è il primo segnale di un problema, ossia per trasformare il segnale di un disagio in un elemento di riflessione, di analisi e, quindi, di potenziale risoluzione. Sempre il linguaggio aiuta a coordinare osservazione, memoria, immaginazione e creatività, ossia ricerca del nuovo ed approdo alla soluzione. Ed è ancora il linguaggio, che sapendo esporre e spiegare sia il problema sia il procedimento seguito per la sua risoluzione, sa trasformare l'empiria in esperienza, vale a dire in una conquista nel processo di crescita e in un dato utile per i futuri problemi e per la formulazione di giudizi non avventati e non ingiustificati. In questo modo, e per richiamare una celebre frase di Don Milani, il numero di parole possedute diventa un discriminante sociale perché ogni parola cela un concetto, implica un giudizio e rimanda ad un lavoro dell'intelligenza, dell'immaginazione e perfino della nostra sensibilità. In altre parole, il linguaggio rende liberi perché attrezza la mente ad appropriarsi del mondo e, al tempo stesso, a cambiarlo.

Ma ciò significa anche che non si può educare senza un progetto logicamente ben fondato alle spalle: *I detti di Matteo* di freinetiana memoria sono lontani da questa prospettiva. Se è vero, infatti, che non si può costringere – secondo la metafora di Freinet – il cavallo non assetato a bere, non si può aspettare che gli venga sete, ma bisogna suscitargliela. E suscitare un bisogno si può solo se mettiamo al centro un insegnante in grado di farlo non solo perché è colto, ma anche perché conosce i ferri del suo mestiere ed ha un'idea così chiara e distinta di educazione da poter progettare un percorso di senso in grado di far crescere coloro con cui lo mette in atto. E ciò sia con scolaretti sia con un'intera comunità: in entrambi i casi sono in gioco la crescita personale ed il miglioramento dell'esistenza collettiva.

È da questa prospettiva che prende luce l'identità tra tecniche e valori. Tale identità, infatti, non va intesa, in modo sbrigativo, come la codificazione di uno strumentario procedurale, bensì come la consapevolezza che ogni passo del percorso di formazione trae la sua efficacia dalla chiarezza di un'idea regolativa, che è il vero valore in gioco e che guida nella scelta dei mezzi più adeguati a svilupparla ed a realizzarla. Come dire, volgarizzando, che non si può costruire l'autonomia del pensiero con strumenti che ne mortifichino l'esercizio, o semplifichino il linguaggio o umilino la centralità dell'insegnante. Il nesso

strettissimo tra tecniche e valori è la garanzia dell'interdipendenza tra educazione e democrazia e la testimonianza che là dove l'educazione è impoverita e conculcata, la democrazia è in pericolo molto grave.

Alla luce di queste considerazioni, credo si possa concludere che Ciari è stato e continua ad essere un maestro esemplare, ma in un significato assai più ampio di quello di coloro che lo pensano come un brillante uomo di scuola, da imitare nella pratica didattica. Di fatto, è tale perché egli fu, e continua ad essere per noi che ancora leggiamo le sue pagine e tentiamo di interpretarne l'eredità, un vero intellettuale. Come deve o dovrebbe essere ogni vero insegnante.

Riferimenti bibliografici

Opere di Bruno Ciari

- Le nuove tecniche didattiche*, Roma, Editori Riuniti, 1961
Osservazioni scientifiche. Per la scuola media, 3 voll., Firenze, Sansoni, 1965
La grande disadattata, Roma, Editori Riuniti, 1972
I modi dell'insegnare, Roma, Editori Riuniti, 1972
Ciari B. et alii, *Il libro di testo nella didattica moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1969

Su Ciari e dintorni

- Alfieri F., *Il mestiere di maestro. Dieci anni nella scuola e nel Movimento di cooperazione educativa*, Milano, Emme edizioni, 1974
Bellatalla L., *La pedagogia dei maestri nel secondo dopoguerra*, in "Ricerche pedagogiche", XXVI, 100-101, 1991, pp. 31-38
Bellatalla L. (a cura di), *1968-1998 Ciari e Freinet. Un bilancio tra passato e futuro*, Parma, Ricerche pedagogiche, 1999
Bellatalla L., *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, Pisa, ETS, 1999
Bellatalla L., *School Politics and Innovative Experiences in Italy (1945-2015)*, in "Acta Paedagogica Vilniensia", 37/2016, pp. 114-124
Bini G., *La pedagogia attivistica in Italia*, Roma, Editori Riuniti, 1973
Bonomi G., Righi O. (a cura di), *Una stagione pedagogica con Bruno Ciari*, Bologna, il Mulino, 1982
Catarsi E., Spini A. (a cura di), *L'esperienza educativa e politica di Bruno Ciari. Materiali del Convegno di Certaldo, 11-13 settembre 1980*, Firenze, La Nuova Italia, 1982
Catarsi E. (a cura di), *Bruno Ciari tra politica e pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia, 1992
Catarsi E., *Bruno Ciari e la scuola di base degli anni Novanta*, Firenze, La Nuova Italia, 1992
Catarsi E. (a cura di), *Bruno Ciari e il riordino dei cicli*, Tirrenia, del Cerro, 2001

Catarsi E. (a cura di), *Bruno Ciari e la controriforma della scuola*, Pisa, ETS, 2012
Covato C., *Pedagogia e politica nell'attività teorico-pratica di Bruno Ciari*, in "Studi di Storia dell'educazione", 2/1981, pp. 27-49

D'Ascenzo M., *Pedagogic Alternatives in Italy after the Second World War: the Experiences of the Movimento di Cooperazione Educativa and Bruno Ciari in Bologna*, in "Espacio Tiempo y Educación", 7, 1, January-June 2020, pp. 69-87

Guerra L. (a cura di), *Pedagogia "sotto le due Torri". Radici comuni e approcci plurali*, Bologna, Clueb, 2012

Lazzari A., Balduzzi L., *Bruno Ciari and "Educational Continuity". The Relationship from an Italian Perspective*, in P. Moss (ed.), *Early Childhood and Compulsory Education. Reconceptualising the Relationship*, New York, Routledge, 2013, pp. 149-173

Rizzi R., *La cooperazione educativa per una pedagogia popolare. Una storia del MCE*, Parma, Edizioni Junior, 2021

Roghi V., *Il passero coraggioso. Cipì, Mario Lodi e la scuola democratica*, Roma-Bari, Laterza, 2022

Zecchini M., *Pedagogia popolare e psicologia dinamica: aspetti della didattica di Bruno Ciari*, Roma, Lucarini, 1979